

Transformaciones educativas, transformaciones territoriales: sobre la ampliación de las experiencias formativas en el espacio social rural intercultural de Misiones (Argentina)

Educational transformations, territorial transformations: on the expansion of school formative experiences in the intercultural rural space of Misiones (Argentina)

DOI: <https://doi.org/10.32870/dse.v0i31.1554>

Carla Golé*

María Mercedes Hirsch**

Resumen

En este artículo reconstruimos el proceso de ampliación de las experiencias formativas entre los y las mbya-guaraníes de la provincia de Misiones (Argentina). Adoptamos un enfoque histórico-etnográfico para abordar la relación entre las escuelas y el espacio social rural intercultural. Desde esta perspectiva evidenciamos los vaivenes históricos de “la escuela” de Jakutinga a partir de una compleja trama en la que cobran visibilidad la iglesia católica, las políticas estatales educativas y los y las indígenas como actores de un proceso en el que se imbrica la cuestión territorial con las demandas educativas. A partir del derrotero de la escuela, damos cuenta de la transformación de esta institución que fue en sus orígenes una escuela para alfabetizar a adultos indígenas mbya-guaraníes, que en 2009 se transformó en una secundaria con orientación artística exclusiva para jóvenes mbya, que al retomar la pedagogía de la alternancia pasó a ser conocida como la “EFA de Jakutinga”, desde 2015 habilitó la incorporación de estudiantes no indígenas y, finalmente, a partir de 2020 cambió su orientación de Arte a Agro-Ambiente.

Palabras clave: espacio social rural – interculturalidad – experiencias formativas – estudiantes mbya-guaraní – escuela secundaria rural.

Abstract

In this article, we reconstruct the process of expansion of formative experiences among the Mbya Guarani people in the province of Misiones (Argentina). From a historical-ethnographic approach that favors a historical and contextual reading of the relationship between schools and the intercultural rural social space,

* Doctora en Antropología. Líneas de investigación: territorio, identificaciones étnicas y conocimiento: las actividades productivas a través de la memoria de dos comunidades mbya del sudoeste misionero (1960-2019). Profesora, Universidad de Buenos Aires. Argentina. carlagole@gmail.com

** Doctora en Antropología Social. Profesora-investigadora, Universidad de Buenos Aires. Argentina. m.mercedes.hirsch@gmail.com

we address the historical ups and downs of “the school” of Jakutinga through a complex historical plot in which the catholic church, the state educational policies and the indigenous men and women become visible as actors of a process in which the territorial issue and the educational demands are intertwined. Thus, we account for the transformation of this institution that was originally a school to teach literacy to Mbya-Guarani indigenous adults, which in 2009 became a secondary school with an artistic orientation exclusively for Mbya youth, which by retaking the pedagogy of alternation became known as the “EFA of Jakutinga” and since 2015 enabled the incorporation of non-indigenous students, and finally, as of 2020, changed its orientation from Art to Agro-Environment.

Palabras clave: rural social space – Interculturality – formative experiences – Mbya-guarani students – Secondary rural education.

Introducción

En este artículo analizaremos la ampliación de las experiencias formativas de los y las mbya-guaraníes en el marco de la transformación de “la escuela” de Jakutinga, comunidad indígena ubicada en el sudoeste misionero, las cuales no pueden comprenderse escindidas de las transformaciones de lo que aquí denominamos el espacio social rural (Cragolino, 2001) intercultural. La escuela en la que realizamos el trabajo etnográfico se encuentra en el paraje rural de Cerro Romero (Municipio de Gobernador Roca) y actualmente se llama Instituto Intercultural Bilingüe “Tajy Poty” (IIBTP), aunque también es conocida como “EFA de Jakutinga”. Su matrícula se compone por 70% de estudiantes indígenas y 30% “criollos”. Se la reconoce como la única Escuela de la Familia Agrícola (EFA) intercultural de la provincia por retomar la pedagogía de la alternancia y la enseñanza vinculada al entorno en que se encuentra, aspectos que caracterizan a ese grupo de escuelas nucleadas en la Unión de Escuelas de las Familias Agrícolas de Misiones (UNEFAM).

Esta institución fue creada para alfabetizar adultos indígenas mbya-guaraníes, con régimen de permanencia y espacio para albergar familias completas que asistían desde distintas comunidades¹ de la provincia de Misiones, Argentina. En 2009 se transformó en una secundaria exclusiva para jóvenes mbya, y desde 2015 se habilitó la incorporación de estudiantes “colonos” y “criollos”;² es decir, no indígenas. En 2020 cambió la orientación de Arte a Agro-Ambiente.

Siguiendo un enfoque histórico etnográfico (Rockwell, 2009), desde 2017 investigamos los vínculos entre comunidades mbya-guaraníes y escuelas ubicadas en el sudoeste misionero (Golé, Rodríguez Celín, 2017; Golé, 2023). Al analizar experiencias formativas, la investigación aquí pre-

1 El término *comunidad* responde a la denominación que el Estado argentino les da a las unidades residenciales mbya. Esto es consecuencia de un proceso legal que trascendió el plano jurídico y es usado en la vida cotidiana misionera para referirse a las aldeas mbya-guaraníes. Ampliaremos esta cuestión en el apartado metodológico.

2 La estructura social de la provincia de Misiones está compuesta mayormente por población que se autoidentifica étnicamente como mbya-guaraní, colona y criolla. Estas últimas corresponden a descendientes de migrantes europeos y fronterizos respectivamente.

sentada ancla su escala de análisis en la vida cotidiana (Heller, 1977), entendida como trama en la cual los procesos estructurales e históricos son a la vez experimentados y construidos por los sujetos. Así, para comprender la ampliación de las experiencias formativas de los y las mbya-guaraníes vinculadas a las transformaciones de esa escuela, necesitamos anclarlas en las políticas educativas interculturales.

Inicialmente, en Misiones, éstas han reproducido los mandatos de asimilación sociocultural (Cebolla, 2005) y, más tarde, han estado reducidas a dimensiones de la lengua y la cultura promoviendo un rescate folklorizado, deshistorizado e idealizado de la diversidad (Padawer, Hecht, García, Enriz, Borton, 2017), apartándose de pensarlas como emergente de las relaciones conflictivas entre las desigualdades estructurales y las diferencias socioculturales (Diez, 2016).

A partir de nuestra experiencia en dicha institución y siguiendo nuestra preocupación por conocer la transformación de las relaciones entre el espacio social rural (Cragolino, 2001) y la “experiencia intercultural de vida” (Rockwell, 1997), nos preguntamos más específicamente: ¿cómo se vinculan las transformaciones de los procesos educativos y productivos en la provincia de Misiones (Argentina) que estructuran la ampliación de las experiencias formativas en la escuela de Jakutinga? ¿qué desafíos y oportunidades ofrece la pedagogía de la alternancia (pensada para familias productoras agrícolas/agricultoras en la provincia de Misiones, especialmente los colonos) a la propuesta de Tajy Poty para jóvenes indígenas? ¿qué implicancia tiene esta ampliación de las experiencias formativas para la reproducción social mbya en el espacio social rural intercultural?

Metodología

En este trabajo privilegamos un enfoque histórico-etnográfico (Rockwell, 2009) para abordar la ampliación de las experiencias formativas de los y las mbya-guaraníes en una escuela del espacio social rural (Cragolino, 2001) intercultural misionero. A lo largo del trabajo de campo hemos procurado establecer un contacto continuo con las comunidades, la escuela y los y las estudiantes, a fin de realizar observaciones participantes (Batallán, García, 1992) en distintos espacios institucionales de prácticas, así como aproximaciones dialógicas, especialmente conversaciones informales, entrevistas abiertas y biográficas (Achilli, 2005). Para esto realizamos siete estancias de trabajo de campo, cada una de ellas con duración de una semana, en las que pernoctamos en la escuela, visitamos comunidades (Andresito, Katupyry, Tape Porã, el Chapá, Mbokajaty, Guaporajty, Jakutinga), recorrimos parajes (Yacutinga,³ Pastoreo) y ciudades cercanas (Gobernador Roca y San Ignacio), fuimos a fiestas regionales (Fiesta Provincial de la Mandioca y Fiesta Provincial del Horticultor, Fiesta Nacional del Inmigrante), realizamos talleres con jóvenes, entre otras actividades como participar del Primer Red Foro Regional “Educación In-

³ Yacutinga se ubica en el Municipio de Gobernador Roca, del Departamento San Ignacio. La comunidad lleva el mismo nombre que el paraje cercano, aunque escrito con fonética del mbya: Jakutinga.

tercultural y Ruralidad: Efectos Post Pandemia”, organizado por la escuela en Gobernador Roca. También nos vinculamos con docentes y directivos de escuelas primarias en las que realizamos trabajos de campo previos (Instituto Katupyry Poty) y con docentes, estudiantes y graduados del Profesorado en Ciencias Agrarias y Protección Ambiental (PROCAYPA) del cual egresaron varios profesores del instituto.

Procuramos situar las experiencias formativas a partir de datos estadísticos sociodemográficos (Censo Nacional de Población, 2022; Censo Nacional Agropecuario, 2018) y educativos nacionales (Ministerio de Educación de la Nación-Relevamiento Anual, 2023; Prudent, Paredes, 2023) con el fin de inscribirlas en el contexto histórico, social y productivo. Con este mismo fin, hemos analizado fuentes secundarias tales como normas y documentos elaborados por instituciones estatales (Muzzopapa, Villalta, 2011), especialmente, resoluciones ministeriales del nivel medio de la modalidad EIB provincial, leyes relativas al reconocimiento indígena como la del “Régimen de promoción integral de las comunidades” (Ley 2727/1989) procurando identificar los objetivos, mandatos y líneas de acción en las mismas. El análisis de los datos es realizado de manera permanente, mediante identificación de temas, categorías sociales o tramas interpretados a partir de categorías teóricas que permiten dar nuevos sentidos a los significados que atribuyen los protagonistas a los acontecimientos (Rockwell, 2009). En este sentido, a lo largo del artículo entendemos *comunidad* en tanto categoría social en uso. El término es propuesto desde la normativa nacional (Ley 23302/1985; Ley 26160/2006) y provincial (Ley 2727/1989), aunque se han hecho importantes advertencias para el caso mbya-guaraní señalando cómo esta referencia cercena el reconocimiento como “nación” o “pueblo indígena” de dicha población (Gorosito, 2013).⁴ Asimismo, atendiendo a discusiones de la antropología (Mercado, 1989; Neufeld, 1988) sobre la categoría, advertimos que debe ser considerada críticamente, entendiendo que el término esencializa y oscurece las relaciones sociales producto de procesos históricos y de relaciones de desigualdad social.

Por último, el enfoque histórico etnográfico sostiene que el posicionamiento teórico es fundamental para la construcción de las problemáticas de investigación que guían la descripción densa (Rockwell, 2009). Es por esto que dedicamos el próximo subapartado a presentar dichos puntos de partida teóricos junto a la presentación de la escuela.

4 El término *comunidad* para referir a las unidades residenciales mbya contemporáneas en Misiones, responde a la Ley N° 2727, sancionada en 1989 y conocida como “Ley del Aborigen” (actualmente denominada “Régimen de promoción integral de las comunidades”), que propició la fragmentación territorial y la multiplicación de unidades más pequeñas, reconocidas con base en régimen de la personería jurídica y la inscripción en un registro. Esta reemplazó a una normativa anterior, la Ley N° 2435 llamada “Ley del Indio”, cuyo texto reconocía la autonomía de los guaraníes en Misiones, al “pueblo guaraní” como sujeto de derecho y el reaseguro de su itinerancia tradicional. Esta última tenía espíritu de reparación histórica y se basó en un programa de consultas sistemáticas a los guaraníes, ese trabajo fue realizado en los diferentes asentamientos de la provincia por el Grupo de Enlace Intercultural de la Universidad Nacional de Misiones, coordinado por Ana María Gorosito Kramer, y la División Aborígenes dependiente del Ministerio de Bienestar Social y Educación de la provincia. De este modo, la tierra que la Ley 2435 reconocía a nombre del “pueblo guaraní” pasó a título de cada comunidad por separado (Seró, Kowalski, 1993).

Puntos de partida teóricos para la reconstrucción de las experiencias formativas en Tajy Poty

La secundaria donde localizamos el estudio es el IIB Tajy Poty (“lapacho rosado en flor”, en idioma mbya-guaraní), ubicado en el paraje rural de Cerro Romero (Municipio de Gobernador Roca, vecino de San Ignacio y perteneciente al departamento homónimo). La escuela se ubica junto a la comunidad mbya Jakutinga, en 75 hectáreas adquiridas por el obispado de Posadas a inicios de 1980, por la intervención del sacerdote José Marx. El instituto también es conocido como la EFA de Jakutinga porque retoma la propuesta de las EFA, basada en los principios de la pedagogía de la alternancia.

Como las EFA de la provincia, Tajy Poty tiene una historia vinculada a las iniciativas educativas católicas y participa de las orientaciones correspondientes a las escuelas de gestión privada. En este marco, es supervisada por el Servicio Provincial de Enseñanza Privada de Misiones (SPEMP) y también comparte las propuestas organizadas desde el Área de EIB del Ministerio de Educación provincial para escuelas de gestión pública. Como ampliaremos más adelante, se trata de una de las pocas escuelas secundarias del país que conjugan la modalidad intercultural y rural. Para analizar la vida cotidiana escolar en la que se conjugan estas modalidades, historizaremos el marco de políticas educativas que la estructuran.

Retomamos la noción de experiencias formativas (Rockwell, 1995), referida al conjunto de prácticas e interacciones cotidianas en las que los actores participan activamente, apropiándose de conocimientos, valores y formas de vivir. Esta propone considerar los procesos de reproducción social y cultural desde los distintos ámbitos de aprendizaje experimentados en la vida cotidiana. Al conocer las experiencias formativas de docentes y alumnos de Tajy Poty pudimos identificar diferentes expresiones de la diversidad identitaria misionera, a saber: docentes egresados de PROCAYPA, que se dedican a un tipo de producción colona; otros, también egresados de dicho instituto y de distintas EFA que se identifican como criollos; profesores indígenas; estudiantes mbya-guaraníes; estudiantes criollos y colonos. En el marco de estas interacciones cotidianas, consideramos ineludible atender la complejidad cultural que configura la sociedad misionera en su particularidad pluriétnica, cuya población se conforma por más de veinte nacionalidades diferentes (Gallero, Krautstoftl, 2010). Asimismo, a partir de la importancia de considerar la presencia mbya en el espacio rural misionero y su agencia en tanto constructores de este desde una posición social específica y sistemáticamente subalternizada (Golé, 2023), observamos que es necesario enfatizar su carácter intercultural.

Por eso, proponemos la noción de espacio social rural intercultural retomando las conceptualizaciones realizadas por dos autoras: en primer lugar, la noción ya citada de espacio social rural, propuesta por Elisa Cragolino (2001) en su trabajo doctoral, en el que analiza la relación entre educación y estrategias de reproducción social en familias de origen campesino del norte de Córdoba (Argentina). La autora define ese concepto para considerar tanto “las determinacio-

nes sociales que inciden en las prácticas de las familias y en las instituciones escolares, así como en el ámbito social en el que estas se inscriben” (*ibid.*: 24). Por eso, se propone dejar de lado nociones como comunidad rural, utilizadas en el ámbito educativo, que tienden a considerar a los sujetos y a los grupos sociales como totalidades homogéneas, y la de estructura social agraria, que no permite abordar las experiencias de los sujetos.

En segundo lugar, ampliamos la referencia a Elsie Rockwell recuperando además lo que define como “experiencia intercultural de la mayoría de los habitantes del mundo” (1997: 29), también citada en Padawer y Diez (2015) como “experiencia intercultural de vida”. La autora analiza la dinámica cultural en la escuela como resultado de la vida cotidiana compartida por diferentes sujetos; asimismo, explica la importancia de concebir la cultura en tanto producto de las contingencias sociales y los momentos históricos vividos por esas personas. Por eso es necesario entender las experiencias interculturales de vida en las formaciones sociales históricas que integran el espacio social rural intercultural.

En trabajos previos (Golé, 2020, 2023) analizamos las transformaciones en torno al saber-hacer implicado en las actividades productivas ligadas a la recreación del *ñande reko*; es decir, del “modo de ser mbya”, que relacionamos a disputas por el dominio de un espacio social rural intercultural, que desde la década de 1970 está condicionado paulatinamente por los modelos productivos tendientes a la agroindustria y por la creciente participación en la escuela donde aprenden a “saber llevar” (Padawer, 2014) las contradicciones que genera en el *ñande reko* las relaciones con los y las *jurua* (blancos). A partir de ese momento comienzan a desarrollarse prácticas que reconfiguran esa forma de vida: una paulatina inserción en la escolarización desde hace poco menos de cinco décadas; el trabajo como Auxiliar Docente Indígena (ADI), desde hace dos décadas y aún en proceso de formalización de las condiciones profesionales; la extensión de las trayectorias escolares en el nivel medio en los últimos quince años; una incipiente formación docente. Asimismo, en vinculación con la dimensión productiva, estas transformaciones se expresan en la reciente organización de algunas familias mbya para comercializar sus cultivos como una opción que les permite pasar más tiempo en la comunidad en vez de trabajando para otros; y, en relación con todos estos procesos, la tendencia a establecerse por más tiempo en una misma comunidad.

Estas prácticas implicadas en la transformación de la vida cotidiana mbya involucran estrategias individuales y sociales de diversificación para acceder a los elementos necesarios para la reproducción social en los nuevos contextos, las que, de acuerdo con Mura (2011), se acompañan por organizaciones familiares progresivamente más flexibles. Estas transformaciones educativas y productivas ponen en evidencia la relación entre un acceso al monte y a sus recursos cada vez más limitado, cuestión que está muy presente en las reivindicaciones territoriales contemporáneas indígenas y, al mismo tiempo, con el establecimiento de comunidades mbya en proximidad de ciudades como San Ignacio para poder acceder a trabajo en relación con los y las

jurua y recursos estatales, como hospitales y escuelas. Así, retomando a Mura (2011), podemos considerar que concomitantemente con las transformaciones del espacio social rural se diversifican las experiencias técnicas al ampliarse los *stocks* culturales y técnicos a partir de nuevas prácticas productivas y educativas, entre las cuales destacamos la escolarización orientada al Agroambiente.

La reflexión sobre el conocimiento práctico y situado ha sido importante para abordar los cruces entre educación, territorio y conocimiento. Recuperaremos diferentes aportes para preguntarnos sobre la participación de los y las *mbya* en la disputa por las dinámicas que asume la escuela. Desde marcos teóricos distintos pero en esa misma dirección, recuperamos también algunas producciones que retoman la línea iniciada por Lave y Wenger (1991) en torno al aprendizaje situado, quienes plantean que las prácticas de construcción de conocimiento generan procesos de identificación a partir de un hacer común que conforman comunidades inherentemente conflictivas y desiguales. Nos referimos primeramente a Briseño-Roa (2023), quien analiza el conocimiento indígena y la vida comunitaria de docentes, estudiantes y ancianos en escuelas secundarias comunitarias indígenas de Oaxaca (México). Desde 2004, estas siguen un modelo público alternativo que se sustenta en la autonomía de las comunidades para elegir contenidos a ser desarrollados a partir de proyectos de investigación. A través de la noción de educación basada en el territorio (*land-based education*, en el original publicado en inglés) sostiene que el conocimiento indígena es más bien una práctica que un objeto. Así, se cuestionan las prácticas escolares que le otorgan centralidad a la posesión del conocimiento de los profesores y de los libros de texto y desplazan a la escuela como espacio de aprendizaje de mayor prestigio (*ibid.*, 2023).

Continuamos por las contribuciones de Padawer (2011, 2014) y de Hirsch y Padawer (2024), centradas en estudios etnográficos en la provincia de Misiones. Estas estudian las transformaciones de los espacios de aprendizaje y aportan a pensarlos como ámbitos en los que se produce un saber-hacer práctico. Padawer (2011, 2014) indaga en las experiencias formativas de las jóvenes generaciones *mbya* y colonas ligadas a las actividades productivas de los y las adultos/as. Para los y las *mbya*, estas se ven modificadas por un acceso al monte cada vez más limitado, que afecta aspectos como la adquisición de materiales y alimentos o el reconocimiento de numerosas especies de animales y plantas y, en definitiva, el repertorio de conocimiento indígena. Así identifica cambios técnicos en la realización de actividades productivas (particularmente en la caza, la recolección y la artesanía) y se pregunta por el rol de la escuela en el aprendizaje de las prácticas tradicionales de los y las estudiantes *mbya*. También discute sobre los procesos de reivindicación escolar de los referentes *mbya* de comunidades de San Ignacio; estos identifican la importancia de la EIB para favorecer el aprendizaje de la lectura y la escritura en español para las jóvenes generaciones; asimismo, valoran la experiencia escolar como una práctica importante para “saber llevar” la relación con los no-indígenas de una mejor manera que sus ancestros, en un contexto de cambios ecológicos, productivos, territoriales y sociales (*ibid.*, 2014). Por su par-

te, Hirsch y Padawer (2024) analizan las EFA misioneras para reexaminar las dicotomías teoría/práctica en contextos educativos y escolares específicos donde las prácticas agrícolas y domésticas articuladas son componentes centrales de la propuesta educativa.

Anclamos nuestra conceptualización de la ampliación de las experiencias formativas en las elaboraciones teórico-metodológicas presentadas a lo largo de este apartado y referidas a considerar otros tipos de producción de conocimientos y de prácticas como parte de los repertorios de conocimiento generados en el espacio social rural intercultural misionero. Asimismo, nos cuestionamos sobre los desafíos y oportunidades que se presentan en la cotidianeidad escolar de la actual EFA de Yakutinga, en donde, articulados a las transformaciones educativas y productivas locales, se construyen y se practican estos nuevos modos de *ñande reko* y de “saber llevar” las relaciones con los y las *jurua*.

Desarrollo

Las políticas de educación secundaria rural e intercultural: algunas referencias para situar el proceso de ampliación de las experiencias formativas mbya-guaraníes en Misiones

Diferentes contribuciones analizan las políticas de educación secundaria rural en Argentina y advierten el progresivo avance hacia la escolarización de los y las jóvenes desde 2004 en adelante (Schmuck, 2020; Olmos, Palladino, 2019; Escobar, 2017). Montesinos *et al.* (2009) recuperan gran parte de los debates en torno a la obligatoriedad del nivel medio, destacando el valor instrumental que adquiere la posesión del título como expectativa de mejora en la futura inserción laboral y social. También abordan la expansión del nivel secundario iniciada en el contexto de las reformas educativas de finales del siglo XX, caracterizada por la incorporación de grupos sociales históricamente relegados del acceso a ese nivel educativo. Allí destaca la importancia de la Ley Nacional de Educación N° 26.206 (LEN), sancionada en 2006, al establecer la modalidad de educación rural en tanto marco para la ampliación y consolidación del acceso de los y las jóvenes al sistema educativo, así como su permanencia y egreso, en correspondencia con la obligatoriedad del nivel medio para toda la población que habita el territorio nacional, también establecida por esa normativa.

La educación secundaria rural se expandió en el país como consecuencia de la universalización de la escuela primaria y su tracción hacia otros niveles educativos (Cappellacci, Ginocchio, 2010), el aumento de los años de obligatoriedad escolar (Tenti, 2003) y la demanda de las familias rurales por más educación (Cragnolino, 2001). Esta modalidad educativa se diversificó y extendió, siendo la oferta actualmente compuesta por escuelas técnicas agropecuarias, de alternancia, itinerantes, albergues y mediadas por TIC (Meléndez *et al.*, 2019). Dentro de esta oferta diversificada, la pedagogía de la alternancia resulta de especial interés para este artículo, dado que, como desarrollaremos más adelante, es el formato que asume actualmente la escuela bajo análisis.

Entre las políticas destacadas para estas modalidades se encuentra el Proyecto de Mejoramiento de la Educación Rural destinado a respaldar la educación en ámbitos rurales, que también ha sido el principal instrumento de financiamiento de las acciones en EIB, otra de las modalidades establecidas por la LEN (Serrudo, 2011) cuyo sujeto son los pueblos indígenas. Para pensar las experiencias formativas en Tajy Poty es necesario dar cuenta de la inclusión de jóvenes indígenas en el nivel medio, teniendo en cuenta que la noción de interculturalidad requiere de una mirada crítica para analizar las políticas educativas y las dinámicas de inclusión social (Diez, 2016). Hecht, García Palacios, Enriz y Diez (2015) convocan a pensar la educación intercultural en Argentina como resultado de procesos de democratización social y educativa, atentas al tratamiento histórico de la diversidad en el sistema escolar, que desde mediados del siglo XIX siguió el paradigma de asimilación y la uniformización; y a partir de las décadas de 1980-1990, el de la interculturalidad, para analizar su lugar en la definición de políticas públicas y de reformulación de mandatos.

Continuando esta línea, Novaro, Diez y Martínez (2017) advierten que el reconocimiento de la diversidad e interculturalidad no termina de cuestionar mandatos de asimilación e integración, sino que coexiste con formas tradicionales del nacionalismo escolar. Este último pervive tanto en la normativa, la selección curricular, la selección de orientaciones escolares como en la vida cotidiana y en las prácticas escolares (Novaro, 2016; Martínez, Diez, 2019). Al respecto, Ezpeleta y Rockwell (1983: 86) ya indicaban que “la rearticulación posible de conocimientos, desde concepciones sociales distintas a la estatal, solo puede existir por la mediación de sujetos sociales colectivos”, y destacan la presencia masiva de clases subalternas en el sistema escolar como condición para que suceda.

La educación secundaria intercultural forma parte de la ampliación de la intervención en la EIB indígena en Misiones. De modo similar al de la modalidad rural, su expansión se vincula con la propuesta del Ministerio de Educación Nacional,⁵ enmarcada en la LEN que se constituye sobre experiencias previas desde mediados de los años setenta, y en políticas que desde inicios del siglo XXI comenzaron a definir el marco normativo de la EIB provincial. Los antecedentes misioneros en torno a la EIB se vinculan a las iniciativas formativas para indígenas impulsadas por la iglesia católica desde 1975 (Enriz, 2010) y fortalecidas por el Estado provincial mediante la creación de escuelas primarias biculturales-bilingües desde la segunda mitad de la década de 1980 (Cebolla, 2005). La implementación del Programa Nacional de EIB de Frontera en Misiones nuclea las iniciativas de EIB desde los años 2000 en escuelas lindantes con Brasil y hacia 2005 se extendió a poblaciones indígenas locales con la incorporación de auxiliares bilingües (español y mbya-guaraní) y una asignatura específica de lengua y cultura mbya en las instituciones con más de 80% de su matrícula mbya-guaraní (Enriz, 2019).

La modalidad EIB está concentrada en la ruralidad y representa 82% de las escuelas rurales (Aliata *et al.*, 2020). Respecto a la situación de los y las estudiantes indígenas, dicha provincia

⁵ Desde finales de 2023, degradado al rango de Secretaría del Ministerio de Capital Humano.

registra mayor porcentaje de población indígena analfabeta de 10 años y más (14.9%), al mismo tiempo, 24% de la población indígena en edad escolar (de 4 a 17 años) no asiste a la escuela, por lo que sobresale como aquella jurisdicción con el menor nivel de concurrencia escolar en general, a nivel de todo el territorio nacional (González, 2019).

La secundaria se presenta como un área incipiente en términos de políticas educativas de EIB en relación con el nivel primario. Según informa el Equipo Técnico del Instituto de Política Lingüística y del Área de EIB del Ministerio de Educación de Misiones (Bañay, 2016), existen 57 unidades educativas primarias (48 de gestión estatal y 9 privadas) y 15 secundarias (13 de gestión estatal y 2 privadas pertenecientes a la modalidad EIB). En un trabajo más reciente de mirada retrospectiva, Núñez (2019) señala que la brecha entre las matrículas de los distintos niveles ha sido muy significativa; para 2009 había aproximadamente 2,100 alumnos guaraníes en el nivel primario, menos de 70 estudiantes en el secundario y apenas una docena en el universitario o terciario.

En numerosas comunidades mbya de Misiones existen escuelas de nivel primario de gestión estatal y privada como resultado de las demandas de los referentes comunitarios, pero a la vez debido al establecimientos de la modalidad de EIB en todo el país. En una investigación previa (Golé, 2023) constatamos que la formación media también cobra importancia al respecto en tanto existe una preocupación de los/as adultos/as por la continuidad escolar de los/as niños/as que habían comenzado a asistir a la escuela desde hacía unos años, con mayor frecuencia y permanencia que en generaciones anteriores, cuestión que se traduce en la expectativa de que los/as jóvenes puedan acceder, permanecer y concluir sus estudios secundarios otorgando una formación superior beneficiosa para ellos/as y el pueblo mbya.

Resultados

Al inicio de nuestro trabajo nos planteamos una serie de interrogantes sobre la ampliación de las experiencias formativas de los y las mbya-guaraníes en el espacio social rural intercultural misionero. Luego de presentar las políticas educativas que estructuran la cotidianeidad escolar, analizaremos en este apartado la vinculación entre educación, territorio y conocimiento. Nuestro interés por analizar dichas experiencias en relación con las transformaciones educativas y productivas locales nos permite comprender los contextos de prácticas que reactualizan el *ñande reko* y las estrategias para “saber llevar” las relaciones con los y las *juruá* en el espacio social rural intercultural.

Retomando la teoría del aprendizaje situado (Lave, Wenger, 1991; Lave, 2015) planteamos que desde la práctica cotidiana los sujetos renegocian significados del pasado y del futuro desde la construcción de sentidos en el presente, al ser miembros de una comunidad sociocultural que participa de la práctica social al realizar actividades específicas (Lave, Wenger, 1991). Organizamos esta sección en dos subapartados.

Por eso, el primero de nuestros interrogantes vincula la implicancia de las experiencias formativas para la reproducción social mbya en el marco de disputas territoriales en contextos de

ampliación de la agroindustria desde la década de 1970. El segundo presenta algunos desafíos y oportunidades que se presentan en la EFA de Jakutinga como espacio de ampliación de repertorios de conocimiento en la experiencia formativa actual de las jóvenes generaciones mbya en dicho espacio.

La ampliación de las experiencias formativas mbya-guaraníes y el espacio social rural intercultural misionero

En trabajos anteriores reconstruimos la vinculación entre los procesos de territorialización de algunas de las actuales comunidades mbya-guaraníes con el establecimiento de instituciones educativas (Golé, 2023).⁶ Entonces observamos el establecimiento de las familias mbya en comunidades, sobre todo atendiendo a su localización en espacios rurales de San Ignacio desde hace cuatro décadas y media. Dichos procesos se encuentran estrechamente vinculados a las relaciones interétnicas, en especial con actores de la iglesia católica que inicialmente mediaron el vínculo de esas familias con el Estado, sobre todo en cuestiones de salud y educación. Retomamos la conceptualización de Pacheco de Oliveira (1998), quien propone el concepto de *territorialización* para pensar las formas en que la colonización se apropia del territorio y reordena las poblaciones que lo habitan con la finalidad de ejercer su dominio. A través del concepto de *desterritorialización-reterritorialización* (Haesbaert, 2013) explicamos cómo este colectivo indígena demarca su territorio hoy, en un contexto de avance de la sociedad no-indígena sobre espacios por los cuales en generaciones anteriores los mbya circulaban más libremente, en un territorio al que durante el siglo XIX se incorporaron tres Estados nacionales: Paraguay, Brasil y Argentina, específicamente la provincia de Misiones.

Tanto el estrechamiento de las relaciones interétnicas como la incorporación a la escuela, que en el caso de Jakutinga llega hasta la construcción de un instituto adyacente al sector en el que se instalaron las familias, dan cuenta de la complejidad técnica requerida para conformarse como comunidades mbya desde finales del siglo XX. En particular, el proceso de conformación de esa escuela da cuenta de una serie de interacciones que comprenden agencias

⁶ Para ampliar las vinculaciones territoriales entre escuelas y comunidades, mencionamos una somera contextualización en la que recuperamos información registrada en un mapeo que muestra cuáles son las aldeas con instituciones educativas en sus territorios. El Mapa Continental "Guaraní Retã" (2016) registra 120 comunidades mbya en la provincia de Misiones; sin embargo, un mapa anterior (de 2013) ofrece mayor detalle sobre la información que nos interesa. Se trata del mapa "Comunidades guaraníes", disponible en la biblioteca en línea de Infraestructuras de Datos Espaciales (IDE) del Gobierno de la Provincia de Misiones. Este instrumento registra 112 comunidades mbya, de las cuales 32 cuentan con escuelas (8 de gestión privada), mientras que dos establecimientos próximos a las comunidades figuran como "escuelas con matrícula aborígen". De esta información es posible concluir que en Misiones, aproximadamente una de cada cuatro comunidades mbya, en 2013 contaban con una escuela en sus espacios comunitarios. De acuerdo con el mapa "Comunidades Guaraníes", 30 de las comunidades cuentan con título de propiedad de la tierra. Entre las comunidades que no registran título se encuentra Jakutinga, lindera a "Tajy Poty", cuyas tierras han sido compradas a privados por el obispado de Posadas. Estos datos son aproximados ya que las dinámicas territoriales mbya se caracterizan por la movilidad y la resistencia a los desalojos, lo que puede dar lugar a la formación de nuevas comunidades. Asimismo, no resulta fácil acceder a mapeos oficiales actualizados y a información sistematizada y centralizada sobre las comunidades.

estatales y religiosas de distinta jerarquía, así como vaivenes en la articulación entre la gestión pública y privada que persisten hasta el día de hoy. Los procesos de conformación de comunidades como Jakutinga acontecieron dentro del periodo de mayor expansión de las escuelas entre los y las mbya en la provincia, que comienza en la segunda mitad de la década de 1970, continúa en la siguiente y se consolida paulatinamente en la de 1990, cuya cobertura siguió expandiéndose hasta el día de hoy, aunque sin mayores profundizaciones en el modelo.

Como ya advertimos, las demandas territoriales de los y las mbya en Misiones se encuentran estrechamente vinculadas a las educativas. El campo educativo fue objeto de disputa entre organismos estatales y el obispado desde finales de la década de 1950, debido a la proyección que le otorgó el obispo Kemerer a la Diócesis de Posadas, pero hacia finales de la década de 1970 la cuestión indígena también comenzó a ser tema de disputa local (Gorosito, 2006). En 1978 fue justamente cuando Antonio Martínez, líder espiritual mbya de Fracrán (Municipio de San Vicente, Departamento Guaraní), le solicitó a Kemerer el establecimiento de una escuela en la comunidad. Esta demanda dio inicio al “Programa de Desarrollo Integral” destinado a Fracrán y Perutí a partir de 1979, que estuvo a cargo del Instituto Superior Antonio Ruiz de Montoya (ISARM) y de la Fundación Cardenal Döpfner, creada el año anterior para apoyar las obras educativas, de bienestar social y cultural del obispado.

El programa que se extendió hasta 1990 en Fracrán y Perutí se definía por tres conceptos clave: “adaptación, integración y aculturación del aborígen guaraní que habita y habitará las misiones de Perutí y Fracrán” (Archivo Fracrán y Perutí del ISARM, Carpeta: “Proyecto (1980-1982)” en Amable, 2007: 131). Además, subrayaba objetivos de desarrollo socioeconómico, y para su ejecución preveía la permanencia de los y las docentes en las escuelas para la realización de un seguimiento. También contemplaba distintos subprogramas: vivienda, agua potable y energía, higiene y casa de salud para la vida sedentaria, nutrición infantil y del adulto, desarrollo laboral, educación (Amable, 2007).

Enriz (2009) indaga en los efectos de dicho proyecto de intervención en los procesos de sedentarización mbya. Otros aportes que refieren a dicha problemática son los de Seró y Kowalski (1993), quienes critican especialmente una de las líneas programáticas subyacentes: la conversión de los indígenas en pequeños productores rurales como estrategia de sedentarización. En la descripción del concepto central de *adaptación* que define al Programa de Desarrollo Integral, se expresa esa tendencia: “Nuestra tarea a este nivel consistirá en facilitar a los aborígenes el pasaje de la vida semi nómada de cazadores, pescadores o mano de obra poco y mal remunerada a la vida sedentaria de agricultores responsables de su propia tierra y de artesanos calificados” (ISARM, Archivo Fracrán y Perutí, Carpeta: “Proyecto (1980-1982)” en Amable, 2007: 131).

El antecedente de los trabajos e intervenciones eclesíásticas en Fracrán y Perutí, comunidades ubicadas en la zona centro de Misiones, resulta importante para enmarcar la labor realizada en paralelo por el sacerdote José Marx en Jakutinga. Esta comunidad también fue parte central

de la intervención de actores religiosos de la iglesia católica en la escolarización mbya. En Jakutinga se afincaron numerosas familias hacia la segunda mitad de la década de 1970; llegaban desde Pastoreo, un paraje rural del municipio de San Ignacio, en donde habían vivido en una zona de “campo” (es decir, de campos naturales que se intercalan con el “monte”, específicamente el ecosistema de selva paranaense, “campo y monte” corresponden al bioma que caracteriza al sur misionero). Allí trabajaban mayormente en tareas vinculadas a la creciente industria forestal, algunas en obrajes que todavía explotaban el monte nativo y otras en plantaciones de kiri (*Paulownia tomentosa*).

Cuando residían en Pastoreo, las familias habían conocido al padre Marx, quien desde 1970 constituyó una figura central en trabajos asistenciales con los y las mbya del sudoeste misionero. Marx gestionó las tierras de la comunidad y de la escuela de Jakutinga, y más tarde también lo haría con las tierras de otras aldeas. El sacerdote, de la orden del Verbo Divino consiguió las tierras de Jakutinga a través de la donación de 75 hectáreas al obispado por parte de una antigua habitante de la zona, que luego fueron entregadas en comodato a la comunidad. A inicios de 1980, alrededor de ocho familias mbya conformaban la comunidad de Jakutinga, que no se encontraba en el lugar actual, sino a unos 2,000 metros de allí, al resguardo del contacto con los colonos (Bañay, 2016).

En 1983, Marx fundó la Escuela Provincial N° 659, dándole el nombre de un sacerdote de las misiones jesuíticas: “Padre Antonio Sepp”. Marx adquirió las tierras nuevamente a nombre del obispado y gestionó la construcción de la escuela, así como de una serie de casillas para las familias mbya; para conseguir fondos solicitó distintas donaciones, principalmente de la Embajada de la República Federal de Alemania (Bañay, 2016). Cuando estuvieron disponibles esas construcciones, las familias de Jakutinga se trasladaron a su ubicación actual, muy cerca de la Ruta Provincial N° 6, que por entonces recién había terminado de trazarse.

La iniciativa del padre Marx puede ubicarse dentro de una historia de más larga duración, ya que la convivencia entre iniciativas educativas estatales y religiosas, especialmente de la iglesia católica, ha ocurrido desde el periodo fundante del sistema educativo nacional, entre finales del siglo XIX e inicios del XX. Estas han mantenido distintos posicionamientos a lo largo del tiempo, desde proyectos asimilacionistas e incluso evangelizadores, hasta el apoyo a procesos de afirmaciones étnicas, desde el mandato de la enseñanza de la lengua nacional utilizando exclusivamente el castellano hasta la alfabetización de modo bilingüe (Hecht *et al.*, 2015; Enriz *et al.*, 2017).

Marx tuvo un impacto significativo en la historia reciente de la educación católica provincial en general. El accionar del sacerdote comenzó en un momento incipiente de relaciones entre el Estado provincial y los guaraníes (como se los nombraba entonces), por lo que esos años pueden pensarse como preámbulo de las discusiones normativas sobre la cuestión territorial de los y las indígenas que sobrevivieron con el regreso de la democracia desde 1983.⁷ Además

7 Nos referimos al periodo de inauguración democrática que siguió a la última dictadura cívico-militar argentina (1976-1983).

de la primaria de Jakutinga, fundó la escuela en la que se centra este artículo, la única secundaria agrícola indígena de Misiones.

El actual instituto secundario intercultural bilingüe fue modificando sus sentidos y también su estructura con el paso del tiempo. A inicios de 1990, el objetivo prioritario era alfabetizar a los y las mbya adultos/as, por lo que el régimen de permanencia con albergue inspirado en las EFA que Marx había introducido años antes en la provincia para escolarizar a los colonos, fue adoptado en Jakutinga para implementar la oferta educativa de adultos indígenas (Golé, 2023). También se la conocía como EFI (Escuela Familiar Indígena), según nos dijo una docente que trabajó allí en sus inicios, “era un poco bilingüe y un poco tipo EFA” (Registro de campo, San Ignacio, 3 de noviembre de 2023).

Como ya se anticipó, la formación de esta escuela ocurre en un momento clave de la relación de los y las mbya con el Estado provincial. En 1989 una nueva ley reemplazó a la que se había sancionado dos años antes, prescribiendo una forma determinada para constituir legalmente las comunidades indígenas reconocidas por el Estado como condición para poder dar título a las tierras: tramitar la personería jurídica e inscribirse en un registro público de comunidades. En ese contexto, la demanda de una escuela para la alfabetización en castellano cobra especial sentido, ya que se da en un momento en que la disputa con el Estado provincial y con los distintos actores indigenistas exigió a los caciques el dominio de la lectura y la escritura de la lengua *jurua*.

De manera incipiente, la transición de una primaria para adultos a una secundaria para jóvenes mbya en el año 2009, reconstruida en este artículo, marca una transformación y ampliación de las experiencias formativas de las distintas generaciones que, aunque a edades distintas a las prefiguradas por el sistema escolar, pudo transitar el nivel primario completo y al menos parte del secundario. Esto último vinculado a un crecimiento de la oferta de alfabetización promovida por referentes católicos, dirigida a niños y niñas para facilitar su acceso al nivel primario y, en paralelo, el avance del establecimiento de las “escuelas biculturales-bilingües” de gestión estatal en comunidades mbya, las que habían comenzado a funcionar a mediados de la década de 1980 (Cebolla, 2005). La escuela tuvo su primera cohorte de egresados en 2013. A partir de ese año, en la escuela se registra un promedio de ocho egresados/as por año (Registro de campo, Cerro Romero, 1 de noviembre de 2023).

Como ampliaremos en el próximo subapartado, desde 2015 se habilitó la incorporación de estudiantes no indígenas, aunque la matrícula de la escuela en su gran mayoría es indígena (entre 70 y 80%, mientras que dentro del grupo *jurua* se incorporaron unos pocos colonos, casi en su totalidad criollos. En 2020, luego de un cambio de gestión directiva, la escuela modificó su orientación a Agro-Ambiente, incorporando las líneas de acción de las políticas educativas a nivel provincial, nacional y local respecto de la educación ambiental, el cambio climático y la soberanía alimentaria.

La EFA de Jakutinga: la reciente orientación Agro-Ambiente y la pedagogía de la alternancia en la experiencia formativa de jóvenes mbya

En investigaciones previas (Golé, en prensa) registramos la incorporación de prácticas agrícolas que se diferencian de las “tradicionales”, como la producción de cultivos para la venta. Allí reflexionamos acerca de la tensión en los modos de ser mbya, tal y como son definidos habitualmente en sus interacciones con los y las *jurua*. En ese trabajo observamos “elecciones técnicas” individuales, que resultan relevantes porque generan repertorios técnicos novedosos y, siguiendo diferentes aportes (Mura, 2011; Padawer, Soto, Oliveri, 2020), entendemos que también transforman los vínculos socioeconómicos con el ambiente. Estudios como este nos han permitido discutir la relación entre el ser y el hacer y, a la vez, pensar las actividades productivas mbya en un marco de combinaciones de prácticas y técnicas productivas, así como de estrategias para pensar en la organización doméstica y de los recursos accesibles y disponibles a lo largo del tiempo, para abordar la productividad y creatividad de los y las mbya para sostenerse en contextos de crisis y de transformación (Golé, en prensa). En otros trabajos (Hirsch, Padawer, 2024) dimos cuenta de cómo desde el hacer se generan identificaciones que los sujetos mencionan como “hallarse”, refiriéndose a su sentido de pertenencia a su entorno cotidiano.

La reflexión sobre estas transformaciones que tensionan las identificaciones vinculadas a actividades específicas nos invita a considerar que la orientación agrícola adoptada se corresponde con transformaciones productivas de las comunidades de estudiantes abordadas en la sección anterior. En este subapartado reconstruiremos la ampliación de repertorios de conocimiento en la experiencia formativa actual de las jóvenes generaciones mbya que se presentan en la EFA de Jakutinga al ponerse en diálogo prácticas de enseñanza que responden a la modalidad EIB y a la pedagogía de la alternancia en el marco de la reciente orientación en Agro-Ambiente. Rockwell (2007) ha señalado que los sentidos de la escuela no cambian porque un órgano del Estado así se lo proponga, sino que son un resultado gradual de otros procesos ocurridos a una escala mayor, como crisis financieras y económicas, transformaciones demográficas, movimientos sociales y concentración del poder político, etc., además de su co-construcción cotidiana.

Como ya anticipamos, en 2020 la escuela modificó su orientación. Uno de los propósitos vinculados a este cambio de orientación se relaciona con recuperar el proyecto inicial del padre José Marx, fundador de la escuela fallecido a los pocos meses de su inauguración, quien se había propuesto llevar el modelo agrotécnico y de protección ambiental de las EFA a la secundaria para los y las mbya (Conversaciones informales con el rector de Tajy Poty, Cerro Romero, 31 de julio de 2023). Esto se vincula con las intenciones de algunos referentes de la educación católica local de generar transformaciones en la vida de las comunidades mbya respecto a las prácticas productivas y alimentarias. Asimismo, la dirección considera que la nueva orientación podría favorecer la vinculación con proyectos agropecuarios de organismos estatales y no gubernamentales para la obtención de recursos materiales, y así enfrentar las necesidades que presentan

la institución y sus estudiantes, entre las que destacan las mejoras edilicias de los albergues estudiantiles, la construcción de sanitarios y también cuestiones de la vida social, cultural y deportiva de dichos/as jóvenes.⁸ Además, el cambio de orientación de la escuela es asociado por algunos docentes y estudiantes con la mejor alimentación tanto dentro como fuera de la institución.

Como planteamos en la Introducción, la escuela es conocida como la EFA de Jakuntinga debido a su vinculación con el sacerdote Marx y la UNEFAM. Según relevamos, él buscaba introducir este formato pedagógico dado que facilitaba la posibilidad de realizar la escuela secundaria en zonas rurales y al mismo tiempo el aprendizaje centrado en las prácticas agrícolas en las propias producciones para fortalecer los lazos con las propias familias, comunidades y territorios (Entrevista al rector de PROCAYPA, Capioví, 20 de octubre de 2022), cuestión que favorece el “hallarse”. Desde su inicio, las EFA parten de la preocupación de familias campesinas por la escolarización de sus hijos respecto a la posibilidad de asistir a la escuela sin dejar las labores en las tierras familiares. Tienen como propósito fundacional facilitar el acceso y la permanencia en la escuela de jóvenes hijos/as de pequeños productores rurales y trabajar a partir de temáticas y prácticas que los vinculen con el medio para favorecer su arraigo. Así, el protagonismo de las asociaciones de padres/madres y la recuperación del saber-hacer de las familias rurales, son una característica distintiva de estas escuelas. La pedagogía propuesta por estas escuelas se ancla entonces en dos principios organizados a partir de la alternancia entre periodos de permanencia en la escuela y en el hogar: el aprendizaje desde la práctica y la selección de contenidos vinculados con los conocimientos productivos locales (Dinova, 1997).⁹

En las EFA la jornada escolar es extensa. Generalmente comienza cerca de las 6 de la mañana y finaliza cerca de las 10 de la noche. Luego del desayuno y arreglo de las habitaciones, comienza el dictado de las materias de 7 a 12 y de 14 a 19 hrs., que incluyen tanto clases en el aula como en distintos sectores didácticos productivos (horticultura, apicultura, porcicultura, entre otros). Al mediodía (entre las 12 y las 14 hrs.) se realizan actividades vinculadas al aseo, la alimentación y el mantenimiento, la recreación y el descanso. Cerca de las 20 hrs. se realiza la cena, y luego 5 minutos de reflexión sobre lo sucedido en el día o, en algunos casos, actividades culturales y políticas de diversa índole (por ejemplo, asambleas, noches culturales de diferentes tipos de puestas en escena, lecturas en voz alta elegidas por los propios jóvenes, actividades religiosas y espirituales).¹⁰

8 Destacamos la participación del IIBTP en el “Concurso Provincial de Agroinnovación” dirigido a los y las estudiantes del último año de 25 Institutos de Enseñanza Agropecuaria (IEA) y 29 Escuelas de Familia Agrícola (EFA), cuya presentación estuvo a cargo del entonces ministro de educación Miguel Sedoff y la ministra de Agricultura Familiar Marta Ferreira. La escuela resultó ganadora del 1er. premio (tablets y celulares para los y las estudiantes y \$2'000,000 para el instituto).

9 Las EFA tienen su origen en el suroeste de Francia a principios del siglo pasado, cuando fueron creadas por el sacerdote católico Pierre-Joseph Granereau, junto con familias y jóvenes rurales de Sérignac-Péboudou. Véase Chartier (1985) y Gimonet (2009).

10 Para más detalles sobre la relación entre teoría y práctica en los distintos entornos de aprendizaje en las EFA misioneras, véase Hirsch y Padawer (2024) y Alonso (2021).

La primera EFA de la provincia de Misiones es la de San Ignacio, fundada en 1986 por el padre José Marx; esta se ubica a 30 km aproximadamente de la EFA de Jakutinga, en la cual se centra este trabajo.¹¹ Actualmente, en la provincia funcionan 29 establecimientos con esta denominación. Desde 2018, las EFA misioneras se rigen con la Ley VI N° 211 que regula su funcionamiento en el marco de la ya mencionada LEN. A partir de esta normativa, numerosas instituciones pudieron ofrecer también Trayectos de Formación Técnica de Nivel Superior, recibir financiamiento del Instituto Nacional de Educación Técnica y desarrollar algunos entornos de aprendizaje compartidos entre ambos niveles. Las escuelas otorgan el título oficial de Bachiller Agrario (Alonso, 2021; Hirsch, Padawer, 2024).

En Misiones, la mayoría de sus estudiantes provienen de familias colonas (alemanas, suizas y polacas instaladas a principios de 1900) cuyas chacras oscilan entre 5 y 70 ha. Son muy pocos los casos en los que concurren jóvenes que residen en zonas urbanas, son hijos de jornaleros y aún menos los/as que provienen de comunidades mbya-guaraníes. El IIBTP se presenta entonces como un desafío para la pedagogía de la alternancia al enfocarse en nuevos sujetos, los y las jóvenes mbya, dado que sus principales formulaciones pedagógicas se apoyan en el conocimiento agrícola que pueden recuperar en la producción familiar de tradición colona (Hirsch, Padawer, 2024), por lo cual constituye un desafío para este sistema que los y las jóvenes mbya puedan “hallarse” en estas propuestas.

En ese marco la escuela diseñó e implementó sectores didáctico-productivos, como los de horticultura protegida, floricultura, apicultura y cunicultura, el *sisteminha*, con peces, o acuaponía, y tiene otros en preparación, mejoramiento o reestructuración, como los de porcicultura o avícola, cuya sala de faena se encuentra en preparación, a los cuales los y las estudiantes están aproximándose paulatinamente. Todos ellos fueron diseñados o implementados por diferentes profesores/as con formación en Ciencias Agrarias, egresados/as del PROCAYPA, ubicado en Capioví, al centro-norte de la provincia. A través de la consolidación de estos sectores es posible observar cómo se materializa la transición de la orientación de Bachiller en Arte a la titulación en Agro y Ambiente, en un tránsito del ambiente del monte al ambiente ordenado desde un enfoque agroecológico de la agricultura familiar.

Los sectores didáctico-productivos diseñados y/o implementados por docentes graduados del PROCAYPA, abrevan en la perspectiva agroecológica con la que se forman y su trabajo docente en las escuelas puede entenderse como parte de la construcción y reproducción de

11 En la Argentina, la primera EFA se instala en 1969 en Reconquista (Santa Fe), de la mano de Jean-Claudie Gimonet. Desde Santa Fe, primero se extendió por la zona centro del país (provincias de Buenos Aires, Córdoba, Santa Fe, y Santiago del Estero), nucleando su gestión y difusión a partir de una organización denominada Asociación para la Promoción de Escuelas de la Familia Agrícola (APEFA), con sede en Reconquista. Retomando la tradición instaurada en Francia, cada escuela se funda a pedido de un grupo de familias que luego se congregan en una asociación y quedan a cargo de su gestión. En la década de 1980, la propuesta educativa de las EFA se extendió al noreste del país (provincias de Corrientes, Chaco, Formosa, Salta y Misiones), conservando la misma lógica de financiamiento, currículum y organización (Plencovich, 2013). Para ampliar sobre las EFA en Argentina, véase Forni, Neiman, Roldán y Sabatino (1998); Miano y Lara (2018); Petitti y Rodríguez (2023).

un conocimiento práctico agroecológico de gran importancia en Misiones. Al atravesar la experiencia formativa secundaria los y las jóvenes se integran en estrategias propias y colectivas diversificadas, vinculadas a obtener los recursos necesarios para la vida cotidiana en los nuevos contextos de transformación del espacio agrícola, orientados por la búsqueda de mejores condiciones materiales, que persiguen la autonomía y defienden los territorios mbya para reivindicar el *ñande reko*, sigue siendo la principal preocupación y lucha (Gorosito, 2013; Golé, 2023).

La participación de los y las estudiantes en esa transformación es paulatina, dado que recién a finales de 2024 egresará la primera generación que se titulará con la nueva orientación. Ese grupo de estudiantes comenzó sus estudios secundarios en 2020 y a partir de cuarto año cursa materias que implican prácticas en los sectores didáctico-productivos, alternadas con el trabajo teórico en el aula.¹² La realización de prácticas guiadas y con espacio para la experimentación, observación y participación en espacios como la huerta agroecológica, el sector avícola o de cunicultura, familiarizan a los y las estudiantes con los conocimientos técnicos agrícolas en boga; esta primera cohorte comenzó su formación especialmente en la cría de conejos.

Como anticipamos, la pedagogía de la alternancia genera oportunidades para los/as jóvenes indígenas. En investigaciones previas (Golé, 2023) observamos que la modalidad de EIB con alternancia resulta ventajosa para las comunidades dado que de esa manera los/as jóvenes no deben recorrer diariamente grandes distancias; allí constatamos que la concurrencia a Tajy Poty es una alternativa elegida por familias mbya de aproximadamente 20 comunidades, en su mayoría ubicadas en el sur y centro de Misiones, y en menor medida en el norte, dada la mayor distancia, para que sus hijos e hijas completen el secundario. En esa elección también resulta importante la amplia matrícula mbya y la inserción de la escuela en un contexto comunitario, ya que los vínculos con Jakutinga, aldea con la que comparte territorio, y con El Chapá, aldea cercana a la escuela, son importantes en la vida escolar de esa institución. Por ejemplo, el vínculo con la cacique de Jakutinga, quien es promotora sanitaria y atiende cuestiones de salud de los/as jóvenes en un centro de atención primaria ubicado en la aldea y, anteriormente, con el *opygua* (líder espiritual mbya) que residía en El Chapá. Estas son algunas de las prácticas que vinculan la propuesta educativa impulsada por actores católicos, con aspectos de la vida cotidiana mbya; los directivos y docentes suelen destacarlas para resaltar el carácter integrador e intercultural de la escuela.

Otras prácticas en las que se discute el sentido integrador de la interculturalidad son las referidas a la alimentación. Es una preocupación la incorporación a la dieta de ciertas verduras características de la horticultura colona (especialmente lechuga, rúcula o arúgula, tomate, morrón, zapallitos o calabacitas, entre otras) que se producen en los sectores didáctico-productivos

¹² La secundaria se divide en ciclo básico (primero y segundo año) y ciclo orientado (tercero, cuarto y quinto año). La formación en Agro-Ambiente de la escuela comienza a partir del ciclo orientado, en 3er año se cursan materias teóricas y en los últimos dos se realizan prácticas en los sectores didáctico-productivos.

de la escuela, por lo que la escuela incluyó una nutricionista en el equipo. Los/as jóvenes discutían los conocimientos de la nutrición occidental en almuerzos y cenas al elegir no comer este tipo de alimentos (Registro de campo, Cerro Romero, 28 de octubre de 2022). Esto implicó un proceso de negociación, aún en curso, en el que se van probando y adaptando esas verduras al gusto de los/as estudiantes.¹³ A partir de observar este proceso los profesores que trabajan en los sectores didáctico-productivos decidieron priorizar los primeros acercamientos a la producción agrícola a través del trabajo con producción animal en vez de hortícola (Registro de campo, Cerro Romero, 31 de julio de 2023). Estas observaciones nos conducen a considerar el cuestionamiento a los conocimientos y contenidos escolares desde las prácticas de los/as estudiantes (Hirsch, Padawer, 2024; Briseño, 2023), prácticas que a su vez construyen nuevos repertorios de posibilidades (Mura, 2011).

El tránsito histórico reconstruido ha supuesto el estrechamiento de las relaciones interétnicas, entre las cuales se encuentra la incorporación a la escuela, que en el caso de Jakutinga condujo a la construcción de una escuela primaria ("Padre Antonio Sepp") y otra que devino secundaria (Tajy Poty). En particular, el proceso de conformación de las escuelas en Jakutinga da cuenta de una serie de interacciones que comprenden agencias estatales y religiosas de distinta jerarquía, así como vaivenes en la articulación entre la gestión pública y privada que persiste hasta el día de hoy. Estos cambios se dan en un espacio social rural intercultural en transformación, en el que la escolarización mbya, desde sus inicios con la alfabetización de adultos/as y, luego, de niños/as, se incorpora como parte de nuevos *stocks* culturales y técnicos para la conformación de comunidades de acuerdo con la normativa –dada la importancia del manejo de la lectura y la escritura para su registro y titulación– y para habitar en dicho espacio. Más recientemente, la educación secundaria (en 2013 egresó la primera generación de jóvenes de Tajy Poty), y actualmente el cambio de orientación de la escuela, producen redefiniciones en esas experiencias formativas que nos permiten prefigurar nuevas ampliaciones hacia el nivel superior.

Consideraciones finales

En este artículo reconstruimos la trama institucional y territorial del espacio social rural intercultural misionero desde un enfoque histórico-etnográfico para discutir la ampliación de las experiencias formativas de los y las mbya en la única escuela secundaria intercultural agraria que sigue la pedagogía de la alternancia. Enumeramos algunas de las principales motivaciones que definieron el cambio de orientación escolar, algunas de ellas ancladas en los fundamentos de la pedagogía de la alternancia, otras vinculadas a los cambios en los modos de subsistencia "tradicionales" mbya, las que emergen en relación con la sociedad misionera contemporánea.

¹³ Queremos destacar que los y las mbya se alimentan con vegetales producidos en rozados, es decir, áreas limpiadas mediante macheteada y quema de residuos vegetales, que no requieren riego artificial, sobre todo maíz, mandioca, batata, maní, sandía y melón. Además de especies nativas recolectadas del monte, especialmente frutas y raíces.

Analizamos los cruces entre educación, territorio y conocimientos desde la teoría del aprendizaje situado. En ese sentido, nos preocupó profundizar en la cuestión territorial describiendo cómo se conecta con las demandas educativas. Para esto, reconstruimos el proceso de conformación de comunidades mbya a partir de un momento en el que comienzan a constituirse territorialmente en un formato actual desde finales de la década de 1970. Su relevancia en relación con el proceso de escolarización permite dar cuenta de la compleja trama en la que cobran visibilidad la iglesia católica, las políticas estatales y los/as indígenas como actores, en un proceso de demandas por tierras y, al mismo tiempo, por escuelas.

Hacia el final del artículo realizamos una primera sistematización de un proceso en curso en el que nos interesa seguir profundizando, el reciente cambio de orientación a Agro-Ambiente de la EFA de Jakutinga. Especialmente, nos interrogamos en torno a la participación de los/as estudiantes mbya en la configuración de un espacio escolar que tiende a la ampliación de los sectores didáctico-productivos y relega el monte. Desde la discusión sobre cómo la ampliación de las experiencias formativas contribuye a la ampliación de los *stocks* culturales y técnicos, esperamos aportar a la comprensión de los modos de habitar y construir el espacio social rural intercultural y a la reactualización del *ñande reko* por parte de las jóvenes generaciones mbya.

Referencias

- Aliata, S.; J. Brosky; A. Cantore; N. Enriz; M. García; C. Golé; A. Hecht; M. Medina; A. Padawer; M. Rodríguez (2020). *Informe: La Educación Intercultural Bilingüe en Chaco y Misiones frente a la pandemia del COVID-19*. Argentina: Red de Investigadores en Derechos Humanos, CONICET.
- Alonso, M. (2021). Construcción de los procesos identitarios de los jóvenes rurales estudiantes en Escuelas de la Familia Agrícola de la provincia de Misiones. Tesis de maestría inédita. Argentina: Universidad Nacional de Quilmes.
- Amable, M. (2007). *Iglesia y sociedad misionera. La iglesia católica en Misiones (1934-1986)*. Argentina: Ediciones Montoya.
- Arce, H. (2009). Los usos de la interculturalidad en la educación escolar indígena de Misiones, Argentina. Tesina de máster inédita. España: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Bañay, A. (2016). Educación Intercultural Bilingüe, el desafío en una comunidad Mbya-Guaraní. Tesis de Licenciatura inédita. Argentina: Universidad Nacional de Misiones.
- Batallán, G.; J. García (1992). Antropología y participación. Contribución al debate metodológico. *PUBLICAR*, 1(1), 79-89.
- Briseño-Roa, J. (2023). Indigenous Land-based Education in Mexico: Practices to Perpetuate Communal Knowledge of Territory. *AlterNative: An International Journal of Indigenous Peoples*, 19(3), 593-602.
- Cappellacci, I.; M. Ginocchio (2010). La educación secundaria rural en la actualidad. *Boletín Temas de Educación* 7. Argentina: Ministerio de Educación de la Nación.

- Chartier, D. (1985). La spécificité des Maisons Familiales Rurales d'éducation et d'orientation. *Revue Française de Pédagogie* Année 1985, 73, 23-30.
- Cebolla, M. (2005). Docentes y niños: Juruá Kuery e Indios. Breve reseña sobre la situación de las escuelas aborígenes bilingües-biculturales en la provincia de Misiones, Argentina. *AIBR. Revista de Antropología Iberoamericana*, (41). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=62304109>
- Cragolino, E. (2001). Educación y estrategias de reproducción social en familias de origen campesino del norte de Córdoba. Tesis de Doctorado. Argentina: UBA.
- Diez, M. (2016). Interculturalidad y Migración: reflexiones sobre política educativa e identificaciones étnicas y nacionales en Argentina. *Revista de Ciencias Políticas y Humanidades. Caja Negra*, (12), 133-146. https://www.researchgate.net/publication/368511797_Interculturalidad_y_Migracion_reflexiones_sobre_politica_educativa_e_identificaciones_eticas_y_nacionales_en_Argentina
- Enriz, N. (2009). Perspectivas infantiles sobre la territorialidad. *Espaço Amerindio*, 3(2), 42-42. <https://doi.org/10.22456/1982-6524.10883>
- Enriz, N. (2010). Jeroky Pona. Juegos, saberes y experiencias infantiles mby-guaraní en Misiones. Tesis doctoral. Argentina: Universidad de Buenos Aires. <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/1310>
- Enriz, N.; M. García; A. Hecht (2017). Llevar la Palabra. Un análisis de la relación entre las iglesias y la escolarización de niños indígenas tobas/qom y mbya-guaraní de Argentina. *Universitas Humanística*, (83), 187-212. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.uh83.lpar>
- Enriz, N. (2019). "Cultura mbyá" para la escuela. *Revista del IICE*, (45), 105-116. <https://doi.org/10.34096/iice.n45.7125>
- Ezpeleta, J.; E. Rockwell (1983). Escuela y clases subalternas. *Cuadernos Políticos*, (37), 70-80. <http://cuadernospoliticos.unam.mx/cuadernos/contenido/CP37/CP37.7JustaEzpeletaElsieRockwell.pdf>
- Forni, F.; G. Neiman; L. Roldán; J. Sabatino; G. Bacalini (1998). *Haciendo escuela: Alternancia, trabajo y desarrollo en el medio rural*. Argentina: Ciccus.
- Gimonet, J. (2009). *Lograr y comprender la pedagogía de la alternancia*. Guatemala: Serviprensa.
- Golé, C. (2020). Las transformaciones de las actividades productivas entre los mbya-guaraní del sudoeste misionero desde la segunda mitad del siglo XX: experiencias formativas e identificaciones étnicas en espacios y tiempos diversificados. En Padawer, A. (comp.). *El mundo rural y sus técnicas*. Argentina: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, 105-148. [http://publicaciones.filo.uba.ar/sites/publicaciones.filo.uba.ar/files/El mundo rural y sus técnicas interactivo.pdf](http://publicaciones.filo.uba.ar/sites/publicaciones.filo.uba.ar/files/El_mundo_rural_y_sus_técnicas_interactivo.pdf)
- Golé, C. (2023). Territorio, identificaciones étnicas y conocimiento: las actividades productivas a través de la memoria de dos comunidades mbya del sudoeste misionero (1960-2019). Tesis de doctorado no publicada. Argentina: Universidad de Buenos Aires. <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/16971>
- Golé, C. (en prensa). Nuevas posibilidades en la agricultura "tradicional" y sus emergentes contradicciones respecto del "modo de ser" en una comunidad mbya-guaraní del sudoeste

- misionero. En Schiavoni, G. (comp.). *Técnicas que alimentan. Conocimiento y valorización de productos de pequeña agricultura de Misiones*. Argentina: Editorial Universitaria UNaM.
- González, D. (2019). Estudiantes indígenas en escuelas argentinas. Una población invisibilizada. *Publicación del Observatorio Educativo de la UNIPE*, 2(4). 1-14. [http://observatorio.unipe.edu.ar/attachments/article/154/Obs UNIPE. Datos 4. EIB.pdf](http://observatorio.unipe.edu.ar/attachments/article/154/Obs%20UNIPE.%20Datos%204.%20EIB.pdf)
- González, A.; M. Ruíz; J. Vallejos (2023). Educación intercultural bilingüe y escuela secundaria: discontinuidades y tensiones en el proceso de configuración de las políticas públicas en Misiones y Santa Fe (2006-2020). Trabajo Final de Integración inédito. Universidad Pedagógica Nacional.
- Gorosito, A. (2006). Liderazgos guaraníes: breve revisión histórica y nuevas notas sobre la cuestión. *Avá*, (9), 11-27. <https://www.redalyc.org/pdf/1690/169014140002.pdf>
- Gorosito, A. (2013). Guaraníes en Misiones: Tierras y bosques 2011. Nuevos escenarios para viejas cuestiones. *Runa*, 34(1), 31-47. <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/runa/article/view/558>
- Hecht, A.; M. García; N. Enriz; M. Diez (2015). Interculturalidad y educación en la Argentina. Discusiones en torno a un concepto polisémico. En Novaro, G.; A. Padawer; A. Hecht (coords.). *Educación, pueblos indígenas y migrantes. Reflexiones desde México, Brasil, Bolivia, Argentina y España*. Argentina: Editorial Biblos, 43-63. https://www.researchgate.net/profile/Ana-Hecht-2/publication/327226125_Educacion_pueblos_indigenas_y_migrantes_Avances_desde_Mexico_Brasil_Bolivia_Argentina_y_Espana/links/5b81622792851c1e12317537/Educacion-pueblos-indigenas-y-migrantes-Avances-de
- Heller, A. (1977). La estructura de la vida cotidiana, en *Sociología de la vida cotidiana*. España: Península.
- Hirsch, M.; A. Padawer (2024). Saber hacer y hallarse en la chacra: una revisión a la dicotomía teoría-práctica a partir del aprendizaje técnico de los/as jóvenes en las Escuelas de la Familia Agrícola (Misiones, Argentina). En Padawer, A.; F. Mura (comps.). *Aprendizajes situados, procesos sociotécnicos y tradiciones de conocimiento en Brasil y Argentina*. Edición digital: Asociación Latinoamericana de Antropología. <https://asociacionlatinoamericanadeantropologia.net/portal/wp-content/uploads/2024/03/CUADERNOS-DE-TRABAJO-1-FINAL-WEB-Def.pdf>
- Instituto Nacional de Estadística y Censos – INDEC (2021). *Censo Nacional Agropecuario 2018: resultados definitivos*. Argentina: INDEC.
- Instituto Nacional de Estadística y Censos – INDEC (2022). *Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas*. Argentina: INDEC.
- Lave, J.; E. Wenger (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Reino Unido: Cambridge University Press.
- Mapa Continental “Guaraní Retã” (2016). *Guarani Retã*. En Grünberg, G. (coord.). Brasil: CTI/ISA.
- Martínez, L.; M. Diez (2019). La enseñanza de la diversidad cultural en la formación docente: cinco dilemas para el debate. *Revista del IICE*, (45), 15-30. <https://doi.org/10.34096/iice.n45.7120>
- Meléndez, C.; H. Escudero; J. Yuni (2019). Formatos para la escuela secundaria rural argentina. En Falconi, O.; L. Abrate (comps.). *XI Jornadas de Investigación en Educación. Disputas por la igualdad: hegemonías y resistencias en educación*, 272-282.

- Mercado, R. (1986). Una reflexión crítica sobre la noción escuela-comunidad. En E. Rockwell y R. Mercado, *La escuela, lugar del trabajo docente*. México: DIE-IPN.
- Miano, M.; E. Lara (2018). Temáticas, geografías y debates en el campo de la pedagogía de la alternancia. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, (27), 60-89. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i27.2558>
- Ministerio de Educación de la Nación (2023). *Relevamiento Anual*. <https://www.argentina.gob.ar/educacion/evaluacion-informacion-educativa/cuadernillos>
- Montesinos, M.; L. Sinisi; S. Schoo (2009). *Sentidos en torno a la "obligatoriedad" de la educación secundaria*. Argentina: DINIECE/Ministerio de Educación de la Nación.
- Mura, F. (2011). De sujeitos e objetos: um ensaio crítico de antropologia da técnica e da tecnologia. *Horizontes Antropológicos*, 17(36), 95-125. <https://www.scielo.br/j/ha/a/8MLhkYcSB-tqwBH6b796LWkp/>
- Muzzopapa, E.; C. Villalta (2011). Los documentos como campo. Reflexiones teórico-metodológicas sobre un enfoque etnográfico de archivos y documentos estatales. *Revista Colombiana de Antropología*, 47(1), 13-42. <https://doi.org/10.22380/2539472X.897>
- Neufeld, M. (1988). Estrategias familiares y escuela. *Cuadernos de Antropología Social*, (2), 31-39. <https://doi.org/10.34096/cas.i2.4884>
- Novaro, G. (2016). Migración boliviana, discursos civilizatorios y experiencias educativas en Argentina. *Nómadas. Revista de Ciencias Sociales, IESCO*, (54), 105-121. <https://revistas.ucen-tral.edu.co/index.php/nomadas/article/view/2472>
- Novaro, G.; M. Diez; L. Martínez (2017). Educación y migración latinoamericana: Interculturalidad, derechos y nuevas formas de inclusión y exclusión escolar. *Revista Migraciones Internacionales desde Argentina*, (02), 7-23. https://argentina.iom.int/sites/g/files/tmzbdl901/files/documents/2017_revista-n2.pdf
- Núñez, Y. (2019). Un recorrido por las trayectorias de los estudiantes universitarios y egresados guaraníes de la Provincia de Misiones (Argentina) y del Estado de Paraná (Brasil). Tesis de Doctorado. Argentina: Universidad Nacional de Misiones.
- Olmos, A.; L. Palladino (2019). Gestionar la mejora de la educación rural en un país federal. Planificación, financiamiento y administración de un programa socioeducativo en la República Argentina. *Estudios Rurales*, 9(17), 198-230. <https://doi.org/10.48160/22504001er17.422>
- Padawer, A. (2010). Tiempo de estudiar, tiempo de trabajar: la conceptualización de la infancia y la participación de los niños en la vida productiva como experiencia formativa. *Revista Horizontes Antropológicos*, 16(34), 349-375. <https://www.scielo.br/j/ha/a/Sm9vcRVNbbJm9TCkzDcjCQj/?lang=es&format=pdf>
- Padawer, A. (2011). Con el invierno aprendimos todos... aprendimos todo: Conocimientos y prácticas sociales de jóvenes rurales. *Educação e Contemporaneidade*, 20(36), 79-92. http://educacao.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0104-70432011000200008&lng=pt&nrm=iso

- Padawer, A. (2013). El conocimiento práctico en poblaciones rurales del sudoeste misionero: habilidades y explicitaciones. *Astrolabio*, (10), 156-187. <https://doi.org/10.55441/1668.7515.n10.3391>
- Padawer, A.; J. Greco; L. Rodríguez (2013). Educación y territorio en el SO misionero: la escuela secundaria obligatoria en el contexto rural. *Revista del IICE*, (33). <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/1100/1079>
- Padawer, A. (2014). Identidad indígena transnacional, reivindicaciones territoriales y demandas educativas de los mbyà guaraní en Misiones. En Trincherro, H.; L. Campos; S. Valverde (coords.). *Pueblos indígenas, estados nacionales y fronteras*. Argentina: UBA-Universidad Academia de Humanismo Cristiano, 195-217. [http://publicaciones.filo.uba.ar/sites/publicaciones.filo.uba.ar/files/Pueblos indígenas, Estados nacionales y fronteras. Tomo II interactivo 0.pdf](http://publicaciones.filo.uba.ar/sites/publicaciones.filo.uba.ar/files/Pueblos%20ind%C3%ADgenas,%20Estados%20nacionales%20y%20fronteras.%20Tomo%20II%20interactivo%200.pdf)
- Padawer, A.; M. Rodríguez (2015). Ser del monte, ser de la chacra: experiencias formativas e identificaciones étnicas de jóvenes rurales en el noreste argentino. *Cuicuilco*, 22(62), 265-286. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35138082014>
- Padawer, A.; A. Hecht; M. García; N. Enriz; A. Borton (2017). Conocimientos en intersección. Regulaciones estatales y experiencias formativas cotidianas en dos grupos indígenas en Argentina. En Novaro, G.; L. Santillán; A. Padawer; L. Cerletti (coords.). *Niñez, regulaciones estatales y procesos de identificación. Experiencias formativas en contextos de diversidad y desigualdad*. Argentina: Biblos, 161-186.
- Padawer, A.; M. Oliveri; A. Soto (2020). Trayectorias socio-técnicas en torno a la mandioca en el noreste de Argentina: aprendizajes situados en torno a la incorporación de maquinaria por parte de una cooperativa de productores En Padawer, A. (comp.). *El mundo rural y sus técnicas: estudios sociales sobre la producción de conocimiento en la agricultura familiar, la comercialización de alimentos y la agroindustria*. Argentina: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, 439-468.
- Petitti, E.; L. Rodríguez (2023). El movimiento de la Pedagogía de la Alternancia en la escuela rural: desde Francia a la Argentina (1968-1983). *Revista de Historia Americana y Argentina* 58(1), 185-214. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.17498/pr.17498.pdf
- Plencovich, M. (2013). La deriva de la educación agropecuaria en el sistema educativo argentino. Tesis de doctorado. Argentina: Universidad de Tres de Febrero y Universidad de Lanús.
- Prudent, E.; D. Paredes (2023). Situación de la escolaridad en el ámbito rural. Un análisis cuantitativo sobre las tendencias recientes en los niveles educativos obligatorios (2011-2022) *Temas de Educación / Boletín N° 13*. Argentina: Ministerio de Educación de la Nación, 1-59.
- Rockwell, E. (1995). *La escuela cotidiana*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rockwell, E. (1997). La dinámica cultural en la escuela. *Hacia un currículum cultural. La vigencia de Vygotski en la educación*. España: Fundación Infancia y Aprendizaje, 21-38. https://www.researchgate.net/profile/Elsie-Rockwell/publication/292146936_Hacia_un_curriculum_cul

[tural La vigencia de Vygotski en la educacion/links/58d4757d92851c44d44163f3/Hacia-un-curriculum-cultural-La-vigencia-de-Vygotski-en-la-educacion.pdf](https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/63166)

- Rockwell, E. (2007). Metáforas para encontrar historias inesperadas. En Nepomuceno, M.; E. Tiballi. (eds.), *A Educação e seus sujeitos na história*. Brasil: Argumentum.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Argentina: Paidós.
- Schiavoni, G.; M. Gallero (2017). Colonización y ocupación no planificada: La mercantilización de la tierra agrícola en Misiones (1920-2000). *Travesía*, 19(1), 77-106. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/63166>
- Schmuck, M. (2020). Políticas de educación secundaria rural en la provincia de Entre Ríos: cambios y continuidades a partir de 2015. *Rev. de Estudios Marítimos y Sociales*, 13(16), 2-28. <https://estudiosmaritimossociales.org/remss/remss16/Schmuck.pdf>
- Sero, L.; A. Kowalski (1992). Cuando los cuerpos guaraníes se erigieron sobre el papel. En Después de la piel. 500 años de confusión entre desigualdad y diferencia. *Revista Con-Textos*. Argentina: Departamento de Antropología Social, FHCS, UNaM.
- Serrudo, A. (2011). *La modalidad de educación intercultural bilingüe en el sistema educativo argentino*. Argentina: Ministerio de Educación de la Nación.
- Tenti Fanfani, E. (2003). *Educación media para todos: los desafíos de la democratización del acceso*. Argentina: Fundación OSDE/UNESCO-IPE/Grupo Editor Altamira.