

Crecer en movimiento. Abordaje etnográfico del desarrollo infantil en comunidades Mbya (Argentina).

REMORINI, C.

Cita:

REMORINI, C. (2010). *Crecer en movimiento. Abordaje etnográfico del desarrollo infantil en comunidades Mbya (Argentina)*. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8 (2), 961-980.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/carolina.remorini/38>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/pzQ0/RBa>

Creecer en movimiento. Abordaje etnográfico del desarrollo infantil en comunidades Mbya (Argentina)*

CAROLINA REMORINI**

Universidad Nacional de La Plata. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet), Argentina.

Primera versión recibida marzo 8 de 2010; versión final aceptada julio 26 de 2010 (Eds.)

• **Resumen:** *Me propongo analizar y discutir algunos resultados de una investigación etnográfica desarrollada en comunidades Mbya Guaraníes (Misiones, Argentina) acerca de las representaciones y prácticas relacionadas con la crianza y el desarrollo infantil.*

En este trabajo caracterizo las categorías, representaciones y valores Mbya, en torno a los procesos de crecimiento y desarrollo, focalizando la mirada en el “movimiento” —en tanto indicador de “crecimiento” y salud—, en las prácticas cotidianas de crianza que lo promueven, y en las creencias y saberes que las justifican. A partir de ello, planteo la estrecha relación entre movimiento, salud e identidad.

Discuto los resultados a la luz de conceptos y enfoques de la antropología, sociología y psicología, a fin de avanzar hacia la integración de diferentes aportes disciplinares en el abordaje del impacto del movimiento y otros modos de educación del cuerpo en el desarrollo infantil y sus variaciones según diversos contextos eco-culturales e históricos.

Palabras clave: desarrollo infantil, crianza, curso vital, cuerpo, movimiento, etnografía, Argentina.

Crescer em movimento. Pesquisa etnográfica do desenvolvimento infantil em comunidades Mbya (Argentina)

• **Resumo:** *Minha proposta é analisar e discutir alguns resultados de uma pesquisa etnográfica realizada em comunidades Mbya Guaraní (Misiones, Argentina), sobre as representações e práticas relacionadas à educação e o desenvolvimento da criança.*

Neste trabalho, caracterizo as categorias, representações e valores dos Mbya, sobre os processos de crescimento e desenvolvimento, dando um enfoque ao “movimento”-como indicador de “crescimento” e saúde-, no cotidiano das práticas de educação que o promovem, e nas crenças e conhecimentos que as justificam. A partir daí, evidencio a estreita relação entre movimento, saúde e identidade.

Discute-se os resultados à luz dos conceitos e abordagens da antropologia, sociologia e psicologia, para trabalhar na integração de diferentes contribuições disciplinares na abordagem do impacto do movimento e outras formas de educação do corpo no desenvolvimento infantil e suas variações de acordo com os diferentes contextos eco- culturais e históricos.

Palavras-chave: desenvolvimento da criança, educação, ciclo vital, corpo, movimento, etnografia, Argentina.

Growing in motion. Ethnographic research on child development in Mbya communities (Argentina)

• **Abstract:** *The aim of this article is to analyze and discuss some results from an ethnographic research*

* Este trabajo se basa en una investigación etnográfica realizada por la autora entre 2001 y 2006 en el marco de la carrera de Doctorado en Ciencias Naturales de la Facultad de Ciencias Naturales y Museo de la Universidad Nacional de La Plata, financiada por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet) desde el 01/04/01 al 31/03/06 (Res.D. Nro. 324 Fecha: 6/4/01). La tesis fue aprobada el 11/4/08 con calificación sobresaliente 10 (diez) y publicada por la Edulp (Ver lista de referencias).

** Licenciada en Antropología. Doctora en Ciencias Naturales. Universidad Nacional de La Plata, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet). Correo electrónico: cremorini@yahoo.com.ar

developed on Mbya communities from Argentina focused on representations and practices related to child-rearing and development during the first stages of life course.

In this paper I characterize Mbya linguistic categories, representations and values about growth and development processes, focusing on motor function as a central indicator of growth and health. In relation to that, I have focused on daily practices oriented to promoting it as well as the beliefs and knowledge that justify them. Based on that, I stress on the close relationship between movement, health and identity.

I discuss the results of my research within the frame of concepts and perspectives from anthropology, sociology and psychology, in order to move forward towards integrating contributions from different disciplines in the holistic study of motor function and other ways of body education and their consequences on child development in diverse eco-cultural and historical contexts.

Keywords: infant development, rearing practices, life course, body, motor function, ethnography, Argentina

1. Presentación. 2. El cuerpo y el movimiento en las ciencias sociales. Algunos antecedentes y omisiones. 3. El Pueblo Mbya Guaraní: breve caracterización. 4. Estrategias metodológicas. 5. Crecer como Mbya. 6. El valor del movimiento: 6.1. Las prácticas que favorecen el movimiento. 6.2. Movimiento, identidad y salud. 7. Movimiento y desarrollo infantil: complementariedad entre la etnografía y las ciencias del desarrollo. 8. Agradecimientos. Lista de referencias.

1. Presentación

“El niño utiliza su motricidad no sólo para moverse, para desplazarse o para tomar los objetos, sino, fundamentalmente para ‘ser’ y para ‘aprender a pensar’”

(Chokler, 2005)

El propósito de este trabajo es analizar y discutir algunos resultados de una investigación etnográfica desarrollada en comunidades Mbya Guaraníes de Argentina, acerca de las representaciones y prácticas relacionadas con la crianza y el desarrollo infantil en las primeras etapas del curso vital¹.

En primer lugar, describo las representaciones Mbya en torno a la crianza, el crecimiento y el desarrollo durante la infancia, en su relación con las concepciones y valores acerca de la persona y el curso de la vida. En segundo lugar, focalizo en el “movimiento” —en tanto indicador de “crecimiento” y salud desde la perspectiva Mbya—, y en las prácticas cotidianas de crianza

que lo promueven y las creencias que las justifican. A partir de ello, analizo el valor de estas prácticas para el logro de un “ideal” de persona acorde con los conocimientos y valores que integran el *Mbya reko* (modo de vida Mbya, la cultura Mbya). En este sentido, planteo la estrecha relación entre movimiento, salud e identidad.

Finalmente, propongo la discusión sobre estos resultados a la luz de conceptos y enfoques de la antropología y la psicología, a fin de avanzar hacia la integración de diferentes aportes disciplinares en el abordaje integral del papel del movimiento y otros modos de educación del cuerpo en el desarrollo infantil y sus variaciones según diversos contextos culturales y ecológicos.

Cuando hablo de crianza, esta noción lleva implícita la idea de que el proceso de crecimiento y desarrollo de un ser humano no está guiado únicamente por factores biológicos, sino que resulta de una interacción compleja de factores socioculturales, ecológicos, psicológicos, genéticos y fisiológicos. En la actualidad existe consenso acerca de la imposibilidad de pensar el crecimiento y el desarrollo desde concepciones deterministas y monocausales. Desde hace ya varias décadas, las relaciones interpersonales junto con los valores y normas culturales, las condiciones sociohistóricas y las características biológicas de nuestra especie, comienzan a ser vistas como inextricablemente unidas en la consideración de las trayectorias de

¹ Esta investigación se realizó con el apoyo financiero del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet) para la obtención del Doctorado en Ciencias Naturales. Sus resultados integran el trabajo de la tesis *Aporte a la caracterización etnográfica de los procesos de salud-enfermedad en las primeras etapas del ciclo vital, en comunidades mbya-guaraní de Misiones, República Argentina* (2008), Universidad Nacional de La Plata. El mismo fue realizado bajo la dirección de la Dra. Marta Crivos y de la Licenciada María Rosa Martínez. Actualmente, esta investigación se continúa en el proyecto: “Cultura, ambiente y salud. Estudio etnográfico e intercultural de las prácticas de crianza y cuidado de la salud infantil en poblaciones rurales e indígenas” (Conicet-UNLP).

desarrollo (Greenfield, 2003). En este sentido, se han propuesto enfoques ecológicos o eco-culturales (Bronfenbrenner, 1987; Whiting & Whiting, 1975; Weisner, 1984, 1996, 1998), que enfatizan en la reciprocidad, en la interacción, en la consideración del niño o niña como un organismo complejo y competente que, actuando sobre el medio y siendo afectado por él, va desarrollando modos más elaborados y equilibrados de actuar. Estos enfoques entienden el desarrollo como el resultado de la interacción entre las potencialidades biológicas del ser humano y las condiciones ambientales; en este sentido, el desarrollo representa una adaptación a diferentes condiciones ecológicas, es decir, a diversos “nichos ecoculturales” (Weisner, 1984).

Los estudios etnográficos sobre la crianza han demostrado extensamente que los sentidos asignados a la infancia, así como las experiencias infantiles y las trayectorias a las que dan origen, difieren según el contexto en el que los niños y niñas viven y crecen. De modo que el objetivo central de la investigación etnográfica es describir estos “nichos” y analizar cómo éstos configuran trayectorias posibles de desarrollo. Así, la Etnografía, en su combinación con otras metodologías y disciplinas, puede aportar información relevante para comprender las diferencias culturales, como también aquellos aspectos que podrían considerarse universales (Weisner, 1996).

Teniendo en cuenta estas consideraciones se hace necesario definir la crianza como un proceso sociocultural, históricamente anclado (Elder, 1998; Lalive d'Épinay, 2005; Colangelo, 2009) e inserto en un contexto ecológico específico (Bronfenbrenner, 1987; Weisner, 1996), en el que se ponen en juego un conjunto de representaciones sobre el niño o niña y su cuerpo, su crecimiento y su desarrollo, las que a su vez remiten a nociones culturalmente particulares acerca de las etapas de la vida, de la persona, de la familia, de la comunidad y de los vínculos sociales (Colangelo, 2009; Remorini, 2009). Así, cada sociedad elabora un conjunto de saberes sobre la crianza que dan lugar a la definición —más o menos explícita y siempre disputada— de una serie de pautas sobre cómo criar y cuidar a los niños y niñas. Puede afirmarse, por lo tanto, que los procesos de crianza significan bastante más que un conjunto de prácticas cotidianas de atención y cuidado del niño o niña: tienen un papel central en la construcción de la persona tal como la define

cada sociedad (Colangelo, 2009).

Crianza remite entonces a la “construcción” de la persona según los valores e ideales de una sociedad; en este sentido puede concebirse la crianza como un “proyecto cultural”. Tal como afirman Greenfield y Cols.,

(...) culturally relevant developmental goals are represented in the form of implicit or explicit ethnotheories of development, e.g. a system of beliefs and ideas concerning the nature of the ideal child and the socialization practices necessary to achieve this ideal. These ethnotheories are shared (and negotiated) among members of cultural communities (Greenfield et al., 2003, pp. 464-465).

2. El cuerpo y el movimiento en las ciencias sociales. Algunos antecedentes y omisiones

“Durante muchos años he repensado la idea de la naturaleza social del ‘habitus’... Éstos varían no sólo con los individuos y sus limitaciones, sino sobre todo con las sociedades, la educación, las reglas de urbanidad y la moda (...) Yo he llegado a la conclusión de que no se puede llegar a tener un punto de vista claro sobre estos hechos, la carrera, la natación, etc., si no se tiene en cuenta una triple consideración... lo que hace falta es un triple punto de vista, el del ‘hombre total’” (Marcel Mauss, 1991, p. 340).

Desde la Psicología, la Psicomotricidad, y diversas disciplinas afines, se ha propuesto el movimiento —o la motricidad— como uno de los pilares fundamentales para el desarrollo del niño o niña, como uno de los “organizadores” de este proceso ya que *“el movimiento representa más que el placer sensoriomotor, es el instrumento y modo de expresión de su orientación en el ambiente, de sus acciones inteligentes, de su comportamiento social y de sus afectos”* (Chokler, 2005). En este sentido, a través del movimiento el niño o niña expresa su particular manera de *ser* y de *estar* en el mundo, lo que Bernard Aucouturier et al. (1985) denominan *“expresividad motriz”*.

Al respecto sostiene Wallon (1879-1962) —pionero en el estudio de la motricidad—, que *“nada hay en el niño más que su cuerpo como expresión de su psiquismo”*. Según él, el movimiento es *“emoción exteriorizada”* y uno de los pilares fundamentales

en el desarrollo del niño o niña, ya que posibilita la comunicación y la interacción social; y señala que la progresiva organización del movimiento se establece a medida que progresan las relaciones entre el niño o la niña y su ambiente. Gracias a las obras fundantes de Wallon, Piaget y Dolto en la Psicología, se abrió el campo de la Psicomotricidad como la “ciencia del movimiento” que estudia al ser humano desde su articulación intersistémica, decodificando el campo de significaciones que el cuerpo y el movimiento generan en sus relaciones con el entorno y que constituyen las señales de su salud, de su desarrollo, de sus posibilidades de comunicación, de aprendizaje y de inserción social activa, y también las de enfermedad, discapacidad, y/o marginación. En este sentido, la Psicomotricidad concibe al ser humano como sujeto histórico bio-psico-social en transformación, y considera que toda actividad humana es esencialmente psicomotriz (Chokler, 2005).

La historia², la sociología y la antropología, por su parte, han influido especialmente en la legitimidad del cuerpo como objeto de estudio social (Martínez, 2004). Entre las razones por las cuales la antropología focalizó en el cuerpo, Turner (1994, citado en Martínez, 2004) menciona el interés por dilucidar la relación naturaleza/cultura, considerando el cuerpo no sólo como “objeto de la naturaleza” sino como producto de la cultura. Asimismo, el autor señala que la preocupación por las necesidades humanas (y sus bases fisiológicas) y por cómo éstas son afrontadas por la cultura, condujo a la antropología a estudiar las maneras en que la cultura modela la manifestación de las necesidades biológicas ligadas a la subsistencia (hambre, sexo, abrigo, etc.). Pero también la antropología enfocó al cuerpo como “entidad simbólica”, es decir, como vehículo de expresión de sentidos culturales, de marcadores de identidad cultural, de clase, de género, de edad u otras.

Al respecto, el estudio intensivo de Margaret Mead y Gregory Bateson “Balinese Character” (1942), representa un esfuerzo por identificar en los gestos, posturas y movimientos corporales, aspectos relevantes a diferentes dominios de una cultura. De este modo, observaron y registraron secuencias de comportamiento, usando como recurso privilegiado la fotografía y el film,

focalizando en los aspectos no verbales del mismo, con el fin de analizar cómo el manejo del cuerpo en situaciones diversas —danza, rituales, interacciones madre-niño— está culturalmente determinado, es aprendido durante la socialización temprana y expresa los valores y normas de la sociedad.

Desde una perspectiva diferente y más recientemente, Douglas (1991) propuso el cuerpo como un sistema de clasificación primario para las culturas, medio a través del cual se representan y se manejan los conceptos de orden y desorden, de contaminación, pureza, riesgo y tabú. Para ella, existen dos cuerpos: el “cuerpo físico” y el “cuerpo social”. Y afirma que el cuerpo social restringe el modo en que se percibe el cuerpo físico (Douglas, 1991). Desde su perspectiva, el cuerpo es un medio de expresión mediatizado por la cultura; las propiedades fisiológicas del cuerpo son traducidas en símbolos significativos. De manera similar. Bourdieu (1986) plantea que el cuerpo puede ser visto como un “producto social”, y por ello es un cuerpo “desnaturalizado” en un sentido estrictamente biológico. A través del cuerpo hablan —y como tal pueden ser “leídas”— las condiciones de trabajo, los hábitos de consumo, la clase social, el *habitus*, la cultura. En relación con ello, Turner (1994, citado en Martínez, 2004) afirma que el cuerpo ofrece una superficie apropiada para exhibir públicamente marcas de posición familiar, rango social, afiliación tribal y religiosa, edad, sexo. Al respecto, abundan en antropología estudios en las sociedades indígenas centrados en los modos de expresión estética. Por ejemplo, los trabajos clásicos de Levi-Strauss sobre las pinturas corporales asociadas a diversos contextos rituales y ritos de iniciación en las sociedades indígenas brasileñas.

A partir de los años '70 se ha abordado el cuerpo y el movimiento tomando como referencia desarrollos provenientes del campo de la comunicación. Birdwhistell (1979), partiendo de la lingüística estructural y de la teoría cibernética, propone una nueva aproximación teórica de los «micromovimientos» corporales. A este estudio cultural comunicacional de los movimientos corporales le denomina Kinesia. Hall (1972) en su libro “La dimensión oculta”, se enfoca en el estudio de la proxémica, esto es, el uso del espacio y la distancia corporal como una señal que regula las interacciones sociales (Martínez, 2004). De este modo, el manejo del cuerpo en la interacción

² Al respecto, existen interesantes aportes desde la Escuela Historiográfica Francesa, en particular los estudios de Ariés (1987).

social, es el foco de ambas disciplinas.

Según Le Breton (2008), el cuerpo entró en la sociología de la mano de autores como Foucault, Baudrillard, Elias, G. Mead, Goffman, Douglas, Turner, Birdwhistell y Hall, pero también numerosos sociólogos y etnólogos, de una manera “implícita”, abrieron importantes caminos: Mauss, Kluckhohn, Efron, Sapir, M. Mead y otros. Le Breton sostiene que la sociología del cuerpo estudia la corporeidad humana como fenómeno social y cultural:

(...) el cuerpo es el vector semántico por medio del cual se construye la evidencia de la relación con el mundo: actividades perceptivas, expresión de sentimientos, convenciones en los ritos de interacción, gestuales y expresivos, la puesta en escena de la apariencia, los juegos sutiles de la seducción, las técnicas corporales, el entrenamiento físico, la relación con el sufrimiento y el dolor. La existencia, es en primer término, corporal (...) El proceso de socialización de la experiencia corporal es una constante en el hombre (...) pero especialmente en la infancia y adolescencia (...) El cuerpo existe en la totalidad de sus componentes gracias al efecto conjugado de la educación recibida y de las identificaciones que llevaron al actor a asimilar los comportamientos de su medioambiente (Le Breton, 2008, pp. 7-9).

No obstante estos desarrollos centrados en el cuerpo, los movimientos corporales, y el impacto de las técnicas de educación del cuerpo a lo largo del ciclo vital, no han constituido temas de investigación sistemática en antropología y sociología, a pesar de las tempranas formulaciones de Mauss (1971[1936]).

Mauss propone el término “*técnica corporal*”, definida como “*la forma en que los hombres, sociedad por sociedad, hacen uso de su cuerpo en una forma tradicional*” (1971, p. 37). De acuerdo con este autor, el concepto se aplica a todas las actitudes corporales y gimnásticas de cada sociedad, hace referencia a la naturaleza social del *habitus*. Al mismo tiempo establece que para entender mejor estas técnicas se necesita un triple punto de vista: fisiológico/anatómico, psicológico y sociológico; es decir, abordar al “hombre total”. La principal característica de estas “*artes de utilizar el cuerpo humano*” es que en todas ellas “*dominan los hechos de la educación*”. Es decir, son formas culturalmente

adquiridas, no naturales o universales de la especie. Estas “*técnicas corporales*” son un medio importante para la socialización, ya que a través de ellas un individuo aprende su cultura y aprende cómo comportarse de acuerdo con ella. En su caracterización, Mauss agrega la condición de “*eficacia*”, es decir, la define como un “*acto eficaz tradicional*” en tanto es concebido así por su autor y es realizado con una finalidad. Asimismo —agrega el autor—, estas técnicas siguen una secuencia biográfica, es decir, hay técnicas específicas para diferentes momentos del ciclo vital, y están sujetas a transformaciones históricas.

Encontramos en esta obra de Mauss interesantes ideas que nos permiten abordar etnográficamente el papel del movimiento en la trayectoria vital y el valor de las pautas de crianza en la “educación” del cuerpo y de sus modos de expresión, en su vinculación con otros dominios de la cultura de una sociedad.

3. El Pueblo Mbya-Guarani: breve caracterización

Los Mbya, junto con los Kayova, Ñandeva y Ava Guarani (Chiriguano) son los pueblos Guarani con mayor número de habitantes de Sudamérica, hablantes de lenguas pertenecientes a la familia lingüística Tupí-Guaraní. Según estimaciones recientes (Assis & Garlet, 2004), el número total de Mbya en Brasil, Paraguay y Argentina ascendería a 19.200. Según la Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas 2005 (Ecp), existen aproximadamente 3.975 personas que se autorreconocen pertenecientes al Pueblo Mbya Guarani en la provincia de Misiones.

La presencia Mbya en Misiones data de fines del siglo XIX y principios del XX, cuando iniciaron su expansión desde el centro-sur de lo que hoy es el territorio de Paraguay, hacia Argentina y Brasil, presionados por la expansión de frentes extractivistas y ganaderos, las epidemias y la Guerra de la Triple Alianza (Garlet, 1997).

La trayectoria del Pueblo Mbya Guarani se caracteriza desde tiempos prehispánicos por el movimiento a través del espacio, de la selva, como parte de sus estrategias de vida. Estos desplazamientos se han orientado a la búsqueda de espacios que provean los recursos y condiciones

ambientales que hacen posible no sólo su economía, sino su estilo de vida, esto es, el *Mbya reko* (“el modo de ser mbya” o “la costumbre mbya”). En este sentido, el *Mbya reko* se halla inextricablemente ligado al “monte” o *ka’aguy*, y es por lo tanto en las zonas de selva donde se localizan los asentamientos Mbya en la provincia.

Las comunidades Mbya en las que hemos desarrollado esta investigación se asientan en parte de las tierras declaradas Reserva Privada “Valle del Arroyo Cuña-Pirú” de la Universidad Nacional de La Plata, en el centro de la provincia de Misiones. La Reserva se sitúa entre el Departamento Cainguas y el Departamento Libertador General San Martín, y está atravesada en su parte norte por la Ruta Provincial N° 7, que conecta estos asentamientos con localidades vecinas (Aristóbulo del Valle, Jardín América, Ruiz de Montoya) y con otras comunidades Mbya que se localizan en la cuenca del arroyo Cuña Piru I y II.

Según un censo realizado por mí en mayo de 2003, ambas comunidades registran un total de 280 personas. Demográficamente, se trata de una población “joven”, ya que existe una mayor proporción de individuos entre 0-14 años de edad (54%). Luego los porcentajes disminuyen y sólo el 6% de la población total supera los 60 años. Respecto de la distribución por sexo existe un predominio de los hombres (56, 07% de la población es masculina; el 43,92% son mujeres).

En las comunidades de Misiones se habla la lengua Mbya y la mayoría de las personas adultas y menores en edad escolar, hablan además español. Asimismo, se habla yopará o guaraní paraguayo, y en menor medida portugués, resultado de las migraciones y de la residencia en comunidades cercanas a la triple frontera (Argentina, Brasil, Paraguay).

Si bien por un lado, los agrupamientos de población Mbya, esto es, los *teko’a* (“aldea” o “comunidad”) constituyen unidades diferenciadas, por otro, la constante circulación de individuos y grupos familiares entre asentamientos de la provincia, y de Paraguay y Brasil, da como resultado más que unidades con límites fijos un amplio circuito conformado por estos *teko’a*. La existencia de vínculos de parentesco y alianza entre los sujetos habitantes de los asentamientos garantiza esta circulación (Garlet, 1997) y hace de ella una

característica distintiva del modo de vida Mbya. En cada *teko’a* las viviendas están conformadas por dos tipos de estructuras de diferentes dimensiones y materiales —utilizadas como dormitorio y como cocina— asociadas a espacios abiertos. Cada vivienda está conectada por senderos que las gentes adultas y los niños y niñas utilizan en sus desplazamientos cotidianos y que conducen a otras viviendas, a espacios para el cultivo o “chacras”, a vertientes y arroyos, al salón comunal, al *opy* (templo), a la escuela o a la ruta. Las viviendas que ocupan los miembros de una familia extensa suelen disponerse muy próximas en el espacio, y en algunos casos, alrededor de un mismo patio central. El patio y la galería de las viviendas son los espacios utilizados y frecuentados durante la mayor parte del día, donde se encienden fogones que se utilizan para cocinar o confeccionar artesanías. Asimismo, son los lugares donde pasan más tiempo los niños y niñas, y es frecuente encontrar allí elementos contruidos por los adultos para el juego o para su entrenamiento en la marcha (por ejemplo, el *mitá ambá*).

Este tipo de organización social y espacial da como resultado que las tres generaciones de una familia —abuelos y abuelas, padres y madres, y nietos y nietas—, suelen compartir las actividades domésticas y que los abuelos y abuelas tienen una importante participación en la crianza de los nietos y nietas, la que aumenta cuando éstos se hacen “responsables” de ello, práctica bastante generalizada en este grupo. Al respecto, encontré casos de unidades domésticas compuestas por una pareja anciana, niños y niñas de corta edad, y adolescentes. Este contacto diario intergeneracional constituye un importante apoyo a los padres y madres —en especial los más jóvenes— quienes resaltan positivamente la cercanía a los abuelos y abuelas. Ello se relaciona principalmente con el hecho de que muchos sujetos ancianos poseen amplios conocimientos y habilidades terapéuticas, lo cual resulta fundamental para el bienestar de las personas del grupo doméstico (Martínez et al., 2002; Remorini, 2006).

Las estrategias de subsistencia actuales de los miembros de estas comunidades combinan actividades que podríamos llamar “tradicionales” —horticultura, caza, pesca y recolección en las “chacras” (huertos) y en el “monte” (selva)— con otras “nuevas”, producto de la relación con diversos

sectores de la sociedad nacional. En la actualidad, la comercialización de artesanías junto con el trabajo asalariado temporario en “colonias” dedicadas a la producción de yerba mate, té, tabaco, y tung, contribuyen a la subsistencia de la mayoría de las unidades domésticas. Algunos individuos reciben pensiones y algunos perciben ingresos por ser auxiliares docentes o agentes sanitarios. El dinero obtenido a través de estas actividades les permite adquirir alimentos de origen industrial y otros bienes en las localidades más cercanas. El consumo de alimentos elaborados es cada vez más frecuente, lo que actúa en detrimento del desarrollo de las actividades tradicionales de subsistencia, afectando la salud y el estado nutricional de personas adultas y menores.

4. Estrategias metodológicas

En este abordaje etnográfico de la crianza parto de la consideración de que la configuración compleja de representaciones, valores, expectativas y prácticas en torno a los procesos de crecimiento y desarrollo infantil, y los estados de salud-enfermedad asociados a ellos, es susceptible de ser abordada mediante el estudio intensivo de las actividades cotidianas de crianza que tienen lugar a microescala. En este sentido, entiendo las actividades rutinarias —de manera afín a la propuesta de Weisner (1998)— como contextos en los que las conductas adquieren significado y pertinencia (Malinowski, 1964). De este modo, me centro en las actividades que tienen lugar en la unidad doméstica (UD)³ en tanto configura el espacio físico y social en el cual se desarrolla la mayor parte de la vida del niño o niña en los primeros años de su vida, en tanto entorno que provee experiencias significativas para su desarrollo (Weisner, 1998; Remorini, 2009).

La información presentada aquí proviene fundamentalmente de dos trabajos de campo realizados entre los años 2001 y 2003 en ambas comunidades (de 90 y 45 días respectivamente). Este diseño de investigación lo basé en la combinación y utilización complementaria de técnicas propias

de la metodología cualitativa. Apliqué diferentes técnicas de observación etnográfica —sistemática; día de vida; a intervalos fijos; participante— y de entrevista —semiestructurada; historias de vida; genealogías—. Con respecto a las primeras, realicé observaciones estructuradas en punto fijo, cubriendo la mayor parte de la jornada durante varios días consecutivos con el objeto de delimitar y caracterizar las actividades rutinarias de los integrantes de 5 UD, focalizando inicialmente los comportamientos de mujeres y niños; asimismo, y en la medida en que ello resultó posible, se les acompañó en sus desplazamientos cotidianos a través de diferentes espacios de la aldea. Luego, realicé observaciones estructuradas a intervalos fijos (Daltabuit Godás, 1992) de dos horas cada una, en 9 UD durante diferentes días y franjas horarias elegidas al azar. En este caso, focalicé las conductas del niño y sus interacciones con otros sujetos, principalmente sus cuidadoras y cuidadores.

De igual manera, hice entrevistas de tipo semiestructurado a 16 cuidadoras y cuidadores⁴ adultos y a 6 “expertos y expertas locales”, esto es, hombres y mujeres reconocidos como especialistas en los dominios terapéutico y religioso⁵. Éstas nos permitieron acceder a las representaciones que fundamentan las prácticas registradas mediante la observación, y a las concepciones y vivencias en torno a la persona, al curso de la vida, la salud y la enfermedad, y al cuidado de los niños y niñas. Para el procesamiento analítico de la información empírica utilicé el software NUD*IST 4.

5. Crecer como Mbya

*Kakuaa*⁶, esto es, “crecer”, es considerado como un proceso que implica un conjunto de logros a nivel físico junto con el desarrollo de competencias y hábitos que se relacionan con un ideal de persona, anclado en la cultura, en el sistema Mbya (*Mbya reko*). Según Chamorro (2007, p. 13) “-kuaa” en

³ Utilizo una definición operativa de UD como encuadre inicial para la descripción de las actividades del grupo, considerándola una “... unidad compleja que incluye un componente social —grupo de personas que comparten la residencia— y un componente espacial —el espacio físico que habitan—, articulados por un conjunto de actividades relevantes a la subsistencia del grupo que se realizan parcial o totalmente en ese ámbito” (Crivos & Martínez, 1996).

⁴ Opté aquí por el término cuidador o cuidadora, para referir a aquellas personas que regularmente se responsabilizan por el cuidado de los niños y niñas: su madre, su padre, y/o sus abuelos y abuelas.

⁵ Existen en cada comunidad algunos individuos, en general ancianos o ancianas, reconocidos como expertos y expertas en el ámbito terapéutico, designados genéricamente en lengua Mbya como *Karai* o *Kuña Karai* (hombres y mujeres respectivamente). Algunos de estos *Karai*, son designados *poro poño va z*, expresión que alude a su habilidad para curar “con remedio de yuyo”, es decir, recursos terapéuticos vegetales. Por otra parte, algunos de estos *Karai* llegan a ser reconocidos o reconocidas como líderes religiosos de la comunidad, y son denominados *Pai u Opyguá* (Martínez, et al., 2002; Remorini, 2006).

⁶ Según Guasch (1996) *kakuaa* es traducido como “crecer” y menciona “*kakuaaguá*” con el significado de “adulto, mayor” y “crecido”.

esta expresión significa “saber” o “entendimiento”, lo que implica que las etapas de la vida pueden ser consideradas como un proceso de adquisición de sabiduría, más allá de las transformaciones físicas. En relación estrecha con esta noción, la expresión *mitá ñemongakuaa*⁷, significa literalmente “hacer crecer”, y se utiliza para referir a la crianza de un niño o niña. En este sentido, “hacer crecer” sería el objetivo de la crianza.

El alcance semántico de esta expresión incluye el de otros tres términos: cuidar (“*eñatende*” o “*eñangareko*”), vigilar (*emae*) y educar o enseñar (*ñe’emboe*). La crianza engloba todas estas actividades. “*Eñangareko*” se utiliza para referir a los cuidados brindados al niño o niña (por ejemplo, alimentarle, higienizarle, hacerle dormir, atenderle cuando se enferma) y la atención de sus necesidades y demandas en un determinado momento. Supone que alguien —persona adulta y/o menor— se hace cargo del sujeto infante, temporal o regularmente. “*Emae*” significa simplemente “mirar”, es decir, echarle un vistazo a lo que están haciendo los niños y niñas. Por último, “*ñe’ mbo’ e*” significa educar o enseñar; se refiere a la enseñanza que se brinda principalmente a través de la palabra, del consejo, de la transmisión oral de un conocimiento, pauta o regla. Si bien el énfasis se pone en la oralidad, este tipo de educación se complementa con la enseñanza a través de la acción, ya que los niños y niñas no sólo aprenden a través de instrucciones verbales sino “mirando” lo que otros hacen.

(...) **mongakuaa** es **criar**... **mitá ñemongakuaa**, así se dice para los chicos, **ñembo’e** educar, **mitá ñembo’e**... nosotros la conversación que tenemos con los hijos es así, esa palabra por lo menos se usa, cuando hablamos de ese asunto, de la situación de los niños... muchas veces cuando los papás abandonan, sin dejar a nadie que críe, decimos que no educan (a sus hijos) ... (F.R., hombre, 30 años, Yvy Pytá).

El “crecimiento” hace posible el pasaje entre etapas del trayecto vital en virtud del logro de ciertas competencias y atributos reconocidos socialmente, que conllevan un cambio en la denominación dada a los individuos. En este sentido, a partir

del discurso obtenido en las entrevistas, delimité un conjunto de indicadores del “crecimiento” asociados con cambios en posturas y movimientos, tipo de alimentación, juegos, lenguaje, aprendizaje y establecimiento de nuevos vínculos. Diferentes logros de los niños y niñas en relación con estos indicadores justifican el tránsito de una etapa a otra del curso vital. Por ejemplo, la transición del gateo a la marcha vertical, de ser alimentados exclusivamente con leche materna a incorporar alimentos sólidos, de manipular objetos a jugar representando roles y escenas, entre otros.

La noción vernácula de “crecimiento” incluye de este modo la de desarrollo⁸, ya que alude a cambios físicos, al aumento del tamaño corporal, a la ausencia de enfermedades, a desplegar nuevas competencias y aptitudes que habilitan a los niños y niñas a desempeñar nuevas actividades, relacionarse con otros individuos y en consecuencia, integrar nuevos contextos sociales. Al mismo tiempo, implica vivir de acuerdo con las pautas y valores propios de su cultura, es decir, aprender a “*vivir como Mbya*”.

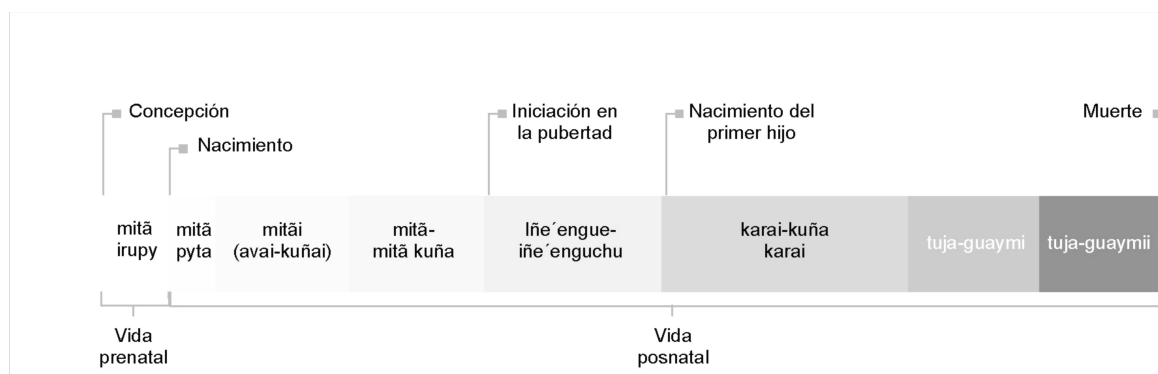
En relación con ello, *Mbya reko*, expresión que significa “el modo de ser mbya”, “la costumbre mbya”, es utilizada también para referirse a la trayectoria de vida de una persona, que no puede ser comprendida sino en el contexto de un estilo de vida particular que le otorga coherencia y sentido. *Teko*, la vida, comienza cuando el espíritu humano o alma (*ñe’e*), enviado por alguna de las cuatro divinidades (*Ñe’e Ru Ete*) “toma asiento” (*oñemboapyka*)⁹ en el útero de la mujer durante la concepción, y finaliza con la muerte (*omano*), cuando regresa a la morada de la divinidad que la envió a la tierra. El siguiente esquema representa las etapas reconocidas en el curso de vida Mbya:

⁷ *Mitá*: niño. *Ñemongakuaa*: su significado deriva de *ñe*: reflexivo; *mbo/mo*: factitivo: “hacer”; *-ng*: nasalización de la consonante k, lo que convierte el verbo *kakuaa* (“crecer”) en la forma nasal *-ngakuaa* (Cf. Cagogan 1992). Chamorro (2007) define “amongakuaa” como “criar, alimentar”, aplicado a humanos, animales y plantas.

⁸ Se suele definir el *crecimiento* desde un punto de vista biológico, como el aumento del tamaño corporal, y se lo distingue de otros dos conceptos: desarrollo y maduración. Por otra parte, *desarrollo* se usa habitualmente en biomedicina y psicología, para referir a “... la aparición de formas, de funciones y de comportamientos que son el resultado de intercambios entre el organismo con su medio”. Es decir, a diferencia del concepto de crecimiento, el desarrollo se caracteriza por los cambios en la complejidad y número de funciones (Spitz, 1998).

⁹ Expresión metafórica que en el lenguaje religioso Mbya se utiliza para aludir a la concepción.

Figura N° 1. Etapas en el curso de vida Mbya



Según este modelo del curso vital, durante el período gestacional comienza el proceso de constitución de la persona Mbya, compuesta al principio por un espíritu/nombre (*ñe'e*) y un cuerpo (*hete*), cada uno de ellos con diferente origen, divino y humano respectivamente, pero íntimamente vinculados, ya que la disociación espíritu/cuerpo es signo de enfermedad y muerte (Remorini, 2009). El nacimiento no basta para ser considerado una “persona”, un Mbya. Este estatus sólo se alcanza cuando se impone el nombre personal sagrado¹⁰ al niño o niña, una vez que se “descubre” el origen de su *ñe'e* (espíritu-nombre), esto es, la deidad que lo envió. En la lengua Mbya, espíritu, nombre personal y lenguaje se designan con el mismo término (*ñe'e*). De este modo, el espíritu se identifica con el nombre y también con la capacidad de hablar. “... el nombre lo mismo, el mismo nombre tiene el espíritu, nosotros tenemos un nombre, el cuerpo del espíritu y el nombre... Miguel es Karai ñe'e (...)” (Ci.R., hombre, 65 años, Opyguá de Yvy Pytã).

Tal como expresa este fragmento, el nombre de Miguel (*Karai ñe'e*) es su espíritu, por lo tanto, la persona no tiene un nombre, es su nombre (cf. Melia, 1987). Si bien “antes de nacer ya viene con nombre”, es necesario esperar para conocer el nombre hasta que el niño o niña logre hablar y

caminar erguido¹¹, momento a partir del cual puede celebrarse la ceremonia *Ñemongarai*, en la cual el *Karai Opyguá* de la comunidad otorgará nombre a los niños y niñas que cumplan estas condiciones. Sólo después de la celebración de esta ceremonia, el niño o niña es reconocido como un miembro pleno del *teko'a*.

Teniendo en cuenta que la vida y la salud dependen de la integración espíritu-nombre y cuerpo, los Mbya plantean que la atribución de un nombre erróneo al niño o niña puede causarle enfermedades graves e incluso la muerte. La responsabilidad en estos casos recae sobre un *Karai Opyguá* que debe descubrir el nombre correcto, es decir, volver a bautizarlo. En este sentido, imponer el nombre es análogo a devolver el estado de salud al niño o niña.

La principal señal de la atribución de una identidad errónea es que el niño o niña no muestra signos de crecimiento y desarrollo “normales”: “no quiere crecer” (*ndokakuaa*), está desnutrido (*ipiru i*), “se pone triste” o “no se halla” (*ndojaveima*), y “no levanta” (*ãï eÿ va'e*)¹², es decir, no está erguido, no camina. Veamos el siguiente testimonio:

“(...) si, hay que esperar, porque ese cuando está bautizado, ahí recién cambia porque si está medio enfermo ahí sí cambia directamente (el

¹⁰ Existen cuatro nombres para los varones y cuatro para las mujeres, que se combinan con nombres secundarios. De ello resulta que un mismo nombre sagrado puede atribuirse a más de una persona. Asimismo, en los integrantes de una misma familia pueden encarnarse espíritus provenientes de cualquiera de las cuatro deidades. De manera que si bien todos los hijos e hijas de un matrimonio reconocen un padre y a una madre humanos comunes, su filiación divina puede ser diferente. Para más detalle consultar Cadogan (1950, 1965, 1997) y Remorini (2009).

¹¹ A diferencia de los dioses, que ya desde el comienzo “están de pie”, el ser humano debe alcanzar esa condición a lo largo de su vida. No solamente se trata de estar erguido desde el punto de vista anatómico sino también desde un punto de vista espiritual.

¹² León Cadogan cita las siguientes expresiones para entender la asociación entre “erguirse” y “estar sano”: *ã, estar en posición vertical, vivir; che ra'y o ãï eÿ va'ei va'ekue (mi hijo que murió prematuramente, que no se irguió como adulto; che ra'y o ãï eÿ va'erã' eÿ (mi hijo destinado a morir prematuramente, a no erguirse; ãï: erguirse; ãme: vivir (erguido), empleado con referencia exclusivamente al ser humano: ãme porã i ko: estoy bien, estoy sano (Cadogan, 1992, pp. 15, 21, 25).*

nombre) [ah, o sea que si está enfermo hay que cambiar...] (interrumpe) si o si rápido, porque sino va a morir (...) porque algunas veces si anda mal, pero anda caminando todavía, está más o menos, entonces tenés que cambiar el año que viene recién, ahí recién crece (el niño), pero sino, algunos por enfermedad nomás, no es por espíritu o sea, por nombre no? algunos por (otra) enfermedad entonces es otra cosa [ah, es distinto] ése es otra cosa [hay que curarlo distinto?] si, si [o sea que poner nombre es como curar también?] claro, te cura porque le hace el nombre (...) por ejemplo, los viejos, el Opyguá, ellos te cambia. Si cambiamos tiene que quedar espíritu si o si, por ejemplo, yo me llamo M, si me dice alguna persona 'vos sos Marcelo, o sos Carlitos' a mí no me gusta eso, yo soy M, entonces así es la cosa también la gurisada (...) porque el dios dijo 'bueno, éste es Karai' y bautizamos 'éste es Vera' a él no le gusta, entonces ya queda mal para él [¿y qué les pasa a los chicos cuando no se hallan con el nombre?] anda débil por lo menos, viste, lloran... come alguna cosa pero no crece, así es (que) uno se da cuenta (...)" (Ma.G, hombre, 34 años, Yvy Pytá, 2003).

Los Mbya plantean que el *ñe'e* "mantiene erguido" al niño o niña, es decir, hace posible su vida. En este sentido, "estar erguido" significa "estar sano" (Cf. Cadogan, 1997; Chamorro, 2007). Las personas que son abandonadas por su espíritu pierden el habla y no pueden caminar, dos capacidades indispensables para la vida. En virtud de ello, los padres y las madres expresan preocupación cuando sus hijos e hijas no caminan (*ndoguatai*) o no hablan (*ndaijayvui*) en el tiempo esperado.

(...) de un año y medio los nenes ya caminan, pero hay bebés que caminan a los 10 u 11 meses (¿algunos tardan más?) bueno, por lo menos Javier caminó al año y 4 meses, él fue el que más tardó (¿y vos por qué pensás que fue así?) bueno, él no quería dejar el pecho y la otra leche le hacía mal, le daba diarrea y se debilitó, ... bueno, si agarra enfermedad, ahí siempre tarda más, por eso hay que cuidar, viste, diarrea o fiebre, hay chicos que constantemente le ataca eso, entonces ahí tardan en caminar... (F.R, hombre, 30 años, Yvy Pytá).

La condición de enfermedad en un niño o niña se manifiesta mediante la presencia de síntomas orgánicos de malestar junto con cambios en su estado emocional. Estos estados se expresan en categorías tales como *ndojaveima* ("no se halla", "está triste"), *pochy* (está enojado, disgustado, agresivo), *achëramo* ("llorón", que llora mucho). En presencia de alguno/s de estos signos los Mbya plantean que el niño o niña "no quiere crecer". En este contexto, se considera "sano" (*hesai*) a un niño que "se cría bien" y "quiere crecer". La distinción entre "*kakuua*" (crece/se cría) y "*ndokakuua*" (no crece) permite comprender los efectos que pueden tener las prácticas de crianza —en su combinación con otros factores ambientales— sobre la salud del niño o niña.

6. El valor del movimiento

6.1. Las prácticas que favorecen el movimiento

Escena 1. "(...) AR sienta a Sil (niña, 8 meses) sobre la manta, entre sus piernas abiertas, mientras ella talla, Sil balbucea, manipula distintos objetos (un lápiz, restos de madera, virutas) y toca las piernas de su mamá. Silvia se mueve pero AR (su madre) controla que no salga de los límites de la manta (la tiene "encerrada" entre sus piernas). Sil se quiere levantar. AR la sostiene de sus brazos y la hace dar unos pasos, luego la vuelve a sentar sobre la manta, luego la levanta y le hace dar saltitos (a Sil) sobre sus piernas sosteniéndola por debajo de las axilas (...) Sil intenta pararse sola tomándose de la pollera de AR, ella la ayuda sujetándola de uno de sus brazos. Se paran las dos. AR hace caminar a Sil dando pequeños pasos por el patio mientras la sostiene de los brazos o por debajo de las axilas de la niña (...)" (CR/MI.XIII.7.3. 17-18, Yvy Pytá, 2003).

Escena 2. "(...) 17.15hs: Leo (10 meses) mira a su mamá que está tejiendo en la galería y toca su pierna. La madre (RV) alza en brazos al niño y se lo da a Nina (hermana de Leo). Nina pasea con Leo apoyado sobre su cadera por el patio. A los dos minutos se dirige hacia el *mitã amba*, lo coloca allí. Leo se sostiene de pie, agarrándose de las cañas verticales. Nina se trepa a un árbol que hay al lado del *mitã amba*. Leo la observa. Cl, el hermano mayor, se sienta en el suelo detrás de Leo, lo sostiene de la espalda con las manos y le habla en voz baja (...) Luego, el niño

va con RV que está en la galería, dejando solo a Leo en el mitã amba. RV le habla y luego el niño vuelve con Leo. Van otros niños, y se sientan y conversan al lado de Leo (...) Leo toca la cabeza de uno de ellos, balbucea. RV y FR (padre de Leo) toman mate en la galería, y observan a los niños. Uno de éstos tira de una rama del árbol y grita, se pelea con Nina. Leo los mira y comienza a llorar. RV se dirige en voz alta a Nina: “¡Kerechu i to ve!” (¡Dejalo Kerechu i!). (...) Luego de unos segundos, Leo deja de llorar y se sienta junto a los demás niños. 17.30 hs: El mayor de los niños lleva en brazos a Leo a la galería, y se lo da a RV, que lo sienta sobre su falda y continúa tomando mate (...)” (CR/MI.XIII.7.4.1-6. Yvy Pytã, 2003).

Escena 3. “(...) 9.10 hs: BB (madre) camina con Chicha (su hija de 1 año) en brazos, va hasta un banco que hay en el patio y sienta a la niña allí. Chicha se levanta y BB le dice “eguapy banco ‘ari” (sentate en el banco). La deja sola. Chicha se larga a llorar, vuelve BB con una mamadera con leche, se la da a la niña, y deja de llorar (...). Mientras que BB barre el patio, Chicha se baja del banco, se sienta en el suelo. A los pocos segundos se levanta y gatea hasta el banquito (...) 9.53 hs: BB coloca a Chicha de pie en el suelo, la niña se queda parada. BB la llama y Chicha camina hacia ella dando pasitos cortos, BB le dice “neike!” (¡rápido!). Chicha la mira y camina hacia ella. La hace caminar tomada de su mano, señala una pelota y le dice “eru pelota” (trae la pelota). Va con Chicha hacia donde está la pelota, la coloca delante de los pies de la niña y la hace caminar a Chicha como si pateara la pelota. Chicha se ríe, luego se detiene, y se sostiene de las piernas de BB (...)” (CR/Mi.XIII.7.7.1-8. Ka’aguy Poty, 2003).

Estas escenas dan cuenta de los comienzos de la marcha en los niños y niñas Mbya. A través de estos ejemplos vemos que los niños y las niñas, a partir de los 8-9 meses, son incentivados para que ensayen la postura erguida y comiencen a dar sus primeros pasos. Es frecuente observar a las madres o hermanos y hermanas mayores ayudar a los niños y niñas a caminar, sosteniéndolos del brazo o debajo de las axilas. Cuando ya adquieren una marcha más segura, suelen jugar con ellos y con ellas haciéndoles perseguir el recorrido de una pelota, patearla a diferentes distancias, recoger diversos objetos del suelo y alcanzarlos; o incentivan al niño o niña a que imite movimientos que ellos hacen.

Así, el juego promueve el entrenamiento motriz.

Con relación a ello, la oportunidad, características y frecuencia de movimientos y desplazamientos dependen de las características del espacio en el que el niño o niña puede y/o quiere moverse, lo que hace posible entender en qué circunstancias los cuidadores y cuidadoras permiten o restringen sus desplazamientos. Al respecto, existen ocasiones en las cuales se limita intencionalmente el desplazamiento del niño o niña, y es cuando se considera que puede existir un riesgo para él o para ella, o cuando el cuidador o cuidadora no puede abandonar la tarea que está realizando para seguir sus movimientos. No obstante, en general los padres y las madres permiten que sus niños y niñas se desplacen y se muevan a través del patio y de los alrededores de la casa. Excepto durante el sueño, cuando los lactantes permanecen dentro del *ky’á* (hamaca) por algunas horas (Ver figura N° 2), no hay ningún otro objeto o construcción que sirva a los fines de restringir el movimiento de los niños y niñas. Por el contrario, cuando comienzan a reptar o gatear se les permite “explorar” el entorno durante sus desplazamientos, los que al comienzo son cortos y atentamente vigilados por sus cuidadores y cuidadoras. Asimismo, si bien se asiste a los niños y niñas durante sus primeros pasos, se deja libertad para que ensayen el equilibrio y la marcha sosteniéndose de diferentes elementos disponibles en el espacio de la galería o patio, como así también del cuerpo de otras personas.

Figura N° 2: niño Mbya dando los primeros pasos solo © Laura Teves



La escena 2 da cuenta del uso del *mitã amba*, que traduzco como “el lugar o la morada de los niños y niñas”¹³. Este objeto se encuentra en el patio de las viviendas, y consta de 3 cañas clavadas en posición vertical en el suelo, atravesadas en el centro por una horizontal que sirve al niño o niña para pararse y caminar sostenido en ellas. Las mujeres colocan allí a los niños y niñas durante varios minutos en diferentes momentos del día, y los vigilan mientras ellas realizan alguna tarea en el patio u ordenan a otro de sus hijos que vigilen al niño o niña (*¡emae chichi!*) durante ese tiempo. Allí los niños y niñas alternan diferentes conductas: dan pasos sostenidos de las cañas, se agachan, se sientan en el suelo, se levantan sosteniéndose con una o ambas manos de las cañas.

(...) (¿a qué edad mas o menos se largan a caminar los nenes?) y, *de un año... y dos meses, sí, a veces un año ya, y algunos camina ya de 10 meses, si está normal de la salud* (¿y hay alguna forma de enseñarles a caminar?) *sí, hay que poner unas maderas para parar ... esos palitos, mitã amba* (¿esos se hacen antes de que camine o cuando ya empieza a caminar?) *antes de caminar* (¿vos hiciste para AnD?) *no, todavía no pero hay que hacer ya, ya quiere levantar* (RC, mujer, 30 años, Ka’aguy Poty).

Cuando los niños o niñas adquieren la capacidad para deambular solos, comienza para ellos y ellas una nueva etapa que les permite integrarse al juego de otros niños y niñas, y/o acceder a otros espacios más allá de los límites del patio: los senderos que llegan a la casa, el arroyo o las vertientes cercanas. Ello no implica total independencia; por el contrario, el alejamiento de su madre es siempre por períodos breves hasta aproximadamente los dos años. A medida que los niños y niñas van creciendo, estas pautas asociadas al movimiento y a la marcha específicamente, se combinan con otras pautas de la educación Mbya que procuran que los niños y niñas se conviertan en sujetos independientes y activos. Respecto de esta escasa restricción del movimiento, nuestros informantes coinciden en señalar que ello obliga sobre todo a la madre a estar pendiente de los movimientos y desplazamientos de su hijo o hija, y a evitar su exposición a determinados riesgos, por ejemplo, su

acercamiento a los fogones —permanentemente encendidos en el patio—, o la manipulación de objetos que puedan causarles un daño (alambres, vidrios, machetes, basura, excremento de animales domésticos). Asimismo, en forma sistemática se elimina la vegetación que invade el patio (la “*capuera*”) ya que en ella se ocultan animales como ratones y víboras.

(¿Hay algún lugar o lugares que sean peligrosos para los chicos?) *bueno, primero hay que ver cómo está hecha la casa; por ejemplo ahí la casa de mi mamá atrás tiene caída, ese es un lugar peligroso para los chicos, para el que gatea recién o el que camina ya; en ese caso hay que estar atento, que no jueguen ahí los grandecitos, para que no quieran ir los más chiquititos (con ellos) ... después el patio tiene que estar limpio, sin yuyos, no es peligroso siempre que esté limpio, que no haya nada con que se pueda cortar o caer encima el bebé, o al lado del fuego, todo eso hay que tener cuidado (...)* (CD, hombre, 29 años, Ka’aguy Poty).

Observamos también otras prácticas que apuntan a “acelerar” el crecimiento, específicamente, el logro de un desarrollo de las extremidades que permita al niño o niña mantenerse de pie y caminar. Alrededor del quinto o sexto mes de vida, es decir, mucho antes de que el niño o niña comience a caminar, se le coloca una especie de piñonera o brazalete (*ipykuaa*) debajo de las rodillas, confeccionado con los huesos de la pata (tibia) de un ave llamada *araku* o *saracura* (*Aramides saracura*). La observación de la sólida marcha de esta ave fundamenta esta práctica, ya que se espera que los niños y niñas adquieran fuerza en sus piernas a través del contacto con el hueso de la pierna del animal.

(...) *a los nenes también cuando tiene que empezar... yo ponía acá* [¿debajo de la rodilla?] *sí* [¿y eso cómo se llama?] *ipy kuaa, ... piñonera... nosotros ponemos para caminar nomás (...)* *eso es de algunos pájaros... eh... yo llamaba araku, saracura, el hueso de saracura* [¿y el huesito de qué parte del animal?] *de la pierna es... hay que cortar un pedacito de las dos* [¿y se pone sólo el huesito?] *y una semillita también negrita (...)* *yo tengo también pero quedaba chiquitito, por eso no pone más, cuando quedaba chiquitito tiene que buscar y sacar y después cuando mata saracura tiene que poner otra vez ... porque algunos es gordita, gordito, y quedo ya chiquito...* [¿y eso

¹³ “... ese es el lugar por donde andan ellos, por eso nosotros decimos así” (PD, 39 años, Ka’aguy Poty). Según Cadogan (1992, p. 25) significa “morada, hábitat, usado principalmente con referencia a la morada de los dioses (...)”.

se usa para qué? ¿para que caminen bien?] *sí, rápido, o para no caer... camina y a veces cae (...)* *si no pone cae, siempre cae, no corre, cuando camina mejor entonces ya cuando tiene camina bien, camina mejor...* (A.R., mujer, 28 años Yvy Pytã).

Sin embargo, no todos los niños o niñas lo usan. Algunos padres y madres plantean: “*hay algunos que no acostumbra, no tiene costumbre*”, es decir, desconocen el valor o importancia de realizar esto, en especial “*los nuevos*”, esto es, los padres y madres jóvenes. Por otra parte, otros padres y madres jóvenes reconocen la importancia de esta práctica pero aluden que actualmente resulta difícil confeccionar este elemento, ya que no es frecuente capturar esta ave en el área donde ellos viven. En relación con ello, se plantea que cuando el *ipykuaa* se corta (debido al aumento de la musculatura del niño o niña) se debe colocar uno nuevo renovando el hueso del animal. Sin embargo, ante la falta del recurso suelen armar otro con el mismo hueso, pero afirman que esto no resulta tan efectivo.

De igual manera y basándose en el mismo tipo de explicación, los Mbya señalan la posibilidad de que los niños y niñas adquieran características físicas no deseables a través del consumo de carne de algunas aves. Por ejemplo, estaría prohibido a los niños y niñas en crecimiento comer carne de *jeruchi* o yeruti (*Leptolila verreauxi*) y del *saracura*, ya que “endurece” y “cierra” los huesos de las piernas, dificultando la locomoción. Sí está permitido su consumo una vez que se considera que ha finalizado el crecimiento óseo.

Si las analogías con los cuerpos animales se establecen a propósito de la marcha, las analogías con los cuerpos vegetales se establecen en relación

con la postura erguida. El “estar erguido” acerca a los humanos a las plantas —a los árboles— y los aleja de los animales, que perdieron la verticalidad cuando dejaron de ser “humanos” a raíz de las faltas morales cometidas (Cf. Cadogan, 1997). Señalé en páginas anteriores que “estar erguido” y “levantarse” indican, por un lado, que el niño o niña está en proceso de alcanzar el estatus de Mbya y, por otro, que un individuo (menor o adulto) se encuentra sano. Si una persona menor o adulta “no levanta”, es signo de la debilidad de su espíritu y en consecuencia, de la probabilidad de enfermar.

6.2. Movimiento, identidad y salud

“*avai es uno que camina solo ya*” (A.C., mujer, 49 años, Ka’aguy Poty).

La transición del gateo a la marcha constituye quizás la “modificación corporal” (Rival, 2004) más relevante para los Mbya, ya que implica cambios físicos al tiempo que amplía significativamente las posibilidades de acción del niño o niña, y en consecuencia, impacta sobre diversos aspectos de su desarrollo. En virtud de ello, es considerado por los Mbya un indicador de “crecimiento” que permite diferenciar etapas en la infancia. Al respecto, la categoría “*chichi*” (bebé) se aplica principalmente para referir a los lactantes, pero raramente los Mbya plantean su uso para designar a un niño o niña que camina. El término adecuado sería “*avai*” o “*kuñai*” (nenito o nenita) según el sexo.

Los Mbya reconocen distintas etapas en el desarrollo locomotor que son diferenciadas mediante un conjunto de categorías que se exponen a continuación:

1) <i>oguary</i>	2) <i>opoñi ña’ã</i> ¹⁴	3) <i>opoñi</i>	4) <i>oguata</i>
se sienta	se arrastra (repta)	gatea	camina

(¿Cómo dicen ustedes “gatear”? *opoñi* (¿y antes de gatear los chicos qué hacen?) *oguary*, se sientan (yo vi algunos que se arrastran en vez de gatear) *ah, sí* (SE RÍE) *opoñi ña’ã* (pero Andy gatea ya) *si, opoñi (...)* *hay que empezar a cuidar de toda cosa,*

para que no coma o se meta en la boca alguna cosa (...) (RC, mujer, 30 años, Ka’aguy Poty).

Si bien hay un orden en la sucesión de estas etapas en el tiempo, alguna de ellas puede ser “pasada por alto”. Por ejemplo, muchos niños y niñas no gatean

¹⁴ En esta expresión, *opoñi* significa “gatear”, y hace referencia a la siguiente etapa en la locomoción. A ella se agrega un auxiliar, *ña’ã* que Cadogan (1992, p. 123) traduce como “tratar de”, “esforzarse por”, “trata de saber o aprender (a)”. De este modo, se hace referencia a un preludio o ensayo del gateo.

antes de dar los primeros pasos, sin que esto resulte preocupante para los padres y madres. Se considera que cada niño o niña tiene “su propio ritmo”; no obstante, cuando se retrasa considerablemente el inicio de la marcha, los sujetos adultos suelen asociar este hecho con el bajo peso al nacer¹⁵ y con la repetición de enfermedades —particularmente gastrointestinales y respiratorias— en los primeros meses de vida, que conducen al niño o niña a un estado de “desnutrición” (*ipirui*) y crecimiento lento que da como resultado menor tamaño corporal y menor “fuerza” (es decir, desarrollo muscular), en comparación con niños y niñas de la misma edad. Ello trae al niño o niña dificultades para desplazarse por sí mismo, y lo hace más vulnerable a enfermedades.

Mis observaciones de las conductas cotidianas de los padres y madres dan cuenta de la importancia atribuida al logro de la postura erguida y al entrenamiento en la marcha mediante varias prácticas. En este sentido, los niños y niñas “sanos” tienen un potencial que debe incentivarse, ya que ningún proceso de desarrollo y crecimiento corporal es visto como simplemente “natural”.

El comienzo de la marcha y la asignación del nombre personal posibilita asimismo un cambio en la alimentación del niño o niña; específicamente, los niños y niñas pueden consumir carne de los animales del “monte”. Previo a ello está prohibido, ya que provoca enfermedades gastrointestinales graves tales como las enteroparasitosis (Remorini, 2005, 2009). Al respecto, los Mbya plantean que el estómago del lactante (*kamby ryru*: literalmente “recipiente que contiene leche”) difiere considerablemente del estómago del niño o niña que comienza a probar alimentos sólidos, y del sujeto adulto (*gekue guachu*), cuya alimentación es variada (Remorini, 2009).

Así, caminar (*guatá*), hablar (*ayvu*), y comer carne (*karu cho'ó*), posibilitan al niño o niña ser considerado “*avai/kuñai*”; es decir, son indicadores de un cambio ontológico, ya que posibilita su consideración como verdadero Mbya¹⁶.

Específicamente respecto de la marcha y el movimiento, tienen una importancia central tanto en términos del desarrollo individual como de identidad cultural.

Los niños y niñas que caminan son considerados sujetos con mayor independencia respecto de quienes no lo hacen, y dependen de su madre u otro adulto/niño para desplazarse. Si bien muchos niños y niñas continúan siendo amamantados hasta los dos años, las mujeres plantean que ellas pueden ausentarse de la comunidad (hacer compras, ir a vender artesanías, ir a estudiar) por algunas horas. Asimismo, las mujeres se liberan de cargar al niño o niña gran parte del día, sea en brazos o en el *monde'a* (hamaca), pudiendo dedicarse a otras actividades mientras comparte el cuidado del niño o niña con otros miembros de la UD. En este sentido, el destete y la marcha libre permiten a las mujeres compatibilizar la crianza con otras actividades y proyectos que en el presente les resultan de interés.

Por otra parte, el niño o niña que camina solo, puede integrarse al grupo de pares y de hermanos/ primos mayores, quienes constituyen el conjunto denominado por los sujetos adultos *kĩrĩngue* o “*la gurisada*”, es decir, los niños y niñas que juegan y deambulan juntos por diferentes espacios de la comunidad, que conforman la “comunidad de juego” (Mélia 1979, en Larricq, 1993, p. 49).

A través de la integración en este grupo, el niño o niña “camina con otros”, lo que introduce al menos tres transformaciones: entabla nuevos vínculos, amplía su entorno y adquiere nuevos conocimientos. La posibilidad de desplazarse permite al niño o niña conocer y experimentar otros espacios de la aldea, pues hasta entonces su universo se restringía al espacio de la casa, a excepción de las ocasiones en que acompañó a su madre a lavar ropa, a buscar agua o a hacer visitas dentro de la comunidad, generalmente cargado en el *monde'a*. Por el contrario, ahora puede desplazarse por el suelo, tocar los árboles, meterse en el arroyo, es decir, tener un mayor contacto con su entorno natural, profundizar su conocimiento del ambiente. En estos desplazamientos, acompañando a otros niños y niñas o a sujetos adultos, el niño o niña conoce

¹⁵ Reconozco aquí la incorporación de términos y conceptos provenientes del sector biomédico.

¹⁶ El valor de este proceso para el crecimiento es también señalado para otros grupos sudamericanos. Rival (2004: 103) plantea que para los Huaorani de Ecuador, “*La modificación corporal más importante es la transición del niño que gatea a “joven” es decir, empezar a tener edad suficiente para andar por uno mismo, situación que se prolonga hasta la perforación de las orejas y las ceremonias nupciales... Dicho de otro modo, caminar, hablar y comer carne se consideran tres adquisiciones simultáneas*

que marcan el principio de la autonomía personal y pueden estimularse (...). Una vez superada la fragilidad de la nueva vida humana la mayor preocupación de los padres consiste en acelerar el proceso de crecimiento de sus hijos. ...Los niños solo pueden llevar el cordón de algodón distintivo en torno a la cintura cuando pueden caminar solos (...).”

los senderos que conectan las viviendas y otros lugares relevantes de la aldea, identifica quiénes viven en cada vivienda, reconoce las distancias y las alternativas para ir y venir desde diferentes puntos de la aldea. Ello permite, por ejemplo, a un niño de apenas tres años, guiar a una etnógrafa desorientada por el sendero que conduce a la vertiente de agua; y a otros niños y niñas de edades entre siete y nueve años, indicar los nombres de las diferentes especies vegetales que bordean los senderos de la aldea, o dibujar un plano de la comunidad con la localización exacta de cada una de las viviendas y los nombres de sus ocupantes. Este conocimiento del espacio y de los recursos del ambiente es una adquisición altamente valorada, pues indica que el niño o niña está “*creciendo como Mbya*”, es decir, que aprende lo que se necesita saber para vivir en el monte. Con los años, y en la medida en que acompañe a otros en la búsqueda de agua o leña, en la recolección de plantas medicinales, en la colocación de trampas u otra actividad en la que se entrena tempranamente a niños y niñas, este conocimiento se ampliará y perfeccionará, posibilitando la transición hacia la adultez. En este aspecto, la transición niño-joven-adulto está caracterizada por una adquisición gradual de competencias y conocimientos que permiten al individuo participar progresivamente en actividades diferentes o más complejas, y no por una discontinuidad abrupta entre las experiencias de la infancia y la adultez¹⁷.

A medida que avanza el curso vital, la iniciación de los varones en las caminatas por el monte se relaciona con las expectativas sobre las actividades de ese niño cuando llegue a la madurez. Si bien las niñas comienzan a transitar por este espacio a una mayor edad, los desplazamientos de niñas y mujeres adultas abarcan otros espacios delimitados por las actividades rutinarias del grupo (los alrededores de las viviendas, los senderos que conducen a las chacras y al arroyo). De este modo, el “caminar” en los varones se asocia, en principio, a las actividades de subsistencia que tienen lugar en el monte y en la chacra. En el caso de las niñas, caminan solas o junto a otras mujeres para lavar ropa, juntar agua,

recolectar, visitar a otras mujeres, vender artesanías a localidades cercanas. Luego, el caminar de los adolescentes se asocia al desplazamiento hacia afuera de la comunidad, e incluye visitar a parientes de otras aldeas, el trabajo asalariado en las colonias, el estudio o la búsqueda de pareja. Al respecto, nos dice un informante: “(...) *algún día cuando ellos crezcan* (sus hijos varones) *ya van a querer mujer, y van a empezar a caminar, ¿viste?*” (PD, hombre, 39 años, Ka’aguy Poty).

De este modo, el movimiento es parte de la vida diaria Mbya y constituye un objetivo central de la crianza desde temprana edad.

7. Movimiento y desarrollo infantil: complementariedad entre la etnografía y las ciencias del desarrollo

“...Mire usted, señora Bauchot, su abuela fajaba a su bebé, lo volvía una pequeña momia sollozante porque el bebé quería moverse, jugar, tocarse el sexo, ser feliz con su piel y sus olores y la cosquilla del aire, mire hoy, señora Bauchot, ya usted creció más libre, y acaso su bebé desnudo juega ahora mismo sobre el cobertor y el pediatra lo aprueba satisfecho, todo va bien, señora Bauchot...”
(Cortázar, 1972)

Mientras que en algunas sociedades se faja a los niños y niñas o se los coloca durante horas dentro de corralitos o cunas, en otras, como la Mbya, los niños y niñas deambulan, gatean sobre mantas colocadas en el suelo, andan casi desnudos y, salvo cuando duermen, nunca están dentro de ningún artefacto o mueble. Un recorrido por los estudios etnográficos acerca de la crianza de los niños y niñas en diversas sociedades nos muestra que en cada una de ellas existen actitudes y prácticas que restringen o favorecen el movimiento corporal, que ejercen un control más o menos severo sobre el uso del cuerpo en determinados contextos, y que el aprendizaje de los usos “correctos” y “eficaces” del cuerpo son un componente central de la socialización desde temprana edad. En estos estudios resulta claro que estas prácticas y actitudes de los sujetos adultos respecto de los niños y niñas, se justifican en ideas y valores culturales acerca del crecimiento y desarrollo infantil, de las diferencias de género, de la educación y la salud; asimismo, en valores culturales que expresan lo

¹⁷ Benedict, en su obra “*Continuidad y discontinuidad del condicionamiento cultural*” (1964 [1938]) demuestra, a través de tres ejemplos etnográficos, que en muchas sociedades tradicionales esta transición es gradual y representa una *continuidad* en las experiencias del niño o niña y del sujeto adulto, pese a la *discontinuidad* marcada por cambios fisiológicos importantes asociados sobre todo a la madurez sexual. Por el contrario —sostiene Benedict—, en las sociedades occidentales la transición entre niñez y adultez podría ser caracterizada como una clara *discontinuidad de experiencias*.

que se espera de los miembros de esa sociedad en cada etapa del curso vital. Los estudios realizados en el marco de la escuela de *Cultura y Personalidad* son representativos en este sentido (Erikson, 1959; Mead, 1962, 1990, 1993).

De mis observaciones se desprende que el aprendizaje de los usos “correctos” y “eficaces” del cuerpo (ya sean movimientos, posturas, expresión de las emociones), en términos de Mauss (1971), se inicia en el ámbito doméstico, en la observación por parte del niño o niña del comportamiento de otros, y en sus interacciones cotidianas con ellos. Al respecto, considero que las posturas y actitudes corporales de las madres frente a los diversos requerimientos de su hijo o hija, constituyen un ejemplo claro de esta noción de *técnica corporal*, tal como la define el autor. Al respecto, a diferencia de lo que se observa con los niños y niñas recién nacidos, los que ya gatean y/o caminan cada vez que desean tomar el pecho materno suelen acercarse a su madre y luego de tomar de él durante unos minutos, retornan a su anterior actividad, pudiendo repetir esta acción varias veces en un corto tiempo. En tales situaciones tal vez la mujer esté realizando alguna tarea (tallando, tejiendo, etc.), la que no interrumpe mientras el niño o niña se sube a sus piernas, baja el escote de su remera o blusa y con ambas manos sostiene el pecho y toma. También el niño o niña puede permanecer de pie o de rodillas en el suelo. Esta postura es facilitada por el tipo de asientos que utilizan los Mbya, de poca altura. De este modo, el pecho materno es un recurso siempre disponible y fácilmente accesible para el niño o niña, y la actitud materna refleja una disposición de atender sus deseos. En este sentido, estas observaciones pueden relacionarse con la descripción de Erikson (1959) sobre la lactancia entre los niños sioux: “Una vez que el recién nacido comenzaba a disfrutar del pecho materno, se lo amamantaba cada vez que lloraba, de día o de noche, y también se le permitía jugar libremente con los senos (...)” (Erikson, 1959, p. 121).

Las referencias del autor a un “uso prácticamente ilimitado del pecho materno” y a la costumbre de los niños sioux a “urgar en la blusa de sus madres”, parecen adecuadas para describir la interacción madre-niño en estas comunidades Mbya. Interpreto en estas actitudes maternas una disposición positiva hacia el niño o niña y sus deseos, permitiendo que elija la posición más cómoda para amamantar a medida

que va creciendo y sus competencias motrices se complejizan.

El niño o niña —que aún no habla— expresa fundamentalmente mediante su cuerpo (movimientos, posturas, expresiones vocales) sus deseos y propósitos, y utiliza su cuerpo para alcanzarlos (Malinowski, 1964). Los cuidadores y cuidadoras “leen” en las actitudes y movimientos del niño o niña un mensaje que puede desencadenar acciones diferentes. Con relación a ello, la libertad de la que goza el lactante del uso de los pechos de su madre, de “trepar” en sus piernas, así como también de subirse sobre el cuerpo de sus hermanos y hermanas, tocarlos y tirarles de los cabellos, se irá restringiendo a medida que crezca.

Respecto de los desplazamientos, hemos visto en detalle las diversas actitudes y cuidados que tienen los cuidadores y cuidadoras en función de la edad del niño o niña y del grado de madurez que le atribuyen. En ello puede reconocerse el interés por fomentar el movimiento que, más allá de sus consecuencias positivas para la salud, es considerado por los Mbya como una manera eficaz de criar niños y niñas independientes y autónomos desde temprana edad. Esto no significa que los Mbya consideren que un niño pequeño o una niña pequeña puedan resolver por sí mismos todas sus necesidades. Por el contrario, existe un cuidado especial de la infancia, pero desde una perspectiva de la infancia según la cual los niños y niñas son sujetos con iniciativa y competencias para afrontar numerosas tareas. Es por ello que desde pequeños los niños y niñas colaboran en diversas tareas con sus padres y con sus madres, quienes les asignan las mismas de manera acorde a sus competencias, al tiempo que dejan a los niños y niñas jugar gran parte del día, pues la infancia es la etapa del juego por excelencia. Al respecto, en el lenguaje religioso se alude a los niños y niñas como “*ñevanga poranguei*”, esto es, “los privilegiados que juegan” (Cadogan, 1992, p. 131). El tiempo y espacio para moverse y jugar está garantizado.

Un aspecto que surge del análisis de las modalidades y condiciones que hacen posible el movimiento, se relaciona con la adaptación al ambiente y la eficacia de las técnicas corporales en este sentido. Es decir, las características ecológicas del ambiente en el que viven los Mbya, el patrón de asentamiento y las actividades económicas, propician y requieren del movimiento. La subsistencia de este

pueblo requiere —aún hoy y pese a los cambios registrados— del desplazamiento en el “monte” para cazar, recolectar, pescar o cultivar. Los recursos en la selva no están concentrados sino dispersos; la disponibilidad de los mismos obliga al indígena a moverse en su búsqueda. En este sentido, los estudios etnográficos y etno-ecológicos actuales sobre pueblos selváticos de Sudamérica plantean que las características de este ambiente favorecen el desplazamiento de personas, animales y plantas, y que a la vez, mediante esos desplazamientos a microescala, estos pueblos diseñan y transforman su ambiente, se adaptan y lo adaptan a sus necesidades y proyectos (Crivos et al., 2006).

En este sentido, vinculo las prácticas que propician la postura erguida y el movimiento con la identidad cultural, en tanto expresión de un conjunto de valores, normas y técnicas transmitidas intergeneracionalmente, en tanto patrimonio cultural del pueblo Mbya. Tal como plantea Le Breton, *“La memoria de una comunidad humana no reside solamente en las tradiciones orales o escritas, también se teje en lo efímero de los gestos eficaces”* (Le Breton, 2008, p. 46).

Con base en todo lo dicho hasta aquí, me interesa destacar la advertencia de Mauss acerca de la necesidad de considerar al *“hombre total”*. En este caso, si deseamos contribuir a una comprensión del papel del movimiento en el desarrollo infantil, debemos analizarlo desde diversos ángulos: anatómico-fisiológico, psicológico, sociocultural y —agrego— ecológico. Ello exige la colaboración de diversas disciplinas (antropología, sociología, psicología, medicina, biología, ecología, geografía, historia) para discutir e integrar diversos enfoques y conceptos que nos permitan un abordaje integral.

En la actualidad, en el campo de la psicología —y de la psicomotricidad específicamente—, hallamos interesantes desarrollos acerca del valor de la motricidad en el desarrollo infantil temprano, que incentivan preguntas a quienes desde la antropología abordamos la crianza.

Entre ellos, la propuesta de Emmi Pikler¹⁸ ha tenido alto impacto en los últimos años, y en Argentina existen numerosos investigadores e investigadoras que han retomado y desarrollado esta línea de trabajo. “Moverse en libertad”, es decir, el desarrollo motor autónomo, es uno de

los pilares —junto con el vínculo de apego— de la línea de trabajo de Pikler sobre el desarrollo infantil temprano. Desde su enfoque —heredero de los postulados de Wallon— la libertad de movimientos resulta crucial para el despliegue de un sinnúmero de competencias motrices, afectivas, cognitivas y sociales. El desarrollo psicomotriz no requiere de la intervención del adulto; por el contrario, el niño o niña es un protagonista activo de su propio desarrollo, alcanzando por sí solo una serie de logros motrices. Es por ello que Chokler (2005) lo propone como uno de los “organizadores del desarrollo” ya que, según ella, *“el movimiento representa más que el placer sensoriomotor, es el instrumento y modo de expresión de su orientación en el ambiente, de sus acciones inteligentes, de su comportamiento social y de sus afectos”*. La evolución del equilibrio, de las posturas y de los desplazamientos, la apropiación y dominio progresivos del propio cuerpo, le permiten al niño o niña organizar los movimientos y construir y mantener un íntimo sentimiento de seguridad postural, esencial para la constitución de la imagen del cuerpo, de la armonía del gesto y de la eficacia de las acciones, lo cual tiene repercusiones en la constitución de la personalidad en su conjunto y en la organización y representación del espacio. En este sentido, Pikler plantea que es necesario, para garantizar el desarrollo psicomotor saludable del niño o niña, que el sujeto adulto respete el ritmo individual y le asegure desde el inicio la posibilidad de llevar a cabo sus iniciativas, moverse libremente y jugar a su manera. En relación con ello, brindar el espacio necesario para el movimiento libre y el juego, resulta crucial.

La restricción en el movimiento acarrea consecuencias diversas sobre el desarrollo del niño o niña. Al respecto, Erikson escribe: *“si bien el hábito de fajar a los niños es muy difundido, la antigua tradición rusa exige que el niño esté fajado hasta el cuello, en forma tan ajustada como para convertirlo en un leño manejable (...)”*, y caracteriza las consecuencias de esta práctica como *“estar emocionalmente fajado”* (Erikson, 1959). Si bien fajar a los niños y niñas ya no es una costumbre aceptable en muchas sociedades, existen numerosas formas de restringir el movimiento libre del niño o niña, que dependen de un conjunto de condicionantes culturales y también socioeconómicos, que incluyen desde las creencias de los padres y madres,

¹⁸ Pediatra y pedagoga húngara (1902-1884). Creadora del Instituto Lóczy. Ver: <http://www.pikler.fr/>.

hasta las dimensiones y los materiales con los que está construida la vivienda. Ello evidencia la necesidad de abordar el movimiento en el marco de las interacciones sociales y de los contextos en los que éstas tienen lugar.

Aquí es donde adquiere relevancia la perspectiva ecológica del desarrollo humano, que centra su interés en la constelación de variables (psicosociales, culturales, biológicas, económicas, políticas) que lo afectan, en función de los múltiples contextos de los que los niños y niñas, y sus cuidadores y cuidadoras, participan.

Por último, es necesario tener en cuenta que en cada sociedad siempre existen saberes diferentes y contradictorios en torno a estos aspectos, que legitiman y/o desaprueban ciertas prácticas. Estos saberes, construidos socioculturalmente y desigualmente distribuidos, son objeto de crítica y transformación a través del tiempo. La diversidad de posiciones que ocupan los actores dentro del conjunto social incide significativamente en sus valores, conocimientos y prácticas, y en los criterios para la toma de decisiones en torno a la crianza. Es por ello que resulta indispensable dar cuenta de esa diversidad e incorporar el tiempo histórico como factor relevante a la hora de comprender las razones por las que diversos actores, sectores o grupos dentro de una sociedad, sostienen diferentes ideas y valores en torno a la crianza, el desarrollo infantil y lo que “debe ser” y “es” un niño o niña.

Agradecimientos

Este trabajo está dedicado a los niños y niñas de las comunidades Mbya de Kuña Piru (Misiones, Argentina), pues es a partir de mi trabajo etnográfico con ellos y ellas que comprendí la importancia de la Etnografía en el estudio del desarrollo infantil y la crianza. Quiero agradecer especialmente a Flavia Raineri la oportunidad de explorar estos temas interdisciplinariamente y por enseñarme tanto. Finalmente, al Conicet por financiar mi investigación.

Lista de referencias

Ariès, P. & Duby, G. (1987). *Historia de la vida privada*. Tomo 5. Madrid: Taurus.
 Assis, V. & Garlet, I. (2004). Análise sobre as populações guarani contemporâneas:

demografia, espacialidade e questões fundiárias. *Revista de Índias* LXIV (230), pp. 35-54.
 Aucouturier, B., Darrault, Y. & Empinet, J. (1985). *La práctica psicomotriz. Reeducação y terapia*. Barcelona: Editorial Científico Médica.
 Benedict, R. (1964). Continuidad y discontinuidad del condicionamiento cultural. Separata de la obra: *Historia y elementos de la sociología del conocimiento*. Buenos Aires: Eudeba.
 Birdwhistell, R. (1979). *El lenguaje de la expresión corporal*. Barcelona: Gustavo Gili.
 Bourdieu, P. (1986). Notas provisionales sobre la percepción social del cuerpo. *Materiales de sociología crítica*. Madrid: La Piqueta.
 Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Experimentos en entornos naturales y diseñados. Barcelona: Paidós.
 Cadogan, L. (1950). La encarnación y la concepción; la muerte y la resurrección en la poesía sagrada «esotérica» de los Jeguaká-va Tenondé porã-güé (Mbyá-Guaraní), del Guairá, Paraguay. *Revista do Museu Paulista* 4, pp. 233-246.
 Cadogan, L. (1965). En torno al BAI ETE-RI-VA guayakí y el concepto guaraní de nombre. *Suplemento Antropológico* 1 (1), pp. 3-13.
 Cadogan, L. (1992). *Diccionario Mbyá-Guaraní-Castellano*. Asunción: Ceadu: Biblioteca Paraguaya de Antropología. Vol. XVII. Fundación “León Cadogan”.
 Cadogan, L. (1997). *Ayvu Rapyta. Textos Míticos de los Mbyá-Guaraní del Guairá*. Asunción: Ceadu, Biblioteca Paraguaya de Antropología. Volumen XVI. Fundación “León Cadogan”,
 Chamorro, G. (2007). Ciclo de Vida en los Pueblos Garaní. Aporte lingüístico a partir de los léxicos de Antonio Ruiz Montoya. *Suplemento Antropológico* 42 (1), pp. 7-56.
 Chokler, M. (2005). *Los organizadores del desarrollo psicomotor*. Buenos Aires: Cinco.
 Colangelo, M. A. (2009). La crianza como proceso sociocultural. Posibles aportes de la antropología al abordaje médico de la niñez. En C. Remorini (Comp.) *Primeras Jornadas Diversidad en la niñez, pluralidad de escenarios y abordajes. Aportes académicos a la acción política*. 1a ed. Universidad Nacional de La Plata [CD-ROM].
 Cortázar, J. (1972). *La prosa del observatorio*. Barcelona: Lumen
 Crivos, M. & Martínez, M. R. (1996). Las estrategias frente a la enfermedad en Molinos

- (Salta, Argentina). Una propuesta para el relevamiento de información empírica en el dominio de la etnobiología. En *Contribuciones a la Antropología Física Latinoamericana* (Memoria del IV Simposio de Antropología Física «Luis Montané»). Universidad de La Habana.
- Crivos, M., Martínez, M. R., Pochettino, M. L., Remorini, C., Sy, A. & Teves, L. (2006). Paths as Landscape Signatures. Towards an Ethnography of Mobility Among the Mbya-Guarani (Northeastern Argentina). *Journal of Ethnobiology and Ethnomedicine*. Disponible en: <http://www.ethnobiomed.com/content/3/1/2>.
- Daltabuit Godás, M. (1992). *Mujeres Mayas. Trabajo, nutrición y fecundidad*. México, D. F.: Unam, Instituto de Investigaciones Antropológicas.
- Douglas, M. (1991). *Pureza y peligro: análisis de los conceptos de contaminación y tabú*. Madrid: Siglo XXI.
- Elder, G. H. Jr. (1998). The Life Course as Developmental Theory, *Child Development*, 69: pp. 1-12.
- Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas (Ecpí). 2004-2005. Provincia de Misiones www.indec.gov.ar. Instituto Nacional de Estadística y Censos.
- Erikson, E. (1959). *Infancia y Sociedad*. Buenos Aires: Paidós.
- Garlet, I. J. (1997). Mobilidade Mbya: historia e significacao [Tesis de Maestría]. Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. MS.
- Greenfield, P., Keller, H., Fuligni, A. & Maynard, A. (2003). Cultural Pathways through universal development. *Annual Review of Psychology*, 54, pp. 461-490.
- Guasch, A. (1996). El idioma Guaraní. Gramática y antología de prosa y verso. Asunción : Cepag.
- Hall, E. (1972). *La dimensión oculta*. México, D. F.: Siglo XXI Editores.
- Lalive d'Épinay, C., Bickel, J. F., Cavalli, S. & Spini, D. (2005), Le parcours de vie: émergence d'un paradigme interdisciplinaire. En J. F. Guillaume (ed.), *Parcours de vie. Regards croisés sur la construction des biographies contemporaines*. Liège : Les éditions de l'Université de Liège.
- Larricq, M. (1993). *Ipytuma. Construcción de la persona entre los Mbyá-Guaraní*. Posadas: Universidad Nacional de Misiones.
- Le Breton, D. (2008). *La sociología del cuerpo*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Malinowski, B. (1964). El problema del significado en las lenguas primitivas. En C.K.Ogden & L. A. Richards: *El significado del Significado. Una investigación acerca de la influencia del lenguaje sobre el pensamiento y de la ciencia simbólica*. Buenos Aires: Paidós Básica.
- Martínez Barreiro, A. (2004). La construcción social del cuerpo en las sociedades contemporáneas. *Papers*, 73, pp. 127-152.
- Martínez, M. R., Crivos, M. & Remorini, C. (2002). Etnografía de la vejez en comunidades Mbya-Guaraní, provincia de Misiones, Argentina. A. Guerci & S. Consigliere (Eds.): *Il Vecchio allo Specchio. Vivere e curare la vecchiaia nel mondo*. Vol. 4. Génova: Erga Edizione.
- Mauss, M. (1971). El concepto de técnica corporal. En *Sociología y antropología*. Madrid: Tecnos.
- Mead, M. (1962). *Educación y Cultura*. Barcelona: Ed. Paidós.
- Mead, M. (1990). *Sexo y Temperamento en tres sociedades primitivas*. México, D. F.: Ed. Paidós.
- Mead, M. (1993). *Adolescencia, sexo y cultura en Samoa*. Barcelona: Planeta Agostini.
- Meliá, B. (1987). La Tierra Sin Mal de los Guaraní: Economía y Profecía. *Suplemento Antropológico XXII* (2), pp. 81-97.
- Remorini, C. (2005). Persona y Espacio. Sobre el concepto de 'teko' en el abordaje etnográfico de las primeras etapas del ciclo de vida Mbya. *Scripta Ethnologica XXVIII*, pp. 59-75
- Remorini, C. (2006). Las relaciones intergeneracionales en la vida cotidiana. Sobre el rol de los abuelos en las actividades de cuidado infantil en comunidades Mbya (Misiones, Argentina)". Ponencia en VIII Congreso de Antropología Social. Salta: Edunsa [CD-ROM].
- Remorini, C. (2009). *Aporte a la Caracterización Etnográfica de los Procesos de Salud- Enfermedad en las Primeras Etapas del Ciclo Vital, en Comunidades Mbya-Guaraní de Misiones, República Argentina*. (Tesis de Doctorado). La Plata: Edulp, 1ra ed. Disponible en: http://sedici.unlp.edu.ar/search/request.php?id_documento=ARG-UNLP-TDG-0000000330&request=request

- Rival, L. (2004). El crecimiento de las familias y de los árboles: la percepción del bosque Huaorani. En A. Surralles & P. Garcia (Eds.). *Tierra Adentro. Territorio Indígena y percepción del entorno*. Documento 39. Copenhague: Iwgia.
- Spitz, R. (1998). *El primer año de vida del niño*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Weisner, T. (1984). Ecocultural Niches of Middle Childhood. A cross-cultural perspective. En: A. Collins: *Development during middle childhood*. Washington: National Academy Press.
- Weisner, T. (1996). Why Ethnography Should Be the Most Important Method in the Study of Human Development. En R. Jessor, A. Colby & R. Shweder (Eds) *Ethnography and Human Development*. Chicago: University of Chicago Press
- Weisner, T. (1998). Human development, child well-being and the cultural project of development. En D. Sharma & K. Fischer. *Socioemotional development across cultures*. San Francisco: JosseyBass Publishers.
- Whiting, B. & Whiting, J. (1975). *Children of six cultures. A psico-cultural analysis*. Harvard: Harvard University Press.

Referencia:

Carolina Remorini, "Crecer en movimiento. Abordaje etnográfico del desarrollo infantil en comunidades Mbya (Argentina)", *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Manizales, Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y el Cinde*, vol. 8, núm. 2, (julio-diciembre), 2010, pp. 961-980.

Se autoriza la reproducción del artículo, para fines no comerciales, citando la fuente y los créditos de los autores.