

Ser del monte, ser de la chacra: experiencias formativas e identificaciones étnicas de jóvenes rurales en el noreste argentino

Ana Padawer

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas
Universidad de Buenos Aires

Lucila Rodríguez Celín

Instituto de Ciencias Antropológicas
Universidad de Buenos Aires

RESUMEN: *Este trabajo se propone analizar las experiencias formativas vinculadas a los procesos de identificación y los proyectos de futuro de jóvenes que viven en contextos rurales de la provincia de Misiones, en el noreste argentino. Se trata, por un lado, de indígenas mbyà y, por otro, de herederos del proceso de colonización acontecido en la primera mitad del siglo xx, quienes en ocasiones comparten la escolaridad primaria en escuelas de modalidad intercultural-bilingüe.*

En este espacio social se han producido importantes transformaciones socio-territoriales durante el siglo xx, ya que una zona fronteriza de ambiente selvático fue ocupada progresivamente por población chacarera y grandes latifundios destinados a la explotación forestal, desplazando a los indígenas mbyà-guaraní. En este trabajo analizaremos cómo estas transformaciones sociales e históricas condicionan las oportunidades formativas y los proyectos de futuro de los jóvenes, en relación con las identificaciones étnicas basadas en contrastes vigentes actualmente.

Este artículo se fundamenta en un trabajo de campo iniciado hace cinco años en el municipio de San Ignacio, donde efectuamos una reconstrucción de las actividades de reproducción social cotidianas en las familias a través de registros audiovisuales de actividades productivas y entrevistas con niños, jóvenes y adultos, así como entrevistas a autoridades locales y técnicos agrícolas. Asimismo, realizamos observaciones de la vida diaria en una escuela rural de modalidad intercultural bilingüe, sus dos anexos en comunidades mbyà y una escuela secundaria agrícola con alternancia, donde también efectuamos entrevistas abiertas con estudiantes, docentes y auxiliares indígenas.

PALABRAS CLAVE: *indígenas, ruralidad, identificaciones étnicas, experiencias formativas, jóvenes.*

ABSTRACT: *This article examines the formative experiences related with rural youth's identification processes and projects of future. We work with indigenous people (Mbyà Guaraní) and with*

heirs of the colonization process happened in the first half of the twentieth century, who sometimes share elementary intercultural and bilingual schools.

Significant social and territorial transformations have been produced in such space during the twentieth century, since a frontier zone of forest was progressively occupied by farmers and large states devoted to forestry, displacing indigenous people. We analyze in this article how this social and historical transformations have influence in youth's formative experiences and projects of future, related with nowadays contrastive ethnic identifications.

The article is based in a fieldwork conducted since 2009 in San Ignacio township, where we have made reconstructions of everyday social reproduction activities of families, using audiovisual modes of registration and interviews with children, young people and adults, and interviews with local civil servants and agrarian technicians, as well. We have made participant observation at everyday activities in a rural intercultural and bilingual elementary school, its two annexed buildings at two mbyà communities, and a secondary agricultural school, where we also have made open interviews with students and teachers.

KEYWORDS: *indigenous people, rural life, ethnic identifications, formative experiences, youth.*

PRESENTACIÓN

Este trabajo se propone analizar las experiencias formativas vinculadas a los procesos de identificación y los proyectos de futuro de jóvenes que viven en contextos rurales del noreste argentino.¹ Si bien por un lado nos referiremos a jóvenes con una marca étnica distintiva —mbyà guaraní—, lo que nos interesa es poner en relación dichas experiencias, identificaciones y proyectos con los de aquellos jóvenes no indígenas, que responden de manera general a la categoría de autoadscripción de colonos.²

¹ La investigación que sustenta este artículo es financiada por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas de la Argentina (Conicet), la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica (ANPCYT) y la Universidad de Buenos Aires (UBA). Agradecemos a los evaluadores de este artículo los comentarios que nos permitieron aclarar nuestras ideas. Asimismo los aportes de Julieta Greco, con quien compartimos la investigación y por su participación en distintas presentaciones que nos permitieron elaborar este texto.

² La categoría de colonos ha sido estudiada en el noreste de Argentina desde mediados del siglo xx, respondiendo a caracterizaciones económicas y étnicas de los pobladores rurales (muchos de ellos inmigrantes europeos) que se afincaron en estas zonas del país desde fines del siglo xix, adquiriendo parcelas de por lo menos 25 ha con programas estatales o privados de colonización agraria. En este texto utilizaremos los términos de colonos y chacareros, entendiendo que el primero devino como categoría de adscripción y el segundo como sinónimo de una identificación similar como "gente de la chacra".

Siguiendo la definición ya clásica de Barth respecto de las identidades basadas en contrastes, nos interesa reconstruir a qué se debe la persistencia de los límites étnicos a pesar del tránsito de los sujetos por contextos interculturales a lo largo del tiempo, ya que:

Las distinciones étnicas categoriales no dependen de una ausencia de movilidad, contacto o información; antes bien, implican procesos sociales de exclusión e incorporación por los cuales son conservadas categorías discretas a pesar de los cambios de participación y afiliación en el curso de las historias individuales [Barth 1976: 10].

Esta idea de la construcción socio-histórica de las dicotomías étnicas es útil para abordar el contexto de estudio, una zona de frontera internacional donde se relacionan hace más de un siglo pobladores indígenas y no indígenas, y en donde algunos jóvenes han compartido cotidianamente su infancia en escuelas rurales interculturales de nivel primario. Si es evidente la identificación étnica de los jóvenes mbyà, es poco frecuente que se piense en los jóvenes no indígenas en términos similares, excepto quizás como herederos de sus ancestros europeos, que se establecieron en el noreste argentino entre fines del siglo XIX y mediados del siglo XX.

El objetivo de este artículo es analizar cómo los jóvenes rurales contemporáneos del municipio de San Ignacio (en la provincia de Misiones, al noreste de Argentina) proyectan su futuro con base en trayectorias escolares e identificaciones étnicas basadas en contrastes, haciéndose cargo de una “herencia” en las actividades de reproducción social, donde el “hacer” chacra o monte adquiere el sentido de “ser” de la chacra o del monte. A partir de estos procesos nos interesa puntualizar cómo las transformaciones en el espacio social rural condicionan las oportunidades formativas y los proyectos de futuro, donde las identificaciones producen diferencias en contextos de una amplia desigualdad social.

Como veremos a continuación, los propósitos de expansión de la escolarización obligatoria al nivel medio superior, propuestos por la nueva Ley de educación nacional (LEN) sancionada en el año 2006, se han visto restringidos por la persistencia de la desigualdad estructural. Esto hace que la mayoría de los jóvenes rurales del noreste argentino, sean o no indígenas, no terminen la escuela secundaria. A partir de este destino común de los jóvenes de San Ignacio hemos observado significativas diferencias entre ellos: los jóvenes colonos, en un contexto donde el acceso a la tierra es profundamente desigual, asumen su incierto futuro chacarero incorporándose al empleo rural informal, sobre todo a los oficios urbanos. En sus proyecciones

de futuro muchos de estos jóvenes idealizan el ingreso a las fuerzas de seguridad de frontera (un ideal que a menudo no se concreta) porque esto significaría un empleo estable en el Estado.

Sus compañeros indígenas, por otro lado, si bien ocasionalmente pueden recurrir al empleo rural informal, se dedican más intensivamente a la artesanía mercantilizada y se proyectan en actividades facilitadas por sus redes informales con técnicos del Estado, organizaciones no gubernamentales (ONG) e instituciones de la sociedad civil, lo que además los introduce en el mundo urbano. En este caso, al igual que para los colonos, es necesario precisar procesos de estratificación social interna, ya que los jóvenes que se desplazan de sus comunidades provienen generalmente de familias de referentes políticos y religiosos mbyà.

Propondremos como conclusión del artículo que la acentuación relativa de los recorridos urbanos por parte de los jóvenes mbyà y colonos sanignaceños otorga nuevos sentidos al “ser del monte” y al “ser de la chacra”, recreándose núcleos sustantivos de identificaciones étnicas basadas en contrastes en los proyectos de futuro. Estas diferencias se articulan con desigualdades estructurales, por lo que las autocomprensiones vinculadas a las identificaciones étnicas no sólo son producto de la diferencia, sino de una construcción histórica de exclusión.

CONTEXTO DEL ESTUDIO Y APROXIMACIÓN METODOLÓGICA

Como hemos anticipado, este artículo se basa en una investigación etnográfica iniciada en 2009 en el noreste de Argentina (específicamente en el municipio de San Ignacio, al sudoeste de la provincia de Misiones), espacio social predominantemente rural ubicado en el límite sur del área biogeográfica de la Selva Paranaense o Selva Atlántica Interior (SAI).³ Según evidencia arqueológica, la SAI fue ocupada por distintas parcialidades guaraníes desde hace aproximadamente 2000 años AP [Silva 2004: 31-32].

³ La Selva Atlántica Interior ocupaba de 80 a 86 millones de ha del sur de Brasil, el este de Paraguay y nordeste de Argentina, de las cuales actualmente subsisten sólo un 5% (un poco más de 4 millones de ha). Su situación de conservación es muy diferente en estos países debido a particularidades históricas, productivas y demográficas: mientras la situación de Brasil y Paraguay es crítica, conservando un 3% y 13% de su superficie original respectivamente, en Argentina se mantiene cerca de 50% de su superficie original [Giraudó y Povedano 2004].

Los antropólogos coinciden en afirmar que quienes actualmente se reconocen como mbyà serían descendientes de aquella parcialidad guaraní que permaneció relativamente al margen de las misiones jesuitas (siglos XVI-XVIII), a través de la constitución de pequeñas comunidades refugiadas en la selva. Este hecho es significativo porque, en el caso particular de los mbyà, este pasado histórico supone la construcción de una identificación social definida por la confrontación y el contraste con el mundo de los extranjeros, primero blancos y luego de sus descendientes mestizos [Bartolomé 2004 y 2009], lo que permite explicar la significativa vitalidad lingüística y cultural del colectivo étnico en la actualidad.

El establecimiento de los mbyà en el actual territorio argentino se fue redefiniendo a medida que se ampliaban las fronteras de poblamiento de la sociedad nacional durante el siglo XIX y las primeras décadas del siglo XX, cuando, a través de la venta de tierras a grandes propietarios y proyectos de colonización, este espacio rural se fue ocupando por pobladores nacidos en Argentina, Brasil, Paraguay, y más de 10 países europeos [Bartolomé 2007].

Este proceso de ocupación territorial no indígena provocó una progresiva dispersión y desintegración de las aldeas mbyà, dinámica político-territorial que continúa en la actualidad [Gorosito 2006]. Es así como hoy es posible observar en la zona de San Ignacio un proceso incesante de creación de pequeños núcleos poblacionales que surgen como resultado del desmembramiento de otros de mayores dimensiones, los que se asientan en terrenos cada vez más pequeños y generan nuevos liderazgos políticos.⁴ Al respecto es importante advertir la vigencia de una tradición milenarista que consiste en buscar una *tierra sin males (Ivy Marañé y)* como sustrato ideológico de la dinámica migratoria entre los mbyà, la cual permite entender la historicidad de la dinámica de los permanentes traslados poblacionales, regionales e internacionales, de este colectivo [Bartolomé 2009].

La producción de la zona de San Ignacio, como el resto del sur misionero, se desarrolló a partir de un frente extractivista dedicado a la madera, aunque los colonos fueron orientados a la producción de yerba mate (*ilex*

⁴ Si bien las estadísticas suelen sub-registrar la población nativa, de acuerdo a la Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas había en Misiones más de 4 000 personas que se reconocían como mbyà-guaraní en 2004-2005. El Departamento de San Ignacio es el segundo en importancia en la provincia en términos de cantidad de aldeas mbyà, aunque el tamaño de los conglomerados es pequeño porque la zona fue una de las primeras en ser ocupada por la colonización. Dada la problemática territorial ya mencionada, la cantidad de aldeas es fluctuante: un relevamiento transnacional hecho en 2008 identificó 16 aldeas en esa área, lo que puede tomarse como referencia inicial, seguramente hoy ya superada [CTI 2008].

paraguarensis) como parte de los requisitos para tener acceso a la tierra, lo que los llevó a enfrentar, durante la segunda mitad del siglo xx, sucesivas crisis que llevaron a muchos productores a vender sus tierras. Por su parte, los mbyà se están enfrentando con que cada vez tienen menos acceso al monte, por lo que han tenido que reemplazar sus actividades tradicionales (la caza, recolección y cultivo mediante la roza) por la venta de artesanías, los trabajos públicos y los planes asistenciales.

Aun cuando la expansión de la producción por grandes propietarios sea el proceso más extendido en el sudoeste misionero, en distintos estudios efectuados en otras zonas de la provincia, anteriores al nuestro, así como en nuestro trabajo de campo en San Ignacio, hemos registrado procesos de permanencia y reivindicación del acceso a la tierra, tanto por parte de comunidades mbyà como por parte de familias desplazadas de las chacras que ellos, y en ocasiones sus padres y abuelos, habitaron e hicieron producir [Baranger 2008; Schiavoni 2008; Padawer 2011].

Considerando esta estructura social agraria, iniciamos el trabajo de campo en San Ignacio aproximándonos a la vida diaria de una escuela primaria rural localizada a 4 km de la ciudad cabecera, a la que asisten conjuntamente niños que se autoidentifican como colonos y como indígenas mbyà-guaraníes, bajo la modalidad de Educación Intercultural Bilingüe (en adelante EIB). Asimismo, efectuamos registros audiovisuales y entrevistas en los predios familiares y las comunidades indígenas, y entrevistamos a referentes políticos locales y funcionarios del área rural. El propósito general de nuestro estudio ha sido abordar las experiencias formativas en el trabajo predial de las jóvenes generaciones, sus identificaciones étnicas y la relación con la propuesta educativa de las escuelas.

Acompañando el progreso de los alumnos en estos cinco años, continuamos el trabajo de campo en una escuela secundaria agrícola (EFA)⁵ y, a través del testimonio de las familias, continuamos acompañándolos cuando transitaban a otros establecimientos de educación media periurbanos, a los cuales asisten los egresados no indígenas de la escuela rural donde iniciamos el estudio.

⁵ Las Escuelas de la Familia Agrícola (EFA) son una propuesta de enseñanza media de alternancia, creada originalmente en Francia entre fines de los años treinta y principios de los cuarenta, con el nombre de Maisons Familiales Rurales (MFR). Su surgimiento se vinculaba con la necesidad de que las escuelas de enseñanza media en los contextos rurales tuvieran un mayor anclaje en la realidad productiva, en el marco de una propuesta de educación católica. En Argentina se desarrollaron desde fines de la década de los sesenta y continúan funcionando en la actualidad.

En general, la investigación mostró que aunque la LEN sancionada en el año 2006 postulaba la obligatoriedad de este ciclo escolar para todo el territorio argentino, la mayoría de los jóvenes colonos rurales ingresaban y cursaban uno o dos años de secundaria, pero no lograban completarla. En cuanto a los jóvenes mbyà guaraníes, prácticamente no había casos de acceso al nivel de escolaridad medio, ya que la única escuela secundaria de EIB que existía estaba a 30 km de San Ignacio. Ésta secundaria recién había sido inaugurada en 2011, aunque había funcionado con cierta regularidad como centro de educación para adultos desde 1992,⁶ y era de gestión privada y católica.

LOS APRENDIZAJES Y LAS IDENTIFICACIONES DE LOS JÓVENES FUERA DE LAS ESCUELAS

La reconstrucción de las actividades productivas en San Ignacio nos permite desplegar las características del aprendizaje de los jóvenes en relación con las transformaciones en el espacio social agrario, considerando de qué forma en las aldeas mbyà y en los grupos domésticos no indígenas se incorpora a las jóvenes generaciones a las actividades productivas para que reproduzcan la organización social que reconocen como propia.

No obstante, estos procesos no deben entenderse linealmente, ya que las identificaciones de los mbyà como “gente del monte” y los no indígenas como “gente de la chacra” son productos sociales e históricos que, en una aproximación etnográfica, pueden matizarse. Es así como, debido al contacto interétnico que han experimentado durante más de un siglo, han podido reconstruir prácticas agrícolas arraigadas en poblaciones mbyà guaraní, tales como la huerta y la apicultura, y actividades de recolección en el monte por parte de las familias de colonizadores, como la búsqueda de miel, la caza de animales pequeños y el uso de remedios naturales [Padawer 2013].

Por otra parte, estos procesos de conformación de sucesores en las actividades de subsistencia ligadas a lo rural tienen su opuesto en la inserción creciente de los jóvenes en el trabajo urbano. Se plantean así discontinuidades en la transmisión y apropiación de conocimientos sobre la producción agrícola y el monte, ya que los jóvenes deben aprender al mismo tiempo otros “haceres” y “formas de hacer” que los contraponen con sus

⁶ Si bien los jóvenes mbyà no necesariamente deben asistir a escuelas de EIB —y de hecho algunos de ellos no lo hacen—, la vitalidad lingüística de este colectivo, así como la permanencia mayoritaria de los jóvenes indígenas en las aldeas, dificulta su ingreso a las escuelas que no cuentan con la modalidad de educación intercultural bilingüe.

identificaciones. A continuación nos referiremos brevemente a algunas implicaciones de la urbanización de las experiencias, para luego desarrollar de modo más amplio los sentidos que asumen los conocimientos del monte y la chacra en relación con las identificaciones y proyectos de los jóvenes.

EXPERIENCIAS JUVENILES URBANAS

En el caso de los jóvenes mbyà, el futuro urbano es comparativamente menos frecuente que para sus coetáneos no indígenas, ya que, como resultado de los procesos histórico-culturales de antagonismo ya presentados [Bartolomé 2004 y 2009; Gorosito 2006], las aldeas se fragmentan ante el crecimiento poblacional y las dificultades de acceso a la tierra, pero aun así la mayoría de los jóvenes mbyà continúan viviendo en emplazamientos rurales.

Sin embargo, en San Ignacio observamos que es cada vez más frecuente el traslado diario de los jóvenes mbyà al centro turístico para la comercialización de artesanías, especialmente cestería, tallas de madera, adornos con semillas y arreglos con orquídeas. Se incorporan a estas tareas siendo niños, pero cuando crecen y forman su propia familia, lo que sucede frecuentemente a edades en las que tendrían que estar en la escuela secundaria, tienen que realizarlas con mayor intensidad, ya que al hacerlo adquieren la obligación de atender las necesidades básicas de su prole.

Ante este panorama general de los jóvenes mbyà y sus ocupaciones, hay que destacar que algunos de ellos, generalmente los descendientes de caciques y líderes religiosos, se insertan a la fuerza laboral como auxiliares docentes indígenas, promotores de salud o agentes culturales en organismos del Estado, organizaciones no gubernamentales y asociaciones civiles de defensa de los derechos indígenas.

A excepción de las funciones de auxiliares indígenas y promotores de salud, que por lo general permiten a quienes las ejercen continuar viviendo en comunidades mbyà (no siempre la propia), los jóvenes que se emplean en los otros trabajos tienen que desplazarse a centros urbanos e iniciar un intenso proceso de aprendizaje sobre cómo conducirse con los interlocutores que no son mbyà, aunque para consolidar y legitimar sus lugares de referencia visiten periódicamente a sus comunidades de origen.

Así, es posible advertir un proceso incipiente de trayectorias de jóvenes referentes que revelan una cierta estratificación social en un colectivo que suele presentarse, desde el propio discurso político cultural, como homogéneo. Esto es decisivo en términos de identificaciones étnicas y experiencias formativas, ya que en estos casos los jóvenes mbyà aluden a sus

recorridos como excepcionales, y además los consideran resultado de una herencia familiar de participación en la política interna indígena [García *et al.* en prensa].

Es así como el contexto actual les impone a los jóvenes con referentes indígenas una intensificación de vínculos con los que no pertenecen a los mbyà, especialmente con técnicos del Estado, que tiene como correlato una cierta diferenciación respecto de las experiencias de los coetáneos que permanecen en las comunidades. Si bien en algunos casos, cuando los jóvenes mbyà se trasladan a las ciudades, esta diferencia se plasma en una distancia geográfica, también lo hace en muchos otros aspectos asociados, como un aumento en el grado de escolaridad, matrimonios con personas que no son indígenas y disminución en el número de hijos, así como en las vivencias cotidianas aparentemente triviales que les generan interrogantes sobre el “modo de ser” mbyà experimentado en la infancia.

En el caso de los jóvenes colonos el futuro urbano se concreta a partir de su incorporación en oficios (carpintería, mecánica), servicios (empleados de comercio y turismo) y fuerzas de seguridad (en la ciudad, por ser una zona de frontera, se encuentra un gran destacamento de la Gendarmería Nacional y numerosos puestos policiales). Al igual que sucede con los jóvenes no indígenas, entre los colonos sanignaceños hay diferencias internas que merecen destacarse: si bien hay quienes permanecen en la chacra porque sus padres se han capitalizado y tienen pocos hijos, la mayoría se siente obligada a construir un futuro urbano en los términos antes mencionados.

JÓVENES EN EL MONTE Y LA CHACRA

El éxodo rural de los jóvenes colonos e indígenas presentado en párrafos anteriores implica en sí mismo procesos de aprendizaje de los que no hablaremos en este artículo por razones de espacio. Nos interesa, en cambio, referirnos a la conformación de sucesores en las actividades productivas rurales, es decir, al aprendizaje que se produce cuando las jóvenes generaciones, a través de la observación y la práctica, adquieren conocimiento en sus experiencias cotidianas de trabajo en el monte y la chacra.

Este foco del artículo obedece a que, aun cuando se trata de procesos restringidos severamente por los procesos de desterritorialización, éstos ocupan un lugar decisivo en los procesos de identificación. “Ser del monte” o “ser de la chacra”, como dijimos, constituyen las herencias con las que estos jóvenes se confrontan en su vida cotidiana, proyectando futuros que retoman o contravienen parcialmente esos legados.

Los procesos educativos extraescolares fueron tema de la antropología desde sus comienzos, y la idea de la transmisión intergeneracional de la cultura persiste en el uso de las nociones de “conocimiento indígena” o “conocimiento campesino” en el sentido común, aludiéndose así a un *corpus* más o menos objetivado de conocimientos que se transmite de generación en generación, ampliándose o “perdiéndose” de acuerdo con las oportunidades que proporciona el contexto [Rockwell 1997].

Esta idea de la transmisión cultural intergeneracional, que en su momento permitió desnaturalizar a las escuelas como las instituciones legitimadas en Occidente para educar, ha sido complejizada en las últimas décadas, reconociéndose la importancia de la apropiación de conocimientos para el desarrollo de una actividad a través de la participación de los sujetos, así como su relación con las transformaciones en la estructura social. En este sentido, el concepto de participación periférica legítima [Lave y Wenger 2007] nos permite identificar situaciones de aprendizaje fuera de las escuelas, donde los jóvenes indígenas y colonos se incorporan a comunidades de práctica organizadas a partir de una actividad productiva determinada [Padawer 2011].

El hecho de que estas comunidades de práctica se realicen en el marco de las aldeas y unidades domésticas, le otorga ciertas particularidades a la situación de aprendizaje, ya que si bien los jóvenes se ven obligados a incorporarse a las tareas comunitarias y familiares a partir de su ubicación subordinada en los grupos de pertenencia, es posible observar recorridos heterogéneos entre los sucesores que ocupan una misma posición, así como posiciones complacientes, pero también se pueden ver algunas confrontaciones ante las proyecciones y legados de los antecesores.

El trabajo de campo en el sudoeste misionero reveló que los mbyà, y quienes se autoidentifican como colonos aunque no poseen títulos de propiedad de la tierra, son quienes enfrentan las mayores dificultades en la transmisión intergeneracional de saberes productivos, un hecho que está vinculado a las restricciones territoriales ya presentadas.

En el caso de los mbyà, las prácticas de caza y recolección que se reconocen como tradicionales se han visto severamente restringidas en el transcurso de las dos últimas generaciones, lo cual se debe a las limitaciones de acceso al monte, que a su vez ha sido intensamente modificado en la zona de San Ignacio por la implantación de especies exóticas de rápido crecimiento, como el pino (*araucaria angustifolia*).

De este modo, estos adultos mbyà continúan enseñando a los niños y jóvenes a cazar “en teoría”, ensayando formas, reconocidas como tradicionales, de confeccionar trampas para tatús (*dasypris novemcinctus*), coatíes

(*nasua nasua*) y aves, aunque la presencia de estos animales ya es poco frecuente en esta zona. La manera más habitual en que los mayores transmiten el aprendizaje es realizando incursiones en terrenos privados para recolectar miel silvestre, frutos, alimentos e insumos de origen vegetal para artesanías, como el güembé (*philodendron selloum*), el takuapy (*takuara mansa*) y el kurupy (*sapium haematosperum*).

Asimismo, en este proceso de aprendizaje ocupan un lugar importante las visitas de los jóvenes a otras aldeas mbyà, donde tienen parientes y donde hay condiciones más favorables para el acceso al monte. En esas estadias, que son una dinámica histórica de sociabilidad mbyà, los jóvenes no sólo pueden encontrar pareja, también pueden aprender a cazar en espacios donde el monte ha sido menos intervenido.

Estas restricciones en las experiencias formativas son explicitadas por los adultos mbyà bajo la forma de reivindicaciones político-culturales recurrentes: el acceso legal al monte se liga con las proyecciones de continuidad étnico-cultural, donde no es posible pensar en un modo de ser (*ñande reko*) lejos del monte [Bartolomé 2009]. La permanencia mayoritaria de los mbyà en aldeas rurales, que es activamente construida por los indígenas, contribuye a que, aun cuando las condiciones de vida y las actividades de reproducción social ligadas al monte sean extremadamente precarias y restringidas, los jóvenes asuman un legado de continuidad con las prácticas de padres y abuelos.

En el caso de las familias que se autoidentifican como colonos, pero no tienen la propiedad legal de las tierras, los desalojos y las condiciones precarias de las labores en la chacra dificultan el acceso a “formas de hacer” con las que los sucesores se puedan confrontar en otros contextos formativos, como las escuelas o los organismos técnicos. Situaciones similares se observan en las familias de colonos cuyos hijos no pueden continuar en el predio al crearse las nuevas unidades domésticas, ya que la excesiva subdivisión de la propiedad familiar la vuelve inviable económicamente.

De modo heterogéneo, atendiendo a estas dificultades en el acceso a la tierra, en las familias que se autoidentifican como de colonos los jóvenes participan activamente en las tareas cotidianas en la chacra: la plantación de anuales (mandioca, maíz, caña de azúcar), la horticultura y la cría de animales (especialmente cerdos y aves de corral, en algunos casos ganado vacuno). La participación periférica en estas actividades permite a los jóvenes asumir la herencia en la producción predial, proceso en el que se articulan de modo complejo (en ocasiones contradictoriamente) los proyectos de futuro que, como veremos a continuación, realizan a partir de sus experiencias educativas escolares.

APRENDER HACIENDO. EDADES, IDENTIFICACIONES Y PROYECTOS

En los relatos familiares y observaciones efectuadas en San Ignacio surge que los niños se incorporan tempranamente a las actividades de la chacra y el monte, acompañando a los mayores desde que son bebés, ya sea cargados por sus padres o por sus hermanos. Progresivamente los niños van colaborando y responsabilizándose de las tareas: inicialmente llevan y traen herramientas, y realizan algunas tareas simples, como quitar maleza, plantar en pequeñas superficies y alimentar a los animales en el caso de los colonos; y elaborar trampas y recolectar materiales en el caso de los mbyà.

Dependiendo de la edad, la posición en la escala de hermanos, el género, y las condiciones étnicas, los jóvenes de San Ignacio adquieren progresivamente responsabilidades en la chacra o el monte: es así como un niño mbyà de 10 años puede salir a pescar o cazar pajaritos junto con el grupo de niños con los que juega [Enriz 2010], pero al llegar a los 16 años, en especial si ya tiene una familia que mantener, tendrá la responsabilidad de buscar *takuapy* para realizar artesanías.

A la misma edad (10 años) un niño chacarero que sea el único varón en la casa deberá ocuparse cotidianamente de recolectar mandioca y caña de azúcar para dar de comer a los animales con ayuda de sus hermanas menores, tarea que complementará con varias otras en función de la diversificación productiva del predio. Cuando llegue a los 16 años, y si tiene una familia que mantener, podrá emplearse cuidando una chacra o desyerbandando terrenos de vecinos para llevar algo de dinero a su familia.

Pero las tareas que unos y otros aprenden haciendo son diferenciales no sólo por las identidades en contraste, sino también al interior de cada colectivo de autoadscripción: si algunos jóvenes de tradición familiar como referentes indígenas pueden acceder a una función de auxiliares docentes, el resto de los jóvenes mbyà de la misma aldea deberá intensificar la producción de artesanías si quiere sostener a la familia recién constituida. Por su parte, si los jóvenes de familias de colonos prósperas pueden acceder a la realización de actividades cada vez más diversas, y al manejo de maquinaria, los jóvenes de tradición familiar como referentes indígenas deberán realizar tareas más rutinarias y pesadas.⁷

⁷ Las divisiones de género merecen asimismo aunque sea una breve mención ya que, si bien se encuentra naturalizada la división del trabajo donde las mujeres se ocupan del espacio doméstico (hogareño y aldeas) y los varones de la labor predial y el monte, las primeras aprenden tempranamente numerosas tareas que, dado que no son de su responsabilidad cuando crecen, no suelen profundizar. Sin embargo, el trabajo de campo

LAS IDENTIFICACIONES, EL FUTURO Y LA ESCUELA SECUNDARIA

Tal como anticipamos en la presentación de este artículo, en San Ignacio observamos que el acceso y la permanencia en la escuela de nivel medio superior era significativamente baja, lo que nos llevó a preguntarnos sobre el carácter que fue adquiriendo la obligatoriedad de la escuela secundaria en el contexto de estudio. En relación con esto, en este apartado nos referiremos brevemente a la normativa nacional y provincial en esta materia, las políticas educativas y la oferta educativa actual en nuestra área de estudio, lo que nos permitirá analizar las decisiones de las familias indígenas y chacareras al respecto.

En el año 2006 la LEN dispuso la obligatoriedad de la educación secundaria por primera vez en nuestro país.⁸ Desde la organización del sistema educativo nacional a fines del siglo XIX hasta el año 1916, la educación secundaria respondía a objetivos de carácter diferenciador y elitista: desde el Estado se impulsó exclusivamente la creación de Colegios Nacionales y Escuelas Normales (los primeros como instancia preparatoria para continuar estudios universitarios o incorporarse a la burocracia estatal; las segundas, encargadas de formar docentes para la escuela primaria).

A partir de la presidencia del radical H. Yrigoyen (1916-1922) adquirió relevancia el objetivo de formar obreros para la producción industrial, fue en ese momento cuando se empezó a promover la enseñanza media en las Escuelas de Artes y Oficios, la cual se volvió más profunda una vez que se superó la crisis del 30, cuando se multiplicaron las Escuelas Comerciales e Industriales que crecieron considerablemente durante el periodo de gobiernos peronistas, que transcurrió entre 1945 y 1955 [Dussel y Pinneau 1995].

En el desarrollo histórico que sintetizamos en los párrafos precedentes, la educación de los indígenas fue siempre considerada en términos asimilacionistas, ya que fue hasta 1993, cuando se promulgó la Ley federal de educación, cuando se empezó a reconocer su derecho a recibir una enseñanza acorde a sus principios culturales, lengua, y modalidades de aprendizaje.

mostró que su participación periférica en las actividades del monte y la chacra les brinda la posibilidad de hacerse cargo de tareas que largamente observaron o en las que colaboraron, en caso de necesidad o interés.

⁸ El primer antecedente con respecto a la obligatoriedad de la educación en Argentina fue la Ley de educación común, sancionada en el año 1884, que garantizaba la educación primaria común obligatoria para todos los niños entre 6 y 12 años de edad. Esto ocurrió en el contexto de construcción y consolidación de Estado Nacional, donde la escuela se presentaba como un medio privilegiado de homogeneización en función de la construcción del futuro ciudadano [Puiggrós 1992].

Las escuelas secundarias agrícolas, en cambio, surgen como establecimientos de oficios dependientes de la Secretaría de Agricultura, lo que les dio una impronta de enseñanza práctica. Estas escuelas hasta la fecha se consideran herederas de un debate histórico sobre la relación entre la educación de formación general (preparatoria para los estudios superiores) y la formación profesional en oficios [Gutiérrez 2007].

En el año 2006, cuando la LEN decretó la obligatoriedad del nivel medio, se puso en primer plano el problema del acceso y la permanencia de los jóvenes en la escuela secundaria, dándole mayor relevancia tanto en los espacios de definición de políticas públicas como en los ámbitos académicos. Por consiguiente, se multiplicaron los debates sobre el significado, la necesidad y las implicaciones de la obligatoriedad [Diniece 2009].

Para los fines de nuestra reflexión se destaca el interrogante acerca de la relación entre los propósitos particularistas y universalistas de la extensión del nivel secundario, ya que para establecer opciones organizativas y curriculares a la educación común, y así atender a requerimientos particulares en pos del objetivo de lograr la igualdad del derecho a la educación, la LEN habilitó la creación de ocho modalidades, entre las que se encuentran las de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) y Educación Rural, las cuales se aplican en los tres primeros niveles de escolaridad: el inicial, la primaria y la secundaria.

Dado que Argentina es una república federal, cada provincia tiene sus propias normativas en consonancia con las leyes nacionales. En la provincia de Misiones, en el año 2007 y a través de la Resolución N° 869, se estableció la implementación gradual y progresiva de la LEN. Esto significó el establecimiento de la obligatoriedad de la escuela secundaria, así como también la implementación de las modalidades establecidas por la normativa nacional.

En relación con los contextos rurales, la provincia adoptó la iniciativa del Ministerio Nacional de promover la creación de la oferta de escuela secundaria básica (CBS) en zonas rurales. Uno de los principales objetivos de la CBS fue brindar a los jóvenes que residen en el campo la oportunidad de estudiar la primera parte de la escuela secundaria en lugares cercanos a su residencia.

Por otra parte, se iniciaron una serie de acciones destinadas a promover la educación intercultural, que en Misiones priorizaron la capacitación de los auxiliares docentes indígenas (ADIS) designados a partir de ese momento para desempeñarse en las escuelas primarias de modalidad EIB, los cuales, recién en los últimos dos años, han podido extender su intervención creando escuelas secundarias en comunidades mbyà.

Este panorama nos permite analizar cómo los jóvenes rurales en nuestra área de estudio deciden y transitan por la escolarización del nivel medio, teniendo en cuenta la oferta educativa existente y las regulaciones ya mencionadas. Además de la ya mencionada escuela agraria (EFA), en la ciudad de San Ignacio hay otras escuelas que ofrecen la posibilidad de adquirir estudios de nivel medio, tres escuelas de formación general (estudios en humanidades o comerciales) y una escuela técnica.

Para los jóvenes mbyà de San Ignacio la escuela secundaria resulta más una promesa que una posibilidad real. Como dijimos, a 30 km se encuentra una EFA de modalidad EIB, pero la distancia, así como, probablemente, el hecho de que se trate de una escuela confesional, vuelven esta opción poco viable para la mayoría de ellos.⁹

En rigor, las dificultades comienzan antes: si bien hay varias aldeas mbyà que cuentan con escuelas primarias bajo la modalidad de EIB, no todos los niños indígenas culminan ese ciclo, en lo cual intervienen varios factores que no podemos desplegar aquí, por ejemplo la maternidad-paternidad tempranas (en términos de las edades que en teoría serían las escolares), un estilo “espontaneísta” de educación que los mbyà reivindican (y el cual hace que los niños asistan a la escuela sólo si quieren hacerlo), las dificultades de comunicación con los docentes (la mayoría de los cuales no son indígenas y no dominan la lengua mbyà) y la falta de materiales didácticos específicos, entre otros.

Como antes señalamos, permanecer en las aldeas no es el destino de todos los jóvenes mbyà, algunos, que por lo general son hijos de referentes políticos y religiosos, logran salir ayudados por los funcionarios estatales, asociaciones civiles y religiosas, y ONG con quienes sus padres mantienen redes, y quienes los ayudan a trasladarse a ciudades distantes para que continúen estudiando.

En otro texto [García Palacios *et al.* en prensa] desarrollamos los desafíos que se presentan, en términos de identificaciones y proyectos de futuro, para estos jóvenes que se encuentran cursando la escuela secundaria lejos de su hogar y “entre *jurua*s (blancos)”. Baste decir aquí que los relatos de trayectos inconclusos son más que los de ciclos completados exitosamente, lo que pone a la EIB en el caso de los mbyà en graves problemas en términos de recursos humanos, ya que al disponer de escasísimos egresados de nivel

⁹ No es posible desplegar aquí la compleja relación de los mbyà con la Iglesia católica, pero baste señalar su larga historicidad que data del momento en que “huyen” de las misiones jesuíticas, asunto presentado en la primera parte del artículo.

secundario y superior indígenas, tampoco es posible pensar en una formación docente profesional correspondiente a las necesidades.

En las familias mbyà parece haber un significativo margen de reconocimiento de las preferencias educativas y proyecciones de futuro de los jóvenes. Las “oportunidades de elegir” entre los mbyà son coherentes con el discurso sociocultural aceptado de que la educación indígena es “espontánea” [Larricq 1993]: los niños y jóvenes mbyà salen a cazar y recolectar, pero también deciden si permanecen o no en la escuela, dependiendo mayormente de su voluntad.

Sin embargo, es necesario formular una reflexión crítica respecto de este discurso sociocultural, ya que del trabajo de campo surge la posibilidad de reconocer mecanismos sutiles de legar ciertas tareas a las jóvenes generaciones: como ya hemos señalado, “salir de la aldea” no es para todos. Esto permite explicar los procesos de diferenciación social en un contexto étnico que parece homogéneo, donde ciertos jóvenes mbyà se apropian de un mandato generacional distinto al de sus coetáneos.

Una situación diferente a la de la escuela secundaria es la que enfrentan las familias chacareras sanignaceñas. El trabajo de campo ha mostrado que, aún con las dificultades de permanencia ya señaladas, en los casos en que se proyecta un futuro rural del grupo doméstico, la escuela secundaria agrícola se perfila como horizonte para al menos alguno de los hijos, ya sean de familias de ocupantes o de colonos.

Las familias de colonos prósperos suelen optar por inscribir a uno o más hijos en la EFA, ya que consideran que es una escuela donde se adquieren conocimientos específicos ligados a lo rural. La condición económica permite a los jóvenes de estas familias rurales relativamente prósperas trasladarse en vehículos propios a la ciudad, por lo que la modalidad de la oferta educativa, así como su calidad, constituyen uno de los criterios para elegir la escuela media. El resto de los jóvenes —colonos pobres o sin tierra— no tienen más opción que estudiar en la escuela secundaria periurbana a la que pueden acceder a pie, y en la cual es difícil que permanezcan debido a que para llegar a ella deben recorrer cotidianamente distancias de no menos de 4 kilómetros.

Por otra parte, estas escuelas periurbanas brindan una formación general en humanidades y comercio, áreas que fueron históricamente pensadas para que los jóvenes adquieran preparación teórica para la universidad, por lo que, si bien pueden ser hasta cierto punto útiles en un empleo urbano, resultan bastante inespecíficas en relación con los requerimientos del mercado laboral.

La modalidad de alternancia de la EFA, en cambio, permite y estimula a los jóvenes para que continúen participando en el trabajo de la chacra, ya que su propuesta pedagógica contempla la integración de los conocimientos adquiridos en la escuela con las actividades prediales. La EFA puede ser además un comienzo para que estos jóvenes rurales accedan a una educación superior vinculada al agro, aunque el trabajo de campo reveló que sólo una minoría de los jóvenes colonos sigue este trayecto. En este proceso seguramente inciden cuestiones estructurales, como las dificultades de acceso a la educación de nivel superior para las familias de chacareros (que implica sostener a los hijos en una vivienda urbana) y la imposibilidad de heredar a todos los hijos una propiedad en la que puedan producir. Finalmente, es importante señalar que en las familias de los jóvenes chacareros los estudios superiores agrarios suelen descartarse con el argumento de que el trabajo rural es “sacrificado”, percepción que se atribuye de modo inherente a la actividad, cuando es evidente que esa característica está vinculada con las condiciones de clase.

Sin embargo, debido a esto es frecuente que los egresados de la EFA que provienen de “familia rural” y se proponen continuar estudios superiores opten por carreras no vinculadas con el campo. Es importante destacar que el tránsito por la EFA, completo o incompleto, proporciona a las familias rurales una interlocución institucionalizada en relación con los “modos de hacer” aprendidos en el contexto predial. Esta ampliación de las comunidades de práctica dista de ser una articulación idílica, pero permite, a través de las jóvenes generaciones, incorporar y reformular algunas actividades productivas de las chacras.

En tal sentido, observamos a estudiantes de la EFA que, aunque no lograron finalizar su educación media, promovieron la inauguración de viveros familiares, la incorporación de nuevos cultivos o la mejora de biotipos de animales de cría. Si bien estos procesos de mejora en la producción no requieren necesariamente de la educación formal, ésta constituye una vía de acceso e interlocución con el conocimiento técnico menos evidente, pero tan influyente para las familias rurales como la intervención de organismos del Estado vinculados al agro.

Finalmente, es importante señalar que en algunas familias de colonos parece haber un significativo margen de reconocimiento de las preferencias educativas y proyecciones laborales de los jóvenes en futuros urbanos, formuladas en términos de “oportunidades de elegir” que sólo brindaría el contexto ciudadano. “Salir del campo” implica otorgar un sentido subjetivo a la descampesinización como un proceso que puede conducir a un progreso social, ya que “siempre van a poder volver a la chacra”, aunque

en la realidad esto no sea tan sencillo, como la condición de ocupantes de muchas de ellas permite anticipar.

CONCLUSIONES

A través de nuestro trabajo de campo en San Ignacio pudimos reconstruir que, transcurrido un siglo de relaciones interétnicas entre pobladores mbyà y herederos del proceso de colonización agrícola, estos jóvenes rurales contemporáneos recrean autocomprensiones en términos de identificaciones basadas en contrastes. Éstas son producto no sólo de la diferencia étnica, sino de un proceso de exclusión social e histórica en un contexto productivo latifundista extractivista.

En el tránsito por los recorridos que tienen en común por el creciente éxodo de las aldeas y los campos familiares, los jóvenes mbyà y los jóvenes chacareros son confrontados con ciertos legados, “modos de ser” y de “hacer” compartidos de los que se distancian a partir de sus experiencias urbanas en proyectos de futuro donde se articulan la superación de la desigualdad y de las identificaciones esencializantes.

Esto implica que estos indígenas y colonos comparten algunos rasgos que los unifican, como el disfrute del cosmopolitismo así como del bienestar que proporciona el espacio público y la infraestructura citadina, lo que no necesariamente los vuelve “otros” en relación con sus colectivos de pertenencia, sino observadores con una mirada relativamente distanciada sobre los quehaceres reconocidos como “tradicionales”.

Las experiencias formativas en la chacra y el monte son fundamentales en la construcción de sucesores en tales actividades y, en ese sentido, el trabajo de campo realizado en San Ignacio muestra que la escuela secundaria agrícola se está constituyendo como un aporte decisivo para complejizar las prácticas desde el “hacer” de los jóvenes que se autoidentifican como colonos. Por el contrario, las consecuencias que tienen las escuelas secundarias en los proyectos de futuro y las identificaciones de los jóvenes mbyà son muy restringidas, ya que su acceso a este nivel es muy limitado, y la oferta de la secundaria intercultural es casi inexistente.

A ocho años de la aprobación de la obligatoriedad de la escuela secundaria, en San Ignacio se puede observar que existen obstáculos importantes en las modalidades de educación intercultural y educación rural, los cuales se vinculan con las transformaciones socio-territoriales. Garantizar una oferta de secundaria completa para los jóvenes mbyà y los jóvenes chacareros parece un objetivo distante, ya que el éxodo rural

y los desplazamientos forzados de las comunidades aumentan los costos del servicio educativo.

Dado el grado diferencial de concreciones respecto de la oferta de educación rural e indígena, es necesario realizar algunas precisiones sobre el sentido que asume la escuela para los indígenas y colonos en relación con los proyectos de futuro desde un punto de vista más colectivo. Como mencionamos, en Misiones casi no existen escuelas secundarias de modalidad EIB y, por lo tanto, hay pocas voces disonantes, por no decir que no hay ninguna, respecto de la oferta. Por el contrario, éstas son, más bien, reclamadas por los colectivos mbyà y las asociaciones de defensa de los derechos indígenas, y la necesidad de que existan es reconocida incluso por el Estado.

Pese a esta unanimidad en el reclamo por la oferta de secundaria indígena, existen innumerables interrogantes sobre las características que debería asumir (desde un currículum diferenciado o común, hasta la importancia de compartir la educación con compañeros no indígenas, los emplazamientos en aldeas o ciudades, el papel que desempeña la lengua o la certificación de los profesores, entre otras).

Por su parte, la modalidad rural es percibida contradictoriamente por los protagonistas, docentes, padres y jóvenes. Los padres que proyectan un futuro rural para alguno de sus hijos valoran esta modalidad porque consideran que aporta conocimientos técnicos para la producción predial, pero a la vez están conscientes de las escasas perspectivas de futuro que los jóvenes pueden tener en el campo (por no disponer de tierras para todos y por las condiciones precarias en las que producen), lo cual conduce a que no vislumbren la educación secundaria urbana como la formación más adecuada para el futuro de la mayoría.

Así como la escuela secundaria indígena y la escuela secundaria rural adquieren sentidos complejos en relación con los proyectos de futuro de los jóvenes, el aprendizaje en las aldeas y las chacras en pos de la construcción de sucesores se presenta como un legado contradictorio para las jóvenes generaciones, que registran cotidianamente las transformaciones en el contexto agrario y problematizan sus oportunidades de vida en el campo.

En esta línea, una joven estudiante de la EFA, de 14 años, se refería a sus proyectos de futuro en las fuerzas de seguridad porque “el campo da mucha pobreza”. Esta afirmación de un don que es paradójicamente un rasgo negativo, puede entenderse como expresión subjetiva del proceso de concentración de la propiedad de la tierra y la conciencia juvenil de que la vida rural ofrece cada vez menos oportunidades de futuro. De esta forma, “salir de la chacra” se constituye en una apuesta y a la vez una condena; los jóvenes que renuncian a ser chacareros abandonan la oportunidad de

poder continuar con una actividad que garantiza la supervivencia a cambio de un futuro igualmente incierto.

Una referente mbyà mostró la otra cara del mismo proceso cuando, al recordar su llegada a Buenos Aires, a la edad de 18 años y en relación con sus experiencias ligadas a una identificación indígena, señaló:

[...] porque hasta ese momento mi realidad era la realidad, que ser indígena es tener una comunidad, tener un idioma, vivir dentro de la naturaleza... ésa era mi visión de lo que era ser indígena. Y había sido que no, me di cuenta que había una diversidad de realidades, había mapuches viviendo en la ciudad, kollas viviendo en barrios bonaerenses... eso a mí me abrió la mente, me enriqueció.

A diferencia de la reflexión de la joven chacarera, “salir” de la aldea no constituyó una renuncia para la joven mbyà, sino que le permitió reafirmarse en una visión de la etnicidad más compleja.

REFERENCIAS

Baranger, Denis

2008 La construcción del campesinado en Misiones: de las Ligas Agrarias a los “sin tierra”, en *Campesinos y agricultores familiares. La cuestión agraria en Misiones a fines del siglo XX*, Gabriela Schiavoni (comp.). Centro de Integración, Comunicación, Cultura y Salud (Ciccus). Buenos Aires: 33-70.

Barth, Frederik

1976 *Los grupos étnicos y sus fronteras*. Fondo de Cultura Económica. México.

Bartolomé, Leopoldo José

2007 *Los colonos de Apóstoles. Estrategias adaptativas y etnicidad en una colonia esclava en Misiones*. Editorial Universitaria-Universidad Nacional de Misiones. Posadas.

Bartolomé, Miguel Alberto

2004 Flechadores de jornales. Identidad guaraní en el Paraguay contemporáneo. *Amerique Latine Histoire et Mémoire*. <<http://alhim.revues-org/index120.html>>. Consultado el 27 de mayo de 2009.

2009 *Parientes de la selva. Los guaraníes mbyà de la Argentina*. Centro de Estudios Antropológicos de la Universidad Católica (Biblioteca Paraguaya de Sociología, 72). Asunción.

Centro de Trabalho Indigenista (CTI)

2008 *Guarani Retá*, Brasilia, CTI. <http://pib.socioambiental.org/files/file/PIB_institucional/caderno_guarani_espanhol.pdf>. Consultado el 20 de octubre de 2012.

- Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (Diniece)**
2009 *Sentidos en torno a la "obligatoriedad" de la educación secundaria*. Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa-Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires.
- Dussel, Inés y Pablo Pineau**
1995 De cómo la clase obrera entró al paraíso. La educación técnica estatal en el primer peronismo, en *Historia de la educación argentina. Discursos pedagógicos e imaginario social en el peronismo (1945-1955)*, Adriana Puiggrós (dir.). Galerna. Buenos Aires.
- Enriz, Noelia**
2010 Identidades en tensión, lo indígena y lo nacional en las experiencias cotidianas mbyá. *Polis*, 9, 27: 61-80.
- García Palacios, Mariana, Ana Padawer et al.**
En Mujeres indígenas en Argentina, oportunidades educativas y trayectorias de vida, en *Educación, pueblos indígenas y migrantes en Argentina, Brasil, México y España*, Gabriela Novaro et al. Biblos. Buenos Aires.
- Giraud, Alejandro y Hernán Povedano**
2004 Avifauna de la región biogeográfica Paranaense o Atlántica Interior de Argentina: biodiversidad, estado del conocimiento y conservación. *Insurgente. Miscelánea*, 12: 331- 348.
- Gorosito, Ana**
2006 Liderazgos guaraníes, breve revisión histórica y nuevas notas sobre la cuestión. Ponencia presentada en la VI Reunión de Antropología del Mercosur, del 16 al 18 de noviembre. Montevideo, Uruguay.
- Gutiérrez, Talía Violeta**
2007 Políticas de orientación agrícola y pedagogía normalista. *Perfiles Educativos*, XXIX, 117: 85-110.
- Larricq, Marcelo**
1993 *Ipytĩma. Construcción de la persona entre los Mbya-guarani*. Editorial Universitaria-Universidad Nacional de Misiones. Misiones.
- Lave, Jane y Etienne Wenger**
2007 *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press. Cambridge.
- Padawer, Ana**
2011 Con el invernadero aprendimos todos... Aprendimos todo. Conocimientos y prácticas sociales de jóvenes rurales. *Educação e Contemporaneidade*, 20, 36: 79-92.
2013 El conocimiento práctico en poblaciones rurales del sudoeste misionero. Habilidades y explicitaciones. *Astrolabio*, nueva época, 10: 156-187.
- Puiggrós, Adriana**
1992 *Sujetos, disciplina y currículo en los orígenes del sistema educativo argentino*. Galerna. Buenos Aires.
- Rockwell, Elsie**
1997 La dinámica cultural en la escuela, en *Hacia un currículum cultural. La vigencia de Vygotski en la educación*, Amelia Álvarez. Infancia y Aprendizaje. Madrid.

Schiavoni, Gabriela

2008 Nuevas organizaciones agrarias. Plantadores y campesinos en el nordeste de Misiones, en *Campesinos y agricultores familiares. La cuestión agraria en Misiones a fines del siglo XX*, Gabriela Schiavoni (comp.). Centro de Integración, Comunicación, Cultura y Salud (Ciccus). Buenos Aires: 99-132.

Silva Noelli, Francisco

2004 La distribución geográfica de las evidencias arqueológicas guaraní. *Revista de Indias*, LXIV, 230: 17-34.

Recepción: 18 de marzo de 2014.

Aprobación: 22 de agosto de 2014.