

LA PROTECCIÓN DE LOS DERECHOS DE LA INFANCIA MBYÁ-GUARANÍ: APORTES DE LA ETNOGRAFÍA EN LA PROBLEMATIZACIÓN DE LAS EXPERIENCIAS FORMATIVAS

ANA PADAWER¹
UBA/CONICET

RESUMEN: *Este trabajo analiza las normativas de protección de los derechos del niño referidas a la erradicación del trabajo infantil en los países del Cono Sur en los que actualmente vive población mbyá-guaraní (Paraguay, Brasil y Argentina) y su relación con la incorporación de los niños a las actividades productivas tradicionales, atendiendo a su carácter formativo. Se presenta una discusión sobre los conceptos incluidos en la normativa y sus implicancias en un trabajo de campo en curso en San Ignacio (suroeste de la provincia de Misiones, Argentina), así como estudios recientes efectuados por otros investigadores en estos contextos nacionales.*

PALABRAS CLAVE: *trabajo; infancia; tradición; Mbyá Guaraní.*

ABSTRACT: *This paper analyzes children rights regulations about the elimination of child labour in the South Cone countries where mbyá-guaraní populations live (Paraguay, Brazil, and Argentina), and their relation to child participation in traditional productive activities, considering their formative aspect. It includes a discussion on the concepts incorporated in such rights regulations and their implications in a fieldwork carried out in San Ignacio (Southwest of the Misiones province, Argentina), as well as recent studies conducted by other researchers in these national contexts.*

KEYWORDS: *labour; childhood; tradition; Mbyá-Guarani Indians.*

Presentación

Las normas jurídicas de protección de los derechos del niño, sancionadas internacionalmente y a las que los países del Mercosur han

¹ Dra. en Antropología de la Universidad de Buenos Aires. Investigadora Adjunta del CONICET (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas). Profesora Adjunta de Metodología y Técnicas de la Investigación de Campo, Departamento de Ciencias Antropológicas de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. E-mail: apadawer@filo.uba.ar.

adherido, establecen como política de Estado la erradicación del trabajo infantil. Por otra parte, distintos organismos internacionales y entre ellos la OIT establecen que, en el caso de las comunidades indígenas, se deben proteger aquellas prácticas educativas, modos de conocimiento y actividades económicas tradicionales. Este trabajo pretende aportar a una reflexión sobre cómo, en los países del cono sur en los que actualmente vive población mbyá (Paraguay, Brasil y Argentina) estas normativas se podrían vincular en el futuro con la formulación de leyes y políticas particulares que atiendan a la incorporación de los niños a las actividades productivas tradicionales, atendiendo a su carácter formativo. Para ello se relacionará la normativa de referencia con un trabajo de campo en curso en San Ignacio (suroeste de la provincia de Misiones, Argentina), y estudios recientes efectuados por otros investigadores en estos contextos nacionales².

El argumento de este trabajo es que la relativa homogeneidad en la legislación internacional facilita la definición de lo que se concibe como trabajo infantil en términos de una ciudadanía supranacional o transfronteriza, a la vez que es posible distinguir ciertas actividades que la normativa puede reconocer como tradicionales de los mbyá - en términos educativos, de conocimiento cultural y de reproducción económica - aplicables a los distintos países³. Sin embargo, para que la normativa esté conceptual y empíricamente fundamentada deben discutirse dos cuestiones: por un lado las dimensiones formativas de la participación de los niños y jóvenes en las actividades productivas y, por otro, el carácter tradicional de las actividades educativas, de conocimiento y productivas en contextos que son heterogéneos.

Respecto de la primera discusión, se debe tener en cuenta que las tareas que los niños y jóvenes mbyá realizan en actividades ligadas a la

² Este trabajo fue presentado inicialmente en el GT "Garaníes y estados nacionales. Cuestiones de ciudadanía" de la VIII Reunión de Antropología del Mercosur (RAM) realizada en Buenos Aires en octubre de 2009. Agradezco a los coordinadores Marilyn Rehnfel, Sergio Baptista da Silva y Ana María Gorosito Kramer, los comentaristas y participantes del GT los comentarios que permitieron esta nueva versión.

³ Existe acuerdo entre investigadores contemporáneos en reconocer que los Guaraní se componen de al menos tres grupos distintos o parcialidades: Kaiowá/Pai Tavytera (en Brasil y Paraguay respectivamente), Nandeva/Tapiete/Chiriguano-Chané/Ava (en Brasil, Paraguay y Argentina) y Mbyá (denominación común en los tres países), siendo la diferenciación determinada por particularidades que atraviesan distintos aspectos de las manifestaciones socioculturales, sean estas materiales, lingüísticas o simbólicas (MELIÁ, SAUL E MURARO, 1987; HIRSCH, 2004; MELIÁ, 2004; ASSIS y GARLET, 2004).

reproducción familiar doméstica pueden constituir experiencias formativas pero, también, constituir modalidades de trabajo infantil erradicable. Las primeras, definidas como participación periférica legítima (LAVE y WENGER, 2007), son condición para la transmisión de un patrimonio de saberes y la construcción de sucesores en la actividad desarrollada por los adultos del grupo doméstico, y se vinculan con las expectativas de formación de las unidades familiares; las segundas implican la venta de la fuerza de trabajo y la consecuente extracción de un plusvalor por parte del adulto, situaciones de riesgo y escasas o nulas situaciones de aprendizaje de un oficio o habilidades (LEITE de SOUSA, 2004; NEVES, 1999; JACQUEMIN, 2004).

Las dificultades en la aplicación del concepto de trabajo infantil derivan de que, exceptuando aquellas situaciones en que se observa empleo asalariado en actividades ligadas a la producción agrícola, las situaciones de juego, formación y trabajo se entremezclan en la cotidianidad de los niños mbyá, quienes usan instrumentos adultos para sus juegos y se inician, a partir de escenificaciones lúdicas, en la participación progresiva de las actividades domésticas de reproducción social, adquiriendo y eventualmente produciendo conocimiento cultural a través de esa participación.

La noción de tradición, por otra parte, es problemática ya que si bien la antigüedad y la permanencia en el tiempo asociadas a la misma ya fueron discutidas por distintos autores (HOBSBAWM y RANGER, 1983), la normativa conlleva implícitamente una idea de continuidad temporal para distinguir las actividades que pueden exceptuarse de la misma. Si bien constituye un importante matiz para particularizar la norma, este requisito resulta de compleja aplicación dado que si bien ciertas actividades económicas mbyá fueron documentadas arqueológica y etnográficamente, las estructuras productivas, la movilidad de las comunidades y la consecuente ocupación del territorio en cada región han llevado a que algunas tareas se discontinúen incluso en el transcurso de una generación a la siguiente.

En este sentido, una reformulación del concepto de tradición utilizado en la normativa sobre trabajo infantil aplicable a poblaciones indígenas, posibilitaría distinguir el carácter formativo de la participación en actividades productivas nuevas o renovadas, las que de

este modo podrían ser validadas y reconocidas por su contenido educativo. En esta dirección se orientan distintos estudios que han abordado el aprendizaje en comunidades guaraníes recientemente, advirtiendo sobre la centralidad que adquieren los procesos de observación, imitación y experimentación como parte de la constitución de una autonomía e individualidades de los niños en tanto personas que se reconocen como parte de un colectivo⁴.

En un trabajo reciente, Bergamaschi (2007) planteó que los procesos formativos que pudo observar en *Lomba do Pinheiro* (Rio Grande do Sul, Brasil) no consistían tanto en procesos de enseñanza como en búsquedas de aprender por parte de los niños y jóvenes mbyá. Estos acompañaban a los mayores y en ese “dejar hacer” por parte de los adultos - donde el consejo es diferido en el tiempo -, se proporcionaba un espacio para que los sujetos experimenten y establezcan por si mismos los límites de sus acciones. En este proceso, la autora advirtió que los niños se ven expuestos en ocasiones a ciertos trastornos menores, discutiendo la interpretación a su juicio errónea de algunos funcionarios e investigadores que atribuyen estos acontecimientos a una “falta de cuidado”.

Estas observaciones de Bergamaschi (2007) sobre la cotidianeidad de los niños mbyá son relevantes en términos de los principios relativistas de la antropología, cuyos debates se ven actualizados por las leyes de protección de los derechos de la infancia: las nociones de protección y autonomía, entendidas como acciones en principio universales en su aplicación a los niños en cualquier contexto, pueden complejizarse desde una perspectiva histórica y comparativa que nuestra disciplina puede aportar⁵.

Coincidentemente, Larricq (1993) exploró en las aldeas *Palmito* y *Marangatú* (Misiones, Argentina) aquellas situaciones de juego que a

⁴ Es importante advertir, como lo realiza Cohn (2000) en el caso de los Xikrin, que la imitación no implica solamente una repetición con el fin de realizar una actividad en el futuro como adultos, sino que constituye en si misma la constitución activa de relaciones sociales entre los niños. Por otra parte, si bien no lo podremos desarrollar aquí, es importante advertir que la imitación debe entenderse como parte de un proceso de aprendizaje situado mediante la participación periférica (ROGOFF, 1993; LAVE y WENGER, 2007), más próximo al concepto de apropiación que al de transmisión (ROCKWELL, 1995).

⁵ Por otra parte, y en la misma clave comparativa, es interesante subrayar que esta perspectiva experimental de la producción de conocimiento sostenida por Bergamaschi (2007) enfatiza los aspectos emotivos como complemento del pensamiento racional, los que por el contrario, en la educación escolar se suelen considerar como subsidiarios y restringidos a ciertas áreas de tipo expresivo (lenguaje, arte).

edades muy tempranas como los 4 o 5 años, configuraban escenificaciones de trabajo adulto doméstico y agrícola: cocina, macheteo, carpida, recolección. Si bien se trataba de tareas habituales de los mayores que los niños realizaban conscientemente como imitaciones, implicaban una observación detallada y una repetición seriada de operaciones a la vez que la adquisición de competencias motoras, intelectivas y lingüísticas.

Larricq (1993) indicó que la realización obligada de tareas hogareñas fundadas en estas escenificaciones - tales como el acarreo de agua, el cuidado de animales, la preparación de alimentos - comenzaban a los 6 o 7 años (dependiendo de la composición de los grupos domésticos y la división sexual de trabajo); en otras actividades del monte o la huerta, los niños colaboraban en forma intermitente y sin obligación hasta los 11, 12 o 13 años, si bien desde unos años antes acompañaban a sus padres en la jornada laboral y realizaban entonces este mismo proceso de aproximación progresiva a la práctica por imitación.

En virtud de las observaciones de estos autores es posible problematizar en el carácter formativo de las obligaciones domésticas que los niños mbyá realizan desde temprana edad. El argumento de este trabajo es que si bien las mismas no constituyen experiencias que habiliten la elaboración de conocimientos culturales complejos, pueden ser entendidas como experiencias formativas en tanto su cumplimiento es parte de la comprensión y ejercicio de procesos de colaboración para el sostenimiento de los grupos domésticos: ser parte de un colectivo, entender los derechos y obligaciones que la pertenencia al mismo involucra, es conocimiento social que se puede construir en estas instancias.

Esta afirmación no implica ignorar las relaciones de poder que se producen al interior de los grupos domésticos. Siguiendo la orientación conceptual de Schiavoni (2003), la división del trabajo en la familia constituye un campo de poder, donde las posiciones que ocupan los integrantes dependen de los recursos que logran disponer. En esta configuración, el trabajo doméstico es entendido como necesario para la reproducción de los grupos sociales; por ello al definir a un sujeto como trabajador doméstico, se incluye bajo esta denominación a todo aquel

miembro que desempeña sistemáticamente una labor para la producción y/o reproducción del grupo familiar.

Estas definiciones son útiles para analizar reemplazos, diferenciaciones genéricas, de edad y de posición en la escala de hermanos ya no como mandatos culturales fijos sino en su proceso de construcción sociohistórica del lugar otorgado a los niños en las familias. En este sentido la descripción y análisis del tipo de tareas realizadas, su frecuencia y distribución permite precisar los alcances del concepto de trabajo infantil doméstico en cada contexto social e histórico particular en el que se lo aplique.

Las normas sobre trabajo infantil y la ciudadanía transnacional de los mbyá

Las normativas que en Argentina, Paraguay y Brasil establecen la protección integral de niños y adolescentes derivan de la adopción de la Convención sobre los Derechos del Niño/a de Naciones Unidas, sancionada en 1989. En Argentina fue ratificada por la Ley N. N° 23.849 de 1990, posteriormente por la Reforma Constitucional de 1994 y finalmente a través de la Ley 26.061 sancionada en 2005 (Ley de Protección Integral de los Derechos de la Infancia y la Adolescencia). En el caso de Brasil, la Reforma Constitucional de 1988 implicó el reconocimiento de los Derechos del Niño de acuerdo a los principios de la protección integral aun antes de la Convención, y fue el primer país latinoamericano que produjo una normativa nacional en adecuación a la misma a través del Estatuto de los Niños y Adolescentes, sancionado mediante la Ley 8.069 en 1990. En Paraguay se realizó por medio de la Ley 57 sancionada en 1990, ratificada posteriormente en la Reforma Constitucional de 1992 y, más recientemente, mediante la aprobación del Código de la Niñez y Adolescencia, sancionado por la Ley 1.680 del 2001.

Si bien la Convención alude a un rango amplio de derechos, a los fines de este artículo interesa destacar aquellos vinculados con el trabajo. Al respecto, la Convención expresa el derecho de niños y niñas a estar protegidos contra la explotación económica y contra el

desempeño de cualquier trabajo que pueda ser peligroso o entorpecer su educación, o que sea nocivo para su salud o para su desarrollo físico, mental, espiritual, moral o social. Esto implica que los estados firmantes deben fijar edades mínimas para trabajar, disponer de reglamentación apropiada sobre horarios y condiciones de trabajo y estipular las sanciones para asegurar su aplicación.

En estas definiciones, los países no sólo han acompañado los lineamientos de la Convención, sino que asimismo han observado las regulaciones de la Organización Internacional del Trabajo en lo que atañe a la infancia y la adolescencia. Al respecto, las referencias más significativas son el Convenio de la OIT 138 de 1973, que establece la edad mínima para el trabajo en 15 años o el cumplimiento de la escolaridad obligatoria, definiéndose además regímenes horarios y remuneraciones. Otra normativa relevante de la OIT es el Convenio 182 sobre la Prohibición de las Peores Formas de Trabajo Infantil y la Acción Inmediata para su Eliminación, de 1999. Allí se define que en la abolición del trabajo infantil se debe priorizar a aquel denominado "peligroso", y se presentan las "formas incuestionablemente peores de trabajo infantil" que incluyen la esclavitud, la trata de personas, la servidumbre por deudas y otras formas de trabajo forzoso, reclutamiento de niños para conflictos armados, prostitución y pornografía, y actividades ilícitas (OIT, 2009).

A los fines de este artículo se presentan a continuación una serie de normativas relevantes sobre trabajo que permiten analizar cómo, en los tres países donde se localizan poblaciones mbyá, es posible encontrar similitudes normativas que facilitan la elaboración transnacional de regulaciones particulares que contemplen las experiencias formativas de los niños. Al respecto puede decirse que en Argentina, la Ley N° 25.255, sancionada en el 2000 ratificó el Convenio de la OIT 182, mientras que la Ley 20.744 de 1976 (Ley de Contrato de Trabajo) fue modificada recientemente por la Ley 26.390 del 2008 (Ley de Prohibición del Trabajo Infantil y Protección del Trabajo Adolescente), aunque ya en la anterior normativa se establecía un capítulo especial referido al trabajo de menores donde se adhería al Convenio de la OIT 138.

La Ley 26.390 de 2008 establece que los mayores de 16 y menores de 18 años pueden celebrar contratos de trabajo con autorización de sus tutores, y prohíbe a los empleadores ocupar personas menores de 16 años en cualquier tipo de actividad, persiga o no fines de lucro. A los fines de este trabajo, uno de los cambios más relevantes de la normativa es que en la Ley 20.744 se permitía el trabajo desde los 14 años cuando se trataba de empresas familiares⁶, mientras que en la ley vigente esta definición se precisa: los mayores de 14 y menores de 16 años pueden ser ocupados en explotaciones cuyo titular sea su tutor, en jornadas que no pueden superar las 3 horas diarias, siempre que no se trate de tareas penosas, peligrosas y/o insalubres, y que cumplan con la asistencia escolar. Además se indica que para acogerse a esta excepción a la edad mínima de admisión al empleo se debe obtener autorización, y que la misma no puede solicitarse si la explotación se encuentra subordinada económicamente a otra empresa.

En el caso de Paraguay, la Ley 1.680 del 2001 anteriormente mencionada ampara al adolescente trabajador por cuenta propia, por cuenta ajena, y al niño que se ocupa del trabajo familiar no remunerado. Asimismo garantiza el derecho del adolescente que trabaja en cuanto al acceso y asistencia a la escuela en turnos compatibles con sus intereses y atendiendo a sus particularidades locales; así como el derecho de tener un horario especial de trabajo. Ese mismo año se ratificó el Convenio 182 de la OIT referido a las Peores Formas del Trabajo Infantil mediante la sanción de la Ley 1657; mientras que en el año 2003 por medio de la Ley 2.332 se ratificó el Convenio 138 sobre edad mínima de admisión al empleo, estableciéndola en los 14 años.

Esta normativa modificó las anteriores en vigencia, ya que el Código de Trabajo del Paraguay había establecido sucesivamente en la Ley 213 de 1993 y la Ley 496 de 1995 que los menores entre 12 y 18 años podían celebrar contratos de trabajo con autorización de sus representantes legales. Asimismo se establecía que los menores entre 12 y 15 años no podían trabajar en empresas industriales, salvo cuando

⁶ En la misma línea, la Ley N° 22.248 (Régimen Nacional de Trabajo Agrario) prohibía el trabajo de menores de 14 años, excepto cuando sean miembros de la familia del titular de la explotación, integren con aquélla el grupo de trabajo y el horario de labor les permita su regular asistencia a la instrucción primaria.

se tratase de aquellas en las que estuvieran ocupados preferentemente miembros de la familia del empleador, y siempre que por la naturaleza del trabajo o por las condiciones en las que se efectúe no sea peligroso para la vida, salud o moralidad de los menores.

En Brasil, por otra parte, el Estatuto de los Niños y Adolescentes sancionado en 1990 establece los 16 años como la edad mínima para la admisión al empleo, aunque a partir de los 14 está permitido el trabajo en régimen de aprendizaje; además define que para los menores de 18 años está prohibido sin excepción cualquier trabajo peligroso, insalubre, penoso, nocturno y perjudicial para el desenvolvimiento físico, psíquico, moral y social. Más recientemente, el Decreto Legislativo 4134 de 2002 promulga el Convenio 138 de la OIT sobre edades mínimas de admisión al empleo.

El Convenio 182 de la OIT sobre las Peores Formas de Trabajo Infantil fue reglamentado por varias normativas en Brasil, siendo la más reciente el Decreto Legislativo 6481 del 2008, que actualiza la lista de las actividades económicas consideradas poco saludables y peligrosas para los menores de 18 años a 94 actividades. Uno de los cambios relevantes a los fines de este estudio en relación a las normas anteriores es la restricción del trabajo doméstico para los adolescentes de 16 a 18 años, autorizado sólo si no están expuestos a peligros que amenacen su salud y seguridad.

Finalmente, para analizar las actividades productivas mbyá como proceso formativo en el contexto transnacional cabe señalar que la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas sancionada en 2007 establece en su artículo 5 que los pueblos indígenas tienen derecho a conservar y reforzar sus propias instituciones – entre ellas las económicas, sociales y culturales –, manteniendo a la vez su derecho a participar plenamente en la vida política, económica, social y cultural del Estado⁷.

Respecto del trabajo infantil, el artículo 17 de la Declaración establece que los Estados, en consulta y cooperación con los pueblos indígenas, tomarán medidas específicas para proteger a los niños

⁷ Además, en el artículo 14 se define específicamente el derecho a establecer y controlar sistemas e instituciones docentes que impartan educación en sus propios idiomas, en consonancia con sus métodos culturales de enseñanza y aprendizaje.

indígenas contra la explotación económica y contra todo trabajo que pueda resultar peligroso o interferir en la educación de los niños, o que pueda ser perjudicial para la salud o el desarrollo físico, mental, espiritual, moral o social de los niños.

Finalmente, resulta particularmente relevante el artículo 20, que establece el derecho de los pueblos indígenas a mantener, controlar, proteger y desarrollar su patrimonio cultural, sus conocimientos tradicionales, sus expresiones culturales tradicionales y las manifestaciones de sus ciencias, tecnologías y culturas, comprendidos los recursos humanos y genéticos, las semillas, las medicinas, el conocimiento de las propiedades de la fauna y la flora, las tradiciones orales, las literaturas, los diseños, los deportes y juegos tradicionales, y las artes visuales e interpretativas. También tienen derecho a mantener, controlar, proteger y desarrollar su propiedad intelectual de dicho patrimonio cultural, sus conocimientos tradicionales y sus expresiones culturales tradicionales.

Anteriormente, el Convenio N° 169 de la OIT Sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes, que fue adoptado de forma tripartita en 1989 por Brasil, Paraguay y Argentina, había establecido en el artículo 8 que los pueblos tienen derecho de conservar sus costumbres e instituciones propias, siempre que éstas no sean incompatibles con los derechos fundamentales definidos por el sistema jurídico nacional ni con los derechos humanos internacionalmente reconocidos.

Por otra parte, el artículo 23 establecía específicamente que la artesanía, las industrias rurales y comunitarias y las actividades tradicionales y relacionadas con la economía de subsistencia de los pueblos como la caza, la pesca, la caza con trampas y la recolección deben reconocerse como factores importantes del mantenimiento de su cultura, autosuficiencia y desarrollo económicos. Además, el artículo 27 establecía que los programas y los servicios de educación destinados a los pueblos debían desarrollarse en cooperación con éstos a fin de responder a sus necesidades particulares, debiendo abarcar su historia, sus conocimientos y técnicas, sus sistemas de valores y sus aspiraciones sociales, económicas y culturales; los gobiernos debían reconocer el derecho de esos pueblos a crear sus propias instituciones y medios de

educación - siempre que tales instituciones satisfagan las normas mínimas establecidas por la autoridad competente -, proporcionándoseles recursos apropiados con tal fin.

Como se advierte en esta reseña de la normativa reciente, Argentina, Brasil y Paraguay cuentan con regulaciones muy similares que permitirían avanzar en la distinción, para los mbyá, de "lo que constituye trabajo infantil por abolir, de aquellas actividades aceptables que llevan a cabo los niños en su contexto familiar, que están adaptadas a su edad y que integran parte de su proceso formativo" (OIT, 2009, p. 29). Sin embargo, no se trata solamente de confeccionar tipologías de actividades ya que, como los propios organismos reconocen, el carácter formativo de las mismas - incluida la escuela - está en debate:

hay menos consenso en torno a cómo tratar las situaciones en las que no hay de por medio condiciones de explotación económica infantil, pero la actividad tiene cierta incidencia en el ausentismo, rendimiento o abandono escolar, cuando ésta ocurre en contextos en los que las familias y los niños tienen como perspectiva permanecer en sus territorios y priorizan la participación de sus hijos en faenas productivas frente a una escuela que no parece aportar a sus futuras posibilidades (OIT, 2009, p. 29).

Por todo ello, es evidente que la respuesta normativa y política para la definición del trabajo infantil en relación a la ciudadanía transnacional de los mbyá requiere aún de especificaciones, fundamentadas en reconstrucciones históricas de contextos. Como resultado de este proceso será posible establecer ciertas regularidades a partir de la estructura productiva de las distintas zonas de asentamiento de los mbyá, las historias de sus respectivos poblamientos y de la expansión de la educación intercultural y bilingüe en las regiones y países considerados. En este sentido, con este trabajo se pretende avanzar poniendo en relación estudios recientes efectuados por otros investigadores en los contextos nacionales considerados (Argentina, Paraguay y Brasil) con una caracterización de actividades cotidianas realizadas por niños mbyá en San Ignacio (Argentina).

Estas actividades pueden ser definidas como propias de núcleos pequeños a medianos (entre 20 y 250 personas), asentados a una

escasa distancia (4 a 10 km) respecto de la ciudad cabecera del departamento. Dada la proximidad de los núcleos mbyá respecto de la población de referencia, sus actividades están estrechamente vinculadas: se trata de una localidad de poco más de 10.000 habitantes (INDEC, 2001) que constituye el segundo destino turístico de la provincia por las visitas a las Ruinas Jesuíticas de San Ignacio Miní; los pobladores reconocen un momento de prologada crisis tras la declinación del modelo productivo agrícola yerbatero, y los indígenas tienen limitado acceso a la tierra.

Poblaciones mbyá en San Ignacio: actividades productivas, tradición y escuela

Las actividades productivas de los mbyá en Argentina, Brasil y Paraguay han sido analizadas por diversos autores y con distintos propósitos. A continuación se tomará como eje de exposición el trabajo de campo en San Ignacio para hacer referencia a esas mismas actividades en otros contextos, ya sea de la misma provincia de Misiones u otros países donde se encuentran presentes. A partir de estas referencias se describirán algunos rasgos que caracterizan a la heterogeneidad de actividades productivas que es posible encontrar en las distintos espacios: los mismos advierten sobre lo problemático de establecer definiciones apriorísticas sobre qué actividades constituyen trabajo infantil en términos de las actividades económicas tradicionales de los mbyá, y a la vez constituyen un aporte para precisar la normativa internacional adecuándola a los contextos particulares. Asimismo se hará referencia a la inclusión de los niños mbyá en las escuelas de la zona, ya que como se anticipó, la definición de las experiencias formativas a través de la participación en actividades productivas debe analizarse en su complementariedad o eventual conflicto.

Como es sabido, los mbyá actuales se distinguen por ser descendientes de quienes permanecieron al margen del experimento colonial entre los siglos XVI y XVIII (BARTOLOMÉ, 2004). La zona que actualmente involucra al extremo Noreste de la Argentina, el Suroeste de Brasil y el Este de Paraguay fue, durante ese período, escenario del

asedio a poblaciones guaraníes por parte de encomenderos paraguayos-hispanos y «bandeirantes» paulistas-portugueses, que buscaban a los indígenas como mano de obra esclava. En ese escenario, las misiones jesuíticas fueron solicitadas por el Gobernador de Paraguay como un modo de facilitar el acceso de encomenderos a indígenas aldeados (THOMAZ DE ALMEIDA y MURA, 2004).

En los siglos subsiguientes la zona que se corresponde con el actual territorio argentino fue poblada a partir de sucesivas oleadas de grupos mbyá provenientes principalmente de Paraguay (SERO y KOVALSKI, 1993). El avance de las fronteras de poblamiento de la sociedad nacional ha incidido provocando una gran dispersión y desgranamiento de las aldeas, aunque es posible en algunas jefaturas actuales reconocer un acatamiento político a una autoridad distante (GOROSITO, 2006). Estas jefaturas mantienen algunos componentes reconocidos como tradicionales (extensa red parental, mantenimiento de normas culturales, producción cotidiana del consenso) pero se han agregado otros recientes, tales como el dominio de las lenguas nacionales (español y portugués) para interactuar con el Estado especialmente.

Es importante contemplar esta dimensión política ya que se vincula estrechamente con los condicionamientos económicos para la reproducción de las familias y, por ende, en la transmisión intergeneracional de esos recursos. En el trabajo de campo se han realizado hasta el momento aproximaciones a dos comunidades de San Ignacio: *Andresito* y *Pindoity*; asimismo, a través de entrevistas con auxiliares docentes indígenas (ADI) se ha podido hacer una aproximación indirecta a otras comunidades de la zona: *Tacuara*, *Ivy Poty*, *San Ignacio Miní* y especialmente *Katu Piry*.

Las comunidades y el Estado a través de la escuela

Del trabajo de campo surge que estas comunidades mbyá de la zona de San Ignacio - así como muchos de los pobladores identificados

como colonos y ocupantes⁸ -, han atravesado en las últimas dos o tres generaciones un proceso de pauperización por el cual las crecientes dificultades de acceso a la tierra y sus recursos han incrementado la subsistencia asociada a la asistencialidad pública. Dentro de los recursos que se demandan y ofrecen desde el Estado, el establecimiento de comedores escolares ocupa un lugar significativo para que numerosos niños mbyá reciban alimentos diariamente⁹.

En la zona de estudio, este vínculo con el Estado parece haber crecido significativamente a partir del interés de algunos docentes por incorporar a los niños mbyá a la escuela. Es importante advertir que la mayoría de los maestros no saben guaraní, aunque algunos logran comunicarse a partir del dominio de instrucciones sencillas. En este sentido la presencia de los ADI es decisiva, ya que trabajan con los niños en los primeros años de su escolarización. La relación con la escuela les facilita a los mbyá la gestión de documentación de los niños en el nacimiento, el acceso al hospital y otras necesidades donde la mediación de los docentes es decisiva.

En la trayectoria de vida de los mbyá en San Ignacio la relación con el Estado puede comenzar en la escuela y luego continuar en otros ámbitos de servicios públicos, incluyendo la incorporación al funcionariado público de un número creciente de adultos jóvenes. En *Pindoity*, un núcleo pequeño de 20 personas a unos 6 km de la ciudad, varios alumnos de más de 15 años asisten a la escuela con la perspectiva de luego lograr la categoría de ADI; en el caso de *Andresito*, esta situación no se verifica fundamentalmente porque la escuela cercana ya cuenta con varios ADI. Es importante advertir que el proceso

⁸ La sociedad agraria misionera actual se compuso a través de todo el siglo XX, pudiéndose identificar como actores sociales al ocupante o campesino - agricultor familiar con 1 a 10 has, de origen criollo o inmigrante brasileño y paraguayo -; al colono - agricultor familiar con 25 a 50 has, en su mayoría de origen inmigrante del norte y este europeos -; al estanciero - productor ganadero con entre 100 y 1.000 has - y el latifundista extractivista. Si bien un sector minoritario de los ocupantes se asemeja a los colonos, la mayoría pueden definirse como campesinos escasamente integrados al sistema económico, siendo un número de ellos semiproletarios que combinan un trabajo asalariado con una mínima agricultura de subsistencia (REBORATTI, 1979; JAUME et al, 1989; BARTOLOMÉ, 2000; BARANGER, 2008; OTERO, 2008).

⁹ Es importante asimismo señalar que un número importante de familias acceden actualmente a la pensión que se asigna a las madres con siete o más hijos, que proporciona el Ministerio de Desarrollo Social (Comisión Nacional de Pensiones Asistenciales). La asistencia por parte de la Dirección de Asuntos Guaraníes, por otra parte, consiste en alimentos, abrigo, materiales para la construcción de viviendas, etc.

de incorporación al Estado conlleva varios años de gestiones, lo que se evidencia en el hecho de que un número significativo de los ADI que se encuentran actualmente en las escuelas de la zona llevan un tiempo asistiendo sin salario, o recibiendo solamente un apoyo para el transporte en ómnibus a la escuela.

Del trabajo de campo surge que esta finalidad instrumental de la escolarización como vía de acceso al empleo estatal genera cierto escepticismo entre algunos funcionarios ministeriales que, al reconocerla en el crecimiento de demandas de ADIs, dudan del sentido formativo que los mbyá otorgarían a la escuela. Coincidiendo con esta percepción, es posible observar tanto en *Andresito* como en *Pindoity* que los niños mayores que no están claramente "enrolados" en esta carrera de funcionario estatal suelen abandonar la escuela a los pocos años de ingresar, especialmente las mujeres. Sin embargo, es importante analizar cómo la intervención del Estado funciona con esa misma lógica instrumental: la provisión de los cargos de ADI se realiza tras una capacitación docente que ha enfrentado problemas de continuidad, lo que conduce a que no se logre articular una propuesta formativa relevante para los docentes y, en consecuencia, para los alumnos.

Si bien los ADI ofician de traductores, en las escuelas visitadas el mbyá no es una lengua enseñada, y los docentes no se encuentran en condiciones de utilizarla como lengua de enseñanza por lo que recurren a ella, eventualmente, como medio de comunicación elemental para lograr interactuar con los niños. El esfuerzo que los niños mbyá realizan para aprender a leer y escribir en castellano, es realizado también por las maestras a partir de la reiteración del procedimiento que ha sido pensado para los hablantes nativos en la lengua nacional; en este sentido la autonomía que cualquier sujeto tiene para aprender parece jugar decisivamente en los procesos observados en las aulas protagonizados por los niños mbyá.

Al respecto, cabe recordar que la función de los ADI es, desde la política educativa de la provincia de Misiones, no sólo la de oficiar de traductores de la lengua materna que hablan los alumnos al ingreso escolar sino también la de constituirse como maestros en cultura mbyá guaraní, reforzando los conocimientos adquiridos por los niños en el

contexto familiar y comunitario e incorporándolos a la currícula escolar (Arce et al, 2007). Considerando que los servicios educativos son heterogéneos, es importante advertir la significativa distancia entre las intenciones manifestadas desde la propuesta estatal y su desarrollo en algunas escuelas con población mbyá. Si bien la administración educativa provincial ha realizado diversas acciones desde 2004 centradas en la capacitación de los ADI, es necesario un estudio más detenido para proponer hipótesis respecto de por qué estas políticas no han obtenido resultados más significativos, más allá de las dificultades obvias que derivan de las discontinuidades en el dictado de los cursos. Asimismo, es tarea pendiente relevar las acciones educativas en el contexto de la sociedad paraguaya y brasileña a fin de poder establecer comparaciones relevantes.

La horticultura y la cría de animales

Las actividades de horticultura y cría de animales en los núcleos mbyá próximos a San Ignacio no son muy amplias, situación que probablemente se asocie a la importancia del turismo y las relaciones con el Estado como componentes de reproducción de los grupos domésticos. No obstante, la producción vegetal en *Katu Piry*, *Andresito* y *Pindoity* responde a los cultivos reconocidos como tradicionales en las comunidades mbyá: se produce mandioca, maíz, batata, porotos, zapallo (sobre todo los dos primeros productos) y se puede observar la cría de gallinas y la compañía de perros.

Pese a que la variedad animal de cría es sumamente escasa, es importante hacer una breve referencia a la presencia en la cotidianidad de los niños de interacciones con animales domésticos, ya que la potencialidad formativa es significativa. Del trabajo de campo en *Andresito*, *Katu Piry* y *Pindoity* se deriva que las responsabilidades cotidianas sobre el cuidado de animales domésticos por parte de los niños mbyá son prácticamente nulas, al igual que sucede en las familias de ocupantes y en contraste con las actividades diarias de los niños de familias colonas. Estas últimas registran una mayor actividad hortícola y mayor variedad de especies en la cría de animales, y los niños pequeños

se ocupan de alimentarlos en tanto los niños mayores participan además del faenamiento.

La situación en San Ignacio contrasta con la que había sido observada en las aldeas *Palmito* y *Marangatú* (Misiones, Argentina) por Larricq (1993), quien advirtió la importancia que tenía para los niños desde aproximadamente los 3 años de edad la observación y el manejo de animales domésticos, destacando incluso las oportunidades para comparar actitudes físicas y costumbres con los de las personas circundantes como fuente de sobrenombres de uso cotidiano. Las burlas rimadas y comparaciones que utilizan a los animales como referente tienen un importante sentido formativo entre los niños y desde los adultos, en tanto interviene la capacidad de observación plasmada en un uso metafórico del lenguaje.

Si la producción vegetal es un poco más amplia, las diferencias de acuerdo al terreno disponible son evidentes. Según relata Agustín - ADI nacido en *Andresito* que se trasladó a *Katu Piry* acompañando a su padre, el primer cacique -, los chicos de 7 u 8 años de las dos aldeas en las que ha vivido suelen acompañar a los mayores a la chacra, observando y ayudando. En *Katu Piry* cuentan con 450 hectáreas de propiedad de la comunidad donde viven unas 250 personas: en un terreno de 3 a 5 hectáreas plantan verduras de hoja, además de mandioca y porotos en septiembre u octubre (cultivos que entre marzo y abril pueden empezar a consumir); también producen maíz, en variedades de tres y seis meses que se plantan en el mismo período¹⁰. José, un ADI que nació cerca de San Pedro y fue a vivir a *Andresito* a la edad de 6 años junto con sus abuelos, relata que esta comunidad cuenta con un territorio de 12 hectáreas propiedad del obispado, donde viven actualmente unas 50 personas; allí los cultivos son los mismos, pero no ocupan más de 1 hectárea.

Las agencias gubernamentales ligadas a la agricultura disponen de profesionales y documentos sobre las actividades productivas de la

¹⁰ El ciclo productivo de la mandioca se extiende desde primavera hasta fines de otoño. La plantación consiste en la disposición de las ramas en los surcos formando una misma línea. La cosecha se realiza en forma escalonada de acuerdo a las necesidades de la familia. Cuando comienza el clima frío la planta ingresa en un periodo de descanso fisiológico y pierde sus hojas, en ese momento se procede al corte de las ramas que son conservadas para la plantación en el nuevo ciclo. Según relatan Agustín y José, habitualmente reservan semillas de porotos y maíz en envases, y ramas de mandioca bajo los árboles.

región, pero expresan dificultades para interactuar con los colonos y ocupantes que se encuentran en posiciones más marginalizadas, y no tienen contacto con los mbyá de San Ignacio. Probablemente incida en esta última situación el hecho que las actividades agrícolas no son reconocidas habitualmente como tradicionales de los mbyá por atribuírsele a tales tareas el requisito de la sedentarización. Detenerse en esta cuestión reviste de especial relevancia dado que la normativa internacional sobre trabajo infantil, como se dijo, establece excepciones a la erradicación a partir de la continuidad intergeneracional de actividades de subsistencia.

Para analizar las actividades agrícolas de la población mbyá en San Ignacio desde una perspectiva más diacrónica, es interesante recurrir al análisis de Enriz (2008), quien advierte que el proceso de sedentarización de la población mbyá en el actual territorio argentino es reciente, producto de los últimos 50 años. Como señala Gorosito (2006), el acceso al monte es actualmente heterogéneo en el territorio misionero para los mbyá, mientras que la permanente creación de nuevos asentamientos en función de liderazgos políticos en relación con el Estado produce una ocupación territorial significativamente dinámica.

Enriz (2008) reconstruyó acciones externas en pos de la sedentarización, específicamente en el período 1978-1988 y a través del Instituto Superior Antonio Ruiz de Montoya (Misiones, Argentina), que con apoyo gubernamental estableció en *Aldea Perutí* una escuela, viviendas, una carpintería, un criadero de pollos y cerdos, una panadería y un taller de costura, entre otras iniciativas. El contexto en el que se realizó la propuesta se vinculaba con una etapa de incipiente uso de tierras cultivadas por parte de colonos en la zona, por lo que el proceso de sedentarización se efectivizó cuando las familias mbyá podían realizar sin dificultades sus actividades en el monte¹¹.

La producción hortícola mbyá de la región fue analizada por otros autores. En la aldea *Tekoa Maragatu* (Santa Catarina, Brasil), Utermoehl y

¹¹ Enriz (2008) señala que los proyectos modernizadores de esta época renovaron una propuesta de confinamiento de la población mbyá a zonas muy reducidas, lo que implícitamente tuvo como consecuencia la “liberación” del monte de presencia indígena. Es importante destacar, siguiendo a esta autora, que esta propuesta trajo innumerables conflictos y a los pocos años las actividades productivas mencionadas se abandonaron.

Nunes (2006) pudieron registrar un uso amplio de prácticas tradicionales de cultivo que les permitían a los mbyá sortear algunos problemas de la agricultura occidental tales como la dependencia de insumos (semillas y fertilizantes), el monocultivo y la homogeneización de las especies que provocan la degradación ambiental. Los autores encontraron que la utilización de variedades de maíz plantadas en asociación con porotos, mandioca, batata, maní y zapallo, contribuía a la preservación del suelo y la mejora genética¹².

Por otra parte, el estudio de Perez Felipim y Queda (2005) es particularmente relevante para este debate porque analizó las actividades agrícolas en relación a la movilidad espacial mbyá. Los autores relevaron especialmente la conservación de los cultivos del maíz en la comunidad indígena *Guarani Yvyty* (San Pablo, Brasil), considerando cómo diversos mecanismos que componían el sistema agrícola favorecían la mantención y el aumento de la variabilidad genética de sus cultivos¹³.

Perez Felipim y Queda (2005) advirtieron que el maíz acompañaba los sucesivos traslados de las comunidades y su producción – que no era solo destinada a la alimentación sino que tenía importancia ritual – se mantenía a partir de la reserva de semillas que garantizaba su plantación donde quiera que el grupo se desplace¹⁴. Esto es

12 Utermoehl y Nunes (2006) verificaron el cultivo de cinco variedades de maíz, presentando la ventaja de contar con algunas especies de ciclo corto (avati miri, cultivado en 60 días) y otras de ciclo largo (avati ju, avati ovy, avati ti y avati parakau, todas ellas de 90 días). En el caso de los porotos, las variaciones eran de tamaño y coloración (kumanda opecucu y kumanda ovy, de granos pequeños y kumanda ti, de granos grandes), tal como sucedía con la batata (jety mandio ti, jety ope, jety ju y jety karau) o la mandioca (mandi'o ti y mandi'o dju). Los autores pudieron asimismo identificar distintas variedades para el resto de los productos que consideraron parte de la alimentación, tales como el zapallo, el ñame o el pimentón.

¹³ Trabajos históricos y etnográficos producidos por misioneros jesuitas y posteriormente por arqueólogos, lingüistas, etnólogos e historiadores caracterizaron a los guaraníes históricos como grupos horticultores de la selva tropical y subtropical, con una gran diversidad de plantas cultivadas y, especialmente, una gran variedad de especies de maíz. En las etnografías a partir de la segunda mitad del siglo XX se advierte la permanencia de los cultivos a una escala menor, vinculado este proceso con las dificultades de acceso a la tierra y recursos naturales (FELIPIM y QUEDA, 2005).

¹⁴ La población de la comunidad en la que trabajaron Felipim y Queda (2005) se originó en 1992 a partir del traslado de una familia que anteriormente se encontraba residiendo en otro Estado, al sur de la ubicación actual, al que se sumaron posteriormente dos familias, conservando el jefe de la primera el liderazgo de la comunidad. Al analizar las prácticas agrícolas, los autores advirtieron que cada familia había tenido distintas trayectorias de vida en comunidades localizadas en territorio argentino y paraguayo y, en lo que refiere a los cultivos, la circulación de simientes se vinculaba con el sistema de parentesco y las redes de reciprocidades: los cultivos podían ser entonces pasados de generación en generación

particularmente importante dado que el maíz cultivado y domesticado no dispone de un mecanismo de propagación y dispersión natural, dependiendo totalmente de la acción humana para su sobrevivencia, siendo las técnicas de conservación fundamentales para tal propósito¹⁵.

Las diez variedades de maíz que Perez Felipim y Queda (2005) identificaron constituían insumos para un amplio repertorio de formas de preparación como alimento y bebida. Las familias nucleares y/o extensas realizaban el corte y quema de no más de 1 hectárea para plantar cultivos "tradicionales" y "no tradicionales" en un mismo espacio, siendo los segundos aquellos que eran definidos por los mbyá como "cultivos del blanco" - adquiridos por compra, trueque o donación -. Además de relativizar el vínculo entre prácticas agrícolas y sedentarización, la renovada distinción de productos agrícolas "tradicionales" y "no tradicionales" que los autores reconstruyeron es relevante a los fines de este estudio por los requisitos normativos antedichos; los autores hacen al respecto un importante aporte al sostener que, analizadas desde las tareas involucradas, esta diferencia entre productos - que se sostiene desde las creencias religiosas - se vuelve relativa.

El conocimiento del monte

Dado que las comunidades mbyá próximas a San Ignacio son de tamaños diversos y se encuentran a diferentes distancias respecto de la ciudad cabecera del departamento, las posibilidades de acceder al monte para realizar actividades extractivas son en general limitadas pero asimismo heterogéneas. La vida en proximidades del monte hace que los niños pequeños, desde los 3 o 4 años, aprendan como

acompañando los traslados de las familias, ser obtenidos durante la estadía en diversas aldeas, o en visitas a familiares.

¹⁵ De las técnicas, merece destacarse la modalidad de plantación en forma escalonada en períodos de cuarto menguante que, según los autores, evita la floración sincronizada de las diferentes variedades y las mantiene separadas. Para cada variedad se practica una selección de acuerdo a caracteres deseables en la generación siguiente, la que se conserva en los hogares porque se trata de un número pequeño de semillas. En este proceso de selección, es beneficioso el hecho de que cuando se comparte la morfología básica, los mbyá no identifican variedades diferentes: esto produce cierta hibridación que facilita la mejora genética de las plantas en su adecuación al entorno.

manipular o evitar pequeños animales que encuentran en las inmediaciones de sus viviendas; al mismo tiempo, las crecientes restricciones de accesibilidad hacen que los niños mayores no dispongan de un contexto para la apropiación de los conocimientos sobre las actividades extractivas asociadas al monte que los adultos jóvenes podrían proporcionarles.

Con estas condiciones contextuales desfavorables, los varones jóvenes de estas comunidades pueden dar cuenta de la transmisión intergeneracional de conocimientos sobre trampas para pequeños animales y pájaros, aunque la actividad diste de ser cotidiana. Agustín – ADI – y Javier – segundo cacique – recuerdan que en su infancia en *Andresito* solían cazar tatús, coatis y lagartos: mientras el primero hace 10 años que no sale a buscar animales pero ocasionalmente construye con los niños alguna trampa para aves, el segundo relata que con sus hijos más grandes suele adentrarse unos 10 km y allí aprenden a cazar *ararakay* (loritos), *zorzales*, *yeruti* (tórtolas), *urracas* (aka'e), *uru i*, *ynambu* (perdices), *yaku* (pavos monteses); también a veces salen a melar, buscando *jate'i* (abejas largas).

El relato de Benjamín da cuenta de la situación de mengua del acceso al monte en el transcurso de su propia generación: hijo del cacique de *Tekoa Arandú*, una comunidad ubicada a 150 km. hacia el Noreste de la provincia de Misiones (Argentina), *se acompaña* con la hija del cacique de *Katu Piry* y tras instalarse allí – tras realizar un curso de ADI en 2008 –, comienza a desempeñarse en la escuela próxima a *Andresito*. Benjamín recuerda que en su infancia en *Tekoa Arandú* disponían de un vasto territorio, ya que como resultado de una donación ocurrida a principios de los 90 la comunidad cuenta legalmente con más de 4000 hectáreas. Sin embargo, en los últimos años la zona se pobló de pequeños productores de tabaco, y han sufrido asimismo intrusiones para la extracción de madera que provocaron litigios judiciales. Siendo niño, Benjamín acompañaba a su padre y así aprendió a cazar venados, tatú, a recolectar *pakuri* (árbol frutal similar a la naranja) y miel; la aldea de *Katu Piry*, donde vive actualmente, está rodeada de plantaciones de pino destinado a la elaboración de papel y las familias se dedican al cultivo en la chacra, y la realización de artesanías, por lo que el contraste con sus experiencias infantiles es significativo.

Es interesante comparar la perspectiva de Benjamín con la de Agustín, ya que ambos viven en *Katu Piry* pero analizan el escenario con distintos parámetros: mientras para el primero las limitaciones en el acceso al monte son evidentes en relación a su infancia en *Tekoa Arandú*, para el segundo son relativas, ya que las compara con su infancia en *Andresito*. Es así como en su relato Agustín valora las 300 hectáreas de monte en *Katu Piry*, donde pueden encontrar numerosos árboles frutales como *aratiku* (chirimoya), *guaporaity* (*guapo* y higuera), *guavira* y *güembé* mientras que en *Andresito*, en cambio, fue posible observar durante el trabajo de campo como la tala de árboles se realizaba cotidianamente a menos de 100 metros de las viviendas. José, el ADI que vive allí señala que en la zona hay *guayuvira*, *guatambu*, cedro, lapacho colorado (*taju pyta*), laurel, todas maderas duras que una vez taladas son reemplazadas por pino, que crece a mayor velocidad.

Las actividades del monte que estos adultos jóvenes relatan como propias de su infancia son similares a las reconstruidas en *Palmito* y *Marangatú* (Misiones, Argentina) a fines de los 80 por Larricq (1993). Este autor describió como los varones, a partir de los 6 o 7 años, acompañaban a los mayores en actividades del monte cercano, participando progresivamente de un conocimiento amplio del ambiente natural asociado con relatos míticos a los que los niños también accedían paulatinamente. En estudios recientes, en cambio, estas actividades fueron registradas en aldeas más alejadas de los centros urbanos; este es el caso de las responsabilidades de los varones desde los 10 años descritas en el trabajo de campo de Enriz en *Tekoa Yma* - localizada en la reserva de biosfera *Yabotí* (Misiones, Argentina) - donde los niños se encargaban progresivamente de revisar trampas para animales (ENRIZ y PALACIOS, 2008; ENRIZ y PADAWER, 2008).

Aprovechamientos del monte similares pudo reconstruir Cebolla Badie (2005) a partir del trabajo de campo en *Takuapí, Jeju y Fortín Mbororé* (Misiones, Argentina), a partir del cual pudo analizar el conocimiento mbyá sobre las especies de abejas y avispas que permite el uso de la miel en la dieta, la medicina y prácticas religiosas. Estas prácticas de recolección se realizaban de acuerdo a un patrón reconocido como "tradicional", por el cual esta tarea era realizada por varones que podían eventualmente ser acompañados por mujeres. Esta

actividad implicaba disponer de la habilidad para la detección de los nidos (mediante cantos y vuelos de ciertos pájaros, sonidos de enjambres y observación de ejemplares libando), distinguir distintas especies de abejas y avispas, así como de las especies arbóreas de las que los insectos retiraban resina, libaban las flores y donde se podían encontrar preferentemente los nidos¹⁶.

Asimismo, este conocimiento implicaba reconocer las formas y estructuras internas de los panales de cada especie, y los períodos en los cuales convenía recolectar la miel. En su trabajo, Cebolla Badie (2005) advirtió que, pese a la amplitud de conocimientos implicados, en los últimos tiempos estas prácticas comenzaron a reducirse por la deforestación, extinción de la fauna y la pérdida del acceso a territorios donde se realizaban estas actividades¹⁷.

La producción de artesanías y el turismo

Como se anticipó, lo que ocupa a los adultos de las aldeas mbyá de la zona de San Ignacio con regularidad es la búsqueda de materiales para artesanías. Estas se venden a partir de las visitas de turistas a las comunidades y en los puestos localizados alrededor de las Ruinas de San Ignacio Miní, o incluso por viajes esporádicos a Iguazú o Córdoba.

De los testimonios de los ADI y caciques, así como de la observación del mercado próximo a las Ruinas de San Ignacio, es posible establecer que los niños de *Katu Piry* y *Andresito* aprenden a hacer tallas en madera a partir de los 8 o 10 años aproximadamente,

¹⁶ Cebolla Badie (2005) pudo reconstruir una clasificación de las especies a partir de criterios tales como el comportamiento del insecto (*ei porecha chu'u* o “abeja que muerde en los ojos”), a las características morfológicas (*eira viju* o “abeja de vello abundante”), a alguna particularidad de la miel que producen (*ei kachi* o “miel de olor desagradable”), a su mordedura (*tata éi* o “abeja de fuego”), a la forma del panal (*eira pu'a* o “redondo”), al lugar donde construyen el nido (*yvy éi* o “abeja de tierra”) o a un mito de origen (*yvyra'ija* o “el que porta la vara-insignia”). En este sentido un aporte de la autora para analizar el conocimiento del mundo natural radica en la identificación de especies que fueron clasificadas aun cuando no tenían un uso inmediato para las comunidades.

¹⁷ Un cambio significativo en los saberes vinculados con esta práctica lo constituyó la introducción de una especie europea hace aproximadamente un siglo - *ei kuaapyre'ey*: *abeja desconocida* o *ei remã*; *abeja alemana* -, que se expandió invadiendo nichos de otras especies. Asimismo, los mbyá expusieron sus reclamos acerca del uso indiscriminado de insecticidas y pesticidas en las plantaciones comerciales cercanas a sus asentamientos, que contaminan las aguas de los arroyos y exterminan a los insectos melíferos o vuelven tóxica la miel que producen (CEBOLLA BADIE, 2005).

habiéndose estandarizado 5 tamaños básicos de figuras, que oscilan entre 3\$ y hasta 50\$ en la venta al público. Las niñas y las mujeres confeccionan collares (con *kapi'ia*), anillos y pulseras que se venden a 2\$ y 3\$, y también elaboran cestería utilizando *takuara*, *takuarembó* y *güembepi*; con los mismos materiales se confeccionan coberturas para botellas, mates o termos, las que se venden entre 5\$ y 20\$.

Esta actividad intensiva preocupa a los miembros de las comunidades ya que cada vez resulta más difícil obtener la materia prima: según relata Javier, segundo cacique de *Andresito*, para conseguir madera de *kurupi* para elaborar las tallas debe recorrer casi 10 km; José, uno de los ADI, se ha perfeccionado en la elaboración de coberturas para botellas, termos y mates, advirtiendo que si la raíz del *güembepi* se puede recolectar cada dos meses, el *takuarembó* está disponible dos veces al año, mientras que la *takuara* (utilizada como base de cestería y adornos) es de más fácil acceso.

En esta relación entre la producción artesanal y el turismo, una cuestión pendiente de indagación es el vínculo que se establece entre las comunidades localizadas en proximidades a San Ignacio y el emprendimiento cultural y turístico de las Ruinas de San Ignacio Mini, que viene siendo en las últimas décadas objeto de distintas políticas culturales (establecimiento y renovación del Museo, recientemente la organización de un espectáculo de Imagen y Sonido). Si bien del trabajo de campo surge que algunos indígenas se desempeñan como personal del establecimiento en la actualidad, la inserción es cuestionada tanto por indígenas como por habitantes del pueblo: dado que la parcialidad mbyá se distingue por ser aquella que no participó de las misiones jesuíticas, su involucramiento actual es problemático en términos de continuidades históricas.

Algunas reflexiones sobre la protección de los derechos de la infancia mbyá-guaraní en territorio argentino a partir de la problematización de sus experiencias formativas

Como ya advirtió Leite de Sousa (2004), la incorporación de niños y jóvenes indígenas al trabajo agrícola no puede ser reducida a

necesidades de subsistencia: incentivar que las jóvenes generaciones se incluyan en este tipo de tareas es parte de un proceso de socialización, que en términos de ciudadanía, recupera las condiciones históricas de reproducción de las familias, y no sólo las determinaciones capitalistas¹⁸. Siguiendo esta línea conceptual, las actividades productivas en las que participan los niños y jóvenes mbyá de San Ignacio - o potencialmente podrían participar, en otras condiciones contextuales de acceso a la tierra - no involucran un trabajo asalariado, no constituyen mano de obra subsumida en relaciones asalariadas de los adultos (NEVES, 1999), y además esa experiencia se desarrolla articulada con otras de juego y formación, entendidas estas últimas como la transmisión de saberes en la construcción de sucesores o herederos en el oficio. La chacra puede ser entendida así como espacio de convivencia familiar, de imitación del saber y el hacer adulto, lo que implica entender el proceso productivo en términos de procedimientos, cuidar los instrumentos de trabajo, escuchar y observar a los que más saben, mirar y experimentar en el entorno natural.

Si este cambio conceptual parece lejano respecto de políticas, ya en documentos y leyes sobre trabajo infantil en la región se contempla establecer excepciones a la erradicación a partir del reconocimiento de la importancia cultural de las prácticas "tradicionales". Los cultivos de maíz y mandioca pueden claramente definirse como tales en base a la documentación etnohistórica, arqueológica y etnográfica sobre los mbyá, el hecho de que estas prácticas se realicen asimismo con productos definidos como "no tradicionales" - distinguibles como tales por su desvinculación con prácticas culturales y especialmente religiosas -, parece obligar al menos a una ampliación de los términos que permiten identificar el trabajo infantil en el contexto analizado: si el carácter formativo de las actividades agrícolas es equivalente en términos del conocimiento del mundo natural y social, restringirlas a ciertos productos supone desconocer los procesos de cambio social y cultural que sustentan las tradiciones.

¹⁸ Si bien Leite de Souza (2004) realizó su trabajo con los *capuxu* en el Estado de Paraíba (Brasil), su reflexión es pertinente en este punto ya que la discusión sobre trabajo infantil y experiencias formativas en contextos indígenas se nutre de procesos particulares pero remite a derechos reconocidos de manera universal a niños y jóvenes.

Por otra parte, si se consideran los procesos de transmisión intergeneracional de los conocimientos sobre las actividades extractivas en el monte, es indudable que las jóvenes generaciones deben adquirir progresivamente y en contexto estos saberes de significativa complejidad: el repertorio de conocimiento cultural sobre plantas y animales que se pierde cuando las sucesivas generaciones ven impedido el acceso al monte constituye suficiente argumento para que, con la normativa existente, se cuestione su definición como trabajo infantil erradicable, permitiendo e incluso revitalizando y garantizando la participación progresiva de niños y jóvenes en estas actividades. En este punto, no escapa a la reflexión el problema constitutivo de las actividades extractivas dado por la falta de demarcación de las tierras indígenas, proceso que en Argentina se encuentra en estado incipiente – sobre todo si se lo compara con el análogo desarrollado en Brasil.

De las actividades extractivas, la recolección de miel quizás sea uno de las actividades que mayores potencialidades tiene en su transmisión intergeneracional dado que se reconoce como actividad “tradicional” y, en las actividades productivas que se promocionan desde las agencias gubernamentales de la zona de San Ignacio, la construcción de panales ha sido una de las principales propuestas para los pequeños productores. De esa manera, algunos colonos y ocupantes han logrado aprovechar créditos y recursos formativos para desarrollar esta producción, siendo los jóvenes un recurso familiar fundamental para innovar o mejorar los procesos involucrados en la actividad. No obstante, la situación actual es significativamente diferente, en distintas comunidades del territorio misionero se advirtió que la imposibilidad de realizar las actividades reconocidas como tradicionales de las generaciones anteriores – entre las que se reconocen por antonomasia las actividades extractivas del monte –, se asocia a limitaciones en la capacidad discursiva y el repertorio léxico en mbyá, especialmente en lo que refiere al conocimiento del mundo natural.

Tal como señalaron en una reflexión conjunta técnicos del ministerio provincial y ADIs recientemente, la elaboración de textos e ilustraciones sobre diversos aspectos de la cultura destinados tanto a un texto bilingüe de información general sobre el pueblo Mbyá como a un texto monolingüe en mbyá destinado al trabajo áulico permitió observar

que, cuando los ADIs consultaban su trabajo escrito con los mayores - conocedores más amplios de la lengua -, identificaban numerosos vocablos que los jóvenes no conocían, ya que habían sido reemplazados por otros términos del guaraní paraguayo estándar o por palabras del castellano (ARCE et al, 2007). En este sentido, el trabajo que la escuela y el Estado pueden realizar en articulación con el conocimiento que los niños adquieren en el contexto familiar es fundamental.

Finalmente, de las actividades relevadas la realización de artesanías constituye quizás una de las que menos frecuentemente se han analizado en relación a la noción de trabajo infantil. Dado que las tareas que los niños pueden aprender implican una destreza manual y un desarrollo artístico, son pertinentes los estudios sobre adiestramiento en oficios que han alcanzado actualmente interesantes desarrollos sobre competencias cognitivas. En la zona de San Ignacio las artesanías están en gran medida estandarizadas, lo que no impide que en el futuro puedan elaborarse y desarrollarse piezas únicas que involucren creación y conocimientos complejos de procesos técnicos. Si la producción de objetos artesanales es por definición una actividad tradicional indígena y su potencialidad como experiencia formativa es significativa, debe advertirse que la participación de los niños en la comercialización de los productos constituye una actividad de la que deberían poder estar protegidos, ya que no parece implicar conocimientos sustantivos y sí, en cambio, traslados agotadores e interacción en contextos de riesgo.

Referencias bibliográficas

ARCE, Hugo et al. **Rombopara ore ayupy** (Escribimos en nuestra lengua). 2007. Disponible em: http://www.alb.com.br/anais16/sem04pdf/sm04ss06_03.pdf . Acesso em: 02 dez. 2010.

ASSIS, Valéria de; GARLET, Ivori José. Análise sobre as populações Guarani contemporâneas: demografia, espacialidade e questões fundiárias. **Revista de Índias**, Madrid, v. 64, n. 230, p. 35-54, 2004. Disponível em: <http://revistadeindias.revistas.csic.es/index.php/revistadeindias/article/view/409/477> . Acesso em: 02 dez. 2010.

BARANGER, Denis. La construcción del campesinado en Misiones: de las Ligas Agrarias a los "sin tierra". In: SCHIAVONE, Gabriela. **Campesinos y agricultores familiares**: la cuestión agraria en Misiones a fines del siglo XX. Buenos Aires: Ciccus, 2008. p. 33-70.

BARTOLOMÉ, Leopoldo. **Los colonos de Apóstoles**: estrategias adaptativas y etnicidad en una colonia eslava en Misiones. Posadas: Editorial Universitaria/Universidad Nacional de Misiones, 2000.

_____. Flechadores de jornales: identidad guaraní en el Paraguay contemporáneo. **Les Cahiers ALHIM**, Paris, v. 10, p. 1-19, 2004. Disponible em: <http://alhim.revues.org/index120.html#quotation>. Acesso em: 02 dez. 2010.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Educação escolar indígena: um modo próprio de recriar a escola nas aldeias guarani. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 27, n. 72, p. 197-213, mai./ago. 2007. Disponible em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v27n72/a06v2772.pdf>. Acesso em: 02 dez. 2010.

CEBOLLA BADIE, Marilyn. **Ta'y ñemboarái**: la miel en la cultura mbya-guaraní. Barcelona: Universidad de Barcelona, 2005.

COHN, Clarice. Crescendo como Xikrin: uma análise da infância e do desenvolvimento infantil entre os Kayapó-Xickrin do Bacajá. **Revista de Antropologia**, São Paulo, v. 43, n. 2, p. 195-222, 2000. Disponible em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-7701200000200009. Acesso em: 02 dez. 2010.

ENRIZ, Noelia. Peteñ sueño moroti: a white dream. **Revista de la Sociedad Sueca de Americanistas**, Uppsala, v. 16, n.2, p. 83-96, dez. 2008.

ENRIZ, Noelia; GARCÍA PALACIOS, Mariana. Deviniendo Kuña va'era. In: HIRCH, Silvia (Org.). **Mujeres indígenas en la Argentina**: cuerpo, trabajo y poder. Buenos Aires: Biblos, 2008. p. 205-231.

ENRIZ, Noelia; PADAWER, Ana. **Experiencias formativas en la infancia rural mbya'-guaraní**: la participación en el juego y la producción familiar-doméstica como procesos de apropiación. CONGRESO ARGENTINO DE ANTROPOLOGÍA SOCIAL, 8., 2008. Posadas.

GOROSITO, Ana María K. Liderazgos guaraníes: breve revisión histórica y nuevas notas sobre la cuestión. **Avá**, Posadas, n. 9, p. 11-27, 2006. Disponible em: <http://www.scielo.org.ar/pdf/ava/n9/n9a02.pdf>. Acesso em: 02 dez. 2010.

HIRSCH, Silvia. Ser guaraní en el noroeste argentino: variantes de la construcción identitaria. **Revista de Indias**, Madrid, v. 64, n. 230, p. 67-80, 2004. Disponible em: <http://revistadeindias.revistas.csic.es/index.php/revistadeindias/article/view/411/479>. Acesso em: 02 dez. 2010.

HOBSBAWM, Eric; RANGER, Terence. **The invention of tradition**. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

INDEC. **Resultados definitivos de la Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas 2004-2005**. Buenos Aires: INDEC, 2001. Disponível em: www.indec.gov.ar. Acesso em: 21 dez. 2010.

JACQUEMIN, Mélanie. Children's domestic work in Abidjan: cote D'Ivoire. **Childhood**, Paris, v. 11, n. 3, p. 383-397, 2004.

JAUME, Fernando et al. **Notas sobre la Historia de Misiones**: el proceso de formación de la región histórica. Posadas: PISPAD, 1989.

LARRICQ, Marcelo. **Ipytuma**: construcción de la persona entre los mbyà guaraní. Misiones: Editorial Universitaria, 1993.

LAVE Jean; WENGER, Etienne. **Situated learning**: legitimate peripheral participation. Cambridge: Cambridge University Press, 2007.

LEITE DE SOUSA, Emilene. **Que trabalhaiis como se brincásseis**: trabalho e ludicidade na infância Capuxu. 2004. 156 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Federal da Paraíba, [2004].

MELIÀ, Bartomeu. La novedad guaraní (viejas cuestiones y nuevas preguntas): revisita bibliográfica (1987-2002). **Revista de Indias**, Madrid, v. 64, n. 230, p. 175-226, 2004. Disponível em: <http://revistadeindias.revistas.csic.es/index.php/revistadeindias/article/view/416/484> . Acesso em: 02 dez. 2010.

MELIÀ, Bartomeu; SAUL, Marcos Vinicios de Almeida; MURARO, Valmir Francisco **O Guarani**: uma bibliografia etnológica. Santo Ângelo: Fundames, 1987.

NEVES, Delma Pessanha. **A perversão do Trabalho Infantil**: lógicas sociais e alternativas de prevenção. Niterói: Intertexto, 1999.

OIT. **Trabajo infantil indígena**: una aproximación conceptual. Lima: Programa Internacional para la Erradicación del Trabajo Infantil, 2009.

OTERO, Natalia. De la chacra al corte: los dirigentes de Unión Campesina y la lucha por la tierra en el nordeste de Misiones. In: SCHIAVONE, Gabriela. **Campesinos y agricultores familiares**: la cuestión agraria en Misiones a fines del siglo XX. Buenos Aires: Ciccus, 2008. p. 71-98.

PEREZ FELIPIM, Adriana; QUEDA, Oriowaldo.: O sistema agrícola guarani mbyá e seus cultivares de milho: um estudo de caso. **Revista Interciencia**, Caracas, v. 30, n.3, p. 143-150, mar. 2005. Disponível em: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/339/33910205.pdf> . Acesso em: 02 dez. 2010.

REBORATTI, Carlos. Migraciones y frontera agraria: Argentina y Brasil en la cuenca del Alto Paraná-Uruguay. **Desarrollo Económico**, Buenos Aires, v. 19, n. 74, p. 189-209, 1979. Disponível em: <http://201.231.155.7/wwwisis/bv/cuadernos%20cenep/CUAD%2008.pdf> . Acesso em: 02 dez. 2010.

ROCKWELL, Elsie. **La escuela cotidiana**. México: FCE, 1995.

ROGOFF, Barbara et al. Guided participation in cultural activity by toddlers and caregivers. **Monographs of The Society for Research in Child Development**, Chicago, v. 58, n. 236.p. 175-179, 1993. Disponível em: <http://www.jstor.org/pss/1166109> . Acesso em: 02 dez. 2010.

SCHIAVONI, Lidia. Aportes de hijos e hijas a las estrategias de vida familiar. In: WAINERMAN, Catalina (Org.). **Familia, trabajo y género: un mundo de nuevas relaciones**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2003. p. 153-198.

SERO, Liliana; KOVALSKY, Alejandro. Cuando los cuerpos guaraníes se erigieron sobre el papel. In: **Después de la piel: 500 años de confusión entre desigualdad y diferencia**. Posadas: Universidad Nacional de Misiones, 1993.

THOMAZ DE ALMEIDA, Rubem; MURA, Fabio. Historia y territorio entre los guaraní de Mato Grosso do Sul, Brasil. **Revista de Indias**, Madrid, v. 64, n. 230, p. 55-66, 2004. Disponível em: <http://revistadeindias.revistas.csic.es/index.php/revistadeindias/article/view/410/478> . Acesso em: 02 dez. 2010.

UTERMOEHL, Bruno; NUNES, Orivaldo. Agricultura mbyá guaraní na conservação da biodiversidade a partir da aldeia Maragatu (Imarui-SC). **Revista Brasileira de Agroecologia**, Cruz Alta, v. 1, n. 1, p. 397-401, 2006. Disponível em: <http://www6.ufrgs.br/seeragroecologia/ojs/viewarticle.php?id=105&locale=> . Acesso em: 02 dez. 2010.
