

Transformaciones en los modos de ser niño entre los kaiowa en Te'ýikue: vida cotidiana y escolarización*

Diógenes Cariaga

Universidad Federal de Santa Catarina

RESUMEN

Este artículo presenta algunas informaciones producidas a partir de la investigación etnográfica sobre las transformaciones en el modo de ser niño entre los kaiowa, teniendo como fondo cuestiones relacionadas con la historia y con la forma como las personas reflexionan sobre las transformaciones a partir de la escolarización. Este proceso se lee a partir de las transformaciones de la relación con los blancos y las estrategias de mediación construida, sobre la base de la escuela indígena, para crear nuevas formas para la gestión de la vida cotidiana familiar y la educación de los niños y niñas. La investigación busca partir de las categorías nativas kaiowa y discutir cuestiones sobre temas como la educación de los niños, reflexiones sobre el modo de ser, la cultura y sus transformaciones.

Palabras clave: kaiowa, transformaciones, niños, vida cotidiana, escolarización.

* La investigación cuenta con financiamiento del Consejo Nacional y de Desenvolvimento Científico y Tecnológico y del Instituto Nacional de Ciencia y Tecnología Brasil Plural.

Transformations in the ways of being a child among the Kaiowa in Te'yikue: everyday life and schooling

ABSTRACT

This article addresses the transformations in which childhood is experienced among the Kaiowa of Te'yikue, both in everyday life and at school. The data used for this article comes from ethnographic field research and emphasizes historical information as well as native perceptions and interpretations. The Kaiowa have experienced an intensification of their relationship with other brazilians (brancos) that has brought social and cultural transformations. Due to this process, the Kaiowa have developed specific strategies in indigenous schools related to the everyday life of their families as well as the education of their children. The article discusses different key issues such as childhood, children education and cultural transformations in dialogue with native categories.

Keywords: kaiowa, transformations, children, everyday life, schooling.

BREVE PANORAMA HISTÓRICO

La historia de los pueblos indígenas que viven en el actual Mato Grosso do Sul está marcada por la creación de los puestos indígenas por el Servicio de Protección a los Indios, en el siglo XX, cuyo objetivo era reservar una pequeña porción de tierra para el asentamiento de las familias kaiowa y guaraní (ñandéva)¹. El modo empleado destinaba, en promedio, cerca de 3500 hectáreas de tierra, donde fueron superpuestos parentescos kaiowa y guaraní que, en muchos casos, no poseían relaciones de afinidad o parentesco². Entiendo la creación de las reservas indígenas como la primera intervención del Estado en la gestión y en la relación de las cuestiones políticas y cotidianas de los kaiowa, a través de la imposición inicial de las instituciones y de los agentes públicos, con la creación de la capitania indígena³ y de la condición tutelar de los indios impuesta por la Ley 6001/1973, conocida como «Estatuto del Indio».

Con la promulgación de la Constitución Federal de 1988 se rompe con el paradigma asimilacionista, que pretendía integrar los indios a la sociedad nacional. Se pasó a una política indigenista que aseguró el derecho de incorporar las formas propias de organización social, lenguas, costumbres y tradiciones. Desde entonces, el Estado busca instituir políticas públicas de educación escolar, salud y asistencia social que privilegien la mediación intercultural. Entretanto, lo que

¹ En el Brasil los colectivos hablantes de la lengua guaraní están compuestos por los mbyà (que viven en una extensión territorial ancha, en los Estados del sur, sudeste y norte). Los guaraní (conocidos también como ñandéva), están en Mato Grosso do Sul, Paraná y Santa Catarina y los kaiowa concentrados en Mato Grosso do Sul y Paraguay se denominan *pãi tavyterã*.

² Las primeras reservas creadas fueron los puestos indígenas Francisco Horta (actuales Bororó y Jaguapiru) en Dourados-MS, José Bonifácio (Te'yikue) en Caarapó-MS, Benjamin Constant (Amambai-MS.), y Limón Verde (Amambai-MS, Tacuaperi, localizadas en el actual Coronel Sapucaia; Porto Lindo en Japorã; Sassoro, en Tacuru y Pirajui (Paranhos).

³ Capitán era el nombre dado al indígena funcionario del Servicio de Protección a los Indios, responsable de dirigir el día a día de las familias indígenas.

se observa todavía es una acción homogeneizadora, pues los instrumentos de consulta pública de los pueblos indígenas no se efectivizan; de esa forma, estas políticas se pautan por índices y parámetros de la sociedad nacional que no contemplan la diversidad étnica.

En mi tesis de maestría busqué comprender las estrategias y agencia de diferentes generaciones delante de ese escenario histórico, marcado por el aumento de la dependencia de las acciones del Estado y por la mediación establecida entre los kaiowa y la sociedad nacional. La investigación etnográfica fue realizada en la tierra indígena Caarapó-MS, fundada en 1924 como Posto Indígena José Bonifácio, cuya población en la época no pasaba de los trescientos residentes (Monteiro, 2003, p. 34). En los días actuales el área es identificada por los indígenas como la aldea Te'yikue, lugar donde vivió «el indio antiguo, kaiowa de verdad»⁴, donde hoy viven cerca de 5800 personas.

En la disertación busqué situar en el tiempo diferentes generaciones para poder comprender cómo los más viejos (abuelos) conceptuaban el modo como fueron educados y, junto a los niños, niñas y jóvenes, busqué entender las percepciones sobre el modo de ser niño en los días actuales, añadiendo la lectura de los actuales adultos (padres) (Cariaga, 2012). El período temporal fue propuesto teniendo como ejes importantes etnografías realizadas en el siglo XX y XXI, como las de Schaden (1974), Meliá, Grünberg y Grünberg (2008), Benites (2009) y Pereira (1999, 2002, 2004, 2010), donde los autores traen importantes informaciones sobre la organización social, fases de la vida y educación de los niños.

ESCENARIO DE LA INVESTIGACIÓN: TE'YIKUE, TIERRA INDÍGENA CAARAPÓ-MS

En el inicio, cuando narré para las personas adultas y viejos los objetivos de la investigación, la percepción más común era sobre cuánto la vida en Te'yikue había cambiado. La mayor densidad poblacional, la precariedad de los recursos naturales, la dependencia de las acciones externas y el aumento de la violencia son comprendidos como relativos al tiempo actual. Para algunas mujeres kaiowa, los niños crecen sin conocer los valores «tradicionales» que rigen el modo de ser y vivir kaiowa; empero, al observar la vida cotidiana, sea en los espacios

⁴ *Te'yi*, corresponde a la unidad familiar extensa kaiowa, que reúne al menos tres generaciones. *Kue*, cuando es utilizado como sufijo, indica algo o lugar que ya fue. Los kaiowa traducen como un lugar que ya era de población originaria indígena.

familiares o en los colectivos, hablando con los jóvenes, pudo observarse que ellos conocen y vivencian los valores que los identifican como pertenecientes al grupo ñande/*ore reko*. Sin embargo, lo que cambia es la expresión de esa lectura.

Según un profesor indígena, esta tensión se debe al hecho de que los ancianos «no entienden a los niños y jóvenes de hoy». Evalúo que tal comprensión es una lectura de los jóvenes sobre las dinámicas intergeneracionales, toda vez que ellos son poseedores de ciertos conocimientos que los más viejos y los adultos no manejan. Ese conocimiento puede no ser aquello identificado como tradicional a los ojos de los demás viejos, pero para los niños y jóvenes, tales transformaciones son expresiones de la sociedad contemporánea que los singulariza frente a la historia del grupo. Todavía es preciso considerar que las innovaciones culturales no son recibidas de manera igualitaria por todos; existe una pluralidad de formas de ser que evidencia la necesidad de una familia de diferenciarse de la otra, lo que Benites llama de *teko laja* (Benites, 2009).

Las diferencias entre familias se expresan desde las disputas políticas generales, como la elección del capitán⁵, la distribución de los cargos remunerados y hasta en la vida cotidiana de los niños en la escuela. Cierta vez presencié un desacuerdo entre los alumnos durante el recreo de las clases. Después del término de la pelea, la profesora relató que este tipo de comportamiento ocurría varias veces, que su preocupación era minimizar tales conflictos para que estos no llegasen hasta los padres y se tornase algo mayor. En su evaluación, la concentración de los niños durante el período lectivo en la región conocida como Ñandejára, debido al número de alumnos matriculados en las escuelas, potenciaba situaciones de agresión física o verbal, porque ellos venían de diferentes microrregiones de Te'yikue.

Este comentario destaca las divisiones internas que son identificadas por las familias que ocupan estos espacios, donde las tensiones menores son consecuencia de la proximidad entre los discursos debido a las relaciones de parentesco o por los intereses en común, a veces por el hecho de ser frecuentadores de la misma iglesia, o porque son residentes neófitos que se alían con el liderazgo familiar local para asegurar su permanencia.

⁵ La figura del capitán fue instituida por el SPI para ser el mediador entre los indígenas y el jefe del puesto. La idea del SPI era que al introducir al capitán, los indios se someterían a la autoridad de este; sin embargo, como demostró Brand (2001), desde la época de la implantación de la *capitanía* existen dificultades en la relación de los indios con la figura política del capitán, que perduran hasta los días actuales.

La región donde está situada la escuela concentra todas las agencias del Estado que actúan en Te'yikue. Esto sucedió debido a la creación del edificio de puesto indígena y de la escuela del Servicio de Protección del Indio - SPI. Con el pasar de los años, las demás agencias se fueron instalando en la región, que resultó en la creación de una especie de «centro» de la aldea, en razón de los servicios ofrecidos y del uso de las instalaciones de la escuela para actividades colectivas, políticas y el uso de la cancha de fútbol para reposo y para realización de campeonatos masculinos y femeninos. Fuera del período lectivo, la región queda casi despoblada, lo que demuestra la centralidad de la escuela en la vida cotidiana de las familias. Cuando hay clases, el sitio queda con un tránsito activo e intenso de niños y niñas, padres, madres y también de vehículos motorizados. Tal impresión se acentúa al percibir que los servicios ofrecidos por el municipio, como el Centro de Referencia de Asistencia Social - CRAS y por los técnicos agrícolas adoptaron el régimen de receso del calendario escolar. En las vacaciones escolares solo los puestos de atención de la Secretaria Especial de Salud Indígena - SESAI y de la Fundación Nacional del Indio - FUNAI actúan atrayendo pocas personas para el local.

Durante el período de vacaciones, los niños pasan la mayor parte del tiempo con los miembros de su familia extensa. El modo como utilizan ese tiempo varía según la condición de la familia a la que pertenecen, pues las que poseen más recursos financieros tienen en sus casas equipos como televisores, DVD o computadoras utilizados como entretenimientos de los niños y niñas. Las familias de perfil más vulnerable exigen más atención debido al riesgo de que los niños no regresen a la escuela después de las vacaciones. Por eso, los docentes buscan observar a estos niños y también su alimentación. En casos extremos, algunas familias envían a sus hijos para la escuela para que se puedan alimentar. En situaciones como esta, la única fuente de alimentos de esas familias es la canasta básica de alimentos que entregan la FUNAI y el gobierno del estado.

Las familias con quienes pasé la mayor parte del tiempo durante la investigación poseen el primer perfil: actúan como trabajadores de las agencias públicas, la mayoría como profesores, condición que asegura prestigio social. La diferenciación en relación con los demás residentes de Te'yikue se acentúa debido a los rendimientos mensuales, que produjeron un seguimiento económicamente distinto debido a los sueldos. Las casas de esas familias, en su mayoría de albañilería, construidas con recursos propios o por proyectos de vivienda popular, sufren modificaciones para mejorar la infraestructura. En el caso de las familias en ascenso económico, pude percibir que ellas reciben a sus parientes de otras aldeas

para que vivan con ellos temporalmente en pequeñas habitaciones construidas alrededor de la casa principal, ocupada por la pareja del grupo, hasta el momento en que obtienen autorización de los líderes para residir y edificar sus casas.

Percibí que la convivencia doméstica existente hoy en Te'ýikue se aproxima mucho al análisis de Benites (2009, p. 47) sobre las transformaciones observadas en Jaguapiré (municipio de Coronel Sapucaia). Las grandes casas —*ogajekutu*, donde habitaban colectivamente, y los fuegos familiares⁶ que componen la familia extensa *te'ýi*— no existen más, empero el modelo organizacional queda en la disposición de las casas, que expresa el comportamiento de la familia: si ellas permanecen cohesionadas o si ocurren conflictos internos.

Pero, aun teniendo sus propias de casas, las parejas hacen visitas constantes a la casa de sus padres y madres (de la abuela y abuelo), que es el punto central de encuentros que ocurren como antes. Hoy las parejas tienen sus casas propias *oga'i* (casa pequeña) o *koty'i* (habitacioncita) y están vinculadas directamente con la casa de la madre y abuela (Benites, 2009, p. 47, traducción nuestra).

En la familia con quien más conviví, la concentración de niños en los momentos no escolares era grande, porque la pareja, con tres hijas y sin nietos, tiene gran prestigio por el hecho de ser profesores. Otro factor que contribuye al prestigio es la extensión de su familia en otras áreas indígenas, donde también ocupan puestos importantes. En el período de mi investigación de campo, algunos parientes del esposo fueron a vivir cerca de la residencia de la pareja, aumentando el número de niños y las responsabilidades derivadas de ello en cuanto *jekoha*⁷.

El grupo de niños de esta familia variaba desde bebés hasta jóvenes y el comportamiento era pautado por las prácticas y discursos que resaltaban un ambiente de cooperación y armonía entre todos. Pude acompañar brevemente la vida cotidiana de ese grupo familiar, porque en la época de la investigación de campo la pareja frecuentaba las clases de la licenciatura intercultural indígena Teko Arandu, en la Universidad Federal de Grande Dourados, realizada durante

⁶ *Fuego familiar* es el concepto que Pereira (1999, 2002) propone para demostrar la diferencia entre la noción kaiowa del parentesco en contrapunto al modo como los no indígenas conciben su categoría de familia nuclear.

⁷ Pereira (1999) apunta que en todo parentesco existe un articulador, responsable por la conducción económica y social del grupo, identificado como *hi'u*, generalmente un hombre de edad, que tenga nietos. Entretanto, en Te'ýikue el líder económico es llamado (*jekoha*) y tiene la misma función de cohesión familiar, que en los días actuales está asociada a la capacidad de manutención económica, no a la edad.

el período de vacaciones escolares, cuando los niños permanecían en Te'yikue bajo los cuidados de la hermana de la madre.

La rutina de ellas se iniciaba todavía de madrugada; los jóvenes y las niñas mayores despertaban junto con los padres, y tenían como primera actividad auxiliar preparar la rueda de mate. Como en la época de la investigación el tiempo era agradable, ellas se dirigían hasta la parte externa de la casa, donde recibían a algunos parientes para hablar en las horas iniciales del día. Las niñas mayores tenían como tarea organizar el desayuno, compuesto por alimentos industrializados, como galletas y leche de larga vida. En los días más fríos, en caso hubiese maíz o patatas, ellas asaban en el fogón de leña, lo que es muy apreciado e identificado como tradicional por los más viejos.

Los más chicos, en caso que no se despertaran enseguida, eran despertados por los hermanos mayores para desayunar, y los lactantes iban hasta las madres para ser amamantados. Este es un ambiente dirigido por las mujeres, no solo por los cuidados de higiene y alimentación de los niños, sino también porque gran parte de los hombres adultos realizan trabajos externos a la aldea. Después de que todos se alimentaban, iniciaban las actividades domésticas, donde se percibían las funciones ocupadas por los niños y niñas. Las hijas mayores de las familias asumían más funciones, como barrer el patio, lavar los cubiertos y jugar con o cuidar a los pequeños. En este espacio es posible percibir que la distinción entre los miembros de un grupo de parentesco se inicia desde el período de la niñez.

Sobre los procesos de producción de la diferencia social, Pereira (1999, 2004) trae elementos importantes para entender el parentesco social kaiowa. Sobre la educación y la circulación de los niños, la categoría *guacho*, propuesta por el autor, evidencia la necesidad de un mirar más apurado para la sociabilidad de los niños y de las familias kaiowa (Pereira, 2002).

Para el autor, *guacho* varía entre una categoría y una condición en la vida de los niños, pues no solo corresponde a la circulación y adopción de niños sino también al mecanismo kaiowa de la diferencia del sitio social de la persona. Entiendo que existe una gradación de *guacho* a partir de los análisis emprendidos por Pereira (2002, 2010). En el diálogo con los kaiowa, se observa que ser *guacho*, o ser criado como tal, puede ser tanto una posición de subalternidad en las relaciones sociales del grupo cuanto una forma de valorización, ya que es el momento en que un niño es adoptado por familias de prestigio.

En el momento de las bromas no observé la formación de grupos fijos, sea por edad, sexo o condición social; lo más común era que todos los niños jugaran juntos. En el espacio doméstico de la pareja de profesores, debido a la renta

familiar, existían muchos juguetes industrializados. No vi ningún equipamiento o juguete identificado como tradicional, pero había muchas muñecas del estilo Barbie. Lo interesante era ver a las niñas con sus muñecas, todas rubias y delgadas, jugando a la casita y dialogando en guaraní. Les pregunté si las muñecas les parecían bonitas. Solamente una contestó que sí. Proseguí la pregunta: «¿Ustedes creen que se parecen a sus muñecas?». Ellas apenas sonrieron. Cito este ejemplo para ilustrar que la referencia estética de lo bello está impregnada por el patrón occidental, a pesar del esfuerzo de las agencias (escuela, puesto de salud, CRAS) por producir materiales que representen los afectos indígenas.

La presencia de objetos, instrumentos y juguetes industrializados es fuerte entre las familias con mayor renta. Cierta vez pregunté a una madre kaiowa si cuando ella era niña había tantos juguetes. Su respuesta fue que no. Ella y sus hermanos creaban juguetes con gajos, pequeñas frutas y *panoja* (mazorca de maíz sin granos). Relató que antes las bromas ocurrían de manera más espontánea. «Había más relación con la naturaleza: subir al árbol, recoger frutas, correr y tomar un baño en el río». Sobre los juguetes actuales, ella no ve nada de nocivo, al contrario, los niños de hoy aprenden más: «Son más pícaros desde chicos. Saben lidiar con las cosas». Creo que esta apreciación está relacionada con el dominio de los aparatos tecnológicos domésticos, como televisores y aparatos celulares.

Los niños que dominan aparatos son motivo de orgullo de sus padres, quienes los consideran inteligentes. Los más viejos utilizan mucho de esa capacidad de los nietos cuando necesitan manejar los instrumentos bancarios para recibir su jubilación. También auxilian a los abuelos en la elección para comprar productos electrónicos y alimentos en los comercios de la ciudad. Así, la hipótesis de Hirschfeld (2002) —los niños aprenden más de lo que los adultos les enseñan— puede ser verificada. Empero, entiendo que esa dinámica debe ser entendida como un producto de relaciones intergeneracionales, para no recaer en la potencialización de la agencia a cargo de los niños, incurriendo en el riesgo de ser deslocalizados del conocimiento producido por los kaiowa.

Sin embargo, al mismo tiempo que hay más productos industrializados o electrónicos en la vida cotidiana de los niños, los juegos colectivos que suceden en el patio de la casa o los desplazamientos entre las casas de los parientes son los juegos que más movilizan a los niños: juegan fútbol, pega-pega, entre otros más lúdicos (que no consigo nombrar o identificar), y hacen que los niños formen grupos para jugar, donde la división etaria o por sexo no sucede de manera fija. En el mismo grupo, varios juegos se realizan al mismo tiempo: algunas se distraen con las muñecas, otras con juguetes, hacen dibujos o apenas observan a

los demás. Pude observar en los grupos que los juegos y actividades lúdicas son actitudes dispersas, no hay una rigidez determinada por alguien, pero al mismo tiempo juegan juntos en el espacio.

Las madres miran a los niños vigilantes, en el sentido de monitorear su comportamiento para que no haya peleas entre ellos, pero en los momentos que acompañé no registré ninguna agresión física o gesto más violento. Las madres se dividen el cuidado de los hijos y la producción de alimentos. En las casas que tienen fogón a leña, este se usa para el cocimiento de partes de bovinos que necesitan de más tiempo, como el puchero y la costilla. Antes del almuerzo, la madre de uno de los niños le pidió que fuera a la casa de otra tía a buscar una olla de presión. Aproveché y me fui con él, pues la interlocución con las niñas era más difícil.

En el trayecto éramos cuatro: tres chicos con edades entre nueve y doce años, y yo. En la compañía de ellos percibí la curiosidad que marca la niñez entre los guaraní. El repertorio de preguntas dirigida a mí era extenso: iba desde dónde yo vivía hasta qué era lo que más me gustaba en Te'ýikue. Pregunté lo que a ellos más les gustaba hacer. Entre varias respuestas, las más comunes eran jugar fútbol, tomar tereré, escuchar músicas y jugar. Entre los juegos, lo que más les gustaba era montar en bicicleta. Cuando pregunté qué tipo de música apreciaban más, dos comenzaron a cantar músicas sertanejas, las que oían por la radio. Como ellos eran de familias evangélicas, pregunté si escuchaban música de iglesia. Contestaron que no. Dijeron que la música de iglesia era aburrida, «no es legal» (divertida) de oír.

El antiguo prestigio de las iglesias neopentecostales ha disminuido entre los más jóvenes, porque los pastores solo aceptan la inclusión de música identificada como gospel. El grupo de niños, así como otros con quienes hablé durante el trabajo de campo, no conoce el repertorio de los cantos y danzas kaiowa, como el *guaxiré*⁸. Su primera preferencia musical es la música que escuchan en las radios locales. En todo el trayecto, los niños estuvieron cantando la música que más les gustaba.

En enero, la temperatura en la región es elevada, por eso yo prefería caminar cerca de los árboles. Sin embargo, los árboles son de tamaño mediano y están dispersos, condiciones diferentes de la memoria de los más viejos, que dijeron que antes «la selva era cerrada», «tenía mucha sombra». En el trayecto, las copas de árboles forman una buena sombra. Había muchos arbustos bajos y los niños

⁸ *Guaxiré* es una danza festiva que hombres y mujeres bailan juntos.

me advirtieron que no pasara cerca, porque podía haber víboras u otros bichos. En toda la ruta yo les preguntaba nombres de plantas y animales. Al principio me respondían en portugués; luego yo decía: «¿Y en guaraní?». Y entonces respondían *kuimba'e* ñembotavy y sonreían. Tal vez yo jamás sabré por qué reían. Por mi entendimiento de la lengua guaraní, comprendía que me llamaban de *kuimba'e* ñembotavy. Según uno de los profesores con los que hablé, tal comentario puede haberse debido al hecho de que los niños hallasen extraño que un hombre adulto —*kuimba'e*— esté haciendo preguntas a los niños todo el tiempo sobre cosas comunes, como nombres de árboles; esto hacía de mí un bobo o estúpido.

Esta situación contribuyó a mi reflexión sobre el bajo rendimiento de la interlocución con los niños más chicos, que inicialmente fue incómodo para los niños. Desde el inicio tomé como conducta no infantilizar mi comportamiento para acercarme a ellos, que no podría actuar o comportarme de esa manera. Quien llamó mi atención sobre esto fue una de las alumnas de la licenciatura indígena Teko Arandu, de la Universidad Federal de la Gran Dourados - UFGD, durante una etapa del curso, en julio 2010, cuando actué como monitor en el núcleo de Ciencias Sociales. Según ella, a los padres kaiowa no les gusta que personas extrañas, principalmente no indígenas, «[...] pongan a los niños en el regazo o halagando, como los blancos. Eso no es nuestro sistema». Su evaluación fue que era difícil investigar entre las criaturas por causa del alejamiento existente entre mi condición (no indígena adulto y sin hijos) y los padres y niños kaiowa⁹.

Estas reflexiones hicieron que yo repensase sobre el diálogo establecido con los niños en el camino a buscar la olla de otra casa. Mis «dudas» en la investigación eran tan elementales en la opinión de ellos, que me consideraba un «estúpido» o «bobo». A los muchachos les interesaba mucho más hacer preguntas sobre mí. Nuestro diálogo rindió cuando los interrogué sobre lo que querían hacer en la edad adulta. Uno de ellos contestó que quería trabajar para comprar un auto. Sobre qué clase de trabajo deseaban, apenas contestaron que les gustaría trabajar. Cuando les pregunté sobre la escuela, comentaron que les gustaba ir, porque hay

⁹ Durante el grupo de trabajo «Antropologia da criança: reconhecendo conhecimento e saberes infatis, na 27ª. Reunião Brasileira de Antropologia, em Belém, Brazil». Entre los trabajos presentados había pocos hombres con pesquisas etnográficas. Con estos teníamos en común la dificultad causada por la condición de hombre adulto que realiza investigación sobre la niñez, y el hecho de causar cierta sospecha entre los niños indígenas o no indígenas dificultaba la investigación. En Te'yikue comprendí que mi interlocución rendía con niños y jóvenes (hombres y mujeres).

un colectivo que transita en el interior de la aldea que los lleva hasta la escuela y que les ofrece diversiones como jugar pelota y participar en torneos de fútbol.

Luego dijeron que en la escuela aprenden cosas diferentes. Pregunté qué era diferente para ellos. Recordaron las películas que vieron, porque trataban de situaciones, lugares y personas diferentes de las que ellos conocían. Para los muchachos, esa era una forma de «saber de cosas que no hay en sus alrededores». Cuando volvimos para la casa de los profesores, después de la caminata que duró media hora, el almuerzo estaba casi listo, solo faltaba la olla de presión para cocinar la mandioca para que pudiésemos almorzar. Las más chicos ya habían se bañado, los niños mayores inmediatamente comenzaron a jugar pelota.

El esposo ya había regresado, nos sentamos a tomar tereré y conversamos sobre el tiempo libre de los niños. Para él, el período de vacaciones escolares garantiza que los niños aprendan más con la familia, porque hoy las familias desplazan la responsabilidad de educar sus hijos a la escuela, y durante las vacaciones es común ver niños vagando por la aldea «sin tener qué hacer». En la opinión de este padre, que es también maestro, los niños hoy quedan expuestos a la violencia y al alcohol. En este caso, faltan proyectos que valoren la cultura kaiowa y guaraní para llenar el tiempo libre de los niños.

[...] cuando habla así: «vamos hacer proyecto para educación de los niños», solo piensan en fútbol, lo que precisaba es de actividades para enseñar a valorar nuestra danza, hacer granja. Pero es difícil, acaba solo la gente de la escuela enseñando lo que debería ser a través del proyecto.

Los niños de las familias de prestigio conviven desde chicos con una serie de bienes y productos de origen no indígena, pero eso no trae consigo un alejamiento de la educación kaiowa, muy activa en el día a día. Para la pareja, el hecho de despertar a los hijos temprano para ayudar en las tareas más sencillas, como cebar el mate o acompañarlos a reuniones políticas, son formas de enseñar. Es lo que los caracteriza como kaiowa. Para la pareja, lo que va a «mantener la cultura» significa adecuar la educación que ellos recibieron de sus padres y abuelos para la actualidad. De cierta forma eso ocurre, pues se observan elementos que componen la organización social kaiowa que se reproduce por nuevas formas en la sociabilidad. Aunque no existe más la casa comunal, la mayoría de las personas que componen el grupo familiar viven cerca unos de otros y está integrado por tres generaciones que caracterizan la familia kaiowa (Benites, 2009), donde existe mucha reciprocidad y cooperación. Los niños, al transitar entre las casas o cuando acompañan a los padres y abuelos, aprenden y producen conocimientos sobre el mundo en que viven.

Las hijas de la pareja permanecían durante la semana en la casa de sus padres (abuelas/abuelos) mientras sus padres frecuentaban clases en la universidad. Para la madre «eso es muy bueno, cuando los niños viven en compañía de los abuelos, porque aprenden mucha cosa de la tradición». De esta manera, la estrategia adoptada por las familias con esas características es ajustar la tradición con los tiempos actuales, pues la memoria del sistema antiguo está presente en todo momento. No solo en las fiestas, ritos y rituales religiosos, sino también en la convivencia entre distintas generaciones que se enseñan recíprocamente, haciendo de la tradición una elaboración propia, según sus definiciones de su modo de ser, sea o no concebido como «tradicional» (Tassinari, 2003, p. 19).

LA ESCUELA EN LA VIDA DE LOS NIÑOS

Al acompañar la vida cotidiana de la familia donde los padres son profesores, pude comprender la centralidad que la escuela desempeña en ella. Se trata de una estrategia política y organizacional construida alrededor de una realidad muy diferente del modelo de vida ideal kaiowa. En la opinión de otros profesores, la escuela puede ayudar en la resolución de problemas que antes no existían, como el aumento de la violencia, pues al centralizar la vida política en las acciones de la escuela, los dirigentes buscan acceder a todas las familias que viven en Te'ýikue, incluso a aquellas que critican, a las que son resistentes a la escolarización de los conocimientos indígenas.

La construcción de este proceso fue iniciada en la década de 1990, con la participación de agencias misionarias e indigenistas en la elaboración de una escuela diferenciada. Con la promulgación de la Constitución Federal en 1988 y la Ley de Directrices Básicas para las Escuelas Indígenas (1988), los kaiowa consiguieron transformar la escuela, que los convertía en *letrao*¹⁰, en un seguimiento diferenciado y valorizado en la política kaiowa y guaraní.

¹⁰ La categoría *letrao* se refiere al modo como los kaiowa más viejos divisan a los otros kaiowa que pasaban por la escolarización y cómo ella impactaba en el aspecto de la producción de la vida social y de la diferencia entre los indígenas. Ese es el punto de investigación de Rossato (2002): cómo la escuela interfiere en el modo de ser tradicional. Al final, la autora demuestra que, frente a todos los impedimentos y trampas de interculturalidad, los indígenas, al insertar la escuela en la lucha por la afirmación de derechos, produjeron un nuevo segmento en la política kaiowa y guaraní en Mato Grosso do Sul. «Para ellos, lo tradicional es importante porque marca su identidad» y «después de reunirse en varios caminos, se dan cuenta de que es mejor ser *oréva* - uno de nosotros» (Rossato, 2002, pp. 148-150).

Esa nueva dinámica construida por los docentes indígenas, que asumirán una posición como mediadores del sistema antiguo —*teko ymaguare*— con cuestiones del sistema actual —*teko ko'ãga*—, puede ser percibida en la vida cotidiana en Te'yikue, a tal punto de los indígenas dijeron a otros investigadores que «vuelvan cuando empiecen las clases, porque antes no ocurre nada».

Debido a la centralidad de la escuela en la vida de las personas con quien más me relacioné, se torna difícil no situar algunas cuestiones sobre el modo de ser de la niñez entre los kaiowa en los días actuales y la escolarización. Existe una producción considerable sobre el tema escuela y educación escolar en Te'yikue: trabajos como el de Batista (2005), que trata sobre el proceso de implantación de la escuela intercultural en esa reserva, y el de Candado (2006), que aborda cuestiones sobre el currículo diferenciado para la enseñanza de historia. La tesis de doctorado de Silvestre (2011) se refiere a las experiencias de los docentes kaiowa a partir de la formación política recibida en los cursos de educación escolar indígena, en la producción de una mediación entre los valores tradicionales y la innovación.

A partir de la escuela se desarrollan muchas acciones articuladas con el fin de garantizar la ocupación de tiempo de los niños y enfrentar la violencia interna debido al abuso de alcohol en la aldea, de manera que puedan «transmitir valores de la cultura» para las nuevas generaciones. Observé a los niños fuera de las clases en las aulas, valorando su circulación por el ambiente de la escuela, y su comportamiento durante el recreo, a la llegada a la escuela y en algunas actividades extracurriculares que pude presenciar. En una actividad escolar, un líder llamó la atención sobre el uso del transporte escolar.

Para él, el transporte podía ser interpretado al mismo tiempo como positivo y negativo. Positivo porque los niños van a la escuela con seguridad, pues es peligroso seguir por algunos caminos internos; también para algunas criaturas ir a la escuela significa poder alimentarse bien al menos dos veces al día. Por otro lado, debido a la movilidad, los niños dejaban de aprender conocimientos importantes que se repasan durante la circulación interna: conocer las regiones y saber los usos de las plantas que encontraban por el camino. Según él, es fundamental que el kaiowa sepan los buenos caminos —*tape porã*—, así se pueden desviar o evitar lugares que podrían afectar su bienestar, pues el caminar —*guata*— es un mecanismo de aprendizaje kaiowa.

La distribución de los pupitres en la sala de clase es igual que en las escuelas no indígenas, pero los docentes no impiden que los niños formen sus grupitos en la sala, generalmente formados por quienes tienen relación de parentesco. Los profesores de Enseñanza Fundamental son muy tolerantes con los comportamientos

inquietos de los más chicos y reconocen que, en el principio de la vida escolar, el ambiente de la escuela es diferente de las situaciones a las que ellos están acostumbrados junto a sus familiares.

El predio de la escuela está cercado por una tela para proteger de hurtos el patrimonio, sin embargo eso no impide que los niños salgan para jugar en el patio. Durante el recreo, reciben una merienda y después usan el tiempo restante para jugar. Los niños mayores forman pequeños grupos para tomar tereré u oír música en aparatos de MP3 o celulares. En los grupos formados por los niños fuera del ambiente familiar es posible observar lo que Codonho (2007) llamó «la transmisión horizontal de saberes». La autora apunta a los cuidados de los niños entre sí, enfatizando que ellos mismos son capaces de enseñar y transmitir informaciones interaccionales. Entre los kaiowa, esas circunstancias son observables tanto en el ambiente familiar como fuera de él.

Al llegar a la escuela, es común que los niños menores se organicen alrededor de uno mayor que se vuelve el responsable de instruir lo que los demás deben hacer, siempre hablando en guaraní. Lo que este niño dice es seguido por todos. En el caso de los hijos de las familias que poseen algún tipo de renta, durante el recreo se van en un grupo pequeño hasta una tienda localizada cerca de la escuela, donde compran alimentos industrializados como bizcochos, snacks, yogur, gaseosas y dulces. El propietario, que es kaiowa, pariente de los alumnos que van hasta allá, dice: «en nuestro sistema, los parientes tienen que vivir juntos y ayudar los que necesitan». Lo que observé es que los mayores son los responsables por la gestión de dinero. El mayor pregunta el precio, oye lo que los compañeros quieren, pero compra el producto que rinda más para dividir entre el grupo.

La escuela desarrolla muchos proyectos que buscan ocupar a los niños y jóvenes, con el objetivo de mejorar su calidad de vida y disminuir la violencia entre los residentes en Te'ýikue, en convenio con universidades, instituciones religiosas, organizaciones no gubernamentales y agencias del Estado. Los proyectos de recuperación ambiental buscan, a través de las prácticas y saberes kaiowa, caminos para sanar la degradación de los recursos naturales, y movilizan la atención de los más jóvenes, porque son realizados en espacios fuera de la escuela: en el vivero de cambios y en la unidad experimental agrícola. En estos sitios, los jóvenes aprenden a manejar el suelo, producir insumos orgánicos y otras formas alternativas para asegurar las condiciones ambientales de la tierra indígena. Los jóvenes demuestran compromiso con esa propuesta, pues de ella aprenden cosas nuevas, saberes sobre plantas medicinales, alimentos, y los ritos y «rezos para cuidar la naturaleza».

Estas actividades son consideradas por el conjunto de las personas como importantes, porque el número de residentes aumentó y es necesario que haya formas de evitar que los más jóvenes se involucren en situaciones de riesgo que los expongan a la violencia. Todavía muchos son críticos de los «proyectos». Pude percibir que la categoría «proyecto» para los líderes, profesores y no indígenas que actúan en la vida cotidiana se refiere tanto a recursos externos como a dietas parlamentarias o convenios con los gobiernos estatal y federal.

En cuanto a las acciones realizadas por los programas de transferencia de renta y políticas públicas gubernamentales, las críticas hechas sobre los «proyectos» ocurren cuando hay fracasos o cuando favorecen apenas a las familias de los líderes que acceden a algún tipo de beneficio financiero o asistencial. Para algunos residentes, los proyectos debilitan a las familias, pues ellas se vuelven dependientes de recursos externos procedentes de los proyectos. En la opinión de uno de los líderes, los proyectos deberían ser coordinados por la «comunidad», porque al quedar todos vinculados con la escuela, muchas veces no atienden las necesidades de las familias que no están insertas en las relaciones de prestigio según la dinámica social y política de Te'yikue.

La escuela, al buscar construir respuestas para los actuales problemas vivenciados por la mayor densidad poblacional —y como consecuencia, para el aumento de la violencia— tiende a ser posicionada como un espacio de producción e interlocución entre la tradición y los cambios vividos en la actualidad.

En Te'yikue, la centralidad de la escuela en la vida de las personas se volvió una estrategia política que busca asegurar la organización interna frente a los nuevos problemas, incluso de las cuestiones de las que, las familias dicen, «la cultura no da cuenta». La escuela concentra también el tiempo de los niños, acentuando la condición de alumno, aunque existe toda una práctica para la valorización de los saberes kaiowa. La coordinación de la escuela vive una dificultad cuando esta es evaluada por el Ministerio de Educación - MEC o por la *Provinha Brasil*¹¹. Es una evaluación del Instituto Nacional de Investigación en Educación/MEC que propone acompañar la alfabetización; sin embargo, la crítica de la coordinadora pedagógica era porque el modelo de evaluación del MEC no contemplaba la propuesta de educación escolar indígena desarrollada en la escuela Ñandejára. En esta prueba, el contenido valorado por los profesores y líderes kaiowa no es el mismo que el que el Ministerio de Educación espera.

¹¹ Para información adicional, consultar el sitio del Ministerio de Educación <http://provinhabrasil.inep.gov.br/>

Además del tiempo ocupado por las actividades de la escuela, ella aglutina niños venidos de diferentes regiones de la aldea, concentra personas de *teko lája* diferentes y divergentes. No es que la escuela sea el único espacio de producción de las diferencias entre las familias actualmente. Sin embargo, acompañé la circulación de los niños y de sus familias entre sus unidades residenciales y los espacios de mayor colectividad, donde los líderes discutían sobre estrategias de gestión de las diferencias entre las familias para minimizar los impactos del crecimiento poblacional, como la violencia interna en Te'yíkue, los cuales acarrearán perjuicios a la educación familiar, porque según ellos «las personas viven muy mezcladas hoy en día», y en su opinión esto afecta la educación tradicional de los niños.

LOS PROBLEMAS DE VIVIR MEZCLADOS: DIFICULTADES FRENTE AL CRECIMIENTO POBLACIONAL Y LA CONTINGENCIA TERRITORIAL

En Te'yíkue, que es una de las primeras áreas creadas por el SPI, donde algunas familias viven hace casi un siglo en una experiencia no kaiowa de ocupación del espacio, el aumento expansivo de la población en los últimos años resultó en problemas recurrentes de la proximidad, que es como las familias viven en los días actuales. Como se ha dicho anteriormente, la educación de la persona kaiowa debe privilegiar los modos de ser y de su parentesco, entendido y descrito por Benites (2009) por la categoría kaiowa *teko lája*. Inspirado en esta categoría, Pereira (2002, p. 6), considera que, frente a las nuevas situaciones y ambientes de vida, los *teko lája* se han multiplicado en la situación histórica actual. Sobre ese aspecto, tal como Gow (1991) percibió entre las comunidades del Bajo Urubanda, la mezcla y las transformaciones no son formas de quiebre del sistema social sino más bien formas de pensar la historia a través de las categorías nativas que expresan la producción y la innovación social.

Los kaiowa más viejos reconocen que viven una dificultad frente a las condiciones actuales. Con la creación de las áreas reservadas y el alejamiento de familias, muchas redes de parentesco y reciprocidad fueron desarticuladas por causa del *sarambi*. Brand (1997, 2001) afirma que ese proceso de estampida de las familias tuvo inicio antes de la vida en áreas reservadas por el Estado, sin embargo, este proceso se acentuó a lo largo del siglo XX, resultando en formas contemporáneas de movilidad y territorialidad. En los ambientes de vida como Te'yíkue, por causa de la concentración demográfica y la actuación constante de las agencias del Estado, las familias temen que sus hijos tengan contacto con

algún tipo de comportamiento malo —*tekolaja vai*—, identificado cuando alguna familia pasa a ser reconocida como problemática debido al consumo de alcohol o drogas, y también es alimentado por la rivalidad entre los parientes, que se acusan de violentos o hechiceros.

Sin embargo, vivir en un ambiente con las características de Te'yikue exige de las familias una capacidad de flexibilización de su *teko lája* en relación con el modo de ser más amplio, que es vivir de acuerdo con el «sistema de la aldea». Entiendo que el «sistema de la aldea», en el caso de Te'yikue, se refiere a las normas y directrices elaboradas en momentos colectivos. Aunque ellas se aplican a los momentos y espacios donde privilegian demostraciones de colectividad, como la escuela, el que debe prevalecer es el «sistema de las familias», porque cuando sucede algún problema que involucra peleas o malentendidos, los líderes primero buscan solucionar entre las familias, y solamente después accionan los mecanismos externos, como CRAS, Consejo Tutelar o la Policía. Aun con la fragilidad percibida, los mecanismos familiares de educación son valorados para asegurar la autonomía frente a los agentes externos. Sin embargo, esa flexibilización perjudica la educación de los niños. Anteriormente ellos solo pasaban a convivir con personas fuera de las redes de parentesco después de los siete años, cuando acompañaban a los padres y abuelos en las visitas a los parientes en otras áreas, y solo ingresaban en la escuela a los diez años de edad.

Sin embargo, en la actualidad desde muy chicos los niños y niñas ya conviven con personas no pertenecientes a las relaciones de su grupo familiar. De esa forma, desde muy pronto ellos están sujetos al riesgo de mezclarse con otros estilos o modos de ser. Todavía la mezcla no es mala o indeseable. Por ejemplo: en las uniones matrimoniales, para grupos familiares que buscan ascender en sus relaciones políticas, casar a un hijo o hija con una persona de una familia importante puede aproximar a las familias a las nuevas características valoradas en este escenario histórico, como la capacidad de articularse con los no indígenas y las agencias de fomento para atraer más «proyectos» para la aldea.

La cuestión de la mezcla entre familias expresa una noción de estatus social. Anteriormente, en áreas reservadas por el estado como Te'yikue, la diferencia se expresaba por el centro y por la periferia de un parentesco. Autores como Pereira (2004) y Vietta (2007), que investigaron la organización familiar y las redes de parentesco kaíowa, demuestran que en un *te'yi*, los miembros que las componían se organizaban alrededor de una pareja central que articulaba la vida de dos generaciones sucesivas. En la medida en que las personas estaban alejadas de ese núcleo, sea por la consanguineidad o por la fragilidad de la proximidad política

(o los dos), estas personas ocupaban una posición de periferia en el parentesco. Pereira (2010, p. 23) entiende que la diferenciación de posición es una expresión de la socialidad kaiowa, que se multiplicó por causa del acceso a los materiales utilizados para producir la diferenciación. Por tanto, la mezcla es resultado de la producción de modos de ser heterogéneos, que cambian de acuerdo con el escenario histórico en que son elaborados (McCallum, 1998).

El problema de la educación y de la formación de la persona para los kaiowa se da cuando hay exceso de heterogeneidad. Como dije anteriormente, existen formas positivas para la comprensión de la mezcla. En el matrimonio puede ser positivo para aquellos que ascienden con el matrimonio, y negativo para los que incorporan en su grupo familiar a alguien con un prestigio inferior. Benites (2009, pp. 79-81) identifica que el ambiente escolar fue un difusor de la mezcla entre los *teko lája* de las familias kaiowa: *mbojehe'a* o *jehe'a*. Todavía en conversación con algunos kaiowa en Te'yíkue sobre esta cuestión, una mujer me dijo que «*mbojehe'a* o *jehe'a* es cuando hay mezcla de gente de la familia kaiowa y guaraní». De esa forma, entiendo que la mezcla se vuelve negativa cuando no es deseada y positiva cuando un niño de familia evangélica se acerca a alguien no evangélico. El mayor riesgo estimulado por la mezcla es tornarse *jopara*. Según mi interlocutora, *avajopara* es la persona kaiowa muy mezclada con las costumbres de los blancos: *karai reko*, se refiere a la categoría de personas que se alejaron mucho del «sistema kaiowa» *avareko*.

Acercarse en demasía al ser no indígena parece, por las informaciones que obtuve en campo, más grave que las cuestiones consanguíneas. Creo en esa hipótesis por situaciones en que algunas personas de prestigio en Te'yíkue son hijos de matrimonio de mujeres indígenas con hombres no indígenas. Por lo que pude captar por los modos de la socialidad kaiowa, nacer de una unión desfavorable no impide la ascensión de la persona, en caso ella haga la trayectoria correcta asegurando que su comportamiento sea reconocido como «de los nuestros»: *ore reko*.

Entretanto, en la condición de vida en un ambiente como Te'yíkue, la producción de estilos o modos de ser familiares expresa también la capacidad de las familias de ajustar la forma de ser asociada a las agencias no indígenas, que aumentan el riesgo de volverse *jopara*. Benites (2009, p. 20) argumenta que la multiplicidad de estilos familiares o modo de ser de los kaiowa constituyen el *teko-reta*, que siempre será una forma de ser kaiowa ñandereko contrapuesta al modo de ser no indígena: *karaireko*. Para el antropólogo, ajustarse a las eventualidades históricas fue la forma como «las familias extensas, en lugar de desintegrarse, perfeccionaron sus estrategias flexibilizando su organización». Entretanto, existe

la necesidad de problematizar sobre la mezcla, esto es, hasta qué punto el mundo social soporta dilatarse para acomodar los nuevos *teko heta*.

CONSIDERACIONES FINALES

En Te'yikue existe un esfuerzo de los indígenas de las agencias de gobierno en adaptar sus acciones alrededor de la concentración de las nuevas formas de ser kaiowa. Tal tentativa se articula alrededor de la escuela, considerada un espacio capaz de modular la apertura al exterior sin que esta predomine sobre los comportamientos entendidos como tradicionales. La escuela asegura las continuidades, asegura que los niños sean educados y formados a través de las enseñanzas de *tekoporã*. Algunos niños actualmente experimentan diferentes modos de ser kaiowa, causados por la profusión de estilos familiares y por el hecho de que algunas familias son reconocidas como portadoras de nuevos *teko laja*.

Esos nuevos estilos identifican y asocian las familias a algunos segmentos, como el *laja* de los profesores, evangélicos, dirigentes y comerciantes. Estos *teko laja* no absorben a la mayoría de las familias kaiowa; al contrario, producen un grupo diferenciado en relación con los demás.

Los niños kaiowa de las familias de prestigio asociadas a estos nuevo *tekolája* vivencian en la actualidad mecanismos de educación con acentuadas diferencias en la producción de sus *ethos* con relación a los demás niños. Todavía ese *ethos* no puede alejarse del que define la socialidad kaiowa: ñandereko o *orereko*, o de las reglas del modo de ser kaiowa ideal: *tekokatu*. Para McCallun (1998), la socialidad amerindia se constituye en la transformación de las prácticas locales —esto es, cotidianas— y son los eventos de orden diario los que producen socialidades que van a extrapolar los límites de las relaciones donde las personas son formadas.

Entiendo que la agencia y la producción de la socialidad están relacionadas con la historia o las formas con que se percibe la historia, sean las del grupo o las de contacto. Sin embargo, es necesario comprender que estos procesos se dan de manera gradual. Muchas veces algunas cuestiones relacionadas con las diferencias se tornan un problema. Me refiero a los niños y familias que «caen» en las redes de garantía de protección y promoción de derechos.

Esas agencias están orientadas por una concepción universal de lo que es la niñez y la familia y poseen una orientación político-ideológica de acción e intervención que, en muchos de los casos, no dialoga con los modelos políticos de cuidado, circulación y parentesco indígena. El exceso de mezcla estimula también la emergencia del comportamiento avieso de las familias de elevado

estatus social, o sea, son familias que carecen de atención constante y que hacen problemas, exigiendo mucha atención de las agencias indígenas. Estas familias viven cerca de la intervención de las agencias del Estado, pues, al no adaptarse a las condiciones actuales de vida o al «sistema de la aldea», se vuelven problemáticas y son entendidas como tales. El problema reside, en muchos casos, en la dificultad de comprensión de ambas partes, indígenas y no indígenas: dos dilemas alrededor de la cultura.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Batista, Terezinha A^a da Silva (2005). A luta por uma escola indígena em Te'yikue, Caarapó, MS. Dissertação de Mestrado em Educação, UCDB.
- Benites, Tonico (2009). A escola na ótica dos Ava Kaiowa: impactos e interpretações indígenas. Dissertação de Mestrado, PPGAS/MN/UFRJ, Rio de Janeiro.
- Benites, Tonico (2009). A escola na ótica dos Ava Kaiowá: impactos e interpretações indígenas. Dissertação apresentada no PPGAS/MN/UFRJ, Rio de Janeiro.
- Brand, Antônio J. (2001). «O bom mesmo é ficar sem capitão»: o problema da «administração» das Reservas Indígenas Kaiowá/Guarani, MS. *Tellus*, 1(1). Campo Grande, UCDB.
- Brand, Antonio Jacob (1997). O impacto da perda da terra sobre a tradição Kaiowá/Guarani: os difíceis caminhos da palavra. Tese de Doutorado em História, PUC/RS, Porto Alegre.
- Brasil (1996). *Lei de diretrizes e bases da Educação*. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto - MEC. Congresso Federal.
- Brasil (1998). *Referencial Nacional Curricular Para as Escolas Indígenas*. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto MEC. Congresso Federal.
- Candado, Rejane Ap^a R. (2006). Referencial Nacional Curricular para as Escolas Indígenas: Cultura e Conhecimento no Ensino de História. Dissertação de Mestrado defendida no PPFedu/UCDB.
- Cariaga, Diógenes E (2012). As transformações no modo de ser criança entre os Kaiowá em Te'yikue (1950-2010). Dissertação de Mestrado, em História (História Indígena), PPGH/UFGD.
- Codinho, Camila G (2007). Aprendendo entre pares: a transmissão horizontal de saberes entre as crianças indígenas Galibi-Marworo (Amapá-Brasil). Dissertação de Mestrado defendida no PPGAS/UFSC, Florianópolis, SC.

- Gow, Peter (1991). *Of Mixed Blood: Kinship and History in Peruvian Amazonia*. Oxford Studies in Social and Cultural Anthropology. Oxford: Clarendon Press.
- Hirschfeld, Lawrence (2002). Why don't anthropologists like children? *American Anthropologist*, 104(02).
- McCallum, Cecília (1998). Alteridade e sociabilidade kaxinauá: perspectivas de uma antropologia da vida diária. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 13(38). São Paulo.
- Melià, B., G. Grünberg y F. Grünberg (2008). *Etnografía guarani del Paraguay contemporáneo: los Pai-Tavyterã*. 2ª ed. Asunción: Centro de Estudios Antropológicos de la Universidad Católica.
- Monteiro, Maria Elizabeth Brêa (2003). *Levantamento histórico sobre os índios guarani kaiwá*. Rio de Janeiro: Museu do Índio (Coleção Fragmentos da História do Indigenismo).
- Pereira, Levi M. (1999). Parentesco e organização social kaiowá. Dissertação de Mestrado em Antropologia Social, UNICAMP, Campinas.
- Pereira, Levi Marques (2002). No mundo dos parentes: a socialização das crianças adotadas entre os kaiowás. En Aracy Lopes da Silva, Ângela Nunes, Ana Vera Lopes da Silva Macedo (orgs.), *Crianças indígenas: ensaios antropológicos*. São Paulo: Global.
- Pereira, Levi Marques (2004). Imagens kaiowá do sistema social e seu entorno. Tese de Doutorado em Antropologia Social, USP, São Paulo.
- Pereira, Levi Marques (2009). A criança kaiowá no seio da família: uma abordagem preliminar das relações geracionais e de gênero no microcosmo da vida social. En Lindomar C.V. Oliveira y Magda Sarat (orgs.), *Educação infantil: historia e gestão educacional*. Dourados, MS: UFGD.
- Pereira, Levi Marques (2010). A socialização da criança kaiowá e guarani: formas de sociabilidade internas às comunidades e transformações históricas recentes no ambiente de vida. Paper apresentado N° 34ª Encontro Anual da ANPOCS, GT Do Ponto de Vista das Crianças, Caxambu.
- Rossato, Veronice (2002). Os resultados do processo de escolarização entre os kaiowa e os guarani em Mato Grosso do Sul - «Será o 'letrao' ainda um nossos?». Dissertação de Mestrado, PPGE/UCDB, Campo Grande.
- Schaden, Egon (1974). *Aspectos fundamentais da cultura guarani*. 3ª ed. São Paulo: EPU/EDUSP.

- Silvestre, Célia M^a Foster (2011). Entretempos: experiências de vida e resistência entre os kaiowá e guarani a partir dos seus jovens. Tese de Doutorado defendida no PPGS/UNESP-ARARAQUARA.
- Tassinari, Antonella M. I (2003). *No bom da festa: O processo de construção cultural das famílias karipuna do Amapá*. São Paulo: EDUSP.
- Vietta, Katya (2007). Historias sobre terras e xamãs kaiowa: territorialidade e organização social na perspectiva dos Kaiowa de Panambizinho (Dourados, MS) após 170 de exploração e povoamento não indígena da faixa entre Brasil e Paraguai. Tese de Doutorado, PPGAS/USP, São Paulo.