

CEREMONIAS LÚDICAS MBYÁ GUARANÍ

Mbyá Guaraní Playful Ceremonies

NOELIA ENRIZ *

Universidad de Buenos Aires · Argentina

*nenriz@yahoo.com.ar

Artículo de investigación recibido: 24 de febrero del 2012 · aprobado: 12 de junio del 2012

RESUMEN

La relación entre juego y antropología es, además de longeva, profunda. En este texto nos proponemos recorrer la historia de ese vínculo y revisar la bibliografía relevante. Especialmente abordaremos sus particularidades en el caso de las producciones antropológicas de Argentina. Una vez saldado ese punto, nos concentraremos en el análisis de registros de campo, para dar cuenta de las características que el juego adquiere en el marco religioso mbyá guaraní. Veremos las diferencias que se presentan entre lo cotidiano y las ceremonias excepcionales, y, considerando las danzas y las líricas de las canciones, el papel de las prácticas lúdicas infantiles en ambos casos.

Palabras clave: *ceremonia, danzas, juego, mbyá guaraní, música, religión.*

ABSTRACT

The relationship between play and anthropology is long-lived and profound. The aim of this paper is to explore the history of that relationship and review relevant literature on the subject, specifically addressing its particularities in the case of Argentinean anthropological productions. The article then focuses on the analysis of field records in order to account for the particularities acquired by play within the Mbyá Guaraní religious framework, examining the differences between everyday life and exceptional ceremonies, and the role of children's games, taking into account the dances and song lyrics in both cases.

Keywords: *ceremony, dance, Mbyá Guaraní, music, play, religion.*

INTRODUCCIÓN

En el presente texto abordaremos algunos aspectos de la niñez mbyá a través del registro de experiencias cotidianas en ciertos núcleos de la provincia de Misiones¹. Tomaremos como eje las experiencias lúdicas, especialmente aquellas asociadas con las ceremonias religiosas. Describiremos la centralidad del juego, intentando dar cuenta de la forma en que ciertos aspectos vinculados con la construcción de la identidad de este pueblo se manifiestan en las prácticas infantiles, tanto como las atraviesan.

Las experiencias lúdicas han formado parte de los intereses de la antropología desde sus comienzos. En este trabajo consideramos al juego como un modo de introducirnos en las experiencias formativas de los niños y niñas mbyá y como una vía a través de la cual es posible pensar aspectos y relaciones que atraviesan toda la sociedad.

El juego presenta una gran polisemia y, por tanto, podríamos abordarlo desde muy diversas perspectivas, tanto desde aquellas ligadas al biologicismo, el instinto o lo innato (Bally, 1973), como también desde perspectivas evolutivas difusionistas (Tylor, 1879, 1880, 1882, 1884), o desde aquellas asociadas a la libertad individual (Caillois, 2000). No obstante, en esta indagación lo consideramos como una experiencia formativa en varios sentidos, ya que aporta en la constitución de grupos, en la circulación de saberes y conocimientos y en la comprensión del contexto (Rockwell, 1996). Al hablar de juego estamos considerando un concepto flexible, próximo al de práctica lúdica, que da cuenta no solo de las reglas que lo constituyen, sino de las transformaciones que posibilita.

En el seguimiento de las prácticas de juego de los niños mbyá hemos registrado la tensión entre tradición y cambio en estas poblaciones. En el marco de este trabajo entendemos por ‘tradicional’ todo aquello que los interlocutores indígenas consideraran como propio del ser mbyá, así como los aspectos registrados de este modo por los autores clásicos de la región: Cadogan (1997), Hanke (1995), Métraux (1948), Müller (1989), Nimuendaju (1954), Schaden (1998) y Susnik (1983). Esta conceptualización presenta gran cantidad de matices y tensiones a la hora de abordar experiencias, pero ha sido un aporte analítico, al

1 En esta investigación denominamos *núcleos* a los grupos de familias de la comunidad mbyá.

permitirnos comprender las conceptualizaciones indígenas relativas a ciertas experiencias (Thompson, 1979).

ETNOGRAFÍA MULTISITUADA

La población guaraní ocupa un vasto territorio, atravesado por las fronteras nacionales de Argentina, Brasil, Bolivia y Paraguay. En la actualidad se evidencian cuatro parcialidades dentro del tronco guaraní: 1) los mbyá, que habitan el sur de Brasil, Paraguay y el noreste de Argentina —Misiones—; 2) los avá chiripa o avá katú eté o ñandeva, en el sur de Brasil, Paraguay, Bolivia, el noroeste y noreste argentino —Salta y Misiones—, en ocasiones mixturados dentro de los núcleos mbyá; 3) los paĩ-taviterá, también denominados *kaiova* o *kaiowa*, que habitan en Brasil y Paraguay y 4) los aché, ubicados solo en Paraguay (Bartolomé, 2006; Mura, 2006; Wilde, 2007).

Según destaca el mapa denominado *Guaraní reta* (Grumberg et ál., 2008), resultado de una investigación impulsada por organizaciones de Argentina, Brasil y Paraguay, los guaraníes sumaban, en el año 2007, más de cien mil (aproximadamente 51,000 en Brasil, 42,000 en Paraguay y 6,500 en Argentina), con altas y sostenidas tasas de crecimiento. Los paĩ son la parcialidad más numerosa, ya que suman más de 43,000 personas. Los mbyá y los avá suman, respectivamente, 27,000 y 26,000 personas. Los aché son, aproximadamente, 1,200.

Las experiencias cotidianas de los niños y niñas mbyá guaraní de la provincia de Misiones, Argentina, fueron registradas durante varios periodos de trabajo de campo, entre los años 2003 y 2009, en tres zonas diferentes. Trabajamos en estas tres regiones, con características disímiles, a las que llamaremos *Yabotí*, *Kuña Piru* y *Centro Oeste* (figura 1), con el objeto de dar cuenta de los diversos elementos que influyen en la organización social y de las formas en que en cada caso se experimentan elementos identitarios². Cada uno de los lugares de trabajo de campo ha aportado elementos que iluminaron la comprensión de los otros. Intentamos abordar la diversidad de situaciones que enfrenta la población mbyá con respecto a la escuela visitando un núcleo sin acceso al sistema escolar, otro con escuela pública de simple turno y otro

2 Si bien las referencias se centran en estas tres localidades, a lo largo del trabajo de campo se visitaron muchas más.

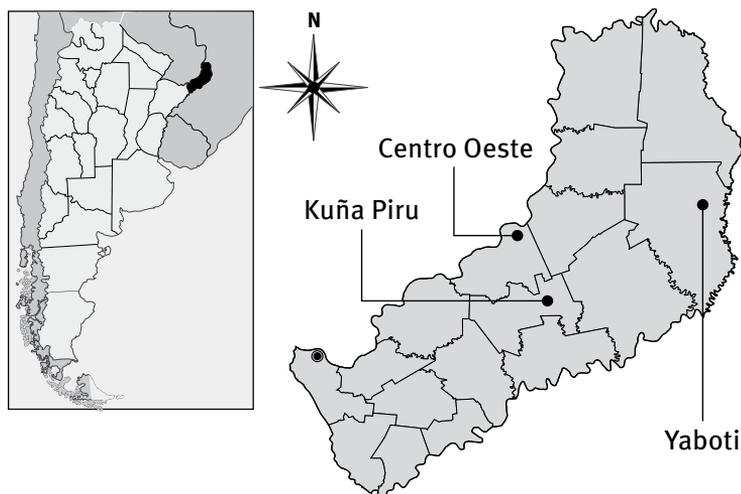


Figura 1

Mapa de la provincia de Misiones. Aparecen destacados los lugares donde se ha realizado trabajo de campo, 2010 (tratamiento digital: Endir Roa).

con escuela privada de doble turno. También nos enfrentamos a tres situaciones distintas de relación con el dominio del idioma español: uno con escasísimas competencias, otro con ciertas herramientas intermedias y otro con gran desarrollo del bilingüismo.

Con respecto a la producción, uno de los grupos se sustenta principalmente a partir de la caza, la recolección y la producción doméstica. Los otros dos realizan transacciones comerciales: en uno se dedican a la comercialización de artesanías y en el otro venden su fuerza de trabajo en el mercado. Estas tres estrategias de subsistencia, ensambladas de distinto modo, representan las estrategias generales de la comunidad mbyá en la provincia de Misiones. En cuanto a la cantidad de población, visitamos núcleos con alrededor de 40, 100 y hasta 300 personas (situación muy variable no solo entre núcleos, sino también en los distintos momentos en que se realizó el trabajo). Esto da una idea general de cómo se desarrolla el poblamiento en la región. Vimos, también, núcleos con parcelas de territorio muy amplias (cientos de hectáreas) —como es el caso de Yaboti y Kuña Piru— y otros con parcelas pequeñas y altas densidades de población —Centro Oeste—. Es importante considerar que las instituciones de la sociedad

provincial comenzaron a reconocer la existencia de la población indígena hace aproximadamente cincuenta años. Sin embargo, a partir de cierto avance sobre las tierras indígenas debido al aumento de la presión productiva sobre el territorio, comenzó a hacerse tangible un conflicto hasta entonces enmascarado, lo que sin duda tuvo incidencia en la forma y dimensión de los núcleos.

La observación participante ha sido un elemento valioso para investigar experiencias, permitiendo tanto mi integración en ciertas prácticas, como la interacción con los niños. Teniendo en cuenta la importancia que para esta población tienen el diálogo y los consejos, hemos realizado prologadas conversaciones informales que permitieron establecer diálogos sobre temas específicos. Consideramos de gran potencialidad la posibilidad de proponer ciertos temas y de esperar las reflexiones del grupo, lo cual permitió la asociación con otros temas, tanto como los aportes individuales y grupales de diversos actores en diferentes contextos.

Hemos valorado especialmente las categorías lingüísticas con que los mbyá definen el modo de ser de los niños, sus experiencias y sus ámbitos cotidianos de experimentación (Enriz, 2011a). Quizá el acercamiento a una lengua nueva (el *mbyá* guaraní) y a su gramática haya sido un estímulo para pensar las palabras indígenas como categorías en sí mismas. Las prácticas diferentes de niños y adultos, y las categorías de cada uno, retroalimentaron la investigación de campo. El registro de las prácticas y el conocimiento de sus categorías se fueron ensamblando en un diálogo que permitió establecer diferencias entre las categorías relacionadas con diferentes etapas de la vida y las prácticas que idealmente se asociaban con ellas; también permitió considerar las prácticas que se salían de lo esperado y las relaciones del grupo con ellas.

Durante el desarrollo del trabajo de campo el juego fue manifestándose como un elemento organizador de actividades. La categoría nativa para juego agrupaba una serie de experiencias de los niños y niñas, asociadas luego a diversos saberes y conocimientos. A su vez, el juego permitía abordar diferentes perspectivas referidas a la infancia, ya que delimitaba acciones y establecía tareas permitidas y prohibidas. Por otro lado, las categorías nativas relacionadas con las etapas de la vida expresaban relaciones particulares con el juego como práctica.

En tal sentido, este texto está muy ceñido a las experiencias de campo asociadas con el tiempo religioso de los niños; el seguimiento del relato será un ejercicio de reflexión desde diversos autores, más que el análisis de un problema teórico concreto. No obstante, es importante aclarar que, a partir del diálogo entre experiencias, registros y teorías, se extraen conclusiones particulares.

ANTROPOLOGÍA Y JUEGO, APUNTES PARA UNA REVISIÓN HISTÓRICA

El interés de la antropología por el juego se remonta a los comienzos de la disciplina. Lo que a primera vista parecía un vínculo poco explorado, o casi errático, se develó como un espacio de producción teórica muy relevante. Coincidimos con De Sanctis Ricciardone (1994) cuando sostiene que, si bien el foco de la antropología en el juego se ha manifestado desde los comienzos de la disciplina, se produce un quiebre a partir de la obra de Huizinga (1972). Es evidente una tensión entre las investigaciones que se dedican en particular al juego y aquellas en las que el juego está completamente ausente³.

Entre quienes piensan este fenómeno se destacan los aportes de Lévi-Strauss (1964), quien, interesado por los sistemas clasificatorios, considera que los juegos cumplen una función similar a los rituales: sirven para integrar sucesos en estructuras. Dado que el mundo mítico se encuadra en el bricolaje —es decir, en la forma en que opera la lógica de lo concreto—, los rituales aparecen como opuestos a los juegos. En efecto, los primeros tienen como fin recuperar la afinidad entre dos grupos, mientras que los otros son disyuntivos, ya que diferencian ganadores y perdedores. Unos aparecen asociados a la magia y otros a la ciencia. En estas reflexiones, la referencia clara es al juego agonístico, en el que hay vencedores y perdedores. Como el propio Lévi-Strauss expresa, esta relación entre juego y rito presenta grandes diferenciaciones (p. 56):

Todo juego se define por el conjunto de sus reglas, que hacen posible un número prácticamente ilimitado de partidas; pero el rito, que también se “juega”, se asemeja más a una partida privilegiada, escogida y conservada de entre todas las posibles, porque solo ella se obtiene en un determinado tipo de equilibrio entre los dos campos.

3 Véase Enriz (2011b).

Es decir, uno y otro aparecen como fenómenos análogos, producidos en contextos diferentes. Hemos visto cómo, a partir del juego, pueden relevarse algunos aspectos de ordenamiento social, como los etarios (Enriz, 2011b).

Bateson (1991) se ha interesado con gran detalle en el juego como fenómeno de la comunicación entre sujetos. Nos interesa recuperar de su teoría justamente el lugar que le otorga a los sujetos como definidores de cierta práctica como juego, ya que en esa definición el autor da por tierra con dos aspectos centrales del juego: por un lado, que sus mensajes no suelen ser tomados en serio (ya que forman parte de un universo particular) y, por otro lado, que lo que las señales del juego denotan es inexistente. En tal caso, denominar cierto fenómeno como lúdico, y hacerlo verbalmente en cierto contexto, a pesar de las paradojas que presenta, será para nosotros un elemento indicador. Será Geertz (2001) quien realice los aportes más significativos en este sentido: en su estudio sobre la riña de gallos en Bali, define una conceptualización de juego y da lugar a pensar el contexto en donde este se desarrolla y los actores que lo constituyen.

A través de su cronología, De Sanctis Ricciardone (1994) sostiene que el juego ha seguido un curso desde los comienzos de la disciplina hasta la actualidad, de modo permanente pero con ciertos focos de desarrollo más intenso. Para recuperar los primeros abordajes antropológicos deberíamos dar sucinta cuenta de la obra de Tylor, Culin y Gomme. Las propuestas de la primera antropología estuvieron vinculadas con la tensión entre evolución y difusión. Tylor (1879, 1880, 1882, 1884) utilizó registros y relatos sobre juego en diversas regiones para sostener sus explicaciones generales. En ese marco, la población de América pareció despertar mayor interés y fue inspiradora de diversas obras. Investigaciones contemporáneas a las de Tylor fueron las de Alice Berta Gomme (citada por De Sanctis Ricciardone, 1994), que inauguran la indagación folclórica en relación con los juegos. Ambos abordajes daban cuenta de intereses muy disímiles y no establecieron diálogo.

Antes de 1920 se habían publicado más de veinte artículos dedicados a los juegos en revistas especializadas de antropología (Babcock, 1888; Coxe Stevenson, 1903; Culin, 1899, 1900, 1902; Dorsey, 1901; Harrington, 1912; Hoffman, 1890; Hough, 1888; Kroeber, 1916; Laufer, 1919; Mason, 1896; Mc Gee, 1899; Mooney, 1890; Reagan y Waugh, 1919;

Simms, 1908; Speck, 1917; Stearns, 1890; Wilkinson, 1895). Algunos incluso suscitaron polémicas y generaron comentarios y revisiones (Culin, 1899, 1902). De Sanctis Ricciardone (1994) distingue tres tipos de estudios sobre el juego. Por un lado, aportes que no son estrictamente antropológicos pero que abonan a la problematización de las escenas de juego que hemos observado en campo: estos abordajes permiten objetivar las relaciones que los sujetos establecen con el juego como elemento en el desarrollo y la formación. En segundo término, una serie de propuestas que recuperan el simbolismo presente en el juego a partir de diferentes recorridos teóricos. Por último, los abordajes cuyo objetivo está más ligado a las taxonomías del juego como práctica. En el otro extremo de la cronología, el más actual, se ubican los aportes de la Anthropological Association for the Study of Play (que luego devino en la Association for the Study of Play). En medio, el aporte de la escuela de cultura y personalidad fue el más importante para la problematización del juego como práctica.

Nuestro interés por el juego está centrado en las prácticas de los sujetos, en cuanto dimensión central de producción de saber, de organización social y de construcción de experiencias, que, por lo repetidas, superan lo cotidiano. Nos inclinamos por considerar la categoría de *práctica lúdica* (Mantilla, 1991), ya que vemos en ella un mayor énfasis en el valor de la experiencia de los sujetos. Hablamos de práctica porque el juego produce transformaciones en los otros a la vez que se transforma en sí mismo. Es decir, es una experiencia transformadora, tanto de los sujetos como del grupo. De modo que la categoría *prácticas lúdicas* permite desdibujar un poco los límites de lo que es y lo que no es juego, considerando, en cambio, la forma de aproximarse a diferentes situaciones y las definiciones de los sujetos sobre la práctica.

JUEGO Y NIÑEZ INDÍGENA EN ARGENTINA

Los aportes teóricos han sido el marco con el cual poner en tensión las nociones en uso de la población mbyá. Va de suyo que no hemos llegado a la categoría nativa sin concepciones previas. Consideramos, con Geertz (2001), que el juego aporta a la comprensión de una sociedad determinada, pero también que la categoría nativa relativa al juego es un interesante timón de abordaje, es el elemento que indica que lo

que se desarrolla es juego, más allá de las percepciones del investigador. Por tanto, avanzaremos con estos puntos hasta allí donde *ñeovanga* —la categoría mbyá que define juego— sea indicado por niños o adultos. Como plantea Nunes (2003), entendemos que las prácticas lúdicas infantiles son ámbitos cuya principal función es la vinculación con reglas y valores socialmente válidos.

En los últimos tiempos, el juego ha sido utilizado como parte de las estrategias metodológicas de ciertos investigadores interesados en indagar temáticas diversas (Donoso, 2005; Leal Ferreira, 2002), pero esa no es la perspectiva de este trabajo; por el contrario, nos interesa indagar el juego en sí mismo, como fenómeno, y reflexionar sobre los sentidos que cobra la dimensión lúdica para la población mbyá. Desde la perspectiva de los adultos mbyá de las comunidades visitadas, el mundo infantil no supera el juego, sino que se restringe a él. Esto puede sostenerse tanto en las preguntas específicas sobre las actividades infantiles, como en las reflexiones sobre las cosas que los niños hacen. Las tareas relacionadas con la vida adulta que los niños realizan en el período liminal entre niñez y adultez son consideradas como actividades lúdicas. Podríamos pensar que esta consideración se refiere a la noción de juego como a una experiencia no-seria por carecer de la responsabilidad de lo adulto. Esta perspectiva sobre el juego ha sido abordada por diversos autores, especialmente por aquellos que puntualizan la especificidad tempo-espacial del juego (Huizinga, 1972; Scheines, 1981).

No obstante, algunas de las actividades que desde la perspectiva adulta son juegos, desde el punto de vista de los niños no lo son. Estas diferencias parecen asemejarse a las que Nunes (2003) establece entre juego y juego responsable; este último se realiza en medio de tareas domésticas y actividades productivas que los niños realizan “de verdad” (p. 163).

En Argentina, los juegos indígenas han sido abordados, principalmente, desde la perspectiva simbólica. Es importante destacar las sistematizaciones del grupo de investigadores de la Universidad Nacional del Nordeste, que entre los años 1930 y 1950 realizó diversas indagaciones en campo con población guaraní, vilela, toba, pilagá, chaqueña y de la Patagonia. Estas indagaciones, realizadas por Millán de Palavecino (1968) y Martínez Crovetto (1968), querían recuperar aspectos de la

cultura de estas poblaciones mediante la construcción de un repertorio de prácticas; los resultados fueron taxonómicos o descriptivos. Uno de los temas que abordaron es el de los juegos de hilos, que fue luego profundizado por las investigaciones de Braunstein (1984, 1992, 1993, 1994a, 1994b), quien da cuenta de un enorme corpus documental de figuras. Su interés no han sido solo las imágenes, sino también las técnicas físicas para la construcción de estas imágenes y los símbolos de la naturaleza a que estas refieren. En sus indagaciones sobre la población del Gran Chaco, Cordeu (1978, 1999, 2003) ha recuperado las relaciones entre festividades rituales y aspectos etarios de la organización social. No solo a través de las prácticas, sino también de la ornamentación, dio cuenta de los valores simbólicos de prácticas rituales y lúdicas de las poblaciones en cuestión.

Cordeu y Braunstein han centrado su interés en poblaciones específicas. Un ejercicio análogo realizaron Henry y Henry (1974), quienes estudiaron el juego de muñecas en la población pilagá. Pero, en este caso, el interés no estuvo centrado en la cosmovisión, sino en las prácticas de crianza. Por otro lado, se desarrollaron trabajos que buscaron comprender prácticas concretas en diferentes regiones; tal es el caso del estudio referido a la rayuela en Argentina (Menéndez, 1968), que la caracteriza para luego recuperar diversos modos de implementación, diferentes formas de dibujo y modalidades de jugarla, interesándose por su difusión.

Fink (1969) sugiere que la persistencia de juegos y juguetes nos mantiene conectados a través del tiempo, conservando parámetros comunes a pesar de los cambios contextuales, casi como un hilo conductor del juego humano a través del tiempo. Quizá este supuesto esté subyacente en las investigaciones citadas. Otros trabajos sobre el juego indígena en Argentina han sido de corte compilatorio (Magrassi et ál., 1984; Dupey, 1998). Recientemente, Castro y Uribe (2004), en un estudio sobre el juego incaico de la pichica, destacan que habría servido al inka para ganar tierras y, al mismo tiempo, para donarlas y entregarlas. El trabajo sostiene la posibilidad de entender este juego como una relación entre conquistador y conquistado, de incorporación y reproducción del imperio.

Como vimos, es a partir de los impulsos dados por antropólogos norteamericanos a mediados de los años cuarenta que estos temas toman vigor en el campo disciplinar. En este marco, se destacan los

trabajos de Jules y Zunia Henry (1974), acompañados por otros de la misma época y corriente, pero cuyo eje no ha sido el juego (p. e., Mead, 1975; Whiting y Whiting, 1979). El trabajo del matrimonio Henry expresa el antecedente más importante. Por un lado, trabaja con niñez indígena en Argentina; por otro, pretende avanzar con respecto al lugar social que al juego le es atribuido por un grupo particular en cierto contexto, lo cual representa un punto en común con nuestros objetivos. Esta orientación de trabajo se mantiene hasta entrados los años setenta.

EL JUEGO COMO CEREMONIA COTIDIANA

Entre las reflexiones con énfasis etnográfico sobre el simbolismo social del juego, nos interesa recuperar la mención que aparece en el *Manual de etnografía* de Marcel Mauss (2006), allí, el juego es considerado entre los aspectos estéticos: “Los juegos suelen ser el origen de [...] muchas actividades elevadas, rituales o naturales, ensayadas en principio en la actividad de excedente que es el juego” (p. 122).

Un momento particular de las prácticas infantiles mbyá es el período de tiempo previo a las ceremonias religiosas nocturnas. Los niños y niñas tienen un momento asignado, al que denominan *juego* (*ñeovanga*), en el que cantan y bailan. Ruiz (1998) sostiene que “estos rituales constituyen una sucesión continua de expresiones musicales: cantos, y/o danzas, con participación de dos o tres instrumentos musicales” (p. 187). El autor alude a los cantos acompañados de guitarras, violines, *takuapu* y, en ocasiones, maracas.

A continuación presento una somera descripción de los bailes con entradas del diario de campo (Yabotí, mayo 13 y 17, 2003):

Baile

Arman un círculo y siguen el ritmo, pero no es una ronda. Hay chicos por todo el lugar, moviéndose y formando un círculo. Mientras se mueven, se ríen y, a veces, se chocan o se agarran de las manos. Pasan bailando sin seguir ningún patrón durante unos 30 minutos. Este baile se repite siempre; los demás pueden suceder o no, aleatoriamente.

Baile Tangara jovai (baile del Tangara)

Dan inicio al baile y hacen el mismo movimiento con los pies que en el baile anterior, pero un poco más lento. Se ponen en cuatro

grupos y, cuando dicen *âchema* (ya salgo), se cruzan de posiciones. Uno va de espaldas con los brazos abiertos y el otro, que está de frente, debe agacharse, siempre siguiendo el ritmo. Parece que la idea fuera cruzarse de lugar y listo, pero los chicos se chocan. Se chocan porque dan la largada en distintos momentos, porque no se agachan bien, etc. Los adultos se ríen y el juego sigue. Cuando se detiene la guitarra se detiene todo. Los chicos se sientan y casi se preparan para dormir.

Baile Chodaro jeroky

Van bailando y girando nenas y nenes. Dan vueltas, pero sin deformar el círculo. Los pasos son más largos; no arrastran los pies y se mueven más rápido. Giran siguiendo el círculo y sobre sí mismos.

Las diversas prácticas presentan particularidades de movimiento que las diferencian. En muchas ocasiones están asociadas a la observación del movimiento de pájaros, pero, en términos generales, todas presentan algunas características comunes. Por un lado, en todos los casos se desarrollan pasos cortos y fuertes, que producen un ritmo a través de la percusión y vibración en el terreno; recordemos que la comunicación con los dioses está asociada con la tierra. La música se canta en tonos muy agudos, que estimularían la escucha de los dioses para las posteriores plegarias; de hecho, durante las plegarias masculinas, las mujeres percuten sobre la tierra con instrumentos musicales (*tacuapy*) y entonan un coro (*ey*), lo cual, eventualmente, sustituye las actividades infantiles previas a los eventos religiosos cotidianos.

Las prácticas lúdicas infantiles están asociadas con actividades necesarias para todo el grupo, pero que no presentan el nivel de responsabilidad de las plegarias. Ruiz (1984) destaca que las danzas son comunes a todos los actos de culto: “Apenas baja el sol, y como acción preparatoria del ingreso al *opy*⁴, se reúnen hombres, mujeres y niños para danzar en el *oka* (nombre que recibe el espacio siempre cuidado que está frente al *opy*)” (p. 79). Se trata, entonces, de prácticas cotidianas

4 *Opy* es la choza ritual.

que también se incorporan en ceremonias de mayor relevancia⁵. Según el registro de campo en Yabotí, de noviembre 13 del 2006:

A la noche nos vamos al opy. Están todos presentes en la comunidad. Somos más de treinta personas, de las cuales solo unos diez son adultos; todos los demás son niños de distintas edades. Al finalizar la ceremonia, en la que todos fumaron, el anciano agradeció a los niños por haber logrado lindo humo (*tatachĩ ponã*).

Además de la percusión y de los sonidos de sus voces, los niños agregan humo, que es muy valioso para la ceremonia. En ocasiones, los niños y niñas más grandes también acompañan la ceremonia y hasta las curaciones. En la figura 2 puede apreciarse la distribución espacial de la casa del anciano durante la ceremonia religiosa: en el sector A se realizan las actividades lúdicas de los niños, y luego las plegarias; en el sector B se realizan tareas más pasivas, como el descanso y el consumo de alimentos o mate.

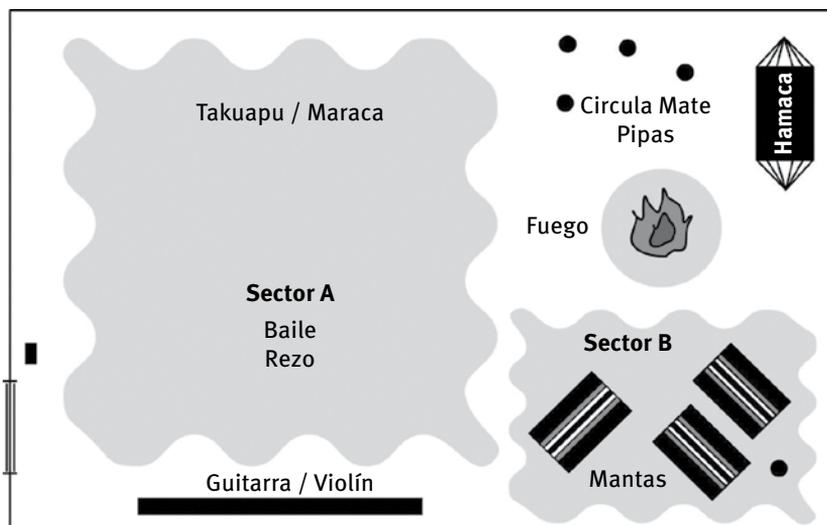


Figura 2

Sectores de la casa de los ancianos durante la ceremonia, 2010 (archivo de la autora)

5 Para información sobre ceremonias como la *ñemongarai*, véase Irma Ruiz (1984).

MANGÁ: JUEGO, IDENTIDAD Y RELIGIOSIDAD

Según los ancianos, el *mangá* “es un juego que todos conocen”. Es un juego sobre el que todos hablan si se les pregunta. Además, aparece en todos los registros sobre juegos mbyá guaraní de la etnografía tradicional de la zona.

En los registros de Métraux encontramos: “un juego con una mazorca de maíz seca que se arrojan unos a otros, tratando de mantenerla en el aire el mayor tiempo posible” (traducción propia) (1948, p. 89). Esta es la descripción que dan los propios paisanos sobre la práctica. Martínez Crovetto (1968) explica que la pelota de mazorca a veces está provista de plumas o de numerosas tiritas de la misma mazorca (figuras 3 y 4); dice que lo practican hombres, mujeres y niños, y que “se lleva a cabo como simple entretenimiento, o sea sin apuestas, y [que] carece de todo sentido mágico o religioso” (p. 9). En los relatos de Franz Müller (1989), la mazorca aparece con la denominación *mbopé*. Müller sugiere que la denominación *mangá* puede provenir de la raíz lingüística de *mangavsy*,



Figura 3

Fragmentos de chala de choclo preparados para construir un *mangá*. (Misiones), 2010 (archivo de la autora; tratamiento digital: Endir Roa)

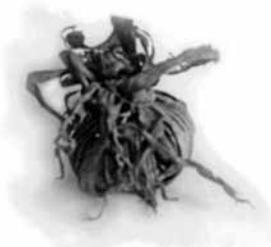


Figura 4

Un *mangá* armado (Misiones), 2010 (archivo de la autora; tratamiento digital: Endir Roa)

una especie de goma que se extrae del árbol llamado *mangay*. Según su descripción, el juego se desarrolla entre dos personas, hasta que una yerra el pase y se considera que perdió. Es la única referencia en la que aparece como una práctica realizada solamente entre dos personas.

Otros autores, más dedicados a la cosmovisión mbyá, describen el juego como relacionado con concepciones religiosas (Ramos et ál, 1991, pp. 66-67):

Nos iremos a la tierra sin males,
después de haber cruzado el Mar Grande.
La tierra de condición enferma quedará por estos lados,
se separará del paraíso.
[...]
Así diciendo caminó Chikú.
Se fue hacia la morada de los dioses (hacia el Este).
Chikú ya no caminaba más por los caminos
de las imperfecciones terrenales.
Transitaba hacia la inmortalidad sin sufrir la pena de la muerte.
Se iba Chikú en medio de los resplandores de su Mangá.

Lorenzo y Benito Ramos y Antonio Martínez (1991) describen la transformación del héroe mítico y de su objeto lúdico: cuando Chikú está listo para llegar al cielo sin morir, de su *mangá* se desprenden destellos de luz. El *mangá* puede jugarse en esta tierra o en las superiores. Aparece entonces una forma de comunicación entre los hombres y los dioses a través del *mangá*.

Según Cadogan (1997) el *mangá* emula un juego de los dioses en el que ellos se arrojan astros unos a otros. Por tanto, los flecos sustituirían a los rayos de luz. En la mayoría de los relatos (una excepción es el *Ayvu rendy vera*), no aparece una fuerza antagónica sino el interés de mantener la pelota en el aire, pasando por las manos de los jugadores el mayor tiempo posible. Cadogan lo describe como un juego de pelota de chala del que participan los jóvenes, quienes imitan la costumbre de los dioses.

El juego supone un deseo de trascendencia a través de la práctica concreta y de los valores y las creencias. Al mismo tiempo, surge la posibilidad de realizar una retrospectiva positiva sobre el pasado: para algunos ancianos, el contacto con las prácticas de los niños quizá sea

el modo de trascender, fundamentalmente porque la intervención está mediada por la transmisión de saberes. Como otras prácticas sociales, el juego tiene reglas que lo definen al tiempo que adecuan las relaciones sociales.

Desde el comienzo del trabajo de campo, tan pronto expresaba mi deseo de indagar sobre los juegos, aparecían las referencias al *mangá* (Diario de campo, Yabotí, mayo 20, 2003):

Por la mañana fuimos al opy. El anciano dice que nos va a explicar y mostrar después sobre el *mangá*. A media mañana traje una pelota de *mangá*, de las que usan los chicos, según explica. Para los grandes debería ser más grande. Dice que vamos a jugar después, que los adultos juegan cuando no salen por unos días, para entretenerse o hallarse mientras se quedan en la aldea, por ejemplo, cuando por un sueño no pueden salir a cazar o cosa por el estilo.

El *mangá* es una estrategia para acercarse al conocimiento. Uno de nuestros registros de campo en Yabotí, de mayo 13 del 2005, explica:

La lluvia es muy densa y los chicos se quedan bastante [tiempo] dentro de la casa. Cuando pueden salir, juegan con el barro y el agua. Camilo —hijo menor del anciano— cuenta que quiere realizar el *mangá* armando un área para jugar; dice que así los chicos vuelven a jugar y dejan un poco el fútbol y la bolita.

Aquí se presentan varios aspectos relevantes. Por un lado, el deseo de los jóvenes (Camilo es un adulto joven) de traer nuevamente la práctica a lo cotidiano. Por otro, como en este caso, el querer desarrollarlo de un modo más deportivo. Camilo conoce algunos núcleos en Brasil en donde existe una práctica llamada “*peteca*”, que mezcla aspectos del *mangá* y del bádminton. Se trata de un deporte, con reglas establecidas y que requiere cierto terreno para poder realizarse. Estas referencias se manifiestan en el deseo de Camilo de “reinstalarlo”, con ciertas transformaciones. Por último, resulta significativo el hecho de plantearlo en oposición a prácticas como el fútbol o la bolita.

En un contexto religioso, junto a una gran cantidad de objetos, el juego produce varios elementos, como pudimos constatar en campo (Diario de campo, Yabotí, agosto 6, 2007):

Vamos al opy al despertarnos. Lucrecia nos pregunta los sueños; yo no me acuerdo. Mientras charlamos se escuchan risas afuera; me asomo y son dos niños jugando con el *mangá*. Un adulto y un joven comienzan el juego: Carlos (de unos 30 años) y Jonás (de unos 15 años). El juego es golpear la pelota con una mano y hacer que salga alto hacia arriba. Cuando comienzan, pueden darle un golpecito y luego otro. Juegan con fuerza. Al rato, Jonás y Carlos dejan de jugar y comienzan a practicar los más chiquitos: Fabio, Jana, Neri, Coco y otros. Coco tiene su propia pelotita, hecha bien pequeña. Pruebo jugar con ellos.

Esta escena se desarrolló en un momento en que todo el grupo se encontraba interesado por sanar a tres personas. Se daban ceremonias nocturnas de sanación muy largas, y toda la vida transcurría enfocada en estas ceremonias. Las prácticas eran diferentes a las de otros días. Las ceremonias religiosas duraban mucho más de lo habitual: comenzaban alrededor de las seis de la tarde y podían terminar después de las doce de la noche. Había visitas de otros núcleos, que llegaron al lugar solo por esta razón. En este contexto, el *mangá* se desarrollaba de forma espontánea.

RELIGIOSIDAD Y CEREMONIAS

El lugar de la religiosidad infantil ha sido recientemente destacado por diversas investigaciones antropológicas (Pires, 2010; García, 2012). No obstante, historiadores como Alma Gottlieb (1998) sostienen que las exploraciones de la antropología de la religión han tendido a centrarse en la vida, experiencias y puntos de vista de los adultos. Según ella, las obras canónicas tienen apenas algunas palabras que decir acerca de cómo la religión podría afectar la vida de los niños: Frazer, Dukheim, Weber, y hasta Geertz, han dejado a un lado la religiosidad infantil. Del mismo modo, los autores clásicos en la indagación de la religiosidad mbyá han puesto el acento en la población a partir de los ritos de paso juveniles (Cadogan, 1997; Meliá, 1968). Sin embargo, en este artículo hemos destacado el espacio social cotidiano que tienen los niños en la religiosidad mbyá. Las danzas que se desarrollan antes de las plegarias religiosas tienen por objeto comenzar el llamado a los dioses, para que luego escuchen las palabras de los adultos.

En la siguiente secuencia de fotografías (figuras 5, 6, 7 y 8) tomadas por los niños vemos cómo el auxiliar bilingüe (del núcleo Centro



Figura 5

Fila de niños danzando tras un adulto que toca la guitarra. Niños de Centro Oeste (Misiones), 2008 (archivo de la autora; tratamiento digital: Endir Roa)



Figura 6

Niñas, a un costado, tocan el *takuapu*. Niños de Centro Oeste (Misiones), 2008 (archivo de la autora; tratamiento digital: Endir Roa)



Figuras 7 y 8

Preparados para finalizar las danzas y saludar al anciano (fuera de foco).

Niños de Centro Oeste (Misiones), 2008 (archivo de la autora;

tratamiento digital: Endir Roa)

Oeste) produce una escena de danzas frente al anciano. Esta escena recupera gran cantidad de elementos de las danzas anteriores a la ceremonia religiosa: la música, las secuencias de niños, la mirada del anciano y el diálogo con este, los papeles de cada género y las formas de la finalización.

En la secuencia se ve a un adulto —auxiliar bilingüe de la escuela— con un grupo de niños. Realizan una danza frente al anciano. Pueden percibirse los lugares y papeles diferenciados de género y edad, las formas establecidas de las danzas y el uso de instrumentos musicales.

Los niños apropian en estas experiencias ceremoniales una serie de conocimientos que se trasladan a lo largo del tiempo. Cuando al comienzo de este texto reflexionábamos sobre la situación territorial de la población mbyá, lo hacíamos teniendo en cuenta, entre otras cosas, que el valor del territorio se manifiesta en esas experiencias. A continuación transcribimos una de las canciones que los niños interpretan en el marco de estas ceremonias (Diario de campo, Yabotí, agosto, 2007):

Mamo teta guireju (De qué lugar sagrado vienes)
Mamo teta guireju (De qué lugar sagrado vienes)
têtã ovy raji'i (hijo del paraíso)
têtã ovy raji'i (hijo del paraíso)
eike rechevy, eike rechevy (ven hacia mí, ven hacia mí)
eike rechevy, eike rechevy (ven hacia mí, ven hacia mí).

Estas estrofas se desarrollan acompañadas de música de violín (que, en los tres casos estudiados durante el trabajo de campo, fue construido en el lugar), instrumentos de caña, guitarra (utilizada con una cuerda menos) y maracas (Ruiz, 1998, 2004). Los instrumentos son utilizados por los adultos que acompañan a los niños. Las canciones son recordadas por algunos de los niños o por las niñas más grandes, y, al cantar en conjunto, circulan por el grupo completo.

En el juego también encuentra un lugar preponderante la observación, que, a veces, como en el caso de la payana, permite el entrenamiento personal para posteriormente intentar prácticas grupales. En el caso de los bailes previos a la ceremonia religiosa, los niños hacen los intentos desde pequeños sin pasar por una instancia de pasividad previa a la incorporación grupal. Las danzas y los cantos

también forman parte de cierta preparación para la ceremonia religiosa; el registro de campo de mayo del 2008 lo aclara:

ka'aguy ore mba'e (El monte es nuestro)
 yvy ore mba'e (la tierra es nuestra)
 yy ore mba'e (el agua es nuestra)
 Ñanderu ojea'mavy (nuestro señor nos lo dio)
 pavẽ'i roiko'i aguã (para que la cuidemos).

En este fragmento de canción encontramos algunos aspectos que, además de incorporar lo religioso, expresan algunos otros saberes mbyá, referidos al entorno natural y al modo en que este se produce y debe ser cuidado. Aquí aparecen el monte, la tierra y el agua como un legado de los dioses, algo que también se expresa en el *Ayvu rapyta*. Esta versión de los saberes sagrados permite una rápida apropiación por parte de los niños. Del mismo modo, establece compromisos entre los mbyá y los dioses, que han legado estos recursos para que los mbyá los cuiden. Recuperamos lo que Csordas (2004) llama *saber en la práctica*: a partir de ciertas acciones consideramos los contenidos religiosos. En tal sentido, estamos pensando en la creencia como el modo más estable y consolidado, expresado a través del cuerpo y de las danzas, para inculcar las disposiciones de la devoción, la fe y la lealtad. Las danzas y canciones tienen una melodía, pero son sobre todo ejercicios del cuerpo en los que se establece una grupalidad en términos corporales, una grupalidad que conlleva un sentido estético (Mauss, 2006).

Cuando el sentido estético del baile es alterado, los adultos intervienen. Este registro es un buen ejemplo (Diario de campo, Yabotí, mayo 16, 2003):

Bailan en círculo durante un rato; dan vueltas. Los que bailan no son siempre los mismos. Cuando interrumpen la música, se detienen todos; cuando empieza de nuevo, retoman. Luego vuelve a cambiar el ritmo, pero solo bailan dos chicas. Parece que no lo hacen bien; Armando se acerca para explicarles. Coloca a una de espaldas a la otra, como si estuvieran siguiéndose, pero a una distancia de un metro. Ambas tienen los brazos extendidos (“como alas de pájaro”, aclara el anciano). Una camina hacia adelante mientras se agacha; la otra camina hacia atrás mientras se mantiene erguida. Hacen esto con pasos cortitos, cambiando de lugar

entre sí y al ritmo de la música. Queda un baile vistoso y entretenido, para quienes lo ven y para quienes lo bailan.

El adulto indica el modo del baile estableciendo relaciones entre las prácticas de los niños y las formas del baile de un ave (*tangará*). Las danzas no son nuevas cada vez, sino que forman parte de un corpus que se transmite generacionalmente. Lo mismo sucede con las canciones, como la que registramos a continuación (Diario de campo, Centro Oeste, junio 10, 2008):

Estaban en la escuela, un grupo de 6º grado, en un tiempo en que se encontraban sin maestros, contaban con una guitarra, y estaban conversando. Ni tocaron la canción entera ni cantaron completo, pero sí la escribieron completa en el pizarrón:

Chekivy'i (Mi hermanito)

Chekivy'i, (Mi hermanito)

Reorire (se fue)

Ejekyvoi jaagua (volvé después, para irnos)

Ejekyvoi jaagua (volvé después, para irnos)

Jajeroky (bailaremos juntos)

Jaa mavy, jaa mavy

Joupirei (para irnos juntos)

Paranarovai jajeroky (del otro lado del agua, bailaremos)

Paranarovai jajeroky (del otro lado del agua, bailaremos)

La que escribía en el pizarrón era Alina.

Hemos escuchado esta canción en los distintos lugares del trabajo de campo, pero, en este caso, ocurrió en uno de los núcleos donde no hay templo mbyá; donde, por tanto, no se desarrollan ceremonias religiosas y donde muchos chicos no conocen su nombre indígena. Pero esta canción se conoce y se canta en situaciones muy diversas.

Las diferencias etarias y de género se expresan en muy diversos ámbitos, uno de los cuales es el religioso. Aquí, ser niño o adulto supone participar con distinto nivel de protagonismo en los bailes o en las plegarias. Como vimos, mientras los niños cantan y bailan, los adultos tocan instrumentos; mientras los adultos rezan, los niños escuchan con atención. En las ceremonias en que además hay curaciones, los niños también pueden tener protagonismo. En los

bailes, el protagonismo es claramente de los niños; en los rezos, de los adultos, como registramos en campo (Diario de campo, Yabotí, noviembre 11, 2006):

Es muy llamativo el deseo de fumar. A la noche casi todos los nenes tienen su pipa de cerámica con pico de tacuara (Cami, por ejemplo, que tiene 2 años). En lugar de tabaco, los niños fuman yerba mate. Al finalizar la ceremonia, donde todos fuman, Armando agradece a los niños por haber logrado lindo humo (*tatachĩ ponã*). El humo es usado para curar. Armando curó a su hija y su nieta soplando y aspirando cerca de ellas humo de su pipa. Pedro curó de igual modo a Teo, que no logra sentarse ni caminar. Le sopló con mucha fuerza todo el cuerpo y pidió por él a los dioses.

Fumar y producir humo beneficia a la ceremonia. Todos fuman durante este tiempo. Los niños no solo fuman sino que se ocupan de mantener encendidas las pipas de los adultos. Mientras niñas y niños comparten plenamente los bailes, al llegar a la adultez las tareas religiosas quedan claramente definidas: los hombres se encargan de los rezos y las mujeres de los coros que acompañan esos rezos. Respecto a los instrumentos, cada sexo se encarga de algunos: las mujeres de las cañas (*takuapu*) y los hombres de la guitarra, el violín, las maracas y los *popygua*.

En las plegarias de las canciones infantiles adultas, el territorio, los recursos del monte y las relaciones de los mbyá con esos recursos se manifiestan de forma recurrente. En muchos sueños, los dioses intervienen la movilidad de los mbyá, recomendando no salir o bien visitar a alguien. Una entrada de nuestro diario lo explica bien (Diario de campo, Yabotí, junio 11, 2005):

En estos días en que Armando no está, nos encontramos a la mañana con la conversación de Camilo (hijo menor de Armando, en ausencia de los otros varones de la familia). Hoy nos preguntó los sueños, y a mí me sugirió —por lo que soñé— que alguno de mis hermanos puede estar con un resfrío o algún problemita leve. Él ha decidido no ir al núcleo vecino, justamente porque soñó que no tenía que ir. Dice que de noche todas las almas salen del cuerpo mientras este descansa, por eso se encuentran y se cuentan cosas. Pero hay almas engañosas, que hacen bromas o asustan,

a veces. Por eso la interpretación de los sueños es importante, para no creerse todo.

Los dioses pueden aconsejar sobre temas muy diversos. Ellos dan su conocimiento sobre estos temas y ello permite escuchar, interpretar y comprender la posibilidad de seguir el camino indicado. Este joven, interesado en aprender a interpretar estos mensajes, está atento a las interpretaciones de su padre y, a partir de escuchar sus consejos, aprende.

El esquema de movilidad ancestral no está asociado con cuestiones de aprovechamiento económico del territorio, como sucede con otros grupos que subsisten de la caza y la recolección, sino con “la búsqueda de la *tierra sin mal*”. Tal como sostiene Miguel Bartolomé (2004), la característica mesiánica de la religiosidad mbyá ha marcado profundamente su organización social, aunque en la actualidad una serie de variables generaron transformaciones: por ejemplo, el creciente cercamiento de territorios, la imposibilidad de mantener las formas tradicionales de subsistencia asociadas al monte y, en este mismo sentido, la paulatina incorporación al mercado de trabajo y la participación en planes de asistencia social gubernamental.

Pero la posibilidad de acceder a la tierra de los dioses, el vínculo con ellos, las dimensiones de la tierra y sus límites son elementos que los mbyá conocen a partir de lo religioso. Este registro ilustra dicha situación (Diario de campo, Yabotí, agosto, 2007):

Ore ru ore irembo'e atu (Nuestro padre sagrado)
Ore ru orembo'e katu ne amba roupity agua
(nuestro padre sagrado, enséñanos cómo llegar a tu morada)
Ore ru orembo'e katu ne amba roupity agua
(nuestro padre sagrado, enséñanos cómo llegar a tu morada)
Ñañembo'e, ñañembo'e i
(déjanos rezar, déjanos dar unos pequeños rezos)
Para rova'i jajapyra aguã (para cruzar del otro lado)
Para rova'i jajapyra aguã (para cruzar del otro lado)
Jajerojy, jajerojy (haciendo reverencia)
japapyra aguã (para cruzar).

Este es el corpus de conocimiento que los niños mbyá hacen circular en sus cantos y danzas.

A MODO DE CIERRE

La reflexión sobre el juego a partir de la categoría nativa hace caso omiso de las perspectivas basadas en el instinto o lo innato (Bally, 1973) y de las concepciones asociadas a la libertad individual (Caillois, 2000). Las categorías nativas pueden ser fácilmente articuladas con experiencias formativas (Rockwell, 1996), en las que las reglas (Lévi-Strauss, 1964) y las prácticas (Mantilla, 1991) aparecen conjugadas de modo estable. Nuestro aporte a la antropología del juego no solo tiene en cuenta la articulación de las propuestas teóricas, sino también la tradición de sus investigaciones para avanzar sobre experiencias concretas contemporáneas. A partir de ello es posible discutir, tensionar y proponer transformaciones a las nociones vigentes.

Este artículo recupera algunas líneas relevantes del trabajo dedicado al juego de los niños y niñas mbyá guaraní en Misiones, Argentina. Mostramos la relevante presencia de los niños en el ámbito religioso. Dimos cuenta del lugar que ocupan las prácticas lúdicas infantiles en dicho contexto, tanto en las experiencias cotidianas como en las ceremonias extraordinarias. Las particularidades de las ceremonias determinan el tipo de juegos y los tiempos asignados a los mismos. El *mangá* es una práctica que se habilita y dispone en ciertos tiempos, mas allá de las posibilidades que algunos consideran de modernizar su acceso y considerar otros modos de práctica. El *mangá* no puede inscribirse en ninguna de las taxonomías vigentes —por ejemplo, en la de Caillois (2000)—, no hay un eje en el que pueda inscribirse un juego en el que no se gana ni se pierde, no hay azar, ni imitación, ni vértigo.

El juego ha permitido el ingreso a varios aspectos de la realidad social mbyá (véase Geertz, 2001), por ejemplo, a los conocimientos y a los papeles que los niños son estimulados a desarrollar en cada ámbito social determinado. Apuntar como lúdica la actividad en la ceremonia religiosa, o bien la asociada a la subsistencia en la pubertad, da lugar a considerar matices diferentes de lo lúdico en este grupo. Podríamos pensar en términos de juegos y de juegos serios (Nunes, 2003).

Las prácticas lúdicas infantiles que se desarrollan en el límite de la ceremonia religiosa permiten considerar el valor de estas para la ceremonia religiosa como tal. La entonación de las canciones, la producción de vibración con la danza y, especialmente, la producción de humo son elementos que forman parte de la práctica lúdica infantil, a

la vez que establecen el inicio de la religiosidad adulta. Sostenemos que estos elementos no pueden escindirse: son los términos utilizados los que diferencian lo lúdico en una etapa de la vida y lo religioso en la otra.

Es importante destacar que, en las traducciones de los niños, *ja-geroky* fue definido como “nosotros bailamos” y como “saludaremos a Dios”. Bailar, producir la ceremonia cotidiana de las danzas religiosas, *geroky porã* (bailar lindo) es tan claramente un elemento de vinculación grupal con lo religioso, que puede ser interpretado con estos dos sentidos a la vez. Las experiencias infantiles que permiten trascender están signadas por elementos lúdicos, pero son códigos de vinculación de los miembros del grupo entre sí y con los dioses.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Babcock, W. H. (1888). Games of Washington Children. *American Anthropologist*, 1(3), 243-284.
- Bally, G. ([1958]1973). *El juego como expresión de libertad* (J. Reuter, trad.). México: Fondo de Cultura Económica.
- Bartolomé, M. A. (2004). *Los pobladores del “desierto”: genocidio, etnocidio y etnógenesis en la Argentina*. Recuperado de <http://alhim.revues.org/index103.html>
- Bartolomé, M. A. (2006). Los laberintos de la identidad: procesos identitarios en las poblaciones indígenas. *Avá Posadas*, 9, 28-48.
- Bateson, G. ([1972] 1991). *Pasos hacia una ecología de la mente* (C. Lohle, trad.). Buenos Aires: Planeta.
- Bergamaschi, M. A. (2007). Educação escolar indígena: um modo próprio de recriar a escola nas aldeias guarani. *CEDES*, 27(72), 197-213.
- Braunstein, J. (1984). Figuras y juegos de hilo de los maká. *Hacia una Nueva Carta Étnica del Gran Chaco*, 3, 24-81.
- Braunstein, J. (1992). Las figuras de hilo del Gran Chaco. Vol. I: Figuras de los mataco orientales. *Hacia una Nueva Carta Étnica del Gran Chaco*, 4, 36-66.
- Braunstein, J. (1993). Las figuras de hilo del Gran Chaco. Vol. II: Figuras de los mataco orientales. *Hacia una Nueva Carta Étnica del Gran Chaco*, 4, 131-138.
- Braunstein, J. (1994a). Las figuras de hilo del Gran Chaco. Vol. III: Figuras de hilo de los pilagá y toba-pilagá (1.ª parte). *Hacia una Nueva Carta Étnica del Gran Chaco*, 4, 139-150.
- Braunstein, J. (1994b). Las figuras de hilo del Gran Chaco. Vol. IV: Hilando historias. *Hacia una Nueva Carta Étnica del Gran Chaco*, 4, 151-159.

- Cadogan, L. ([1959] 1997). *Ayvú-rapyta: textos míticos de los mbya-guaraní del Guairá*. Paraguay: Fundación León Cadogan, CEADUC-CEPAG.
- Caillois, R. (2000). *I giochi e gli uomini: la maschera e la vertigine*. Milano: Bompiani.
- Castro, V. y Uribe, M. (2004). Dos pirámides de caspana, el juego de la pichica y el dominio inka en el Loa Superior. *Chungara Revista de Antropología Chilena*, 36, 897-891.
- Cordeu, E. J. (1978). Los 'monexné os lote' de los indios chamacoco o ishir: la narrativa festiva y la visión etnosociológica de un grupo etnográfico. *Relaciones de la Sociedad Argentina de Antropología*, 12, 19-34.
- Cordeu, E. J. (1999). *Los relatos de Wólko*. Buenos Aires: Ciudad Argentina.
- Cordeu, E. J. (2003). *Transfiguraciones simbólicas*. Asunción: Departamento de Documentaciones e Investigaciones del Centro de Artes Audiovisuales, Museo Del Barro.
- Coxe Stevenson, M. (1903). Zuñi Games. *American Anthropologist, New Series*, 5(3), 468-497.
- Csordas, G. (2004). Asymptote of the Ineffable: Embodiment, Alterity, Religion. *Current Anthropology*, 45(2), 163-185.
- Culin, S. (1899). Hawaiian Games. *American Anthropologist, New Series*, 1(2), 201-247.
- Culin, S. (1900). Philippine Games. *American Anthropologist, New Series*, 2(4), 643-656.
- Culin, S. (1902). American Indian Games. *American Anthropologist, New Series*, 1(5), 58-64.
- De Sanctis Ricciardone, P. (1994). *Antropologia e gioco*. Napoli: Liguori Ed.
- Donoso, C. (2005, julio). Buscando las voces de los niños/as viviendo con VIH: aportes para una antropología de la infancia. Ponencia presentada en I Congreso Latinoamericano de Antropología, Asociación Latinoamericana de Antropología, Rosario, Argentina.
- Dorsey, G. A. (1901). Certain Gambling Games Of The Klamath Indians. *American Anthropologist, New Series*, 3(1), 14-27.
- Dupey, A. M. (1998). *Los secretos del juguete*. Buenos Aires: Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano.
- Enrizen, N. (2006). Etnografía del juego infantil en la comunidad mbya-guaraní de la provincia de Misiones (Tesis de Licenciatura). Universidad de Buenos Aires (UBA), Facultad de Filosofía y Letras, Buenos Aires, Argentina.

- Enriz, N. (2011a). *Jeroky porã, juegos saberes y experiencias infantiles mbyá guaraní en Misiones*. Alemania: LINCOM Studies in Anthropology 14.
- Enriz, N. (2011b). Antropología y juego: apuntes para una reflexión. *Cuadernos de Antropología Social*, 34, 93-114.
- Fink, E. (1969). *Il gioco come simbolo del mondo*. Roma: Ed. Lerici.
- García, M. (2012). Religión y etnicidad en las experiencias formativas de los niños y niñas de un barrio toba de Buenos Aires (Tesis de doctorado sin publicar). Universidad de Buenos Aires, Posgrado en Antropología Social, Buenos Aires, Argentina.
- Geertz, C. ([1973] 2001). *La interpretación de las culturas* (A. L. Bixio, trad.). Barcelona: Gedisa.
- Gottlieb, A. (1998). Do Infants Have Religion? The Spiritual Lives of Beng Babies (Côte d'Ivoire). *American Anthropologist*, 100(1), 122-135.
- Grumberg, G. y Meliá, B. (2008). *Guarani retã 2008: povos guarani na fronteira Argentina, Brasil e Paraguai*. Brasil: Centro de Trabalho Indigenista.
- Hanke, W. (1995). *Dos años entre los caingua*. Rosario: Centro Argentino De Etnografía y Antropología.
- Harrington, J. P. (1912). The Tewa Indian Game Of Cañute. *American Anthropologist, New Series*, 14(2), 243-286.
- Henry, J. y Henry, Z. ([1944] 1974). *Doll Play of Pilagá Indian Children*. New York: Vintage Books.
- Hoffman, W. J. (1890). Remarks On Ojibwa Ball Play. *American Anthropologist*, 3(2), 133-136.
- Hough, W. (1888). Games of Seneca Indians. *American Anthropologist*, 1(2), 134.
- Huizinga, J. ([1958] 1972). *Homoludens* (E. Imaz, trad.). Madrid: Alianza Editorial; Emecé Editores.
- Kroeber, A. L. (1916). The Speech of a Zuñi Child. *American Anthropologist, New Series*, 18(4), 529-534.
- Laufer, B. (1919). Quelques considérations sur les jeux en Chine et leur développement synchronique avec celui de l'empire chinois. *American Anthropologist, New Series*, 7(1), 86-89.
- Leal Ferreira, M. (2002). Tupi-Guarani Apocalyptic Visions of Time and Body. *The Journal of Latin American Anthropology*, 7(1), 128-169.
- Lévi-Strauss, C. ([1962] 1964). *El pensamiento salvaje*. (F. González Arámburo, trad.). México. Fondo de Cultura Económica.

- Magrassi, G., Berón, M. y Radovich, J. C. (1984). Los juegos indígenas. *Colección La Vida de Nuestro Pueblo*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Mantilla, L. (1991). El juego y el jugar ¿un camino unilineal y sin retorno? *Estudios sobre las culturas contemporáneas*, 4(12), 101-123.
- Martínez Crovetto, R. (1968). Juegos y deportes de los indios guaraníes de Misiones. *Revista Etnobiológica*, 6, 1-30.
- Mason, O. T. (1896). Korean Games, with Notes on the Corresponding Games of China and Japan. *American Anthropologist*, 9(1), 22-23.
- Mauss, M. ([1947] 2006). *Manual de etnografía* (M. Mayer, trad.). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Mc Gee, W. J. (1899). Chess and Playing-Cards. *American Anthropologist, New Series*, 1(3), 565-568.
- Mead, M. (1975). Children's Play Style: Potentialities and Limitations of its Use as a Cultural Indicator. *Anthropological Quarterly*, 48(3), 157-181.
- Meliá, B. (1968). *El guaraní conquistado y reducido*. Asunción: Centro de Estudios Antropológicos, Universidad Católica de Paraguay.
- Menéndez, E. (1968). Aproximaciones al estudio de un juego: la rayuela. *Cuadernos Del Instituto Nacional De Antropología*, 4, 131-160.
- Métraux, A. (1948). The Guaraní. En S. Julian (Ed.). *Handbook of Southamerican Indians* (pp. 68-94). Washington: Smithsonian Institution.
- Millán de Palavecino, M. D. (1968). Algunos juegos criollos e indígenas del norte argentino. *Revista Etnobiológica*, 9, 3-27.
- Mooney, J. (1890). The Cherokee Ball Play. *American Anthropologist*, 3(2), 105-132.
- Müller, F. ([1889] 1989). *Etnografía de los guaraní del alto Paraná*. Rosario: Centro Argentino de Etnografía y Antropología.
- Mura, F. (2006). À procura do bom viver território, tradição de conhecimento e ecologia doméstica entre os kaiowa (Tesis de doctorado sin publicar). Universidade Federal de Rio de Janeiro, Programa de Posgrado en Antropología Social, Rio de Janeiro, Brasil.
- Nimuendaju, C. (1954). Apontamentos sobre os guarani. *Revista do Museu Paulista*, VIII, 9-57.
- Nunes, A. (2003). Brincando de ser criança, contribuições da etnología brasileira à antropología da infancia (Tesis de doctorado sin publicar). Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil.

- Pires, F. (2010). O que a criança pode fazer pela antropologia? *Horizontes Antropológicos*, 34, 137-157.
- Ramos, L., Ramos, B. y Martínez, A. (1991). *El canto resplandecedor —Ayvu rendy vera—*. Buenos Aires: Ediciones del Sol.
- Reagan, A. y Waugh, F. W. (1919). Some Games of the Bois Fort Ojibwa. *American Anthropologist, New Series*, 21(3), 264-278.
- Rockwell, E. (1996). De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela. En E. Rockwell (Comp.), *La escuela cotidiana* (pp. 13-54). México: Fondo de Cultura Económica.
- Ruiz, I. (2004). La caída de los dioses y la dulcificación del mar: secuelas de otra mirada sobre la arquitectura del cosmos (mbya) guarani. *Revista de Indias*, LXIV(230), 97-116.
- Ruiz, I. (1984). La ceremonia Ñemongarai de los mbyá de la provincia de Misiones. *Temas de etnomusicología*, 1, 45-102.
- Ruiz, I. (1998). Apropiaciones y estrategias políticas: una interpretación sobre la dinámica de cambio musical en contexto ritual. *Latin American Music Review*, 19(2), 186-202.
- Schaden, E. (1998). *Aspectos fundamentales de la cultura guaraní*. Asunción: Universidad Católica.
- Scheines, G. (1981). *Juguetes y jugadores*. Buenos Aires: Editorial de Belgrano.
- Simms, S. C. (1908). Bontoc Igorot Games. *American Anthropologist, New Series*, 10(4), 563-567.
- Speck, F. G. (1917). Game Totems among the Northeastern Algonkians. *American Anthropologist, New Series*, 19(1), 9-18.
- Stearns, R. E. C. (1890). On the Nishinam Game of Ha and the Boston Game of Props. *American Anthropologist*, 3(4), 353-358.
- Susnik, B. (1983). *Los aborígenes del Paraguay*. Vol. v: Ciclo vital y estructura social. Asunción: Museo Etnográfico Andrés Barbero.
- Thompson, E. (1979). *Tradicción, revuelta y conciencia de clase: estudios sobre la crisis de la sociedad preindustrial* (E. Rodríguez, trad.). Barcelona: Crítica.
- Tylor, E. B. (1879). On the Game of Patolli in Ancient Mexico, and its Probably Asiatic Origin. *The Journal of the Anthropological Institute of Great Britain and Ireland*, 8, 116-131.
- Tylor, E. B. (1880). Remarks on the Geographical Distribution of Games. *The Journal of the Anthropological Institute of Great Britain and Ireland*, 9, 23-30.

- Tylor, E. B. (1882). Notes on the Asiatic Relations of Polynesian Culture. *The Journal of the Anthropological Institute of Great Britain and Ireland*, 11, 401-405.
- Tylor, E. B. (1884). Old Scandinavian Civilization among the Modern Esquimaux. *The Journal of the Anthropological Institute of Great Britain and Ireland*, 13, 348-357.
- Whiting, B. y Whiting, J. ([1975] 1979). *Children of Six Cultures: A psycho-Cultural Analysis*. Estados Unidos: Harvard University Press.
- Wilde, G. (2007). De la depredación a la conservación: génesis y evolución del discurso hegemónico sobre la selva misionera y sus habitantes. *Revista Ambiente y sociedad*, 10, 87-106.
- Wilkinson, W. H. (1895). Chinese Origin of Playing Cards. *American Anthropologist*, 8(1), 61-78.