

Al ritmo de la comunidad: enseñanza y aprendizaje entre niños indígenas galibi-marworno*

Antonella Tassinari

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
Universidad de Montreal, Canadá

Camila Guedes Codonho

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais, Brasil

RESUMEN

El presente artículo está basado en investigaciones de campo realizadas por las autoras con niños indígenas galibi-marworno, de la región de Uaçá, al norte del estado de Amapá, en Brasil. Pretende presentar aspectos de la pedagogía propia de esta población, que se sustenta en la importancia de la libertad y la autonomía para un aprendizaje adecuado y la producción de cuerpos saludables, dando cuenta de los aspectos no verbales del aprendizaje y rescatando la inventiva del aprendizaje por imitación, así como la agencia infantil implicada en esos procesos. El artículo presenta las concepciones de los galibi-marworno sobre infancia y desarrollo infantil, así como las estrategias familiares para la transmisión de conocimientos, contextualizándolos en relación con la historia y la organización de este grupo. Al describir los procesos de aprendizaje propios de los galibi-marworno, se busca contribuir a que los procesos de educación escolar puedan considerarlos y respetarlos, conforme exige la legislación brasileña.

Palabras clave: infancia, niños, aprendizaje, educación indígena, galibi-marworno, antropología de la infancia.

* Traducción: Alexander Cordovés.

At the rhythm of community: teaching and learning among Galibi-Marworno indigenous children

ABSTRACT

The article is based on field research conducted by the authors among Galibi-Marworno people from Uaçá region, at northern state of Amapá, Brazil. The objective is to present some aspects of their pedagogy, which is founded on the importance of freedom and autonomy for an accurate learning and the production of healthy bodies, focusing on nonverbal aspects of learning, the creativity of imitation and the children agency involved in those processes. The article presents the Galibi-Marworno's ideas about childhood and child development and their strategies in the transmission of knowledge, contextualizing them in relation to the history and organization of the people. This description of the Galibi-Marworno's learning processes aims to contribute to a more respectful schooling process, as required by Brazilian law.

Keywords: childhood, children, learning, indigenous education, Galibi-Marworno, anthropology of childhood.

INTRODUCCIÓN

Nuestra primera hija, Katia, nosotros estábamos cuidándola porque ya habíamos perdido dos niños [...] y la empezamos a criar cuidándola mucho, que no fuera al piso, que no la agarrara una gripe, una neumonía, cosas así. Con una alimentación diferente. Pero ella vivía enferma. Sus abuelos dijeron: «No, no pueden hacer eso. Los niños deben liberarse para estar en el medio de los otros niños, para que ella pueda ser fuerte». Apropiarse del clima de la comunidad. Atrapar el ritmo de la comunidad, el ritmo de la crianza de los niños de la comunidad. Y ahí la fuimos soltando. No se enfermó más. Se puso saludable, bien fuerte, corría, jugaba. Así es como nosotros criamos a nuestros hijos. Aquí en la comunidad es así.

El epígrafe de este texto destaca una característica que ha sido muy destacada, de manera general, con relación a la infancia indígena: la libertad de la que gozan los niños en las aldeas. Investigaciones realizadas en contextos indígenas en Brasil, aunque no trabajen la infancia, no dejan de comentar que los niños pueden hacer de todo, que raramente son castigados o reprendidos. Esa actitud en relación con los niños fue interpretada como resultado de la ausencia de autoridad paterna (Willems, 1938), como una incapacidad pedagógica cuya consecuencia fue el estado «primitivo» en el que se encontraban estas sociedades. O sea, para Willems, la falta de autoridad de los padres no les permitía transmitir a los niños los conocimientos adquiridos, relegando a cada nueva generación al mismo estado «primitivo» de las generaciones anteriores.

Al poner atención a las palabras del cacique Paulo Silva, quien resaltaba la importancia de «liberar al niño» para que se desarrolle fuerte y saludable, este artículo pretende demostrar, al contrario de lo que proponía Willems, la existencia de una pedagogía propia basada en concepciones locales de infancia y desarrollo infantil, en configuraciones particulares de redes de parentesco, en principios y prácticas seguidos por las familias para la educación de los niños. Pretendemos presentar esos aspectos y reflexionar acerca de las bases de esa «libertad». Para expresarlo de modo simple: ¿qué hacen los niños galibi-marworno cuando «andan sueltos»?

Investigaciones realizadas por las autoras en momentos diferentes¹ muestran que los niños galibi-marworno se conducen con autonomía para decidir sobre sus actividades cotidianas, y generalmente deciden jugar con otros niños de su grupo doméstico (el *hã*), con los que aprenden cuestiones importantes para sus vidas: desde habilidades como remar, nadar, subir a los árboles o moverse sobre troncos en el campo inundado, hasta conocimientos acerca del ambiente de la aldea, del bosque próximo, del río, de las especies de plantas y animales, de las redes de parentesco y la cosmología. Los niños también eligen acompañar a sus padres o a otros familiares en sus actividades cotidianas, en las plantaciones, en las casas donde preparan la harina (*kahbe*), al regreso de la caza, en las visitas a la ciudad de Oiapoque, momentos en los que aprenden cuestiones importantes sobre esas actividades y empiezan, progresivamente, a contribuir a su realización. En estas situaciones se destaca la confianza que los adultos depositan en los niños, en sus elecciones y en las actividades que realizan, considerándolos seres capaces de saber discernir —aún a corta edad— lo que es peligroso, lo que es seguro, lo que es importante para ellos mismos y para el colectivo.

En otro trabajo, Tassinari (2009) analizó, a través de la literatura disponible sobre infancia indígena en Brasil, las características de esa «libertad» de los niños. Así constató que se trata de una libertad con responsabilidad sobre sus elecciones, que procura resaltar la autoridad que las sociedades indígenas garantizan a los niños al permitirles escoger sus propios trayectos de aprendizaje. Queremos destacar que la idea de «liberar a los niños» no significa ausencia de reglas o de responsabilidad de los adultos y sí un principio pedagógico asumido por los padres, basado en la centralidad del aprendiz y de sus iniciativas y elecciones para la efectividad del aprendizaje. Ese principio no es asumido de modo fácil o inmediato, como muestra el testimonio del epígrafe. La libertad de los niños y niñas se hace efectiva en contextos que atañen a la organización social del grupo y a las redes de parentesco que producen.

¹ Antonella Tassinari investiga las poblaciones de la zona de Oiapoque desde 1990 mediante la observación participante en las aldeas, entrevistas abiertas, construcción de genealogías y revisión de documentos históricos. La investigación, centrada en niños, fue realizada en la aldea Kumarumã en enero de 2010, donde fueron filmadas las actividades y juegos, trabajos con dibujos infantiles, y entrevistas, generando el video *Criando corpo em Kumarumã* (Tassinari, 2013). Camila Codonho realizó trabajo de campo entre enero y febrero de 2006 en las aldeas de Kumarumã y Tukai, utilizando como recursos metodológicos la observación participante en los grupos de niños, trabajo con dibujos infantiles y entrevistas semiestructuradas. A partir de este trabajo, entre otras producciones, se generó su tesis de maestría (Codonho, 2007).

El trabajo de Cohn (2000) sobre los niños kayapó-xikrin resalta dos comprensiones nativas sobre el aprendizaje de los niños que resultan pertinentes a esta reflexión: la primera, que «el niño lo sabe todo porque lo ve todo», demuestra la importancia educativa que se atribuye a la movilidad libre de los niños por distintos espacios de la aldea. Por otro lado, la idea de que «el niño no sabe nada porque sus oídos aún no están desarrollados» destaca la necesidad de una inversión educativa sistemática en la preparación del cuerpo de los niños (los oídos) para que su comprensión sea plena.

La producción de los cuerpos en las sociedades indígenas ha sido abordada como una cuestión central en la construcción de la persona desde el clásico trabajo de Seeger *et al.* (1979) y se ha convertido en uno de los temas más relevantes para el estudio de las nociones nativas de desarrollo infantil y para la comprensión de las «pedagogías nativas». De este modo, se han destacado los momentos de producción intencional de los cuerpos: los cuidados durante el embarazo, el parto y con el recién nacido, y los tabúes sobre la alimentación y las reclusiones (en especial la reclusión de la pubertad).

Sin embargo, ha sido menos explorada la importancia de la vivencia que tienen los niños de las dinámicas sociales en las cuales participan, que es una consecuencia del primer elemento resaltado en el trabajo de Cohn (2000). Esto también fue observado por Enriz, Palacios y Hecht (2007) al revisar las etnografías sobre las poblaciones indígenas qom y mbyà en Argentina. Según estas autoras, las descripciones sobre las dinámicas infantiles cotidianas son infrecuentes, ya que la mayoría de los trabajos hace referencia a las actitudes de los adultos en los cuidados relativos a la gestación, al parto y al recién nacido, y a continuación, tratan los rituales de iniciación de los jóvenes al mundo adulto.

Consideramos que el principio de «liberar a los niños para entrar en el medio de los otros niños, para que ella pueda ser fuerte» es también una forma de invertir en la producción de sus cuerpos, permitiéndoles «apropiarse del clima de la comunidad», lo que tiene implicaciones en su progresiva *habilitación* (Ingold, 2000) para las actividades fundamentales de la vida en la aldea. También buscamos analizar las actitudes que ese principio demanda de los padres, como la vigilancia constante, el respeto a las decisiones de los niños, y atender a sus momentos y ritmos de aprendizaje. El concepto de *habilitación* resulta adecuado para el análisis, ya que reconoce y valora la imitación y la observación como actitudes, las que son fundamentales para la pedagogía galibi-marworno como procesos activos y creativos, donde se resalta la agencia del aprendiz:

Observar no es una cuestión de tener informaciones copiadas en la cabeza, ni imitar es una cuestión de ejecutar mecánicamente las instrucciones recibidas. Por el contrario, observar es atender activamente los movimientos de los otros; imitar es alinear esta atención hacia el movimiento de la propia orientación práctica en dirección al ambiente. El ajuste fino de la percepción y la acción que ocurren aquí puede comprenderse mejor como un proceso de *habilitación* que como enculturación. (Ingold, 2000, p. 37; traducción de las autoras).

Retomamos el trabajo de Codonho (2007), que describe minuciosamente los contextos de enseñanza y aprendizaje de los niños galibi-marworno en el ámbito de grupos de primos paralelos, articulados por el grupo residencial uxorilocal (localmente definido como *hã*). Es en el ámbito de esos grupos donde los niños adquieren buena parte de las habilidades necesarias para la vida cotidiana, a través de una «transmisión horizontal de saberes», que es la forma en la que la autora se refiere al aprendizaje que ocurre entre los propios niños dentro de esos grupos. Como complemento del aprendizaje entre pares, Tassinari (2013) enfatizó la participación de los niños en las actividades vinculadas con la producción de harina de yuca, tanto en los sembrados de yuca como en las casas de harina. Estos fueron sugeridos por líderes galibi-marworno como lugares privilegiados para observar el aprendizaje que los niños hacen de las actividades cotidianas.

Finalmente buscamos argumentar, a partir de la experiencia de los niños galibi-marworno, que una escuela que respete los procesos de enseñanza y aprendizaje propios de los niños debe tener en cuenta los saberes infantiles, desde muy temprano transmitidos entre los niños de esta y otras sociedades indígenas, justamente por ser considerados como seres activos en el proceso de transmisión entre pares de una pedagogía nativa.

LA POBLACIÓN GALIBI-MARWORNO

La población galibi-marworno contaba en 2006 con 2226 personas², en su mayor parte concentradas en la gran aldea de Kumarumã (1885 habitantes) en el río Uaçá, y en aldeas más pequeñas localizadas a lo largo de la carretera BR-156 (Tukai y Samaúma), en el río Urukauá (Flexa) y en el Igarapé Juminã (Uahá), con cerca de cien individuos cada una.

² Censo de los indígenas en aldeas realizado en 2006, Fundación Nacional del Indio-Administración Regional Oiapoque (FUNAI-ADR Oiapoque).

Con relación al origen de las familias del Uaçá, de modo general se percibe una ruptura entre aquellas familias que pasaron por la experiencia de las misiones jesuitas en el siglo XVIII y las otras (las «no bautizadas»), ya que las primeras sostenían que no existan posibilidades de alianzas con las segundas. Así, la memoria del grupo los ubica como descendientes de personas identificadas como marouno, aruã y galibi («bautizadas»), diferenciándose de otros habitantes de la cuenca del Uaçá (aruak, arakere y urukuyan), con los que no hacían alianzas porque «no eran bautizados»³ y no cumplían las normas de «respeto» (que correspondían a la interdicción sexual entre ciertos grupos, que presentamos a continuación). Los grupos no bautizados aún son recordados en la memoria local como caníbales que secaban la carne y se comían a sus propios muertos. De este modo, la memoria de las familias indica que, en el pasado, las islas en la cuenca del río Uaçá eran habitadas por diferentes grupos locales que se reconocían como descendientes de distintas «razas», cada una con sus líneas de descendencias, algunas de ellas asociadas a grupos étnicos actuales (volveremos sobre esto).

La adscripción étnica, al parecer, perdió sentido hacia el final del siglo XIX, cuando es reemplazada por la referencia local: «gente de Uaçá», o «uaçauara». La actuación del Servicio de Protección a los Indios - SPI en la década de 1930, fortaleció el término *galibi* para identificar a esa población, que no reconoce parentesco con los galibi de la costa de Guayana Francesa. Probablemente esa elección está relacionada con el genérico *galibi* usado por las misiones jesuitas en la región. Recientemente, en la década de 1980 y 1990 del pasado siglo, se le añadió el término *marworno* al etnónimo del grupo, para diferenciarse de las familias galibi-kaliña que se asentaron en el río Oiapoque.

La actuación del SPI, mediante la creación de una escuela en el año 1936, incentivó el crecimiento de lo que es hoy la aldea Kumarumã, hacia donde, inicialmente, llevaron a los niños de otras aldeas a estudiar. En los años siguientes, para estar cerca de los niños, casi todas las familias de Uaçá emigraron para ese lugar. A pesar de la dinámica autoritaria e impositiva de la educación escolar implementada por el SPI, esa experiencia fue de gran importancia para la

³ La referencia al bautismo como señal diacrítica remite a la experiencia de algunas poblaciones de Uaçá en las misiones establecidas en la región a partir del siglo XVIII. Tassinari (2003) sugiere que antepasados de la hoy autodenominada población galibi-marworno fueron objeto de las misiones jesuitas en la región de Oiapoque, las que tenían el galibi como lengua general, mientras que algunos antepasados de la población kripuna vivieron la experiencia de misiones jesuitas del bajo río Amazonas, hablantes de nhengatu. Una vez culminadas las misiones, esas familias continuaron buscando los servicios del párroco en las villas de Oiapoque y Guayana Francesa para hacer los bautizos.

propagación de la lengua portuguesa, para la configuración de la aldeas y para la consolidación de una identidad galibi-marworno (compartida con los karipuna) como «indios avanzados» o «civilizados», en contraste con los vecinos palikur, que rechazaron la educación escolar y pasaron a ser tratados como «atrasados».

Assis (1981) definió la educación escolar en Uaçá como un «frente ideológico» que impuso a los nativos la ideología positivista del progreso a través de la instrucción escolar⁴. Sin embargo, consideramos que a través de esas categorías de «atraso» y «civilización» emanadas de la instrucción escolar («atrasados», «civilizados», «avanzados»), los galibi-marworno y los karipuna expresan una dimensión importante de sus procesos de aprendizaje relacionada con la valoración de la alianza con la alteridad para la adquisición de nuevos conocimientos (Tassinari y Cohn, 2009).

En una investigación acerca de la organización social galibi-marworno, Vidal y Tassinari (2002) identificaron la existencia de cuatro «grupos de respeto», al interior de los cuales existe interdicción sexual: las «razas», los *hã*, los grupos formados a partir de la relación de *Ianu* y de la relación de compadres. La «raza» se refiere a un grupo de descendencia, con énfasis patrilineal, generalmente nombrado a partir del ancestro más viejo. Las razas conforman grupos exogámicos por dos generaciones, todavía considerada la variante de la distancia. Personas de la misma raza pueden casarse eventualmente, si viviesen en lugares distantes y tuviesen poco contacto.

El *hã* es el grupo local compuesto a partir de la regla de la uxorilocalidad. Literalmente, hace referencia a una hilera de casas relacionadas por las mujeres. Se corresponde, en la literatura franco-guayanesa, con la esfera de la consanguinización de los afines. En el caso galibi-marworno, esta es llevada al extremo con la producción de una ideología de la consanguinidad en el interior del *hã*. Suegro/verno se consideran como padre/hijo, amparados en el discurso de que es el suegro el que enseña al joven verno a trabajar. Los jóvenes galibi-marworno no se sienten extraños en la casa del suegro pues, según dicen, allí gozan de más libertades que en sus casas maternas. También allí, establecen las relaciones de profunda amistad y cooperación con los *tarapa*, sus concuñados, afines de afines, que son «como hermanos».

⁴ El trabajo de Assis (1981) y el de Arnaud (1969) fueron los primeros en el campo de la antropología sobre los galibi-marworno, además del trabajo pionero de Nimuendaju (1926) sobre los palikur y sus vecinos. La producción científica sobre la región se empezó a intensificar a partir de los años 1990, con investigadores tutorados por Lux Vidal. Un balance de la producción etnológica sobre las poblaciones de Uaçá entre 1990-2004 fue realizado por Codonho (2004).

Esa conformación social crea dinámicas diferentes para la trayectoria de vida de hombres y mujeres. En el caso de los hombres, se da un debilitamiento del grupo de descendencia (la raza) en nombre de la consanguinidad construida al interior del *hã*, que se corresponde con su raza materna. El *há*, para las mujeres, es efectivamente consanguíneo. Existe un cuidado intencional en la transmisión de conocimientos con relación a las razas. Las madres enseñan a las hijas los nombres de sus antepasados maternos y paternos, para que lo recuerden y no se casen con alguien de la misma raza, ni permitan que ocurra con sus hijos. Todo el conocimiento genealógico es transmitido de madre a hija, lo que es determinante para las futuras alianzas.

Los *hã* son importantes contextos para el aprendizaje y la transmisión de conocimientos galibi-marworno, tanto para los niños como para los jóvenes. La educación del joven galibi-marworno es completada en el interior del *hã* de su esposa, aunque no pierda los vínculos con su familia consanguínea a través de visitas constantes. Acompañando, por ejemplo, el aprendizaje de la fabricación de canoas, Tassinari (2010) observó que la mayoría de los jóvenes trabajaba en los equipos de sus suegros, cuñados solteros y *tarapa*. No obstante, cuando comienzan a construir sus propias canoas, ellos también llaman a sus padres y tíos para que les enseñen algunas habilidades específicas.

En el caso de las mujeres, la mayor parte de su aprendizaje ocurre en su *hã* de origen. Empero, ellas también buscan parientes por afinidad para aprender habilidades específicas, como es el caso de las técnicas de «sobar la barriga» u otros conocimientos femeninos. Tassinari (2010) acompañó algunos casos en que las mujeres se involucraban en los grupos de sus suegras para buscar esos conocimientos. Así, destacamos que la circulación de conocimientos va más allá del contexto de los *hã*, gracias al énfasis en la agencia de los aprendices en la búsqueda de los mejores especialistas en aquellas habilidades que desean aprender.

Las otras dos relaciones de respeto (*ianu* y compadrazgo) son creadas por parejas mediadas por sus hijos. Vale destacar, a través de ellas, la importancia de los niños como productores de vínculos entre las familias, siendo mediadoras de relaciones basadas en el ideal de parentesco consanguíneo. Dos parejas empiezan a llamarse *ianu* cuando sus hijos se casan. La relación *ianu* no afecta ni implica a todo el *hã*, sino que articula familias localizadas en *hã* diferentes, parejas que idealmente se deben mantener unidas y sin conflictos, apoyando la unión de sus hijos. Constituyen el grupo ideal para trabajar juntos en la formación de una nueva aldea. De la misma forma, a partir del bautismo católico, dos parejas pasan a llamarse compadres. A través del bautizo, los padrinos son asumidos como padres del

ahijado y así producen su consanguinidad. Todas las relaciones entre las dos familias pasan por ese proceso de consanguinización: el ahijado considera a los hijos de los padrinos como hermanos, y viceversa, formando un grupo de respeto que engloba a las parejas unidas por la relación de compadrazgo y la generación descendiente.

En el caso galibi-marworno, la observancia de las relaciones de respeto entre los grupos mencionados anteriormente parece haber delimitado una amplia comunidad en derredor del río Uaçá, excluyendo a aquellos que no reconocían tales relaciones, especialmente, como hemos dicho, a los que no estaban bautizados. Pretendemos así resaltar un proceso histórico de construcción de un modelo de sociabilidad, con reglas y tendencias propias, a partir de familias de diferentes procedencias y en un contexto de intenso intercambio interétnico⁵. En ese proceso, elementos resultantes de las relaciones de alteridad, como las misiones cristianas o la educación escolar, pasaron a ser rasgos definitorios de la identidad del grupo, expresados en los términos «bautizados» o «civilizados». Por lo tanto, cuando más adelante describimos los procesos propios de enseñanza y aprendizaje galibi-marworno, no nos referimos a una supuesta educación «tradicional» y anterior al contacto, puesto que el propio grupo se constituye a partir de relaciones históricas de contactos entre diversas poblaciones indígenas y no indígenas. Tampoco consideramos que se trata de una educación «informal» que contrasta con la «formalidad» de la educación escolar, puesto que buscamos mostrar que esos procesos, aunque ocurran en la cotidianidad, se guían por bases y principios propios.

LOS NIÑOS GALIBI-MARWORNO

Considerando la infancia como una construcción histórica y cultural, varios trabajos contemporáneos vienen llamando la atención sobre las especificidades de las definiciones de infancia en diferentes contextos culturales, buscando abarcar las maneras específicas de concebir ese período del ciclo vital y el proceso de desarrollo y aprendizaje infantil. Sobre las poblaciones indígenas en Brasil, luego de los trabajos pioneros dedicados a la educación y cuidados hacia los niños indígenas (Schaden, 1945; Métraux y Dreyfus, 1958; Montagner y Melatti, 1979), recién en las últimas décadas la antropología prestó atención a estos pequeños interlocutores, a partir de un abordaje ya extendido que define a los niños como sujetos sociales y no solo como objetos pasivos de la educación (Nunes, 1997; Lopes da Silva, Macedo y Nunes, 2002; Montardo, 2003; Oliveira, 2004; Alvares,

⁵ Un proceso similar fue analizado en la población karipuna por Tassinari (2003).

2004; Lecznieski, 2005; Codonho, 2007; Limulja, 2007; Tassinari, 2007, 2009; Tassinari, Grando y Albuquerque, 2012; Tassinari, Almeida y Rebolledo, 2014).

En el contexto galibi-marworno, como describió Codonho (2007; 2013), la existencia del niño antecede su nacimiento y su protagonismo se reconoce desde la gestación. De esta forma, los cuidados con la construcción corporal y espiritual de los niños se inician desde esa etapa, por medio de restricciones y prescripciones alimenticias y laborales impuestas a los padres, so pena de que la *nam* (principio vital del niño) salga volando y quede vagando, lo que puede causar la muerte de este ser aún en formación.

Como fue señalado anteriormente respecto del idioma de la corporalidad para la comprensión de las pedagogías nativas relativas a la formación física de los niños indígenas, entre los galibi-marworno se considera que un niño es fruto de la «mezcla de la sangre» de sus padres, y que este se va luego formando a partir de los alimentos que la gestante ingiere, juntamente con la retención de la sangre menstrual, que deja de ser expulsada durante el período de gravidez. Su *nam*, según las explicaciones de las parteras y los chamanes, entra en el cuerpo de los niños a partir de los cuatro meses, cuando se están formando sus ojos. Este espíritu que se va desarrollando con el cuerpo del bebé es «la fuerza que hace nacer», mediante la cual el niño tendrá la robustez necesaria para salir de la barriga cuando llegue el momento.

Como constatamos en el trabajo de campo, este período de gestación es acompañado por mujeres especialistas en «sobrar la barriga», que visitan a las embarazadas todos los meses con la finalidad de lograr la posición adecuada del bebé para el parto (de cabeza para abajo y encajado en la pelvis) y acompañar su desarrollo. Esto lo realizan a través del toque y la aplicación de algunos aceites (como el aceite de andiroba, manteca de gallina o aceite de cocinar) para «calentar» la barriga y estimular al niño a moverse.

En el momento del parto a la gestante se le ofrece té de pimienta negra para que ella y el bebé se sientan acalorados y fortalecidos en este momento, ya que ambos son considerados activos durante este proceso. Si se presentan complicaciones, estas son atribuidas comúnmente a algún tipo de restricción alimenticia o de trabajo no respetadas por los padres. Una vez identificada la causa del problema, son realizados tratamientos con *potá*, llamados también «soplos», rezos a cargo de especialistas en un tono bajo con la finalidad de «romper el sino» de los animales que, quizás, maldijeron el parto debido a la ingestión de sus carnes durante el embarazo. Hay *potá* de animales lentos, como la tortuga y el perezoso, que atrasan el nacimiento del niño. También hay de animales grandes como el

tapir, el tamandúa, el armadillo y el manatí, que hacen que los niños que crecieron demasiado puedan salir sin dificultad, a pesar de sus dimensiones.

Después del nacimiento del niño, se espera que la placenta salga completamente para cortar el cordón umbilical. Los galibi-marworno destacan esa diferencia en relación con los partos realizados por aquellos que no son indígenas. La placenta también es llamada «el último niño» (*djnhae pitxit*), considerada también viva y palpitante. Se espera a que muera la placenta para enterrarla cerca de la casa, bien envuelta para que no sea desenterrada por los animales y evitar que el niño se vaya a convertir en ladrón. Por otra parte, luego que el niño nace y «abre sus ojos para este mundo» se realiza una serie de procedimientos para garantizar su seguridad, como el tratamiento de su cordón umbilical, el ya mencionado entierro de la placenta, la rapidez de su alimentación con el seno materno, y la colocación de pulseras que sirven para protegerlo y medir su crecimiento, ya que serán ajustadas constantemente en sus brazos y piernas.

Incluso después del nacimiento, la *nam* infantil continua siendo objeto de cuidados especiales, pues aún se considera muy frágil. Puede salir del cuerpo si el niño es golpeado, si sus padres tienen relaciones extramatrimoniales, si se irrespeta la prohibición sexual impuesta por cuarenta días después de su nacimiento o realizan trabajos muy pesados durante ese período. De esta manera, durante la infancia, el niño deberá contar con la ayuda constante de chamanes y rezadores que traerán la *nam* de vuelta al cuerpo físico, si llegara a ser necesario. Por otra parte, el cuerpo del bebé recibe cuidados diarios realizados por la madre para «llamar la carne», mediante fricción y masajes en sus brazos, piernas, nalgas, cabeza, espaldas, pescuezo y rostro. Esa práctica es denominada «hacer el cuerpo» del niño, y es considerada tan importante para su desarrollo como la alimentación. El desarrollo de los niños será observado cuidadosamente por los padres y familiares, respetando su iniciativa y su ritmo para adquirir nuevas habilidades como gatear, hablar, caminar, realizar pequeñas actividades imitando a los mayores.

Una preocupación constante es la de evitar que el niño realice una actividad más pesada que lo que permite su cuerpo. Eso provoca que la «madre del cuerpo» salga de su lugar, generando un desequilibrio en el niño que, si no es tratado, puede provocar infertilidad en el futuro, según describe Tassinari (2014). La «madre del cuerpo» hace referencia al equilibrio y la fertilidad de la persona, y se localiza en el vientre femenino o en las bolsas escrotales masculinas. Al salir de su lugar, el cuerpo se vuelve *dehãge*, perturbado, desequilibrado. El tratamiento para regresar a la «madre del cuerpo» a su lugar consiste en otra técnica realizada por las especialistas en «sobar la barriga» (*halê vã*) y puede hacerse tanto en niños como en adultos.

Sobre las definiciones de infancia y las categorías relacionadas con el desarrollo infantil, se identifica entre la población galibi-marworno una denominación más general, representada por la palabra *tximun*, que abarca a los niños de 0 a 12 años. Pero existen categorías aún más específicas para los grupos etarios y las actividades esperadas de cada uno de ellos, como puede observarse en la siguiente tabla, como apunta Codonho (2007):

Etapa	Características y actividades esperadas
<i>Tximimi</i> : bebé de brazos (niño o niña) hasta 3 años	«En esta fase el niño mama, come algunas cosas, gatea y da sus primeros pasos». Aún depende de los cuidados.
<i>Mimi</i> : bebé/niño pequeño: de 3 a 6 años aproximadamente (niño y niña)	Cuando es <i>mimi</i> , el niño no posee ningún tipo de obligación definida, sin embargo, ya va aprendiendo con el grupo de niños en el que se inserta, y también con los adultos, algunas actividades que más tarde deberá desempeñar obligatoriamente. De esta manera, es muy común ver niñas de tres o cuatro años con un cuchillo en la mano al lado de sus madres, hermanas y tías, aprendiendo a pelar yuca. También se percibe la atención a bebés de brazos, que son llevados hacia diferentes lugares y donde los <i>mimi</i> ayudan, cuando es necesario, ora satisfaciendo sus necesidades, ora avisando a alguien mayor para que lo haga. Este tipo de actitud rige tanto para las niñas como para los niños, que también gustan mucho de esta relación con los infantes menores.
<i>Txifam</i> : niña de 7 a 12 años aproximadamente	De 7 a 12 años, aproximadamente, la niña comienza a tener algunas responsabilidades relacionadas con los servicios domésticos, como lavar la loza, barrer la casa, lavar su propia ropa, ayudar en los sembrados y en algunas etapas de la producción de la harina de yuca (pelar, rallar) y cuidar de los hermanos y primos menores. Estas dos últimas actividades también son realizadas por los niños, quienes, además, ayudan en servicios como buscar agua en el pozo y cargar peso (como las mercancías que llegan en el barco que viene de Oiapoque). Igualmente, en algunas ocasiones los niños acompañan a sus parientes más viejos a pesquerías diurnas y colecta de frutas en el bosque, como el <i>azaí</i> . Cabe destacar que, tanto para los niños como para las niñas, estas actividades se van desempeñando progresivamente, de tal modo que el grado de exigencia varía de acuerdo con la edad y con las posibilidades de cada niño.

Es importante mencionar que, más que responder a una clasificación de edades rígida, pasar de la categoría de niño a joven se relaciona, fundamentalmente, con la capacidad de ejecutar determinadas actividades y no haber contraído matrimonio. De este modo, entre los trece y catorce años aproximadamente, los muchachos son llamados de *txijonjon* y las muchachas de *txijonfi*. A partir de esta etapa, la joven debe lavar su ropa y la de sus hermanos menores. Además de los trabajos domésticos ya mencionados, la joven debe aprender a preparar alimentos y auxiliar en la preparación de la harina de yuca, ayudar en la confección de jícaras y ya consigue hacer pulseras y collares más elaborados, tanto de cuentas como de semillas y plumas. Los jóvenes, por su parte, ya tienen más libertad para salir de la aldea en busca de frutas en el bosque, para cazar y pescar. A partir de esta edad, ellos también empiezan a participar en las jornadas colectivas solidarias de limpieza que se realizan regularmente en la aldea para recolectar la basura y en el rozado del bosque. De este modo, a partir de esta etapa, varones y mujeres dejan de ser parte de la categoría niños, y como jóvenes, empiezan a acumular más responsabilidades, con independencia de encontrarse aptos para el casamiento. Es importante señalar que esto está ocurriendo cada vez más tarde, normalmente a partir de los dieciséis años, debido a su dedicación a las actividades escolares⁶.

Como puede apreciarse, los niños galibi-marworno son considerados seres activos desde su gestación y parto. Al «sobrar la barriga» de las embarazadas, las especialistas establecen una comunicación con el niño en gestación, lo que será importante para que pueda tener protagonismo en el momento del parto. La composición del niño como persona se va completando progresivamente a partir de su propio desarrollo y de los cuidados de sus familiares. El momento en que sus ojos se forman y su *nam* se asienta en el cuerpo, cuando el niño «abre los ojos para ese mundo» es acompañado de caricias, masajes y adornos para su protección. Como veremos a continuación, dando continuidad a su protagonismo durante la gestación, durante la infancia los niños suelen estar en compañía de otros (sobre todo los de su familia matrilocales corresidentes *hãs*), cuidando, jugando y enseñándose unos a otros; compartiendo un amplio repertorio social, cosmológico y ambiental que aprenden a partir de las vivencias propias de sus edades. Estas percepciones son propias de la infancia, aunque más tarde sean enriquecidas con los saberes de los más viejos, que, a su vez, fueron niños y vivieron todo ese proceso.

⁶ Aunque existen excepciones, los jóvenes galibi-marworno tienden a concluir sus estudios antes de casarse y tener hijos, lo cual justifica que este grupo etario opte por el matrimonio después de los dieciséis años.

LA TRANSMISIÓN HORIZONTAL DE SABERES EN EL ÁMBITO DEL *HÃ*

Dentro del *hã*, descrito anteriormente como un grupo uxorilocal corresidente, es donde se dan las interacciones más importantes entre los niños galibi-marworno. En él se desarrolla un sentimiento de pertenencia, visible en las actividades cotidianas y que permite que, solo en compañía de niños del mismo grupo, se delimiten espacios de circulación al interior de las aldeas, donde pueden jugar y trabajar con más libertad en comparación con otros lugares donde circulan niños de otros *hãs*. Así, la primera cosa que se aprende y se enseña entre niños, en un movimiento que Codonho (2007) llamó «transmisión horizontal de conocimientos», es el hecho de que no se puede jugar con niños de otros grupos familiares, al menos no con tanta confianza como se hace con los niños del grupo al que se pertenece, so pena de peleas y desacuerdos que ocurren sin la supervisión de un adulto. Esto sucede debido a que los *hãs* están espacialmente localizados, o sea, compuestos por casas cercanas (y muchas veces en hileras) de una misma familia uxorilocal, y salir de ese espacio implica salir de su seguridad.

Esto no es suficiente para que los niños dejen de circular por toda la aldea, sobre todo porque, eventualmente, frecuentan la casa de sus abuelos paternos, es decir, otros *hãs*, aunque lo hacen a sabiendas de que su influencia en esos ambientes es reducida. Además se aprende que, en contraposición a las restricciones sobre las alianzas matrimoniales entre los niños de un mismo *hã* representadas en un sentimiento de «respeto», con los niños de otros *hãs* y razas es con quienes se pueden casar. Es decir, los niños saben que, justamente, se van a casar con quien se pelea en la infancia, con quien la alteridad es tan reforzada en las disputas infantiles. En su investigación sobre los xavante, Lopes da Silva (2002) constata que los niños de este grupo delimitan a sus cónyuges potenciales a partir de sus pinturas corporales, cuyos patrones hacen referencia a grupos específicos de descendencia. Así, los niños se preguntan y observan cómo fueron hechas las pinturas corporales en sus fiestas de nominación para definir con quiénes se podrían casar. Por su parte, los niños galibi-marworno podrían formular la pregunta de la siguiente manera para buscar pareja: «¿con quién no juego o jugué en mi infancia?». Se evidencia así la percepción infantil de las reglas de la organización social, posible a partir de la intensa convivencia con los parientes próximos de un mismo *hã*, donde los niños se consideran hermanos, lo que delimita una clara alteridad en relación con los niños de otros grupos, con los que prescriptivamente se van a casar. Esta pregunta también permite comprender el debilitamiento de las reglas de «respeto» en el caso de los niños que son de la

misma raza pero viven distantes. El hecho de no haber jugado juntos les da la posibilidad de alianzas futuras.

Una vez que se pertenece a un *hã*, donde conviven intensamente los grupos infantiles, son transmitidos otros conocimientos que, incluso, sobrepasan el límite de la alteridad mencionada anteriormente. Uno de esos conocimientos se relaciona con «saber cuidar» unos de los otros. Para las madres no indígenas llega a ser extraño y aterrador que sus hijos, aun bebés de brazos, puedan ser cuidados gran parte del tiempo por otros niños. Pero, de hecho, lo que se observa caminando por las aldeas son niños constantemente acompañados por otros niños, cargando a los menores encajados en sus pequeños huesos pélvicos, limpiándolos, alimentándolos, meciéndolos, jugando y enseñándoles. Evidentemente los adultos están siempre atentos pero, como está contenido en el epígrafe de este trabajo, los niños deben «estar sueltos» para que sean «fuertes» y entren en el «ritmo de la comunidad». Una vez más destacamos el sentimiento de confianza de los adultos para con los niños, que aun en formación, son capaces de lidiar con algunas responsabilidades, como cuidar unos de otros.

Otro aspecto relevante de la convivencia es el aprendizaje conjunto en relación con el medio ambiente. Según Codonho (2013), desde muy temprano, acompañando a sus padres en la roza y también en los juegos entre los niños, la variedad de la fauna y la flora local pasan a ser conocidas. Un claro ejemplo lo constituye la percepción infantil sobre la estacionalidad de plantas y animales, principalmente la caracterizada por la oposición entre la época de lluvias (*lapli*) y la época de seca (*botã*), lo que modifica los juegos, la colecta de frutas y la caza de animales de acuerdo con la disponibilidad ecológica.

De esta forma, en los dibujos presentados por los niños a pedido de las investigadoras, y donde se les sugiere representar los animales y plantas de cada época, los colores, la cantidad, y hasta los diferentes estadios de desarrollo de los pies de yuca aparecen en las ilustraciones infantiles delimitando claramente los ciclos naturales de cada especie; percepción que es, de hecho, vivenciada en las modificaciones de las actividades de los niños en el transcurso del año. Así, si en determinada época la semilla de *tucumã* es utilizada para fabricar el *tupi*, una especie de trompo, en otras épocas no está disponible, por lo que es necesario utilizar otras semillas para fabricar otros tipos de juguetes y accesorios, como collares, pulseras y aretes. Lo mismo sucede con las jícaras (estas confeccionadas por las niñas junto a las mujeres más viejas), cuyas calabazas se encuentran a punto para su cosecha en determinadas épocas del año para esta finalidad, o sea, la de convertirse en un utensilio adornado de acuerdo con los patrones gráficos locales (Vidal, 1999).

Los niños son, también, grandes recolectores de frutas en los matorrales e incluso, en algunos casos, las venden por la aldea perpetuando una costumbre que pasa de padres a hijos, puesto que esta actividad es considerada por los adultos como «cosa de niños». A manera de ejemplo podemos mencionar la recolecta y venta de *camapu* o *batotô* (*Physalis pubescens*)⁷, considerado un manjar gastronómico en los grandes centros urbanos. Además de esta pequeña fruta, también comercializan banana, mango, naranja, piña, *mahipá*, limón y raíces como el *napi*, con la que se hace una papilla. Con el dinero de la venta, los niños compran caramelos, material escolar y hasta ayudan con los gastos de la casa.

Durante sus paseos por el bosque o por los pequeños rápidos del río Uaçá, los niños arrancan las algas de las márgenes y las golpean contra sus piernas para que se vuelvan «duras y fuertes», lo que les permite lograr subir contra la corriente del río. Y mientras participan de las pesquerías en canoa es que identifican y atribuyen importancia al *kududu*, una planta fluvial que es guarida para los peces, y por lo tanto bastante útil para los niños menores que, a diferencia de los mayores, solo tienen permiso para pescar en las proximidades de las aldeas.

Los juegos infantiles, ora bajo la lluvia, ora bajo el sol, constituyen también excelentes oportunidades para la percepción del ambiente, del tiempo y del espacio. Cuando llueve, es común ver a los niños resbalando en las calles de tierra, saltando en los charcos de lodo o guarecidos debajo de las casas de pilotes, simulando una vida doméstica con utensilios de cocina en miniatura (fabricados por ellos mismos o por niños mayores), o tejiendo collares y pulseras. Cuando sale el sol, el espacio para los juegos se amplía y los paseos de los grupos de niños por la aldea se hacen más visibles: se los puede encontrar recogiendo frutas, nadando en el río o yendo de canoa, cazando pájaros con flechas, halando carros hechos de latas de sardinas, entre otras actividades. La transmisión de mitos como el de la *Cobra Grande*, y de la cosmología en general, aunque no de manera tan sistemática, también ocurre entre niños, sobre todo cuando cuentan historias para dormir a los menores. En estas ocasiones, es común que cada niño cuente una parte de la historia, recordando unos a los otros la versión que consideran más correcta.

⁷ Llamada en los países hispanohablantes aguaymanto, capulí o tomatillo.

LA PARTICIPACIÓN INFANTIL EN LAS ACTIVIDADES PRODUCTIVAS: APRENDIENDO EN LAS ROZAS DE YUCA Y EN LAS CASAS DE HARINA

Los galibi-marworno son grandes productores de harina de yuca para el comercio regional. Además de la producción para su subsistencia, cada familia produce algunos sacos de harina excedentes para ser vendidos en las ciudades de Oiapoque (en Brasil) y Saint Georges (en Guayana Francesa). La harina que producen, de color amarillo y textura crocante, es bien valorada en la región por su calidad y sabor. Los recursos que se obtienen de la venta son importantes para la autonomía de las familias en relación con otros empleos.

La pedagogía galibi-marworno considera las rozas y las casas de harina (*kahbe*) como espacios fundamentales para la educación de los niños. Acompañar a los padres y familiares de su *hã* en los trabajos diarios para la producción de harina y ayudar en su realización son actividades que los niños realizan conforme su voluntad y deseos, dedicándose en algunos momentos a realizar algunas tareas y después abandonándolas para jugar con otros niños. Lejos de ser una obligación, los niños demuestran el gran placer que les causa participar de esos espacios junto con sus padres: ante la invitación de dibujar lo que les gusta hacer junto a ellos (en investigación realizada por Tassinari, 2010), la gran mayoría dibujó temas relativos a esos espacios: los barcos que van hacia las rozas, los instrumentos de trabajo en la casa de la harina, el barco que va a Oiapoque a vender la harina.

Cada familia nuclear tiene su propio sembrado de yuca, cuyos productos son considerados de su propiedad. Sin embargo, las tareas de tala y quema del bosque, limpieza y plantación generalmente son realizadas en jornadas colectivas solidarias, reuniendo así una red más amplia de familias, como describió Tassinari (2010) en relación con los karipuna. La tala, quema y limpieza son consideradas actividades peligrosas para los niños pequeños, que solo son invitados a las jornadas organizadas para plantar. Eso hace que estos momentos sean esperados con expectativas, y los niños pequeños se sienten honrados de poder ir a las rozas con los padres.

Debido a la densidad poblacional de la aldea Kumarumã, las tierras próximas a la aldea son ocupadas por matorrales y bosque secundario, por lo que las familias prefieren abrir un terreno para plantar en lugares más lejanos, a los que llegan después de algunas horas caminando o navegando en canoa. Algunas familias llegan a construir casas provisionales en las rozas, donde pasan una parte del año. Así, el trayecto hasta las plantaciones permite a los niños conocer

su territorio y apropiarse de él en cuanto espacio en la memoria, pasando por puntos de referencia colectiva: lugares habitados por sus antepasados, antiguas ocupaciones del SPI o de militares, piedras y rápidos del río que son habitados por seres cosmológicos. El trayecto les permite también conocer el ambiente del bosque y de los ríos que no recorren cuando están entre niños.

Durante una jornada colectiva solidaria para plantar, las actividades son divididas por género y edad, y la tarea de los niños mayores (*txiom* y *txifam*) y de las jóvenes (*txijonfi*) es buscar los tallos que fueron cortados por hombres más viejos y colocarlos en los huecos que fueron abiertos por hombres y jóvenes (*txijonjon*). Los orificios son luego cubiertos por mujeres adultas. No se espera ninguna ayuda de los niños menores (*mimi*), los que pasan buena parte del tiempo divirtiéndose, saltando los troncos quemados, descansando sobre tiendas improvisadas de hojas de palmas, observando los pájaros, animales e insectos de la roza, y acompañando las actividades de los adultos. A veces se disponen a ayudar en alguna actividad y es en ese momento cuando, rápidamente, los adultos les enseñan cómo hacerlo. El aprendizaje, por tanto, depende de la iniciativa infantil, tanto observando las actividades realizadas por los adultos como intentando imitarlos.

Las casas de harina o *kahbe* son construcciones hechas en las aldeas, cerca de las casas, y son propiedad de los *hã*. Hasta ese lugar las familias nucleares transportan la yuca cosechada en sus rozas y preparan la harina, generalmente con la colaboración de otras personas de su *hã*. Eso crea una dinámica de trabajos cotidianos en los *kahbe*, los que están siempre ocupados por alguna familia. Toda la producción artesanal de la harina consiste en pelar las yucas, rallarlas, secar la masa en los *tipitis*, cernir y tostar la harina, cernir la goma de tapioca, tostar la tapioca. Estas labores demandan un día entero de trabajo de cuatro adultos para producir dos sacos de aproximadamente 100 kilogramos cada uno.

A los niños les gusta acompañar estas actividades, observando con curiosidad todo lo que se hace y, a veces, intentando imitar. Desde los tres o cuatro años se disponen a ayudar a pelar yuca y pasan un tiempo sentados al lado de los adultos que realizan esa actividad. Es un momento de convivencia importante, pues generalmente varias generaciones del *hã* se encuentran trabajando juntas y tratando los asuntos cotidianos en un ambiente alegre y relajado. Esta convivencia es importante para que los niños adquieran habilidades para la manipulación de los instrumentos de trabajo, entre los errores y aciertos que provocan risas y nuevos estímulos. Participando de este contexto, los niños también aprenden sobre las relaciones de parentesco, las reglas sociales, las prohibiciones, en la medida en que acompañan las historias que sus familiares cuentan.

Cuando se cansan de la actividad en los *kahbe*, los niños se van hacia otro lado: regresan a la casa, se unen con otros niños del *hã*, inventan algún juego, o continúan en el *kahbe* observando el movimiento y ayudando de otras maneras: buscan agua en el pozo, sirven café para los que están trabajando o van a entregar recados a pedido de sus padres. En la medida en que crecen y dominan estas técnicas, van adquiriendo responsabilidades para ayudar a la familia, como se mencionó en la tabla anterior. Algunas actividades, como manipular la harina en el horno, son consideradas muy pesadas para los niños, tanto por el calor del horno como por el peso de la pala utilizada para mover la harina. Es el tipo de actividad que puede perturbar el cuerpo (*dehãje*) de los niños, por lo que los adultos no les permiten practicarla. Lo que se aprende en las rozas y con los grupos infantiles configura un repertorio común de saberes y habilidades fundamentales para la vida en la aldea, que permite que los niños «entren en el ritmo de la comunidad».

ASPECTOS DE UNA PEDAGOGÍA GALIBI-MARWORNO

En una pedagogía propia de las familias galibi-marworno, la idea de que los niños necesitan estar «suelos» para poder desarrollarse de forma saludable parece central. La estrategia de soltar al niño lo pone frente a un amplio contexto de aprendizaje para que pueda disfrutar activamente de este proceso a través de la observación, de la experiencia y de la experimentación. El objetivo no es obtener informaciones abstractas sobre su ambiente de vida: es permitir que el cuerpo del niño madure en la interacción con otros niños y con el ambiente, de acuerdo con el ritmo de vida de la propia aldea.

Como ya apuntamos, para que un niño pueda crecer fuerte y saludable es necesario soltarlo, o sea, dejarlo andar por los variados espacios de la aldea en compañía de los primos del mismo *hã*. Cuando crece libre, el niño «se apropia del ritmo de la aldea», es decir, desarrolla un cuerpo adecuado, resistente y saludable, aprende habilidades fundamentales para la vida en la aldea, escoge entre acompañar a los padres en los trabajos diarios o acompañar a los hermanos y primos en las actividades infantiles. Cada una de estas elecciones tiene un gran potencial educativo. Pero esa actitud no tiene nada de «natural», no es una actitud inmediata y espontánea de los padres. Ellos también tienen que aprender a «soltar» a sus hijos, como manifiesta el cacique Paulo en el testimonio del epígrafe, donde destaca la internacionalidad y la fuerza de ese principio. Existe, por tanto, un reconocimiento social a la capacidad que los niños tienen de aprender a través de la observación y de la experimentación. Esto implica también una postura

de respeto en relación con las elecciones de aprendizaje que los niños realizan, tanto respecto de lo que desean aprender como del momento en el que el niño está preparado y dispuesto a aprender.

Una estrategia pedagógica importante es la producción de instrumentos de trabajo en miniatura ofrecidos a los niños para que puedan colaborar de acuerdo con sus posibilidades. Al regresar de la roza con una pequeña cesta donde caben apenas cuatro o cinco yucas, el niño siente que está colaborando, de acuerdo con su tamaño y su capacidad. Surge así un sentimiento de autoconfianza que los motiva a imitar a los adultos en actividades cada vez más elaboradas. La prohibición de algunas actividades porque pueden *dehãje* («perturbar») el cuerpo provoca que admiren y respeten a los que pueden realizarlas. Cuando consiguen hacerla, se sienten orgullosos. Esa estrategia considera la propensión que tienen los niños para observar e intentar imitar lo que hacen los más viejos, recordando así lo que Marcel Mauss llamaba «la imitación prestigiosa», en un clásico de 1934 acerca de técnicas corporales:

Lo que sucede es una imitación prestigiosa. El niño, como el adulto, imita actos que tuvieron éxito y que él vio que fueron exitosos en personas en las que confía y que tienen autoridad sobre él. El acto se impone de afuera y de arriba, aunque sea un acto exclusivamente biológico y concerniente al cuerpo. El individuo toma prestada la serie de movimientos de la que el acto ejecutado frente a él se compone (Mauss, 1974, p. 215).

La antropología necesitó de muchas décadas para retomar la importancia de este aprendizaje silencioso, pero atento y activo, que se basa en la imitación. En las últimas décadas, estudios sobre infancia y cognición vienen retomando su importancia y reconociendo el protagonismo infantil en relación con su educación y con la transmisión cultural. En tal sentido, Hirshfeld (2002) defiende que la capacidad de los niños para aprender, superior a la de los adultos, hace de ellos maestros en el aprendizaje y responsables por la perpetuación de la cultura en muchos aspectos que no les son transmitidos directamente por los adultos.

La adquisición del saber cultural es un proceso asimétrico, no porque el maestro sea maestro y el novicio sea novicio, sino porque el niño está dotado de facultades cognitivas específicas y de programas especializados en ciertos dominios que permiten el desarrollo. En cierto modo, el novicio es un maestro: un maestro en el aprendizaje (Hirshfeld, 2002).

Parecería que la pedagogía galibi-marworno se aprovecha de esa capacidad infantil, ofreciendo a los niños condiciones propicias para que aprendan, a través

de la observación y de la imitación cotidiana. Ingold (2010) rescata la importancia de la copia, cual mezcla entre imitación e improvisación, como centro del aprendizaje:

El principiante mira, siente y escucha los movimientos del experto y busca, a través de repetidos intentos, igualar sus propios movimientos corporales a aquellos de su atención, a fin de lograr el tipo de ajuste rítmico de percepción y acción que está en la esencia del desempeño fluido. [...] Este copiar, como ya mostré, es un proceso no de transmisión de conocimientos, mas de redescubrimiento guiado. Como tal, él implica una mezcla de imitación e improvisación: esto puede ser comprendido mejor, en verdad, como las dos caras de una moneda. Copiar es imitativo, en la medida en que ocurre bajo orientación; es improvisar, en la medida en que el conocimiento que genera es conocimiento que los principiantes descubren por sí mismos (Ingold, 2010, p. 21).

Al reconocer y estimular la imitación en los niños, adultos y niños mayores se colocan en la posición que Ingold (2010, p. 21) llama de «tutores» de una «educación de la atención», poniendo énfasis en la actitud de «mostrar». Es lo que los adultos hacen cuando un niño curioso y observador se coloca a su lado para observar lo que está haciendo:

El proceso de aprendizaje por redescubrimiento guiado es transmitido más correctamente por la noción de mostrar. Mostrar algo a alguien es hacer que ese algo se vuelva presente para esa persona, de modo que pueda aprenderlo directamente, sea mirando, oyendo o sintiendo. Aquí, el papel del tutor es crear situaciones en las cuales el principiante recibe instrucciones para cuidar especialmente de este o de aquel aspecto, más allá de lo que puede ser visto, tocado o escuchado, para poder, así, «coger el aire» de la cosa. Aprender, en este sentido, es equivalente a una «educación de la atención» (Ingold, 2010, p. 21).

La educación de la atención está en el centro del proceso que Ingold llama de «habilitación», y que se refiere al proceso de ajuste y coordinación de los movimientos para llegar a determinados fines, sobre la base de la percepción de un ambiente. Para este autor, más que transmisión de informaciones y representaciones, es la educación de la atención lo que permite la continuidad de la sabiduría acumulada por generaciones:

Es a través de un proceso de habilitación (*enskillment*), no de enculturación, que cada generación alcanza y supera la sabiduría de sus predecesoras. Esto me lleva a concluir que, en el crecimiento del conocimiento humano, la contribución que cada generación da a la siguiente no es la oferta acumulada de representaciones, es una educación de la atención (Ingold, 2010, p. 7).

Anteriormente, buscamos mostrar cómo es que esa habilitación ocurre en medio de los juegos infantiles y en la participación de los niños en las actividades en la roza y *kahbe*. La práctica de la natación (incluyendo saltos con la canoa en movimiento), saltar la sogá, subir en árboles, imitar animales, remar, cargar bebés en brazos, lavar la ropa en el río llevando las canastas en la cabeza, cargar cestas de yuca, descascararla y rallarla, practicar el tiro con arco y flecha, son prácticas que permiten que los cuerpos infantiles «cojan el ritmo», adquieran progresivamente la coordinación y la maestría de los movimientos y la atención necesarias para su ejecución.

Aunque la atención a la corporalidad haya sido resaltada hace varias décadas como idioma central en la producción de la persona indígena (Seeger *et al.*, 1979), los análisis actuales continúan privilegiando dimensiones simbólicas y abstractas en relación con la construcción del cuerpo, sin problematizar aspectos fundamentales vinculados con el enseñar y el aprender. En tal sentido, las estrategias pedagógicas galibi-marworno para la construcción del cuerpo del niño involucran situaciones de profunda implicación afectiva y sensorial en el ámbito de los grupos familiares, que van desde los contactos con los bebés en el útero materno mediante la técnica de «sobar la barriga» (que busca mostrarles el camino del parto), los masajes hechos diariamente por la madre para «llamar la carne» de los bebés (que pretenden «moldear» el cuerpo del niño), los cuidados con la alimentación de los niños y sus familiares (especialmente durante la cuarentena), hasta los cuidados en la realización de actividades que puedan *dehãge* («perturbar») el cuerpo de los niños con consecuencias futuras para su fertilidad.

En este aspecto, la pedagogía galibi-marworno impone restricciones y prohibiciones, lo que es del todo contrario a la idea de una educación «libre» que les permite todo a los niños: determina las actividades que los niños no pueden hacer, los alimentos que no pueden comer en ciertas etapas de la vida. La inversión en moldear el cuerpo del niño y no permitir que se desequilibre es considerada una inversión educativa por excelencia.

DESAFÍOS Y POSIBILIDADES DE DIÁLOGOS CON LA EXPERIENCIA ESCOLAR

En los acápites anteriores intentamos mostrar que el aprendizaje galibi-marworno ocurre en varios contextos comunitarios, pero la escuela es también uno de los espacios valorizados para aprender (Tasinari, 2001). Ya mencionamos que la educación escolar comenzó a ser ofrecida en la aldea de Kumarumã en la década

de 1930: doña Doquinha, una profesora contratada por el SPI en 1945, es especialmente recordada hasta hoy por sus alumnos. La existencia de la escuela en esa localidad motivó a casi la totalidad de las familias galibi-marworno a mudarse para allí, donde residen hasta la actualidad.

Los galibi-marworno consideran que la participación de los niños en la escuela es parte de su proceso de producción del cuerpo, en la medida en que la escuela no controla toda la vida de los niños, mientras exista un equilibrio. Según el testimonio ofrecido por Severino dos Santos a Antonella Tassinari (aldea Kumarumã, 2010):

AT: ¿Pero, en la escuela, los niños toman el cuerpo de la aldea o no?

SS: Lo toman, lo toman. Porque en la escuela es solo una hora, estando allá dentro del aula. Después vamos saliendo, allá para el jardín, jugando, corriendo, y jugando fútbol, y así ellos están tomando cuerpo también, sí. No se puede estar parado todo el tiempo, no. Terminar de tomar la educación de ellos [en el aula], vamos para el jardín, vamos corriendo, vamos a pegarle a la pelota, vamos a jugar, vamos a merendar. Pasa una hora, y después en la escuela de nuevo. Y después, sale para la casa. Sí, es así.

La participación en la escuela, por tanto, puede ser vista como una fuente más de conocimiento que los niños buscan cuando están «suelos». Tanto es así que, en una investigación conjunta realizada por las autoras en 2006 en Kumarumã, los niños venían hasta donde nosotras nos alojábamos, en la residencia de los profesores, en busca de actividades escolares, aun de vacaciones. Como disponíamos de papeles y lápices de colores, pasaron a frecuentar nuestra casa en busca de *lekol* («escuela»), donde permanecían entretenidos algunas horas dibujando y después salían para realizar otras actividades.

Aunque la escuela sea para las familias una de las experiencias importantes para el desarrollo de los niños, en la institución escolar existe una tendencia a dar más valor a su forma de conocimiento en detrimento de las demás (Tassinari, 2009). La legislación reconoce a las poblaciones indígenas, desde la Constitución Federal de 1988, el derecho a una educación escolar que utilice sus lenguas maternas y procesos propios de aprendizaje⁸. Del mismo modo, de acuerdo con una publicación del Ministerio de Educación (2002), los programas de educación escolar indígena del Estado brasileño:

⁸ Artículo 210 § 2: «La enseñanza primaria regular se realizará en lengua portuguesa, asegurando a las comunidades indígenas también la utilización de sus lenguas maternas y sus procesos propios de aprendizaje».

[...] tienen como principio, para la elaboración de proyectos de escuela en áreas indígenas, la efectiva participación de sus comunidades, a partir del desarrollo de currículos específicos, con calendarios escolares que respeten las actividades tradicionales de los diferentes grupos, con metodologías de enseñanza diferenciadas, con la incorporación de los *procesos propios de aprendizaje de cada pueblo*, y con la implementación de programas y procesos de evaluación de aprendizaje flexibles (Ministerio de Educación, 2002, p. 31).

Sin embargo, todavía existe gran dificultad para identificar esos procesos propios de aprendizaje, que no suelen ser considerados relevantes. Desde la década de 1980, con el apoyo del CIMI (Consejo Indigenista Misionero), las poblaciones karipuna y galibi-marworno vienen trabajando en la construcción de una propuesta curricular diferenciada para sus escuelas que incluya la utilización del khéuol como lengua indígena⁹ y que respete sus culturas y procesos propios de aprendizaje. Esta propuesta curricular fue aprobada en 2002 y está en vigor en las aldeas galibi-marworno, que tienen varios profesores indígenas ejerciendo la docencia y otros cargos escolares.

No obstante, como apunta Tassinari (2001), ese proceso no ocurrió sin ambigüedades, especialmente generadas por una idea de «tradición» que la escuela busca respetar, generalmente asociada a la confección de artesanías y a la realización de rituales, sin reconocer la importancia de las actividades cotidianas. Aunque la flexibilidad del calendario escolar está prevista en la legislación, respetando la realización de actividades tradicionales, las escuelas han contribuido a la creación de «nuevas» actividades tradicionales en forma de performances rituales, ferias culturales, producción artesanal, sin considerar el trabajo agrícola, la producción de alimentos y los juegos infantiles como actividades relevantes para la continuidad de la vida en las aldeas.

Existen también dimensiones de los procesos propios de aprendizaje que las escuelas no tienen cómo incorporar, puesto que son contrarios a los propios procesos escolares de aprendizaje. Subrayamos aquí el énfasis en la agencia de los aprendices como una de esas dimensiones. Como vimos, los niños galibi-marworno poseen papeles activos en la comprensión, divulgación y vivencia de los saberes de esta población (tal como se ha reconocido para otros contextos indígenas, como vienen demostrando algunos trabajos mencionados anteriormente donde también se verifica la «transmisión horizontal de conocimientos»). Esta

⁹ Khéuol es el término local que se refiere a la lengua franca hablada en la Guayana Francesa y adoptada por los karipuna y los galibi-marworno, con variaciones locales.

situación es muy diferente de las experiencias que privilegian la transmisión de conocimientos de los adultos para los más jóvenes, reproduciendo la visión durkheimiana de una educación unidireccional (Durkheim, 1978).

Así como los galibi-marworno resaltan la importancia de «soltar» a los niños para aprender, también alertan sobre el peligro de que la escuela los vuelva «presos», o sea, encerrados en conocimientos desvinculados de su realidad y apartados de su convivencia con sus familiares y de las oportunidades de aprendizaje que esa convivencia ofrece. Esos contextos extraescolares son considerados esenciales para la formación de la persona en esta población, de ahí la importancia de que la escuela indígena diferenciada reconozca esos otros momentos de aprendizaje, dedicando el tiempo necesario, mediante su calendario flexible, para su ocurrencia.

La preocupación sobre este asunto es tan notable que, al elaborar conjuntamente el guion de un video sobre aprendizaje indígena (Tassinari, 2013), tres líderes galibi-marworno (Paulo Silva, Felizardo dos Santos y Severino dos Santos) señalaron la necesidad de incluir las actividades en las rozas y en el *kahbe* en vistas a su reconocimiento por la escuela, y buscando que los niños no dejen de poner empeño en esas actividades. Como explicó el señor Felizardo dos Santos en testimonio ofrecido a Antonella Tassinari (2013):

La cultura indígena es así de esa forma. Porque desde niño, así, como con cinco, seis años, ve a los padres, a las madres, todos los días trabajan en la harina. Para ir para la roza, tiene que saber coger una azada, para cavar. Saber cómo es para cortar aquel tallo, para plantar. Digamos, si el indio deja esas cosas, entonces, un día, si no tiene empleo, es malo para él [...] Entonces, eso es una cultura que nosotros tenemos, que nuestros hijos están viendo todos los días y él no puede quedar sin esa cultura, esa costumbre. Entonces: ¡tiene que aprender!

CONCLUSIONES

A lo largo del presente artículo pretendimos delinear las bases de lo que llamamos una pedagogía propia galibi-marworno, a partir del reconocimiento de que las formas de enseñar y aprender son contextualmente definidas. De este modo, presentamos algunas características de la organización social galibi-marworno para plantear cómo se desarrolla la infancia en ese contexto. Describimos las nociones propias de infancia y etapas del desarrollo infantil. También presentamos los contextos de aprendizaje de los niños.

Como vimos, desde la gestación, el feto en formación pasa a interactuar con los familiares a través de la mediación de expertas en «sobar la barriga». En esos momentos, el niño pasa a ser estimulado para moverse, posicionarse correctamente para asumir la mejor postura a la hora del parto. Se reconoce que, en el vientre materno, el cuerpo infantil interactúa con sus padres, que asumen variadas restricciones alimenticias y laborales en pro de su buena formación y de facilidad para nacer.

Cuando nace, su cuerpo continúa siendo moldeado y su *nam* resguardada para que no salga de su cuerpo. Esto sucede a través de los cuidados de sus padres y el acompañamiento de los rezadores, que podrán traerla de regreso en caso que sea necesario. Empero, es en compañía de los niños de su círculo familiar más próximo, de su *hã*, que los niños son «soltados» para aprender con los otros, para «ser fuertes» y «tomar el ritmo de la comunidad». Vale mencionar que «soltar» es un aprendizaje tanto para los padres (como relata el epígrafe de este texto), como para los niños (que tienen que desapegarse de sus cuidadores más experimentados para convivir más intensamente con su grupo infantil).

Es en el ámbito del *hã* donde se aprende que con quien no se juega es con quien uno se puede casar. Es también en ese contexto que aprenden a cuidar y a ser cuidados por otros niños, que descubren el mundo a su alrededor por medio de trabajos, juegos y expediciones a las proximidades de las aldeas, donde entran en contacto con animales y plantas de diversas especies, pasando a conocer y lidiar con su estacionalidad. Con este mismo grupo infantil, los niños interactúan con los adultos durante las actividades productivas, especialmente en el trabajo en la roza y en la producción de harina de yuca, proporcionando momentos de intenso aprendizaje no solo del proceso de trabajo en sí: también de la red de parentesco, cosmología y otros tantos asuntos que permean su vida social, al escuchar y participar de las conversaciones de los más viejos.

Un niño «suelto» está libre para aprender, con los otros niños y con la comunidad en general, diversos saberes esenciales para su vida, cosas que no se aprenden en la escuela por medio de un currículo preestablecido. Reconocer esos contextos como momentos esenciales para el aprendizaje debe ser la meta de una escuela que se reconozca como diferenciada y que respete los «procesos propios de aprendizaje» de cada población. Ante esto, nos gustaría concluir destacando las posibilidades que emergen de la constatación de esa contradicción entre principios pedagógicos. Es evidente, por lo expuesto aquí, que la pedagogía escolar basada en la abstracción de los contextos de práctica, en el enclaustramiento de los niños en aulas, y en programas curriculares preestablecidos por adultos es

radicalmente distinta de la pedagogía galibi-marworno, basada en el principio de que es necesario soltar a los niños para que puedan aprender por iniciativa propia.

Consideramos que el reconocimiento de que las poblaciones indígenas tienen procesos propios de aprendizaje (como aquí intentamos demostrar con relación a la pedagogía galibi-marworno), que esos procesos deben ser considerados por la escuela, no implica solo buscar formas para incluirlos en la vida escolar sino también, y sobre todo, cuidar que las escuelas no impidan que los procesos propios de aprendizaje continúen ocurriendo de la forma habitual fuera de las instituciones.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, Miriam (2004). Kitoko Maxakali: A criança indígena e os processos de formação, aprendizagem e escolarização. *Antropológicas*, 8(15), 49-78.
- Assis, Eneida Corrêa de. 1981. Escola indígena, uma «Frente Ideológica»? Tesis de Maestría, UnB, Brasília.
- Arnaud, Expedito. 1989 [1969]. Os índios da Região do Uaçá (Oiapoque) e a Proteção Oficial Brasileira. En *O índio e a Expansão Nacional* (pp. 87-123). Belém: CEJUP.
- Codonho, Camila Guedes (2004). Povos Indígenas do Uaçá, da aculturação à (re) construção de identidades: revisão bibliográfica da literatura antropológica (1990-2004). Tesis de Grado en Ciencias Sociales. Universidad Federal de Santa Catarina.
- Codonho, Camila Guedes (2007). Aprendendo entre pares: a transmissão horizontal de saberes entre as crianças indígenas Galibi-Marworno (Amapá, Brasil). Tesis de Maestría. Maestría en Antropologia Social. Universidad Federal de Santa Catarina.
- Codonho, Camila Guedes (2009). A transmissão de conhecimentos infantis: da experiência indígena Galibi-Marworno para outros contextos culturais. En 33° ANPOCS, Caxambu. Anais do 33° ANPOCS Anual.
- Codonho, Camila Guedes (2010). Entre brincadeiras e hostilidades: percepção, construção e vivência das regras de organização social entre as crianças indígenas Galibi-Marworno. *Tellus* (UCDB), 17, 137-161.
- Codonho, Camila Guedes (2013). Etnoconhecimentos infantis: as relações das crianças indígenas Galibi-Marworno (Amapá) com o meio ambiente. En Moacir Haverroth (org.), *Etnobiologia e saúde de povos indígenas*, v. 78 (pp. 243-275). Recife: NUPEEA, Série Estudos Avançados.

- Cohn, Clarice (2000). A criança indígena: a concepção Xikrin de infância e aprendizado. Tesis de Maestría, Universidad de São Paulo, São Paulo.
- Durkheim, Émile (1978). A educação, sua natureza e função. En *Educação e sociologia*. São Paulo: Melhoramentos, FNME.
- Enriz, Noelia, Mariana Palacios, Ana Carolina Hecht (2007). El lugar de los niños Qom e Mbyà en las etnografías. En VII Reunión de Antropología del Mercosur. *Anais*. Porto Alegre: ABA/UFRGS.
- Hirschfeld, Lawrence (2002). Why don't Anthropologists like children? *American Anthropologist*, 104(2), 611-627.
- Ingold, Tim (2000). *The Perception of the Environment*. Londres y Nueva York: Routledge.
- Ingold, Tim (2010). Da transmissão de representações à educação da atenção. *Educação*, 33(1), 6-25, ene./abr. Porto Alegre.
- Lecznieski, Lisiane (2005). Uma economia política de crianças. En *Estranhos Laços: predação e cuidado entre os Kadiwéu*. Tesis de doctorado en Antropología Social. PPGAS/UFSC, Florianópolis.
- Limulja, Hanna (2007). *Uma etnografia da Escola Indígena Fen'Nó à luz da noção de corpo e das experiências das crianças Kaingang e Guarani*. Disertación de maestría. Maestría en Antropología Social. PPGAS/UFSC, Florianópolis.
- Lopes da Silva, Aracy, Ana Vera Macedo y Ângela Nunes (orgs.) (2002). *Crianças indígenas, ensaios antropológicos*. São Paulo: Mari/Fapesp/Global.
- Lopes da Silva, Aracy (2002). Pequenos «xamãs»: crianças indígenas, corporalidade e educação. En Aracy Lopes da Silva, Ana Vera Macedo y Ângela Nunes, *Crianças indígenas: ensaios antropológicos*. São Paulo: Global.
- Mauss, Marcel. 1974 [1934]. As técnicas corporais. In *Sociologia e Antropologia*, volume II (pp. 209-233). São Paulo: EPU/EDUSP.
- Métraux, Alfred y Simone Dreyfus-Roche (1958). La naissance et la première enfance chez les indiens Cayapó du Xingu. En *Miscellanea Paul Rivet*. México.
- MEC (2002). *O governo brasileiro e a educação escolar indígena 1995-2002*. Brasília.
- Montagner, Delvair y Julio Cezar Melatti (1979). A Criança Marubo: educação e cuidados. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 1(1), 291-301. Rio de Janeiro.
- Montardo, Deise Lucy (2003). O fazer-se de um belo guerreiro - música e dança no jeroky guarani. *Sexta feira*, São Paulo, 7, 67-73.

- Nunes, Ângela (1997). *A sociedade das crianças A'uwê-Xavante* - por uma antropologia da criança. Tesis de maestría. Maestría en Antropología Social - PPGAS/USP, São Paulo.
- Nunes, Ângela (2005). Da Antropologia da Infância aos Estudos sobre Infância Indígena e vice-versa: impasses e possibilidades. En VI Reunión de Antropología del Mercosur. *Anais*. Montevideo: Universidad de la República.
- Oliveira, Melissa (2004). *Infância, educação e religião entre os Guarani de M'Biguaçu, SC*. Tesis de Maestría. Maestría en Antropología Social - PPGAS/UFSC, Florianópolis.
- Nimwendaju, Curt (1926). Os Índios Palikur e seus Vizinhos. Tradução do NHII-USP do livro de 1926, *Die Palikur-Indianer und ihre Nachbarn*. Göteborg, Elanthers Boktr (en imprenta).
- Schaden, Egon (1945). Educação e magia nas cerimônias de iniciação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 3(8), 271-274. Rio de Janeiro.
- Seeger, A., R. Da Matta y E. Viveiros de Castro (1979). A construção da pessoa nas sociedades indígenas brasileira. *Boletim do Museu Nacional*, 32.
- Tassinari, Antonella (2001). Da civilização à tradição: os projetos de escola entre os índios do Uaçá. En Aracy Lopes da Silva y Mariana Ferreira (orgs.), *Antropologia, História e educação* (pp. 157-195). São Paulo: Editora Global.
- Tassinari, Antonella (2003). *No Bom da Festa. O processo de construção cultural das famílias Karipuna do Amapá*. São Paulo: EDUSP.
- Tassinari, Antonella (2007). Concepções indígenas de infância no Brasil. *Tellus*, 7(13), 11-25. Campo Grande: UCDB.
- Tassinari, Antonella (2009). «Múltiplas infâncias: o que a criança indígena pode ensinar para quem já foi à escola ou A Sociedade contra a Escola». Comunicación presentada en el 33º Encuentro de la ANPOCS.
- Tassinari, Antonella (2010). Fazer canoa e puxar barriga: aprendendo e ensinando saberes de homens e de mulheres Galibi-Marworno, trabajo presentado en el Congreso Fazendo Gênero, Florianópolis.
- Tassinari, Antonella (2013). Criando corpo em Kumarumã, video, 18 min.
- Tassinari, Antonella (2014). Others' knowledge, others' knowledge owners and other ways of knowledge transmission». Trabajo presentado en el Congreso da SALSA, Gotemburgo, Suecia.

- Vidal, Lux y Antonella Tassinari (2002). De Concuñhados a Irmãos: afinidade e consangüinidade Galibi-Marworno. Comunicación presentada en la XXIII Reunión Brasileña de Antropología. Gramado.
- Tassinari, Antonella y Clarice Cohn (2009). «Opening to the Other»: Schooling among the Karipuna and Mebengokré-Xikrin of Brazil. *Anthropology & Education Quarterly*, 40(2), jun, 150-169.
- Tassinari, Antonella, Beleni Grando y Marcos Alexandre Albuquerque (orgs.) (2012). *Educação indígena: reflexões sobre noções nativas de infância, aprendizagem e escolarização*. Florianópolis: EDUFSC.
- Tassinari, Antonella, José Nilton Almeida y Nicanor Rebolledo (orgs.) (2014). *Diversidade, educação e infância. Reflexões antropológicas*. Florianópolis: EDUFSC.
- Vidal, Lux Boelitz (1999). O modelo e a marca, ou o estilo dos «misturados». Cosmologia, História e Estética entre os povos indígenas do Uaçá. *Revista de Antropologia*, 42(1 e 2). São Paulo: Bartira Gráfica e Editora S.A.
- Willems, Emilio (1938). Posição social e educação dos imaturos entre povos naturais. *Revista do Arquivo Municipal*, V(XLIX). São Paulo.