

**Grupo 9: Educación y formación para el trabajo**  
Coordinación: Graciela C. Riquelme - [edueco@filo.uba.ar](mailto:edueco@filo.uba.ar)

**Experiencias formativas en la producción familiar-doméstica rural:  
la participación periférica y adiestramiento como conceptos de análisis  
para identificar procesos de aprendizaje y trabajo infantil.**

**Dra. Ana Padawer**

Departamento de Ciencias Antropológicas - Facultad de Filosofía y Letras - Universidad de Buenos Aires  
[apadawer@filo.uba.ar](mailto:apadawer@filo.uba.ar)

Presentación

Las tareas que los niños realizan fuera de la escuela, especialmente aquellas que se producen mediante su participación periférica en actividades productivas realizadas en el monte y en el campo para la reproducción familiar doméstica, son escasamente reconocidas como experiencias formativas tanto desde el sentido común como desde la producción académica. Mucho más frecuentemente se las define como trabajo infantil y, en función de los derechos del niño sancionados internacionalmente y a los que la Argentina ha suscripto, son perseguidos y por ende, destacados por lo que eventualmente impiden –la escolarización- que por los conocimientos y habilidades que pueden producir.

La participación de los niños en la producción familiar doméstica –lo que efectivamente los convierte en trabajadores- sólo puede ser entendida como una experiencia formativa si se la analiza como parte de procesos de socialización, donde se produce conocimiento a partir de la acción y reflexión sobre los procedimientos realizados. Por lo tanto, se debe distinguir conceptual y empíricamente de aquellas situaciones en que los niños intervienen como mano de obra asalariada en tareas rutinarias en las cuales no se producen conocimientos sobre el mundo social y natural -aunque los sujetos tienen esa capacidad y, por ende, esto eventualmente puede producirse aún sin un dispositivo formal o informal de enseñanza-.

En este trabajo me propongo analizar los conceptos de *participación periférica* y *apprenticeship* (adiestramiento) como nociones que permiten identificar, fuera del aula y la escuela, los alcances del *aprendizaje situado*. Argumentaré que este marco conceptual permite dar cuenta de saberes y

procesos de enseñanza que los niños campesinos e indígenas de los alrededores de San Ignacio, provincia de Misiones, adquieren como parte de su experiencia cotidiana de aprendizaje.

Dado que mi trabajo de campo en esta zona está en etapas iniciales, en esta presentación haré en primer lugar una reconstrucción de la ocupación y uso del territorio de la región, para luego centrarme la discusión conceptual mencionada. Finalmente presentaré, a modo de anticipación para su aplicación en la zona estudiada, una breve referencia a una reflexión que realicé junto a la investigadora Noelia Enriz en otro trabajo (Padawer y Enriz, 2008). Esta investigadora se encuentra trabajando desde 2005 en varios núcleos mbyà ubicados en distintas zonas de la provincia de Misiones tematizando la relación entre juego e identificación étnica (Enriz, 2004, 2006 y 2008), y sus hallazgos del trabajo de campo permiten predecir que procesos similares se podrán verificar en la región estudiada, de manera que los conceptos de participación periférica y adiestramiento pueden resultar fructíferos para sistematizarlos.

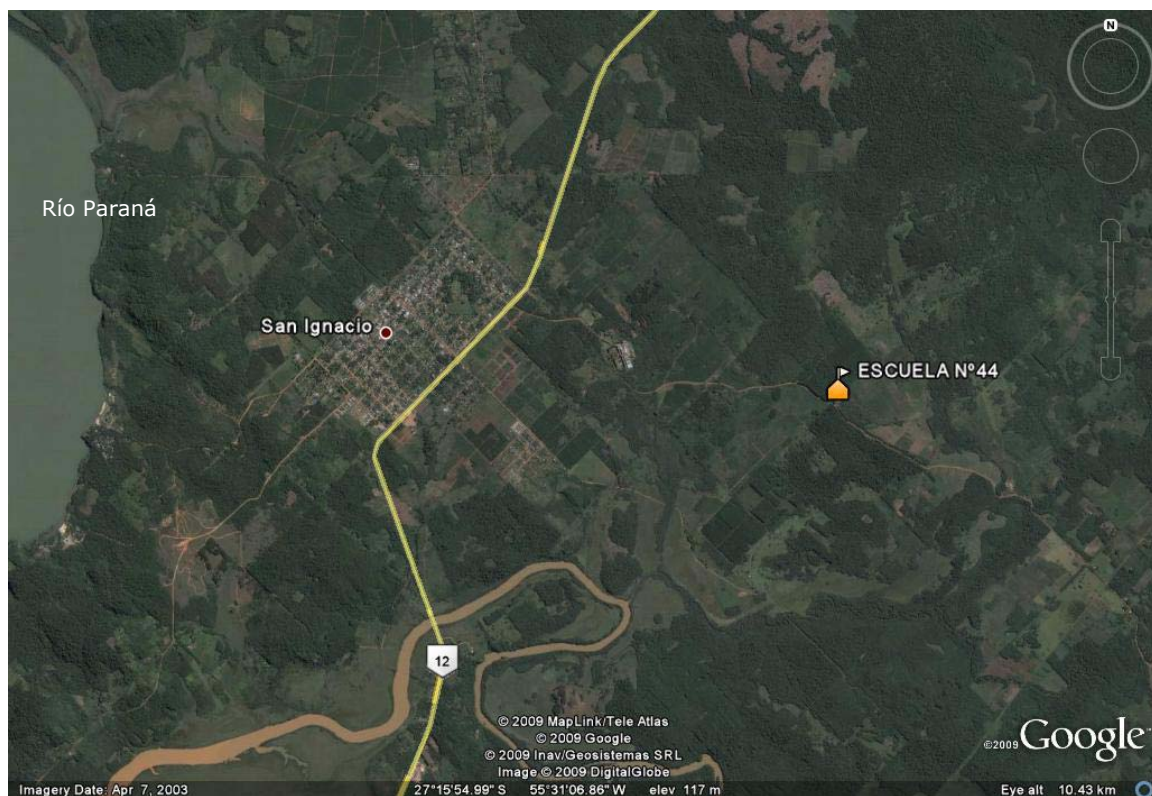
### El contexto del estudio

Actualmente me encuentro realizando un estudio sobre poblaciones indígenas y campesinas cuyos niños asisten una escuela rural de la provincia de Misiones, ubicada a 4 Km por una picada transversal a la RN 12, a la que se ingresa aproximadamente a 1 Km. de la entrada a la localidad de San Ignacio. La escuela cuenta con 3 maestros de grado, una docente de Nivel Inicial y tres auxiliares docentes indígenas: se trata de dos edificaciones simples de aulas unidas por una galería que funciona por la mañana, y antes de retirarse los niños almuerzan en un comedor precario ubicado en un tercer edificio.

Además, dependientes de la escuela funcionan por la tarde tres “aulas satélite” en comunidades indígenas. La maestra/directora concurre dos veces por semana a una comunidad donde hay menos de 10 alumnos y dos veces a otra donde son casi 20. Otra docente, que a la mañana se desempeña en otro establecimiento, asiste todos los días a un núcleo donde estudian poco más de 30 alumnos. En la sede de la escuela están matriculados más de 80 alumnos, la mayoría de los cuales son indígenas, el resto son “colonos” y unos pocos viven en el pueblo. Los familiares de los alumnos son chacareros, jornaleros, y también trabajan “haciendo carbón” y como artesanos indígenas; algunos son titulares de planes sociales y, exclusivamente en las comunidades,

también se realizan tareas de caza de pequeños animales y recolección en la medida en que el desmonte se los permite.

Como puede verse en el mapa que se incluye a continuación, próxima a la escuela se ubican una planta de procesamiento de yerba mate (cuya sede comercial está localizada en la provincia de Santa Fé, se trata de una empresa moderna y reconocida a escala nacional, que atravesó durante 2008 una crisis ya que fue clausurada por las autoridades del Instituto Nacional de la Yerba Mate –INYM- por cuestiones fiscales) y plantaciones de pinos, que son propiedad de una empresa que actualmente es de capitales chilenos. Por ello, es importante considerar que para las poblaciones mbya'-guaraní y campesinas referidas aquí, estos procesos de socialización se producen en una configuración socio-histórica de importantes transformaciones en el modelo económico predominante en la región que habitan.



Como hemos señalado en otros trabajos (Padawer, 2007; Padawer y Enriz, 2008), si la antropología aportó a las oposiciones en el plano simbólico entre lo rural y lo urbano a partir de los modelos del continuum como el elaborado por Redfield (1941), actualmente el campo y la ciudad son considerados como realidades históricas variables, que llevan implícitas complejas articulaciones de modos de asentamiento y explotación (Williams, 2001).

En la Argentina de las últimas décadas el quiebre en la estructura política institucional y en las modalidades del proceso de acumulación de la sociedad nacional inaugurado en 1976, produce una crisis agrícola y un deterioro de la economía campesina junto con cambios en la concentración de la propiedad de la tierra, acelerándose el proceso de descampesinización (Manzanal y Rofman, 1989; Cragolino, 2006). En los últimos años, con el reposicionamiento de los productos agrícolas en el mercado mundial, en las distintas regiones del país se producen nuevas transformaciones en el modelo económico predominante que se orienta a la producción agroindustrial, afectando diferencialmente a pequeños productores y poblaciones indígenas en sus formas de acceso a los recursos, empleo y sobrevivencia (Ramos, 2006; Sili, 2005; Neiman y otros, 2002; Bidaseca y Mariotti, 2001; Gordillo, 1995).

En el espacio geográfico rural de la provincia de Misiones conviven comunidades mbyà-guaraníes y pobladores denominados genéricamente como “colonos”, quienes son descendientes de inmigrantes europeos, población criolla y proveniente de países limítrofes, los que se asentaron en distintos momentos históricos. La población mbyà guaraní se encuentra atravesada por las fronteras nacionales, ya que en términos cuantitativos la mayoría vive actualmente en territorio de Paraguay (unas 8.000 personas aproximadamente), Brasil (5.000) y Argentina (unas 4.000 personas)<sup>1</sup> -donde se asientan exclusivamente en la provincia de Misiones en dos zonas bien diferenciadas: a lo largo de la RN 12, cerca del río Paraná y de la frontera con el Paraguay, y en los alrededores de la RN 14, en proximidades del río Uruguay y colindante con Brasil- (Fabre 1998:1135/39).

Ya anteriormente señalamos que esta situación actual es producto histórico (Padawer, 2007; Padawer y Enriz, 2008): que los mbyà se instalaron en la provincia en la segunda mitad del siglo XIX, trasladándose desde Paraguay y alojándose en zonas selváticas sin población blanca (Clastress 1993, Cadogan 1997, Susnik 1983) por lo que se supone que estos grupos son descendientes de aquellos que lograron no ser “reducidos” en la obra evangelizadora de los jesuitas como otras etnias guaraníes (Bartolomé, 2004; Perez Bugallo, 2003).

---

<sup>1</sup> Esta cifra es estimada en función de la que expresa la Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas del INDEC (2006). Este organismo contabiliza 4083 habitantes, pero se reduce a los núcleos que cuentan con personería jurídica.

Por otra parte, a partir de 1880 comienza en el territorio de Misiones un proceso de colonización organizada principalmente por el Estado, la que se realizó sobre las tierras remanentes de una masiva venta a casi 40 grandes compradores. El proceso de colonización se extiende hasta casi la mitad del Siglo XX, y como resultado de ambos procesos, se genera una propiedad de la tierra en la que coexisten grandes latifundios y un gran número de propiedades familiares surgidos del padrón de colonización fijado en 25 has por familia. Los colonos debían plantar el 20% de su parcela de tierra con yerba mate (anteriormente se producía con plantas del monte nativo) y el resto lo dedicaron a la producción de maíz, porotos, mandioca, y animales de granja para el consumo familiar y venta de excedentes (Ricotto y Almeida, s/d).

Sin embargo, el proceso de ocupación y explotación iniciado como frontera agraria no se llevó a cabo solamente mediante la colonización organizada desde el Estado sino que asumió a la vez un carácter espontáneo, y en este caso la ocupación del territorio se efectuó asociada a las explotaciones forestales. 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 colono -agricultor familiar con 25 a 50 has, en su mayoría de origen inmigrante del norte y este europeos-; el ocupante o campesino -agricultor familiar con 1 a 10 has, de origen criollo o inmigrante brasilero y paraguayo<sup>2</sup>-; el estanciero -productor ganadero con entre 100 y 1.000 has- y el latifundista extractivista (Reboratti, 1979; Jaume et al, 1989; Bartolomé; 2000; Krautstoftl, 2005; Baranger, 2008; Otero, 2008).

Desde hace décadas los procesos económicos y políticos que se verificaron en la región vienen siendo registrados por la producción antropológica. Los estudios de Eduardo Archetti y Stolen en el norte de Santa Fé (1974) y de Leopoldo Bartolomé en Misiones (1975) problematizaron el

---

<sup>2</sup> Es importante señalar que la categoría de los ocupantes incluye una significativa heterogeneidad interna, ya que si bien un sector minoritario se asemeja a los colonos, la mayoría pueden definirse como campesinos escasamente integrados al sistema económico, y un número de ellos son semiproletarios que combinan un trabajo asalariado con una mínima agricultura de subsistencia. Por otra parte, los ocupantes se concentran en la última frontera agraria, es decir en el extremo noreste de la provincia, donde los estudios actuales muestran que la ocupación de la tierra difiere sustantivamente del resto de la provincia. Mientras en Censo Agropecuario Nacional establecía que un 13% de los productores de la provincia eran minifundistas con menos de 10 ha. en el 2002, para el Censo de Ocupantes de Tierras privadas efectuado entre 2003 y 2004, esta categoría ascendía a un 32% en los Departamentos de Gral Belgrano, San Pedro y Guaraní, los tres ubicados en el extremo N.O. de la provincia. Con estas y otras consideraciones algunos autores concluyen que los ocupantes deben, a diferencia de los colonos, conceptualizarse como campesinos (Baranger, 2008).

carácter no campesino de los productores agrícolas de la zona recurriendo al término *farmer* –en ocasiones traducido como granjero-. Esta forma de producción, caracterizada por el empleo de la fuerza de trabajo doméstica pero donde es posible cierta acumulación del capital, condujo a que los reclamos políticos de los colonos se centraran en el acceso al crédito, la comercialización y distribución de mercancías (Baranger, 2008).

El agotamiento de las tierras fiscales a comienzos de los 90 marca el límite del proceso de expansión de la frontera agraria. El complejo agroindustrial tabacalero se venía expandiendo significativamente desde la década de los 80, integrando en su cadena a los colonos y ocupantes por lo que actualmente numerosas unidades productivas de los colonos y ocupantes se dedican a la producción de tabaco, aunque generalmente mantienen cierta diversificación productiva basada en la ganadería, forestación, producción de yerba mate y horticultura. Pese al crecimiento del sector, el empobrecimiento de los productores se debe al proceso de concentración de la manufactura y comercialización de los cultivos en manos de acopiadores y molineros. En los últimos veinte años también se multiplicaron los conflictos con los propietarios de bosques nativos, quienes en su momento habían facilitado el usufructo de los colonos y ocupantes, pero con el desarrollo de explotaciones forestales de especies exóticas por parte de capitales concentrados, reclaman las tierras ahora altamente valorizadas (Schiavoni, 1995 y 2008; Ferrero, 2006; Schvorer, 2003; Otero, 2008).

Estos procesos afectaron también a las comunidades mbyà: mientras los asentamientos pudieron mantenerse en sectores relativamente poco explotados de la masa selvática pudieron articular sus relaciones de intercambio con la sociedad regional y conservar relativamente el control de sus propios procesos organizativos y movilidad. Los cambios acontecidos en la estructura social y económica de la zona, así como las relaciones establecidas con el Estado en las últimas décadas, condujeron a una significativa multiplicación de unidades residenciales autónomas relativamente establecidas, con alianzas débiles de organización política (Gorosito Kramer, 2006).

Dependiendo de la proximidad con las poblaciones no indígenas, actualmente las comunidades pueden realizar diversas actividades de subsistencia mediante caza de pequeños animales, pesca y recolección estacional. En las últimas décadas, la paulatina sedentarización aludida los ha ligado a la producción de huertas y, del mismo modo, se ha incorporado la cría de aves de corral y cerdos. En algunas comunidades, también se verifica trabajo asalariado en la agricultura y

actividades ligadas al turismo -venta de artesanías, guías por el monte y visitas a los núcleos- (Sero Kowalski: 1993; Cebolla Badie, 2005b; Crivos et al., 2006).

Por otro lado, pese a que la dispersión debilita la organización política, en los últimos años se evidencia un progresivo reconocimiento de las comunidades indígenas, que reclaman y ejercitan derechos ciudadanos desde sus particularidades como comunidad política, lo que produce transformaciones en las actividades económicas, políticas y formativas de las jóvenes generaciones en los grupos de referencia. Como señala Wilde (2007), el ambientalismo y el indigenismo como articulaciones políticas plantean tensiones que son observables en el contexto misionero.

Quizás la más relevante a los fines de este estudio sea la incongruencia entre el estereotipo del “buen salvaje ecológico” defendido por el discurso ambientalista y el proceso inevitable de inserción de muchos grupos indígenas en el mercado, lo que se articula con la suposición de que las comunidades son un todo homogéneo representado por líderes cuya legitimidad no es cuestionada. En Misiones, la adopción mbya de ciertos lugares comunes del discurso ecologista –básicamente la idea de la vida en armonía con la naturaleza-, es un eficaz recurso mediático que se da aún en el caso de dirigentes de comunidades que desarrollan una explotación de recursos naturales que van en sentido contrario. En este sentido, la autorización de algunos líderes para que en sus predios se realice la explotación forestal -sea originada en las presiones que genera la escasez o la atracción del dinero y los bienes simbólicos blancos-, genera disputas internas que en ocasiones horadan la legitimidad de estos líderes dentro de su comunidad, aunque conserven eventualmente apoyo fuera de ella (Wilde, 2007).

Es por lo anterior que, además de los reclamos de tierras –sobre los que no podemos detenernos aquí, y que son en sí mismos procesos complejos que incluyen dimensiones formativas-, una de las principales demandas de estas poblaciones indígenas es la limitación de la explotación forestal, ya que su característica más distintiva en los últimos años radica en la concentración de grandes extensiones de tierra, que fue acompañada de un proceso de deforestación de especies nativas (lapachos, cedros, canela, timbó, frutales). Luego de este proceso extractivo, los terrenos generalmente son tratados con herbicidas y se procede a la plantación de pinos.

Estos procesos afectan a los pobladores indígenas, colonos y ocupantes por la contaminación de los cursos de agua y porque el progresivo desmonte limita las actividades de caza y recolección que realizan los primeros. Asimismo, las actividades productivas a gran escala emplean escasa mano de obra, por lo que el empleo asalariado como recurso de supervivencia es limitado. Al analizar la relación de las poblaciones con el mercado debe asimismo advertirse que, en esta zona, el turismo se ha convertido en importante generador de empleo: si bien no son actividades tradicionales, sus posibilidades formativas son asimismo amplias por lo que aquí se abren nuevos interrogantes a ser explorados en la relación entre actividades económicas y educativas.

Respecto de los campesinos, los reclamos que históricamente se habían desarrollado en esta provincia desde el Movimiento Agrario Misionero (MAM) continúan siendo presentados en la escena pública hoy, con las características propias de la época y como resultado de las transformaciones que se verificaron en dicha organización. El MAM, fundado a principios de los 70 a partir de la confluencia de tradiciones políticas comunistas, peronistas, cooperativistas y del denominado “movimiento rural cristiano” -creado a fines de los 50 pero que por esta época se aparta de la Acción Católica que le había dado origen- se caracterizó por una rápida conformación seguida de una radicalización de las prácticas de protesta, y un proceso de crisis previo al golpe militar (Hendel, 2007, Baranger, 2008).

Con el fin de la dictadura militar esta organización vuelve a ponerse en funcionamiento, pero la promoción desde el gobierno provincial de la creación de organizaciones sectoriales por productos hacia 1984 (como APTM, Asociación de Plantadores de Tabaco de Misiones y APTEM, Asociación de Plantadores de Té) llevó a que sus bases se redujeran. Desde fines de la década de los 90 un gran número de organizaciones llevará adelante muchas de las reivindicaciones originales del MAM e incorporará otras, dado que se tratará de instituciones por demás heterogéneas (Schiavoni, 1995 y 2008; Baranger, 2008; Otero, 2008). Aquellas que se reconocen como más próximas a los principios ideológicos del MAM promoverán, por ejemplo, una serie de iniciativas de agricultura diversificada, protección del medio ambiente a través de la producción orgánica, ferias francas, iniciativas de “comercio justo” frente a la concentración de acopiadores y molineros, y apoyo a los colonos y ocupantes que presentaron reclamos por la tenencia de la tierra<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> Schiavoni (2008), Baranger (2008) y Otero (2008) advierten que las organizaciones que se desarrollaron en los últimos veinte años son de muy diverso tipo, incluyendo cooperativas empresariales, asociaciones de productores, ONGs, y movimientos campesinos: además de las mencionadas en el texto otras son APAM (Asociación de



## Adiestramiento, participación periférica y aprendizaje situado

En un trabajo previo hemos iniciado una reflexión acerca de cómo, en este contexto de poblamiento rural en Misiones, es posible pensar las experiencias formativas de los niños indígenas y campesinos desde un enfoque diferente (Padawer, 2007; Padawer y Enriz, 2008). Fue así como advertimos que los estudios que desde distintas disciplinas se han hecho sobre la escuela han enfatizado su función, como institución moderna, de transmitir intergeneracionalmente los conocimientos cultural y socialmente relevantes. Este objetivo tuvo históricamente dos desafíos políticos y pedagógicos: ofrecer las mismas oportunidades a los alumnos de distinta condición social; y enseñar un currículo nacional en ámbitos de diversidad sociocultural (Ezpeleta y Rockwell, 1983; Souza Patto, 1991; Popkewitz, 2001; Walsh, 2001; Aguado, 2003; Padawer, 2007b).

Asimismo señalamos que, con estos desafíos como sustrato, la idea de la escuela como institución encargada de la transmisión de contenidos culturales fue problematizada por la antropología tanto en relación a la presentación del conocimiento escolar, la definición escolar del aprendizaje y la transmisión de concepciones del mundo. Concebida de esta manera, la transmisión intergeneracional de conocimiento puede ser definida más precisamente como una heterogeneidad de experiencias formativas que acontecen dentro y fuera de la escuela, en las cuales se verifican procesos de apropiación de la cultura, entendidos como relaciones activas entre los sujetos y el conocimiento como parte esencial de la trama social cotidiana de enseñar y aprender (Rockwell, 1995: 30 y 56-57).

En la educación rural - entendiéndola estrictamente como la enseñanza propuesta desde escuelas ubicadas en contextos agrarios, incluyendo experiencias educativas diversas entre la que se cuenta la indígena- estos debates han asumido la forma particular de la problematización de los contenidos curriculares enseñados en relación a los procesos productivos, encontrándose

---

Productores Agrarios de Misiones), APHyDAL (Asociación de Promoción Humana y Desarrollo Agroecológico), INDES (Instituto de Desarrollo Social y Promoción Humana), UDAM (Unión de Agricultores de Misiones), APASUR (asociación de productores de la zona sur), UC (Unión Campesina) y MOCAMI (Movimiento Campesino de Misiones). Los reclamos de tierras de las organizaciones mencionadas en último lugar -apoyadas ONGs- han conducido a la sanción de la Ley de Arraigo y Colonización en 2004, de aplicación en algunas propiedades de los Departamentos de Guaraní, San Pedro y General Belgrano donde se expropiaron grandes concentraciones de tierras anteriormente dedicadas a la explotación forestal. Por su parte, las instituciones de tipo empresarial se organizan en torno a las regulaciones de precios y entre ellas, las más dinámicas son actualmente las vinculadas a la producción de tabaco, que entre los debates centrales incluye el manejo del FET (Fondo Especial del Tabaco).

diversas posiciones sobre los procesos formativos que transcurren dentro y fuera de la escuela. Además, los debates pedagógicos en la educación rural se han vinculado con la organización escolar y la metodología de enseñanza –el plurigrado, la alternancia- (Ferreiro y otros, 1994; Ezpeleta, Weiss y otros, 2002). Las posiciones pedagógicas y políticas que se adoptaron en distintos períodos no pueden comprenderse si no se consideran las formas en que las escuelas son atravesadas por transformaciones de la estructura social y, especialmente, los cambios en las condiciones de reproducción de las familias, ya que estos inciden en las expectativas de las comunidades hacia la educación.

Por otra parte, advertimos que en los estudios etnográficos en educación producidos en la región en los últimos años pueden recogerse avances que permiten el estudio de la participación simultánea de los niños en distintos contextos formativos (Padawer, 2007a): son especialmente útiles aquellos trabajos que han reflexionado sobre los procesos de aprendizaje en dispositivos de socialización familiares y comunitarios de distintos grupos étnicos y que se producen ante una presencia fuerte de la escuela moderna occidental (Goluscio, 2006; Gomes y Mendes Pereira, 2005; Szulc, 2005; Enriz y Palacios, 2008;; Quadrelli, 1997; Larricq, 1993).

En este sentido, la participación de los niños en la producción familiar doméstica puede ser entendida como una experiencia formativa si 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 y Wenger, 2007). Este último concepto está estrechamente vinculado al de participación guiada (Rogoff y otros, 1993: 6), que apoyado en los desarrollos de Vygotsky, ha permitido reformular el estudio del conocimiento infantil en distintos contextos socioculturales. Desde su perspectiva, 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.

El concepto de participación periférica legítima elaborado por Lave y Wagner se refiere más directamente al conocimiento desde el hacer, a partir de una reformulación del término *apprenticeship*, que traduciremos provisoriamente como adiestramiento. Esta formulación proviene del debate sobre la naturaleza del aprendizaje de fines de los 80, y 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 –todas definiciones

que provienen de una versión simplificada del concepto de indexicalidad-, sino enfatizar su carácter de actividad situada. 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 (Lave y Wenger, 2007: 33).

Por otra parte, es importante considerar que el denominado conocimiento general, con el que suele contraponerse el conocimiento situado, es asociado a representaciones abstractas y descontextualización; sin embargo, desde la perspectiva de estos autores las representaciones abstractas siempre adquieren 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 los sujetos pueden ocupar 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 y Wagner, 2007: 37).

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. Al igual que Rogoff, Lave y Wagner 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; así como el concepto de agencia de A. Giddens. (2007: 48-49).

Cabe recordar, respecto de este último autor, que la agencia humana es definida como el rasgo de la conducta que permite intervenir en el curso de los acontecimientos o el estado de cosas, pero precede lógicamente y determina la explicación de las prácticas, así como la conciencia de las mismas. Esto implica que la agencia precede a la subjetividad: no hay determinismo absoluto ni

libertad irrestricta; en toda relación social hay una dialéctica de control que conlleva un acceso asimétrico a los recursos que les permiten a los agentes influir en la conducta de los demás. Como consecuencia de ello, no hay participación enteramente autónoma en las interacciones; el margen de libertad que proporciona la agencia depende de la variedad de actividades que se puede realizar con competencia (Cohen, 1987).

Si la vida social se produce mediante actividades que requieren una realización calificada, las prácticas sociales pueden ser definidas como procedimientos, métodos o técnicas de las cuales los sujetos necesitan disponer como conciencia práctica, no necesariamente como conciencia discursiva –capacidad de proporcionar una expresión verbal a las cosas, mediante la evocación autorreflexiva de acontecimientos y experiencias pasados- aunque sea posible concentrar una atención discursiva en esas técnicas. Por ello, las prácticas sociales se pueden realizar sin motivación inmediata: tomando de Alfred Schutz la idea de repertorios de conocimiento, Giddens refiere al conocimiento mutuo entendido como aquel que es compartido por aquellos que son competentes para participar o reconocer la realización apropiada de una práctica social (Cohen, 1987).

De lo anterior se deriva que la agencia social implica intervenciones que alteran o transforman los acontecimientos sociales, contribuyendo a su producción a través de los recursos y reglas que son propiedades estructurales de las colectividades. La reproducción social que realizan los agentes es contingente e histórica: si bien está limitado por el contexto material, la imposición de sanciones como estrategia de control y la constitución de prácticas dominantes, en todo acto de reproducción social es posible el cambio por errores, inadecuaciones o intencionalidad de los sujetos (Cohen, 1987).

Con este sustrato conceptual, la noción de adiestramiento (*apprenticeship*) utilizada por Lave y Wenger se distancia de las aproximaciones clásicas al concepto, mucho más restringido en sus alcances, y que fue entendido como una actividad ligada a la producción artesanal, individual y en pequeños grupos, la utilización de herramientas simples y conocimiento tácito, la división del trabajo basada en la adaptación individual y la prevalencia de códigos de protección tradicionales: para estos autores el adiestramiento asume diversas formas históricas, tradiciones culturales y puede encontrarse en diversos modos de producción; no es inherentemente igualitario ni explotador, sino que debe analizarse bajo que forma de organización política y

social se desarrolla en cada contexto, bajo que principios formativos se articula y se realiza (2007: 62-63).

Esta reformulación del concepto de adiestramiento, entendido como un aprendizaje situado en un contexto, conlleva evidentemente ciertas definiciones sobre el conocimiento mismo. Una de ellas, es que el conocimiento está orientado a propósitos, construido desde la experiencia y organizado a partir de principios y esquemas. Otra postulación fundamental es que existe una relación dialéctica entre conocimiento y práctica, de manera que el conocimiento es construido y aplicado, mientras que las prácticas son orientadas por el conocimiento y a la vez creativas: por ello las prácticas tienen el potencial de trascender y reconfigurar las tradiciones y representaciones en que se basan ellas mismas. Finalmente, una tercera idea es que la imaginación juega un papel central en el razonamiento: el pensamiento conceptual incluye así ideas representadas visualmente y kinestésicamente que complementan e interactúan con componentes proposicionales del conocimiento (Keller y Dixon Keller, 2008: 14-15).

Este enfoque permite considerar las relaciones entre conocimiento y prácticas sociales, atendiendo a las regularidades estructurales y enfocando en las dimensiones próximas y cotidianas de la producción como las intenciones, la elección, la reconceptualización y la evaluación de resultados no anticipados de las acciones. De allí se deriva una noción de conocimiento como recurso para la producción, que gobierna pero no determina las prácticas; y una noción de práctica como fuente de información que puede recurrir al conocimiento previo para la reproducción o la transformación, con consecuencias posteriores en las propias prácticas. En este proceso de conocimiento desde el hacer, la noción de emergencia permite aludir a la habilidad de los sujetos para concebir, actuar, evaluar y reconcebir en la práctica: cuando de las acciones resultan condiciones nuevas y a veces no anticipadas, el conocimiento potencialmente se transforma (Keller y Keller, 2008: 17).

Algunos interrogantes sobre el aprendizaje situado y el trabajo infantil en el contexto estudiado

Mi intención es utilizar estas conceptualizaciones para complejizar el análisis de las experiencias formativas de los niños indígenas y campesinos, y a la vez plantear nuevos interrogantes a los derechos universales de la infancia (o al menos al uso predominante de dichas regulaciones), respecto de si el derecho a la educación no se traduce habitualmente en la garantía de acceso a la

forma escolar hegemónica, no exigiéndose de manera similar el cumplimiento de otras formas, particulares y propias de distintas comunidades indígenas y rurales, de formación en el conocimiento del mundo.

En este sentido, no se trata solamente de reconocer el estatus de conocimiento relevante para aquellos saberes locales y particulares de las comunidades campesinas e indígenas, sino de estudiar cómo se articulan con los conocimientos habitualmente producidos en contextos escolares, hibridaciones tanto cuando se refiere a abstracciones como cuando se alude a conocimientos asociados a prácticas concretas. Si la producción de conocimiento es continua y contingente a oportunidades locales de experiencia, observación y reflexión, incidiendo factores históricos y socioeconómicos así como personales (Brodt, 2002: 65), es posible postular que para la profundización de las declaraciones y acciones de protección de derechos de la infancia, el Estado debería garantizar de maneras precisas que ese conocimiento local sea asimismo recreado a través de las generaciones.

Si bien el trabajo de campo está en una etapa inicial, es posible anticipar que para las poblaciones analizadas de colonos ocupantes e indígenas que asisten a la escuela de San Ignacio, las economías domésticas de subsistencia vinculadas a procesos de producción y reproducción capitalista implican una incorporación relativamente temprana de numerosos niños y jóvenes a las tareas productivas -si se la compara con un patrón urbano de clase media-, cuestión que no se vincula con modelos de familia sino con las condiciones sociales históricamente determinadas (Meillasoux, 1998; Balazote, Radovich, Rotman y Trincherro, 1998).

De esta manera, la escolaridad obligatoria de algunos niños en San Ignacio se articula con tareas cotidianas en la unidad doméstica: su incorporación es progresiva, participando en tareas de complejidad y exigencia física crecientes. Los aprendizajes tempranos acerca del trabajo doméstico y predial, como ya se ha sistematizado para otros contextos, se realizan a través la observación y luego la imitación, lo que permite la apropiación paulatina del repertorio de conocimientos especializados útiles para resolver problemas prácticos -conocimiento de los ciclos climáticos, operaciones necesarias para el cultivo, manejo de instrumentos, ciclo de vida de animales y vegetales- (Cragolino, 2006).

Como señalamos en un trabajo anterior (Padawer, 2007a; Padawer y Enriz, 2008), 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 (Leite de Sousa, 2004; Neves, 1999; Jacquemin, 2004).

A partir de estas definiciones, es posible analizar en las situaciones concretas bajo estudio en San Ignacio de que manera la incorporación de los niños en las actividades productivas implica la reproducción de los circuitos de pobreza y desigualdad y de que forma, por el contrario, amplían la estructura de oportunidades de las futuras generaciones (Novacovsky, 2001; Macri y otros, 2005). En estas consideraciones deberán incluirse, asimismo, los debates conceptuales sobre la categoría misma de trabajo, entendida como una creación sociohistórica y con cambios sustantivos en las últimas cuatro décadas, producto del crecimiento sostenido del desempleo en el mundo (Neffa, 2003).

En algunas situaciones de campo analizadas en otro estudio (Padawer y Enriz, 2008) señalamos cómo a partir de las investigaciones de campo efectuadas por Enriz es posible abordar el crecimiento de los niños indígenas de dos núcleos mbyà a partir de considerar cómo es reconocido a partir del ejercicio de sus capacidades para encargarse de la provisión de ciertos alimentos; advertimos cómo para poder desempeñarse en estas tareas es necesario, por ejemplo, contar con ciertos conocimientos tales como el tipo de animales que se pueden comer (distinguiendo animales domésticos y de monte y, dentro de estos, los peligrosos), en qué momento pueden ser atrapados y mediante que procedimientos (construcción, colocación y revisión de trampas), y la incorporación de estas actividades en las plegarias propias de su religiosidad.

Considerando el concepto de participación periférica, aprendizaje situado y adiestramiento estas situaciones permiten discutir las nociones de trabajo infantil: si bien los niños consideran que la caza de animales es una tarea que “hay que hacer”, a la vez constituye una actividad de

aprendizaje, permitiendo que asuman ciertas responsabilidades, de acuerdo a los conocimientos disponibles habilitados por los adultos a partir de su participación en esas actividades previamente. Es importante señalar que estas actividades no obstaculizan la escolaridad de los niños hasta más o menos los diez o doce años, pero parece volverse problemática a partir de esa edad (Enriz 2004, 2006 y 2008).

Como señalamos en el trabajo anterior (Padawer y Enriz, 2008), cuando los niños participan de distintas actividades productivas los adultos se refieren a su intervención en términos de “acompañantes”. La elaboración conceptual y contextual que he podido hacer hasta el momento me permite anticipar que, aunque la legislación que prohíbe el trabajo infantil probablemente opera aquí como condicionante para la descripción de los procesos por parte de los protagonistas, es necesario profundizar en los alcances concretos que en San Ignacio adquiere la participación de los niños en los distintos espacios productivos: describir de qué manera se constituyen en procesos de conocimiento y en qué medida se verifican situaciones de venta de la fuerza de trabajo infantil -con la consecuente extracción de un plusvalor por parte del adulto-, situaciones de riesgo o que implican escasas situaciones de aprendizaje.

Las políticas estatales de erradicación del trabajo infantil en la Argentina, acordes con las recomendaciones de los organismos internacionales, tienden a reconocer de manera declarativa las particularidades de distintos contextos socioculturales pero, en los hechos, parecen no poder incluir estas distinciones conceptuales y empíricas en políticas concretas. Considero que si su prioridad es garantizar la escolaridad de los niños como un derecho universal, la acción estatal debería asimismo garantizar aquellos derechos particulares que están implicados en el acceso a formas de conocimiento que no son mediadas a través de la escuela; es en ese sentido que pretendo contribuir con esta línea de trabajo.



### Bibliografía citada

- AGUADO, María Teresa. 2003. *Pedagogía Intercultural*. Madrid: Mc Graw Hill Interamericana de España.
- ARCHETTI, Eduardo y STOLEN, Kristi Anne. 1975. *Explotación familiar y acumulación de capital en el campo argentino*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- BALAZOTE, Alejandro; RADOVICH, Juan; ROTMAN, Mónica y TRINCHERO, Hugo. 1998. "La economía doméstica. Novedades del sujeto económico". En: Trinchero, Hugo (org.): *Antropología económica. Ficciones y producciones del hombre económico*. Buenos Aires: Eudeba.
- BARANGER, Denis. 2008. *La construcción del campesinado en Misiones: de las Ligas Agrarias a los "sin tierra"*. En: Schiavone, Gabriela: *Campesinos y agricultores familiares. La cuestión agraria en Misiones a fines del siglo XX*. Buenos Aires: Ciccus.
- BARTOLOME, Leopoldo. 1975. *Colonos, plantadores y agroindustrias. La explotación agrícola familiar en el sudeste de Misiones*. *Desarrollo Económico* N. 58. Pp. 25-56.
- BARTOLOME, Leopoldo. 2000. *Los colonos de Apóstoles: estrategias adaptativas y etnicidad en una colonia eslava en Misiones*. Posadas: Editorial Universitaria. Universidad Nacional de Misiones.
- BARTOLOME, Miguel. 2004. *Flechadores de jornales. Identidad guaraní en el Paraguay contemporáneo*. En: *Amerique Latine Histoire et Memoire*. <http://alhim/revues.org/index120.html>
- BIDASECA, Karina y MARIOTTI, Daniel. 2001. "Viejos e nuevos actores en la protesta rural en la Argentina". *Sociologías*. 3 (5). Pp.148-189. Porto Alegre.
- BRODT, Sonja. 2002. "Learning About Tree Management in Rural Central India: A Local-Global Continuum". *Human Organization*, Vol. 61, No. 1.
- CADOGAN, Leon. 1997. *Ayvu- Rapyta. Textos míticos de los Mbya-guaraní del Guairá*. Paraguay. Fundación León Cadogan. Asunción: CEADUC. CEPAG.
- CEBOLLA BADIE, Marilyn. 2005. "Docentes y niños: jurua kuery e indios. Breve reseña sobre la situación de las escuelas aborígenes bilingües-biculturales en la provincia de Misiones, Argentina". *AIBR. Revista de Antropología Iberoamericana*, N° 41. Mayo-Junio 2005. Madrid.
- CLASTRESS, Pierre. 1993. *La palabra luminosa. Mitos y cantos sagrados de los guaraníes*. Buenos Aires: Ediciones del Sol.

- COHEN, Ira. 1987. Teoría de la estructuración y praxis social. En Giddens, Anthony; Turner, Jonathan y otros: La teoría social, hoy. Ed. Alianza, Madrid.
- CRAGNOLINO, Elisa. 2006. Infancia, escolarización y apropiación de la lectura y la escritura en familias rurales. Buenos Aires. Ponencia presentada en el XI Simposio de Investigación Etnográfica en Educación. Universidad de Buenos Aires.
- CRIVOS, Marta et al. 2006. Senderos como huellas de actividad en el paisaje selvático. Un abordaje a microescala de la movilidad Mbya-Guarani (Misiones, Argentina). Porto Alegre. Ponencia presentada al VII RAM.
- ENRIZ, Noelia y GARCIA PALACIOS, Mariana. 2008. “Deviniendo Kuña va’era”. En HIRSCH, Silvia (org.). Mujeres indígenas. Buenos Aires: Ed. Biblos.
- ENRIZ, Noelia. 2006. Etnografía del juego infantil en la comunidad Mbya-Guaraní de la provincia de Misiones. Tesis de Licenciatura. Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- ENRIZ, Noelia. 2004. “La circulación de saberes en el marco del juego Mbyá-guaraní”. Ponencia presentada al VII Congreso Argentino de Antropología Social (CAAS). Córdoba.
- EZPELETA, Justa; WEISS, Eduardo, et. al. 2002. Cambiar la escuela rural. México: Departamento de Investigaciones Educativas. Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.
- EZPELETA, Justa y ROCKWELL, Elsie. 1983. “Escuela y clases subalternas”. Revista Colombiana de Educación. II semestre.
- FABRE, Alain. 2005. Diccionario etnolingüístico y guía bibliográfica de los pueblos indígenas sudamericanos.
- FERREIRO, Emilia y otros. 1994. Las condiciones de alfabetización en el medio rural. México: Departamento de Investigaciones Educativas. Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.
- FERRERO, Brian. 2006: Territorios ambientalistas e identidades rurales. El caso de los colonos de Misiones, en el noreste argentino. Porto Alegre. Ponencia presentada en el VI RAM.
- GOLUSCIO, Lucía. 2006. El pueblo mapuche: poéticas de pertenencia y devenir. Buenos Aires: Biblos.
- GOMES, Ana y MENDES PEREIRA, Verónica. 2005. Alternativas para a escolarizacáo indígena: o caso dos xacriabá. Rosario. Ponencia presentada en I Congreso de la Asociación Latinoamericana de Antropología.

- GORDILLO, Gastón. 1995. "Después de los ingenios: La mecanización de la zafra saltojujeña y sus efectos sobre los indígenas del Chaco Centro-Occidental". *Desarrollo Económico*. Vol 35. N. 137. Pp.: 105-126.
- GOROSITO KRAMER, Ana. 2006. Liderazgos guaraníes, breve revisión histórica y nuevas notas sobre la cuestión. Montevideo. Ponencia presentada en RAM VI.
- HENDEL, Verónica. 2007. Siguiendo la huella. El Movimiento Agrario de Misiones (1971–1976): Una nueva mirada. Ponencia presentada en las XI° Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Tucumán.
- JACQUEMIN, Melanie. 2004. "Childrens domestic work in Abidjan. Cote D'Ivoire". *Childhood*. Vol 11 (3): 383-397.
- JAUME, Fernando; VILLAR GONZALES, Carlos; URQUIZA, Yolanda et al. 1989. *Notas Sobre la Historia de Misiones: El Proceso de Formación de la Región Histórica*. Posadas: PISPAD.
- KELLER, Charles y DIXON KELLER, Janet. 2008. *Cognition and tool use. The blacksmith at work*. Cambridge University Press.
- KRAUTSTOFL, Elena. 2005. *Etnografía de la inmigración polaca en Wanda, provincia de Misiones-Argentina: enfoques metodológicos*. Santa Fé. Ponencia presentada al I Congreso Argentino de Inmigración.
- LARRICQ, Marcelo. 1993. *Ipytũma. Construcción de la persona entre los Mbya-guarani*. Misiones: Editorial universitaria.
- LAVE Jean y WANGER, Etienne. 2007. *Situated Learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- LEITE DE SOUSA, Emilene. 2004. *Que trabalhais como se brincásseis: trabalho e ludicidade na infância Capuxu*. Tesis de Maestría. PPGS/UFPB.
- MACRI, Mariela y otros. 2005. *El trabajo infantil no es juego. Estudios e investigaciones sobre trabajo infanto-adolescente en Argentina (1900-2003)*. Buenos Aires: Stella/La crujía.
- MANZANAL, Mabel y ROFMAN, Alejandro 1989. *Las economías regionales de la Argentina. Crisis y políticas de desarrollo*. Buenos Aires: CEAL.
- MEILLASOUX, Claude. 1985. *Mujeres, graneros y capitales*. México: Siglo Veintiuno.
- NEFFA, Julio Cesar. 2003. *El trabajo humano. Contribuciones al estudio de un valor que permanece*. Buenos Aires: CEIL. PIETTE. Lumen. Humanitas.
- NEIMAN, Guillermo y otros. 2002. *Al campo siempre lo ayudo con otra cosa*. Documento de Trabajo N. 40. Buenos Aires: CEIL-PIETTE-CONICET.

- NEVES, Delma. 1999. A perversão do Trabalho Infantil: lógicas sociais e alternativas de prevenção. Niterói: Intertexto.
- NOVACOVSKY, Irene. 2001. "Minoridad y pobreza en la Argentina: Cada minuto es un minuto menos." Revista Encrucijadas. Volumen 2, Numero 14.
- OTERO, Natalia. 2008. De la chacra al corte. Los dirigentes de Unión Campesina y la lucha por la tierra en el nordeste de Misiones. En: Schiavone, Gabriela: Campesinos y agricultores familiares. La cuestión agraria en Misiones a fines del siglo XX. Buenos Aires: Ciccus.
- PADAWER, Ana. 2007a. Experiencias formativas en contextos de reconocimiento étnico y condiciones de desigualdad social: la escuela y la producción familiar-doméstica como ámbitos de socialización de la infancia en poblaciones rurales. Proyecto de Investigación CIC-CONICET.
- PADAWER, Ana. 2007b. Cuando los grados hablan de desigualdad. Teseo. Buenos Aires.
- PADAWER, Ana y ENRIZ, Noelia. 2008. Experiencias formativas en la infancia rural mbya'-guaraní: la participación en el juego y la producción familiar-doméstica como procesos de apropiación. Ponencia presentada al VIII Congreso Argentino de Antropología Social. Universidad Nacional de Misiones. Agosto de 2008.
- PEREZ BUGALLO, Rubén. 2003. "Las takuaras sagradas de las mujeres Mbya". Scripta ethnologica. Centro Argentino de Etnología Americana. CONICET.
- POPKEWITZ, Thomas. 1998. La conquista del alma infantil. Barcelona: Pomares-Corredor.
- QUADRELLI, Andrea. 1997. Ejaño letra para'i. Educación, escuela y alfabetización en la población indígena de la provincia de Misiones. Tesis de Maestría. Posadas. Universidad Nacional de Misiones.
- RAMOS, Ana. 2006. 'Proyectos sustentables' y 'nichos de mercado' entre hegemonías situadas. Salta. Ponencia presentada en el VII Congreso de Antropología Social.
- REBORATTI, Carlos. 1979. "Migraciones y frontera agraria: Argentina y Brasil en la cuenca del Alto Paraná-Uruguay". Desarrollo Económico, Vol. 19, No. 74. Pp. 189-209.
- REDFIELD, Robert. 1941. Yucatán, una cultura en transición. México: FCE.
- RICOTTO, Alcides y ALMEIDA, Jalcione. Las ferias francas de Misiones, Argentina: una red de actores sociales y una nueva visión del mundo rural. S/d
- ROCKWELL, Elsie. 1995. La escuela cotidiana. México: FCE.
- ROGOFF, Bárbara et al. 1993. Guided participation in cultural activity by toddlers and caregivers. Monographs of The Society for Research in Child Development. Vol 58. N. 8.
- SCHIAVONI, Gabriela. 1995. Colonos y ocupantes. Parentesco, reciprocidad y diferenciación social en la frontera agraria de Misiones. Posadas: Editorial Universitaria de Misiones.

SCHIAVONI, Gabriela. 2008. Nuevas organizaciones agrarias. Plantadores y campesinos en el nordeste de Misiones. En Schiavone, Gabriela: Campesinos y agricultores familiares. La cuestión agraria en Misiones a fines del siglo XX. Buenos Aires: Ciccus.

SCHVORER, Esther. 2003. Etnografía de una Feria Franca. Tesis de Maestría. Posadas: Universidad Nacional de Misiones.

SERO KOWALSKI. 1993. “Cuando los cuerpos guaraníes se erigieron sobre el papel” En: VVAA. Después de la piel. 500 años de confusión entre desigualdad y diferencia. Posadas: Universidad Nacional de Misiones.

SILI, Marcelo. 2005. La Argentina rural. De la crisis de la modernización agraria a la construcción de un nuevo paradigma de desarrollo de los territorios rurales. Buenos Aires: Ediciones INTA.

SOUZA PATTO, María Helena. 1991. A producao do fracasso escolar. Historias de submissao y rebeldia. San Pablo: Queiroz.

SUSNIK, Bratislava. 1983. Los aborígenes del Paraguay V. Ciclo vital y estructura social. Asunción: Museo Etnográfico Andrés Barbero.

SZULC, Andrea. 2005. “Antropología y Niñez: de la omisión a las ‘culturas infantiles’”. En Wilde, G. y P. Schamber (orgs.): Cultura, comunidades y procesos contemporáneos. Buenos Aires: Editorial SB.

WALSH, Catherine. 2001. La Interculturalidad en la Educación. Lima: Ministerio de Educación. Programa FORTE-PE.

WILDE, Guillermo. 2007. De la depredación a la conservación. Génesis y evolución del discurso hegemónico sobre la selva misionera y sus habitantes. En Ambiente y Sociedad. V. X. N.1. Pp: 87-106.

WILLIAMS, Raymond. 2001. El campo y la ciudad. Buenos Aires: Paidós.