



IMAGEN: PxHere

Chicas de la colonia: aprender y trabajar en la infancia rural

Ana Padawer

Presentación¹

Era una tarde fresca de mayo del 2009, y Sonia², una niña de 11 años, estaba caminando con su madre y conmigo por la chacra luego del almuerzo. Mientras recorríamos los invernaderos de tomate, las plantaciones de maíz, los campos donde pastaba el ganado vacuno, me contaban como habían regresado al campo cuando la niña era bebé, y su padre heredó un predio de 12 hectáreas. El padre de Sonia se había criado en el campo, pero había migrado a la ciudad, y trabajaba como carpintero. La madre, en cambio, provenía de un pequeño pueblo, por lo que al establecerse “en la colonia” tuvo que aprender las tareas rurales, a las que se incorporaron Sonia y sus hermanos desde pequeños. Fue así como la madre y los niños debieron aprender cómo se nivelaba el suelo de un invernadero, qué cantidad de plaguicida utilizar, cómo manejar la temperatura para evitar que se quemen los plantines, cómo amarrar las vacas durante el ordeño para evitar las patadas. Sonia y su madre asumían cotidianamente muchas de estas tareas junto a los quehaceres domésticos, luego del almuerzo y una vez que la niña volvía de la escuela; realizaban todas las tareas por la tarde, ya que la madre la acompañaba caminando varios kilómetros a campo traviesa, para evitar que recorriera sola un camino solitario y sin transporte público. Generalmente se quedaba esperando en la escuela hasta que Sonia terminara, para no tener que realizar dos veces la larga caminata. Pese a todos los quehaceres rurales que tenían a su cargo, Sonia y su madre se reconocían como “ayudas” de su marido y los dos hermanos mayores, quienes alternaban el trabajo en la chacra con una carpintería que tenían en el pueblo. Mientras recorría su chacra, la madre de Sonia me hablaba del sacrificio y el orgullo de ser colona, de haber abandonado las comodidades de la ciudad en pos de una vida que le había proporcionado beneficios morales, porque había podido transmitirles a sus hijos el valor del trabajo (visita a la chacra de la familia Costas, julio 2009).

Sonia fue la primer *chica de la colonia* que conocí cuando comencé mi trabajo de campo etnográfico en San Ignacio, una localidad ubicada en la provincia de Misiones, extremo noreste de Argentina. El trabajo de campo incluía observaciones participantes en escuelas, chacras y aldeas indígenas, así como entrevistas abiertas, análisis de estadísticas y de datos geo-referenciados. Siguiendo la perspectiva de E. Rockwell (1997), me había aproximado a estas familias con el objetivo de estudiar las experiencias formativas de los niños dentro y fuera de las escuelas; entiendo que la participación periférica en las labores cotidianas constituye, recuperando a Lave y Wenger (2007), una forma de aprender y a la vez construir el mundo social.

Mi enfoque conceptual en torno al tema se apoya en las aproximaciones regulacionistas del trabajo infantil (Nieuwenhuys, 1994), las que me permiten considerar las experiencias

1 Este artículo se basa en una investigación etnográfica iniciada en 2008, como parte de un equipo que estudia las experiencias formativas y las identificaciones en distintos colectivos étnicos de Argentina (Novaro, 2011).

2 Los nombres de las personas presentados aquí son ficticios para preservar el anonimato, pero las localizaciones son reales.

de los niños en el trabajo rural como una forma de educar la atención (Ingold, 2002), pero que no puede escindirse de los contextos de desigualdad y diversidad donde se producen, dados por la posición estructural de sus familias. Considero que no se puede reducir el involucramiento de los niños y niñas en las chacras a una mera estrategia familiar de subsistencia, pero tampoco entenderse como un proceso idílico de transmisión de conocimientos.

La etnografía de Nieuwenhuys (1994) en la India problematizó el trabajo infantil en contextos familiares-domésticos rurales, diferenciándolo claramente del empleo asalariado, aun reconociendo su importancia económica. Su desafío fue analizar los conflictos en términos de edad y género que suelen invisibilizarse bajo pretensiones de neutralidad moral. Esta neutralidad está implícita en la protección parental y la socialización en las actividades rurales, ausentes en el trabajo industrial que ha sido el patrón implícito para elaborar la noción de trabajo infantil desde las leyes. Por otra parte, aportaron a esta idea las teorías económicas neoclásicas y marxistas convencionales, que definieron el trabajo doméstico agrario vinculado a la generación de valores de uso, y no a la acumulación capitalista. Partiendo desde esta perspectiva, mi intención es reconocer y a la vez analizar críticamente el carácter formativo del trabajo infantil rural en contextos domésticos, teniendo en cuenta que la antropología ha romantizado las relaciones entre adultos y niños en términos de socialización basada en el aprendizaje en el hacer, y por lo tanto los conflictos de género y edad en contextos familiares han sido escasamente descriptos.

Por más de un siglo, las zonas rurales de la provincia de Misiones fueron espacio de relación de una población étnicamente diversa, compuesta por indígenas mbyà-guaraníes, colonos(as) (descendientes de migraciones europeas desde fines del siglo XIX hasta mediados del siglo XX) y una mayoría de criollos(as) (cuyos ancestros fueron considerados mestizos, por ser hijos de españoles e indígenas). La familia de Sonia, la joven del relato que encabezó este escrito, reflejaba en parte esta composición demográfica de la región, ya que una bisabuela materna había nacido en Alemania, mientras que el resto de sus ancestros, hasta tres generaciones, era criollo.

A través del trabajo de campo con familias como la de Sonia, pude analizar la participación gradual de las jóvenes generaciones en la reproducción social de las familias, y su lugar central en la construcción histórica de identificaciones contrastivas (Briones, 1996). De esta forma, las niñas criollas y colonas iban reconociéndose como “gente de la chacra”, mientras sus compañeras de escuela y juego se definían como mbyà-guaraní: “gente del monte”. Las niñas iban asumiendo ciertas formas de habitar el espacio rural propiamente femeninas, pero también marcadas por distinciones étnicas y de posición social. Estas identidades contrastivas se iban configurando acorde a las transformaciones históricas en el espacio social agrario, ya que la estructura social basada en grandes latifundios y colonias en el noreste de Argentina se encontraba en redefinición desde hacía tres décadas, a partir de la expansión de la industria forestal y el consecuente éxodo de la población rural.

Como he anticipado, atendiendo a posiciones regulacionistas respecto del trabajo infantil (Nieuwenhuys, 1994), las participaciones de las niñas en las actividades de la

chacra podían ser analizadas como experiencias formativas (Rockwell, 1997), es decir, como parte de un proceso de adquisición progresiva de autonomía para el propio sostenimiento, donde las distinciones étnicas, genéricas, de edad y posición social definen ciertas actividades y saberes como propios de las *chicas de la colonia*. Estos conocimientos sobre el mundo son los que les permiten entender, pero también transformar imperceptiblemente y en su quehacer cotidiano, el mundo que las rodea: la educación de la atención, el seguir los senderos trazados por aquellos más expertos en los quehaceres cotidianos (Ingold, 2002), constituía una forma de aprender que estaba invisibilizada, y atravesada por una serie de conflictos ligados a la edad y el género.

Estas pequeñas transformaciones tenían lugar por el mero hecho de que las experiencias formativas no constituyen una transmisión de conocimientos idénticos de una generación a otra a través de la imitación, sino que implican apropiaciones del conocimiento disponible en su entorno social e histórico inmediato (Rockwell, 1997). Las chicas, en tanto aprendices, “echaban mano” de aquellos conocimientos que disponían quienes tenían la experticia en su entorno inmediato, pero en ese “echar mano” transformaban también las formas de hacer y entender el mundo (Paradise; Rogoff, 2009). Se trataba de un proceso donde lo que se podía ver era una heterogeneidad de prácticas de chicas y chicos que intentaban participar de las actividades, y no la homogeneidad de niños que meramente copiaban.

Estas apropiaciones se daban en contextos de transmisión explícita o implícita de conocimientos propios de un mundo adulto que, para las chicas de la colonia, era caracterizado como criollo, femenino y de agricultores familiares; pero también tenían influencia los mundos indígena, masculino y de las clases medias y altas. De esta manera, las chicas aprendían quehaceres propios de las posiciones que estructuralmente ocupaban en base a la división sexual del trabajo, pero también atravesaban otras experiencias que proporcionaban matices a sus identificaciones étnicas, genéricas y su posición social.

En este último aspecto ocupaba un lugar especial la escuela, espacio donde las chicas colonas accedían a una cultura legitimada socialmente. Debido a su condición de mujeres de familias agricultoras, las niñas ocupaban un lugar subordinado en las estrategias de acumulación de capital del grupo doméstico, y en general no heredaban la chacra (Stolen, 2004). En este sentido, poder sostener la escuela constituía para estas niñas una posibilidad de futuro distinto al de sus madres, quienes escasamente habían terminado su escolaridad y dependieron de un matrimonio para adquirir un medio de vida.

El trabajo y las identidades en la frontera

La ciudad de San Ignacio está ubicada en una zona de fronteras. Viven actualmente unas 6.312 personas, y se encuentra rodeada de un espacio rural donde residen unas 4.229 en chacras familiares y comunidades indígenas (INDEC, 2012). San Ignacio fue fundada en 1610 como una reducción indígena guaraní a cargo de los misioneros jesuitas, que funcionó durante un siglo y medio hasta que fue abandonada tras la expulsión de los religiosos por parte de las autoridades coloniales. Poblada informalmente por criollos,

luego del fin de la Guerra de la Triple Alianza (que enfrentó a Brasil y Argentina con Paraguay, 1864-1870), fue refundada como colonia agrícola en 1907.

San Ignacio fue por lo tanto uno de los primeros asentamientos criollos en la provincia de Misiones, que se incorporó tardíamente a la república como un territorio nacional (1881) y mucho más recientemente como una provincia (1953). Este breve panorama indica que la historia de su poblamiento por parte de indígenas, criollos y colonos fue atravesada por las disputas entre los gobiernos nacionales fronterizos, entre los estados y los indígenas, y por los procesos de autonomía provincial. De hecho, la inmigración europea iniciada a fines del siglo XIX ha sido entendida, en parte, como una estrategia estatal para asegurar las fronteras nacionales (Abinzano, 2013).

La construcción histórica como espacio de frontera explica las características de la estructura social agraria y la diversidad étnica actual en Misiones. La población indígena mbyà, que históricamente ocupó el espacio de la selva paranaense, fue cada vez más marginalizada a medida que la frontera agrícola se fue expandiendo (Gorosito, 2010). La ocupación criolla se dio a partir de grandes latifundios y el establecimiento de colonias criollas y europeas en las tierras remanentes. En general, los colonos ocuparon chacras de 25 hectáreas que lograron regularizar, pero algunos no tuvieron éxito y pasaron a engrosar las filas de los ocupantes de tierras fiscales (Baranger, 2008).

Las diferencias étnicas y de posición social son reconocidas por quienes se auto-identifican de manera general como “gente de la colonia”, ya que en los casos en que no cuentan con la propiedad de la tierra pueden decir, como he escuchado en mi trabajo de campo, que son “casi colonos”. Lo mismo sucede cuando su ascendencia étnica es completamente criolla en las dos o tres generaciones que el productor puede recordar: son “casi colonos” porque no tienen abuelos o padres europeos. Esta denominación genérica de la persona que vive en y del campo tiene vigencia por su significatividad en términos morales: los colonos misioneros encarnan el sacrificio, la estrategia exitosa de reproducción familiar en el campo y, en general, el trabajo (Mastrángelo; Trpin, 2008). Esto los distingue claramente de los extractivistas, pero también de los indígenas.

Aprender los quehaceres rurales: influencias adultas

La incorporación progresiva de las jóvenes generaciones de la colonia al trabajo en la chacra implica su participación en experiencias formativas (Rockwell, 1997), es decir que niños, niñas y jóvenes aprenden los quehaceres rurales siguiendo los senderos trazados por quienes son más expertos que ellos. La información sobre las distintas actividades realizadas en la chacra se vuelve significativa educando la atención sobre aquellos aspectos del entorno que sólo pueden ser percibidos por un experto, generándose así habilidades que son individuales, pero a la vez inherentemente sociales (Ingold, 2002).

Las identificaciones de las chicas de la colonia se vinculan con su concepción subjetiva como fuerza de trabajo; es a través de la incorporación en los quehaceres domésticos y

rurales que los adultos les comunican a las niñas y jóvenes los conocimientos agrícolas en su propio contexto, aunque ellas se apropiaron de estos conocimientos para reproducir, creativamente, las características de la vida en la colonia. Las influencias adultas en la vida de las chicas no resultan solamente del contrapunto entre el mundo chacarero y la cultura ilustrada representada por la escuela, sino que sus destinos están afectados por las experiencias diferenciales de sus madres y padres, hermanos varones, niños y niñas de las aldeas indígenas con los que diariamente comparten la escolaridad.

Los niños y jóvenes han participado de las tareas agrícolas familiares en distintos contextos socioculturales e históricos, pero este tema asumió centralidad en las agendas gubernamentales en las últimas décadas, a partir de normativas nacionales e internacionales referidas a la erradicación del trabajo infantil y la protección del empleo juvenil. Aunque estas normativas constituyeron un importante avance en los derechos de las jóvenes generaciones, las posiciones regulacionistas (Nieuwenhuys, 1994) permiten distinguir las experiencias formativas en el trabajo respecto de las modalidades de trabajo infantil erradicable (Padawer, 2014). Entre las familias de la colonia que conocí en San Ignacio, el trabajo infantil erradicable era excepcional, sucedía cuando algunos varones –en general mayores de 12 años, edad en que finalizaban la escuela primaria– eran empleados en actividades agrícolas fuera de sus chacras, por temporadas, para completar el ingreso monetario de sus padres.

Las chicas en la colonia

Durante mi trabajo de campo pude concluir que las experiencias formativas de las chicas de la colonia en San Ignacio incluían prácticamente todos los quehaceres cotidianos de las chacras. En estos espacios las situaciones de juego, aprendizaje y trabajo se entremezclaban en la cotidianeidad de los niños y niñas, quienes usaban herramientas adultas para sus juegos. Así se iniciaban, a partir de escenificaciones lúdicas (Larricq, 1993), en la participación progresiva de las actividades domésticas de reproducción social (Lave; Wenger, 2007), la que repetía un patrón básico de división sexual del trabajo. Mientras las niñas se ocupaban del cuidado de hermanos, la limpieza de la ropa, la cocina, la atención de los jardines y huertas, sus hermanos varones se incorporaban en las tareas de la chacra con mayor exigencia física, el manejo de herramientas y maquinarias agrícolas.

La participación de los niños en las actividades agrícolas comenzaba simplemente caminando por la chacra: aprendiendo a “atender” donde estaban los brotes para no pisarlos, juntando semillas, trayendo agua para los animales. En este sentido, aprendían a través de un redescubrimiento guiado (Ingold, 2002), donde las explicitaciones verbales no derivaban de representaciones mentales sino de contextos familiares de actividades. Los niños Soares, a los que me referiré enseguida, no recibían información abstracta sobre las plantas (como podría ser una descripción sobre su anatomía y fisiología), sino que aprendían a mirar e identificar los cultivos en un amplio espacio verde, comenzando luego a ser guiados en el proceso de saber cómo cuidarlos.

Si bien todos los niños participaban cotidianamente en las actividades productivas de la familia, la posición en la escala de hermanos, su edad y su género incidían en las tareas a cargo de cada uno. En el grupo doméstico de la familia Soares quienes tenían mayores responsabilidades eran Damián e Irene, de 16 y 14 años respectivamente, y especialmente el varón era quien tenía a su cargo las tareas más calificadas: “en la chacra es mi campeón”, decía el padre refiriéndose al muchacho; mientras que decía “es la que más ayuda”, refiriéndose a la joven. Esta posición auxiliar de las niñas era la que presentaba al comienzo en relación a Sonia y su madre.

Cierto día, cuando visité la chacra de los Soares, pude observar en detalle el papel de guías en el proceso de adquisición de habilidades y educación de la atención que realizaban los hermanos mayores, diferenciado en términos de género. Mientras recorríamos el predio familiar, los niños más grandes distinguían plantas aisladas entre la *capuera* (espacio de la chacra en barbecho), mientras que la intención de los más pequeños de acercarse a ese conocimiento se veía cuando reclamaban la atención de los mayores sobre alguna planta que había pasado inadvertida.

Damián era quien tenía a cargo la explicación acerca de la organización de los cultivos (“acá plantamos maíz porque la tierra es más linda”). Era el muchacho quien se había encargado de plantar, tenía contabilizadas las líneas de mandioca plantadas (“son 9”) y podía identificar más fácilmente los brotes; por eso su hermana lo consultaba al respecto (“esta planta como se llama Damián?”). El joven sabía de formas, espacios y también de tiempos y procesos: en qué momento se hicieron las plantaciones (“la cebolla está del año pasado”) y cuándo iban a poder cosechar (“a los tres meses vuelve a salir”) de acuerdo a la variedad (“este maíz es de tres meses”).

En el recorrido por la huerta, su hermana Irene también intervenía desde lo que sabía, pero preguntando a su hermano mayor y siempre estaba atendiendo a lo que hacían sus hermanos pequeños: les iba advirtiendo que no pisaran las ramas de mandioca, que evitaran un brote de melón (“mirá la plantita, vos!”); es decir, que los cuidaba, pero a la vez los orientaba para que percibieran aspectos inadvertidos del entorno. También su hermana menor, Martina, con 5 años, iba detectando ya por sí sola algunos cultivos (“mirá la mandioca”; “ahí hay poroto”). La detección de plantas “perdidas en la *capuera*” les permitía a los niños desplegar sus capacidades de percepción de formas, colores, texturas y procesos, que habían adquirido apropiándose de los conocimientos de sus hermanos. Es importante advertir como, en el caso de los niños más pequeños, las diferencias de género no estaban tan marcadas como en los mayores: las niñas pequeñas como Martina jugaban y aprendían a la par de los varones.

Las responsabilidades de las chicas de la colonia respecto de las tareas domésticas se vinculan con la histórica división sexual del trabajo en la familia, la que, en tanto campo de poder, hace que las posiciones que ocupan los integrantes dependan de los recursos que logran disponer (Schiavoni, 2008). En contextos rurales como el del San Ignacio contemporáneo, esto implica una reproducción intergeneracional del control diferencial sobre los recursos de la tierra, la tecnología y los ingresos de dinero entre varones y mujeres. Este control se consolida a través de la distribución desigual de habilidades y conocimientos, vinculada a la división del trabajo en la chacra, en razón de género.

Desde las influencias adultas, la asociación de las niñas al trabajo doméstico les permite desarrollar sus capacidades “naturales” de cuidado de los niños y el hogar, mientras sus hermanos desarrollan sus habilidades en el trabajo rural y, por lo tanto, heredarán la chacra. En este sentido, el acceso desigual de niñas y niños a las oportunidades de aprendizaje de habilidades en la chacra constituye, sin duda, una herramienta de restricción social de las mujeres (Stolen 2004).

Esta construcción genérica organizada desde las influencias adultas era rápidamente asumida por los niños. Pude ver esto un día que visitaba a la familia Estrella, cuando recorría la chacra acompañada por Luciano y Patricia, de 9 y 8 años respectivamente.

Mientras la niña cargaba en brazos a una beba, su hermano llevaba un pequeño machete en la cintura. Mientras conversaba con los niños sobre la chacra volví a ver que era el hermano mayor quien sabía cuáles eran los distintos sectores plantados; así Luciano sabía dónde estaba plantado el melón, que apenas botaba del suelo, porque había estado presente cuando sus padres lo habían plantado. Si bien Patricia tenía solo un año menos que Luciano, por su posición en la escala de hermanos y también por su condición genérica tenía un acceso menor a estas experiencias formativas en la chacra, lo que podía verse cuando su hermano la corregía en la identificación o el uso de ciertas plantas. Aunque llevaban adelante actividades sancionadas socialmente en razón de edad y género (“cuando estoy aburrída mi mamá me manda a lavar la ropa”, decía la niña), las actividades propias de los varones eran, en parte, compartidas por sus hermanas: por eso Patricia sabía manejar el machete que llevaba su hermano.

Lejos de las imágenes estereotipadas del trabajo infantil, los niños de la familia Estrella se trepaban a los árboles, recogían frutas y hortalizas que aprendían a distinguir como parte de procesos naturales intervenidos por los humanos (“el ajo crece más rápido si lo pones para arriba”), y también como productos en un ciclo de intercambio (“las bananas no son como las del pueblo”). De esa manera, niños y niñas recorrían juntos la chacra y el monte cotidianamente (“caminamos todos los días”), jugando e incorporándose en tareas cuya responsabilidad recaía en los adultos (“esta parte mi papá ya limpió”).

Las obligaciones domésticas que las niñas como Patricia realizaban desde temprana edad eran, sin dudas, experiencias formativas subordinadas. Pero esta subalternización no provenía de las tareas mismas, sino de la restricción progresiva a recursos y habilidades vinculadas a las tareas de la chacra. De esta manera, las chicas de la colonia iban aprendiendo a dominar el trabajo doméstico y se alejaban de la chacra que iban a heredar sus hermanos varones.

Las chicas en la escuela

Para las chicas de la colonia, poder sostener la escuela constituye una posibilidad de futuro distinto al de sus madres, quienes en general dependieron del matrimonio para poder garantizarse un medio de vida. En las últimas décadas, la asistencia a escuela secundaria en Argentina creció a partir de la Ley Nacional de Educación (2006), que

estableció la obligatoriedad de ese nivel en todo el país. A tal fin se diseñaron una serie de políticas públicas tales como creación de escuelas, becas estudiantiles y entrega de materiales de estudio que tuvieron como finalidad facilitar el ingreso, la permanencia y el egreso de los adolescentes en la escuela secundaria (Padawer; Rodríguez Celín, 2014). Por ejemplo, entre 2010 y 2014 se entregaron computadoras a 3.818.102 estudiantes secundarios en todo el país (ANSES, 2014), casi la misma cifra que se proyectó para la totalidad de jóvenes entre 15 y 19 años en Argentina en 2018 (INDEC, 2018).

Pero en contextos rurales como el de San Ignacio, cumplir con la obligatoriedad de la escuela secundaria siguió siendo desafío, ya que, aun recibiendo computadoras, las familias de la colonia, ocupantes e indígenas, continuaron sin poder garantizar que los jóvenes estudien. En primer lugar, porque los adolescentes eran incorporados en los quehaceres de la chacra con mayor intensidad y también solían ser empleados en el mercado informal como asalariados, lo que no impedía, pero sí dificultaba, la asistencia a la escuela. En segundo lugar, por la falta de un recurso imprescindible en contextos rurales: el transporte.

En la zona de la colonia en San Ignacio era posible encontrar numerosas pequeñas escuelas primarias, pero las escuelas secundarias se encontraban en la ciudad; los estudiantes debían atravesar diariamente largas distancias, lo que dificultaba la asistencia regular a la escuela. Por otra parte, se trataba de caminos poco transitados, lo que implicaba situaciones de peligro, especialmente para las chicas. Para proteger a las niñas en sus traslados a las escuelas, las familias desarrollaban distintas estrategias: desde acompañarlas diariamente (tarea a cargo de las madres, como en el caso de la familia Costas presentado al comienzo), hasta enviarlas a vivir con parientes o amistades en la ciudad, en albergues estatales o religiosos.

Pero si en la chacra las chicas de la colonia eran relegadas en virtud de sus atributos “naturales”, la escuela era un espacio donde las propiedades de la femineidad les resultaban particularmente valiosas: la “aplicación” de las niñas resume una serie de atributos como la tranquilidad, el estudio y la prolijidad (Stanley, 1995), prácticas y valores en los que las niñas de la colonia eran también socializadas. Estos valores eran reconocidos por los profesores y les auguraban trayectorias más largas en la escuela que sus hermanos varones. De esta manera, la posibilidad de culminar estudios se complementaba con las estrategias familiares de acumulación, ya que las jóvenes tenían otra opción a la búsqueda de recursos de reproducción social, procurando empleos urbanos a partir de su mayor calificación.

La continuidad de la escuela como proyecto de futuro de las chicas de la colonia se discutía en las visitas a la familia Kurz, cuyas hijas asistían a una escuela secundaria agrícola en la ciudad de San Ignacio. Las tierras que tenía esta familia eran poco productivas, pero podían vender un excedente hortícola. Como colono no capitalizado, Alberto utilizaba sus conocimientos de mecánica para construir las máquinas que necesitaba para la chacra y pudo progresar modestamente a partir del esfuerzo de toda la familia, aunque era inviable en términos productivos la división de sus tierras entre sus 4 hijos. En consecuencia, si bien “siempre en la chacra hay lugar para ellas”, implícitamente la

escuela era una vía de salida para el futuro de las chicas. Este proyecto de continuidad en los estudios era estimulado por los padres (“ahora que van a la escuela secundaria hay que darles tiempo a que estudien”) y reconocido como una posibilidad de elección que ellos no tuvieron; aunque también reclamaban la necesidad de las chicas como fuerza de trabajo en la chacra (“antes de ir a la escuela, que me preparen la verdura para vender”).

Las chicas parecían, por su condición genérica “aplicada”, candidatas para estudiar. Sin embargo, esta no era una conclusión automática, ya que el padre reconocía también un matiz vinculado a la inteligencia y la perseverancia de cada una (“Ellas son chicas, son estudiosas. Pero terminar la escuela... depende de su capacidad y empeño”), en lo que coincidía la madre presentando su experiencia como contrapunto (“a mí nunca me gustó estudiar, en cambio a ellas sí. Están procurando estudiar para el día de mañana ser profesoras de algo”). Para las familias rurales de San Ignacio, la escuela no se referenciaba exclusivamente con el acceso a la alta cultura o el progreso social, sino que era asociada a la cuestión del gusto; sin embargo, como ya ha sido planteado por distintos autores, compartir el gusto por el estudio implica identificarse con la cultura legitimada a través la escuela, que históricamente ha respondido a los valores de la clase media y alta (Bourdieu, 2002).

La importancia del esfuerzo para el éxito escolar era recuperada por un profesor de la escuela secundaria cuando visitó a la familia Kurz cierto día, mientras los padres y las chicas ponían también en la balanza los ritmos de las actividades de la chacra. Para el profesor las chicas eran “aplicadas, educadas”, y proponía una complicidad adulta al respecto (“se los digo para su tranquilidad”): por eso visitaba a la familia para impulsarlas a rendir los exámenes pendientes. La madre coincidía con esos objetivos (“eso espero, que rindan los exámenes, eso trato”), pero en el diálogo con el profesor los padres intentaban negociar “una excepción” para que las chicas puedan acompañar al padre en la venta de productos de la huerta.

Si bien la conversación se realizaba entre adultos, una de las intervenciones de las chicas fue un indicio de su interés por participar de la principal actividad de sus padres, desde aportes que la propia escuela les otorgaba, en su caso para manejo de una contabilidad básica (“nosotros vamos con papá porque sacamos fiado, y así le vamos anotando lo que le deben”). En el mismo sentido intervino el profesor (“nosotros entendemos, queremos mejorar el tema de la colaboración de las familias”), de modo que la propuesta de la escuela no se presentaba como una vía alternativa sino complementaria a las necesidades familiares. La vía del estudio era un proyecto de las chicas, pero también una apuesta de los padres (“en la chacra no es fácil la cosa”), que no veían otra alternativa para sus hijas más allá del matrimonio (“apoyarlas a ellas si quieren salir adelante, después si no quieren que se casen y se queden en la chacra del marido”).

Un cierre

Las chicas de la colonia que conocí en San Ignacio me mostraron que el trabajo en las chacras les permitía apropiarse de conocimientos condicionados por el género,

establecidos históricamente por la división del trabajo, pero también de tareas que hacían cotidianamente sus padres y hermanos. La educación de la atención volvía a las chicas perfectamente capaces de distinguir brotes de plantas cultivadas en el monte, y sus intenciones de participar en las actividades de la chacra se expresaban a la par de las de sus hermanos varones.

Sin embargo, estas influencias de dominios adultos masculinos iban invisibilizándose con el tiempo: si todas las chicas sabían manejar machetes, eran sus hermanos quienes los llevaban cotidianamente en la cintura; ellas cargaban a sus hermanitos. La descripción de las tareas de las chicas y las madres como “ayuda” evidenciaba el reconocimiento de un lugar subordinado respecto de los varones, “campeones” de la chacra. En este sentido, la participación periférica legítima de las chicas se asentaba sobre un patrón de división sexual del trabajo que se mantenía de generación en generación; aunque ellas, efectivamente, “supieran hacer” cosas de la chacra siendo pequeñas, ese conocimiento era activamente restringido.

En su deambular por las chacras las niñas realizaban cotidianamente con sus hermanos un fluir de actividades que las llevaba del juego al aprendizaje y al trabajo, y se responsabilizaban cada vez más de las tareas domésticas (mientras que sus hermanos, progresivamente lo hacían de la chacra o incluso de trabajos informales como asalariados a partir de los 12 o 13 años). Reconocer el carácter formativo de este fluir de actividades es sumamente importante para pensar en la educación de la infancia, porque los quehaceres rurales dejan de ser patrimonio exclusivo de los adultos, lo que de hecho sucede a costa de una enajenación de las capacidades de autonomía de los niños. Esto puede ser observado más frecuentemente en los contextos urbanos de clase media (parámetro de normalidad implícito en las regulaciones de trabajo infantil), donde los niños son protegidos al punto que tienen a su cargo muy pocas tareas de las que se realizan de modo cotidiano en los hogares. Advertir la importancia formativa de la incorporación progresiva al trabajo no implica desconocer la importancia de proteger a los niños de situaciones peligrosas, por el contrario, se trata de resguardar sus derechos a una educación escolar pero también que puedan aprender otras cosas que les proporcionan autonomía.

En este contrapunto merece una reflexión el lugar otorgado históricamente a la escuela como espacio educativo legitimado socialmente. En San Ignacio, las chicas parecían tener posibilidades ciertas de escapar a su posición subordinada en el acceso a recursos de la chacra, transitando para ello el camino hacia la cultura escolar que las preparaba (recuperando su condición genérica “aplicada”), para empleos urbanos. El gusto por el estudio, que puede ser entendido como influencia de modos de ser propios de las clases dominantes, implicaba, de hecho, algunos cambios en las identificaciones de las chicas de la colonia que se veían a sí mismas interesadas por trabajos propios de la ciudad. Sin embargo, estas identificaciones eran entendidas por ellas y sus padres como un proceso dinámico, ya que “siempre pueden volver” a la chacra. Esta opción, aun siendo principalmente una promesa, se constituía como una alternativa ante las históricas estrategias de capitalización de los pequeños productores rurales, que condenaban a las chicas de la colonia a garantizar su reproducción social exclusivamente a través del matrimonio.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABINZANO, R. Estudios antropológicos en y de la región de fronteras: cuestiones de teoría y metodología. **Revista Ideação**, Feira de Santana, v.15, n. 2, p. 149–175, 2013.
- ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE LA SEGURIDAD SOCIAL. **ANSES 2014**: Programa Conectar Igualdad. Conectar en cifras. Disponible em: <<https://www.anses.gov.ar>>. Acceso em: 16 mar. 2015.
- BARANGER, D. La construcción de un campesinado en Misiones. De las Ligas Agrarias a los sin tierra. In: SCHIAVONI, G. (Org.). **Campesinos y Agricultores familiares**. La cuestión agraria en Misiones a fines del Siglo XX. Buenos Aires: Ciccus, 2008. p. 33-70.
- BOURDIEU, P. **La distinción**. Criterio y bases sociales del gusto. México: Taurus, 2002.
- BRIONES, C. Culturas, identidades y fronteras: Una mirada desde las producciones del cuarto mundo. **Revista de Ciencias Sociales**. Universidad Nacional de Quilmes, Buenos Aires, v. 5, p.121-33, 1996.
- GOROSITO, A. Los guaraníes de Misiones en la mirada de cronistas y antropólogos. In: HIRSCH, S.; GORDILLO, G. (Org.). **Movilizaciones indígenas e identidades en disputa en Argentina**. Buenos Aires: Crujía, 2010. p. 79-100.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICAS Y CENSOS. **INDEC 2012**: Resultados del Censo 2010. Disponible em: <www.indec.gov.ar>. Acceso em: 30 de jun. 2012.
- INGOLD, T. **The Perception of Environment**. London: Routledge, 2002.
- _____. **INDEC 2018**: Proyecciones de población por sexo y grupos quinquenales de edad. Años 2010-2040. Disponible em: <https://www.indec.gov.ar/nivel4_default.asp?id_tema_1=2&id_tema_2=24&id_tema_3=84>. Acceso em: 4 feb. 2018.
- LARRICQ, M. **Ipytũma**. Construcción de la persona entre los mbya-guaraní. Posadas: Editorial Universitaria, 1993.
- LAVE, J.; WENGER, E. **Situated Learning**: Legitimate peripheral participation. Cambridge: Cambridge University Press, 2007.
- MASTRÁNGELO, A.; TRPIN, V. Etnografía e historia de las relaciones interétnicas. Nativos y antropólogos en el Alto Paraná misionero. In: BARTOLOME, L.; SCHIAVONI, G. **Desarrollo y Estudios Rurales en Misiones**. Buenos Aires: Ciccus, 2008. p. 293–319.
- NIEUWENHUYNS, O. **Children's Lifeworlds. Gender, Welfare and Labour in the Developing World**. London: Routledge, 1994.
- NOVARO, G. **La interculturalidad en debate**. Buenos Aires: Biblos, 2011.
- PADAWER, A. Mis hijos caen cualquier día en la chacra y no van a pasar hambre porque ellos saben: oportunidades formativas y trabajo predial de los jóvenes en el sudoeste de Misiones - Argentina. **Revista Trabajo y Sociedad**, v. 22, p. 87-101, 2014.
- PADAWER, A.; RODRIGUEZ CELIN, L. Ser del monte, ser de la chacra: experiencias formativas e identificaciones étnicas de jóvenes rurales en el noreste argentino. **Cuicuilco**, v.22, n. 62, p. 265-286, 2015.
- PARADISE, R.; ROGOFF, B. Side by side. Learning by observing and pitching in. **Ethos**, v. 37, n. 1, p. 102–138, 2009.
- ROCKWELL, E. La dinámica cultural en la escuela. In: ALVAREZ, A. **Hacia un currículum cultural: la vigencia de Vygotski en la educación**. Madrid: Infancia y Aprendizaje, 1997. p. 21–38.

SCHIAVONI, G. Repensar la reproducción. Del campesinado a la agricultura familiar. In: SCHIAVONI, G. (Org.). **Campesinos y Agricultores familiares**. La cuestión agraria en Misiones a fines del Siglo XX. Buenos Aires: Ciccus, 2008. p. 13-32.

SCHIAVONI, L. Aportes de hijas e hijos a las estrategias de vida familiar. Familias pobres urbanas y rurales de la provincia de Misiones. In: WAINERMAN, C. (Org.). **Familia, trabajo y género**. Un mundo de nuevas relaciones. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2003. p. 153-198.

STANLEY, J. El sexo y la alumna tranquila. In: HAMMERSLEY, M.; WOODS, P. (Org.). **Género, cultura y etnia en la escuela, informes etnográficos**. Barcelona: Paidós, 1995. p. 49-64.

STOLEN, K. **La decencia de la desigualdad**. Buenos Aires: Antropofagia, 2004.

RESUMEN

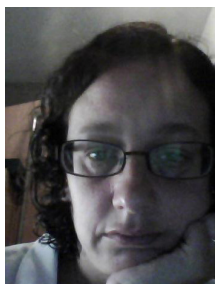
En este trabajo analizo, a partir de posiciones regulacionistas respecto del trabajo infantil, las participaciones de las niñas en las actividades agrícolas en San Ignacio (Misiones, Argentina). A partir de referencias a un trabajo de campo etnográfico iniciado en 2009, considero cómo su incorporación en los quehaceres de las chacras puede entenderse como experiencias formativas, es decir como parte de un proceso de adquisición progresiva de autonomía para el propio sostenimiento, donde las distinciones étnicas, genéricas, de edad y posición social definen ciertas actividades y saberes como propios de las *chicas de la colonia*. Estos conocimientos sobre el mundo son los que les permiten entender, pero también transformar imperceptiblemente y en su quehacer cotidiano, el mundo que las rodea.

Palabras clave:

identificaciones, infancia, genero, aprendizaje, agricultura familiar

FECHA DE RECEPCIÓN: 08/02/2018

FECHA DE APROBACIÓN: 20/04/2018



Ana Padawer

Doctora en Antropología de la Universidad de Buenos Aires (UBA), Argentina. Investigadora Categoría Independiente de Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), Argentina. Es Profesora Adjunta Regular del Departamento de Ciencias Antropológicas de la Universidad de Buenos Aires. Ha dictado cursos de Posgrado en Educación y en Antropología en varias universidades de Argentina, así como cursos de formación en sindicatos docentes y en el Ministerio de Educación Nacional.

E-mail: apadawer66@gmail.com