

La obligatoriedad de la secundaria: las modalidades de educación intercultural bilingüe y educación rural en el sudoeste misionero



Ana Padawer, Ma. Lucila Rodríguez Celín,
Ma. Laura Canciani, Julieta Greco, Alejandra Soto *

Este trabajo surge de una reflexión que iniciamos en 2008, cuando comenzamos un trabajo de campo en el sudoeste misionero, centrado en las experiencias formativas de las jóvenes generaciones dentro y fuera de las escuelas. Trabajamos con niños y jóvenes que se auto-identifican de forma contrastiva como *mbyà guaraní* y como “gente de la colonia”, quienes comparten experiencias educativas en escuelas rurales de modalidad EIB (educación intercultural bilingüe).

Como parte de un equipo más amplio que trabaja en otras regiones y colectivos (Novaro et al, 2011), nos interesa problematizar la relación entre educación e identificaciones vinculadas a las actividades productivas, que en este último tiempo estamos tematizando especialmente desde las dimensiones espaciales (Lefebvre, 2013) y temporales (Mannheim, 2011) de las comunidades de práctica (Lave y Wenger, 2007), atendiendo a la estructura socio-histórica del agro del sudoeste misionero, definido por la creciente concentración de la propiedad de la tierra, destinada en este caso a la industria forestal.

Es decir que concebimos los procesos educativos de los niños y jóvenes en contextos rurales interculturales desde las dimensiones espacio-temporales de las prácticas, donde las actividades ligadas a la reproducción social son consideradas desde el “saber hacer” o conocimiento práctico. Este conocimiento, que implica un aprendizaje y transformación sobre la naturaleza y el espacio social habitado, es producido principalmente en tres ámbitos institucionales: las unidades domésticas, las escuelas y los organismos técnicos estatales vinculados al agro. En este marco, nos encontramos haciendo un trabajo de campo en el que tratamos de analizar cómo los niños y jóvenes entienden el mundo social y natural en el que intervienen cotidianamente, heredando y articulando saberes que producen en estos tres contextos institucionales donde participan diferencialmente, con sus consensos y tensiones, y donde el saber técnico-científico ya lleva décadas de penetración en otras tradiciones de conocimiento (Padawer, 2014).

A partir del trabajo de campo realizado hasta el momento, en esta presentación nos proponemos considerar cómo se presenta, en la EIB y la educación rural como modalidades

* Universidad de Buenos Aires.

de la educación común, el mandato asociado al nuevo marco normativo que conllevó, entre otros, el ambicioso propósito de la obligatoriedad del nivel medio (Ley Nacional 26206/06). Con relación a este objetivo, proponemos tres ejes de análisis: el derecho a la educación (oferta, acceso y permanencia), la propuesta curricular (qué y cómo se enseña y aprende) y la vinculación de la modalización con el territorio (pensar la educación rural y la EIB en relación con un desarrollo de políticas públicas agrarias). El análisis que realizaremos sobre estos tres ejes lo desplegaremos en dos partes: en la primera describiremos las políticas públicas en relación con este tema, y en la segunda reflexionaremos sobre cómo los jóvenes y sus familias se posicionan respecto a esta oferta, tanto a partir de sus consideraciones como de sus decisiones cotidianas respecto de la escuela secundaria.

Las modalidades de rural y EIB en Misiones

Tanto en la modalidad rural como en EIB, la historia específica de las intervenciones provinciales se acompasó con las políticas nacionales, pero bajo un trasfondo de historia propia.

En el caso de la EIB, ésta adquirió mayor institucionalización en 2004, 2005 y 2008, donde los lineamientos nacionales de educación intercultural bilingüe sancionados en 2006 -que suponen una propuesta centrada en la educación de colectivos indígenas-, fueron atravesados por la intervención provincial en lenguas extranjeras, de frontera e indígena que la precedían o se desarrollaban simultáneamente con su propia impronta. La ampliación de la intervención en la EIB indígena en Misiones, acompañada de modo particular a la propuesta del Ministerio de Educación Nacional, no puede entenderse sin ese trasfondo y antecedentes provinciales, caracterizados por un trabajo permanente pero a la vez complejo de consulta a las comunidades mbyà.

En el caso de la educación rural, a una oferta ya consolidada de escuelas primarias se ha sumado el crecimiento del nivel medio, que se ha ido plasmando en una tipología institucional compleja que mantiene viejas y propone nuevas denominaciones. Esta cuestión denominacional se asienta en una tensión implícita entre la opción de ofrecer primarias y Ciclos Básicos Secundarios (CBS) rurales -orientadas por la promoción del arraigo de los estudiantes en sus localidades-, y el sostenimiento de la propuesta de escuelas secundarias de orientación agraria de cinco años (IEA) -que implican el traslado periódico de los estudiantes, generalmente bajo la modalidad de alternancia-, ambas ofertas sin conexión necesaria entre sí. Las Escuelas de la Familia Agrícola (EFA) constituirían un caso particular dentro de la segunda opción, ya que son escuelas de gestión privada donde se brinda la secundaria completa.

Como parte del proceso de tensión organizativa antes mencionado, puede indicarse que de acuerdo a los datos oficiales, existen en Misiones 32 establecimientos que ofrecen el CBS de secundaria rural, con solo 3 que ofrecen la posibilidad de continuar con el ciclo orientado, y 191 que ofrecen el ciclo completo (DINIECE, anuario 2013). Por otra parte, los establecimientos de nivel medio en los que se registra oficialmente matrícula mbyà son actualmente 11, correspondiendo a formatos también heterogéneos, a los que se debe agregar algunas secundarias virtuales de un proyecto de UNICEF¹.

Si bien no hay posiciones homogéneas respecto de la escolarización entre los mbyà, nuestra experiencia de campo nos permite señalar que el panorama anterior puede explicarse por un crecimiento progresivo de la demanda indígena por escuelas². Asimismo hemos reconstruido una importante demanda de población no indígena por el acceso a la escuela (especialmente de nivel medio). A partir de esas demandas, la

1. Asimismo merece mencionarse que, entre los 11 establecimientos, algunos tienen matrícula exclusivamente indígena, mientras en otros se trata de un número relevante motivo por el cual es identificado por las autoridades; sin embargo, el trabajo de campo ha mostrado que también se puede presentar el caso de que unos pocos alumnos mbyà asistan a escuelas secundarias comunes, los que no suelen figurar en los datos oficiales. De los 11, hay 2 establecimientos de gestión privada: la EFA en la comunidad Tajy Poty en Gobernador Roca y el Instituto Carlos Linneo de Oberá. Además, hay nueve establecimientos de gestión pública: un aula satélite de la Escuela Normal Superior Nro. 6 en la comunidad de Kuña Piru en Aristóbulo del Valle; dos aulas satélite de Centros Educativos Polimodales: del CEP 30 en la comunidad de Takuapi en Ruiz de Montoya, y del CEP 40 en Pozo Azul, San Pedro; dos Bachilleratos de Orientación Laboral y Polivalente: el BOLP 38 de El Soberbio y el BOLP 19 de El Alcazar; un Bachillerato de Orientación Polimodal: el BOP 111 en la comunidad de Fortín Mbororé y otro, el BOP 89 que también es identificado como CBS N. 5, en el barrio de Las Leñas, ambos establecimientos en Iguazú; finalmente, el IEA N. 2 de San Pedro y la Escuela de Comercio N. 11 de 25 de Mayo (Ministerio de Educación de Misiones, 2014).

2. En un principio primarias y más recientemente secundarias. La demanda de estas últimas se vincula al hecho de que habilitan para la consecución de estudios terciarios o universitarios, que si bien hoy son muy incipientes en el caso de los mbyà, ocupan un lugar fundamental para los ADIs que se proyectan como docentes (y de este modo, pueden trascender de su lugar de auxiliares).

instalación de la oferta educativa se liga con la cuestión territorial: de nuestro trabajo de campo surge que es necesario un acuerdo entre caciques de las numerosas aldeas próximas, referentes de la “gente de la colonia”, los intendentes locales y los funcionarios provinciales para poder definir el lugar de localización de los establecimientos, así como el pre-requisito de la propiedad fiscal, comunitaria o “en donación” para que se pueda autorizar su creación.

Por otra parte, es importante destacar una diferencia fundamental de la EIB con respecto a la modalidad rural. Mientras que las escuelas públicas que funcionan bajo la modalidad EIB tienen un marco pedagógico orientador común incipiente (aprobado a partir del 2008), puede observarse una mayor historicidad de recursos pedagógicos producidos de modo centralizado para la secundaria rural, del que son herederos el Proyecto Horizontes del Ministerio de Educación Nacional y las EFAs y las IEA de la escuela técnica agrícola. Creemos que dicha diferencia ha sido reforzada por las divergencias en el funcionamiento de las modalidades a nivel nacional: mientras que la modalidad rural ha producido materiales didácticos y capacitaciones desde los organismos centrales, en el caso de la EIB las sucesivas gestiones técnicas han optado por una estrategia de recuperar las líneas provinciales de trabajo con los colectivos étnicos. En este sentido, en el caso de Misiones, se dio apoyo a capacitaciones de ADIs (algunas también de maestros de escuelas de EIB), se incentivó el acceso a becas para estudiantes indígenas, y se ha dado apoyo a la elaboración de algún material didáctico producido por los establecimientos.

Los jóvenes y sus familias ante las modalidades

Los egresados de las escuelas primarias rurales y de EIB a los que hemos podido acceder a través de nuestro trabajo de campo en el sudoeste misionero (Municipio de San Ignacio) no tienen una trayectoria única: deciden su continuación de estudios secundarios bajo la modalidad rural, EIB u optan por otras orientaciones en escuelas urbanas. Además de la EFA de San Ignacio (a la que no suelen asistir alumnos mbyà) y la EFA de EIB de Yacutinga (exclusiva de alumnos mbyà), la oferta educativa en el centro de la ciudad de San Ignacio incluye tres instituciones: una escuela de nivel medio con dos orientaciones (en Humanidades y Ciencias Sociales, y en Ciencias Naturales, en la anteriormente denominada Escuela Normal), una Escuela Secundaria de Modalidad Técnica (EPET) y un Bachillerato Orientado (BOP) localizado en la zona periurbana (que también cuenta con dos orientaciones: Humanidades y Ciencias Sociales, y Turismo).

La EFA de EIB de Yacutinga es particularmente interesante, ya que acuden allí jóvenes mbyà de todo el sur de la provincia y, podríamos anticipar, articula una modalidad EFA tradicional e incipiente (dificultada por la enseñanza en castellano de la mayoría de las asignaturas), donde tanto las clases específicas de Lengua y Cultura Mbyà como el alumnado exclusivamente indígena (muchos de ellos, hijos de referentes) van penetrando en toda la dinámica institucional: se debate sobre el uso de símbolos patrios y los saludos “tradicionales” en la cotidianeidad, se proyecta una sociabilidad particular entre los jóvenes y con sus docentes que no sólo es distinta de las otras escuelas secundarias donde los mbyà son minoría, sino también diferente a la que se da en el contexto de las comunidades.

La pertenencia religiosa de la EFA de Yacutinga reactualiza una relación compleja con la iglesia católica que también se da en algunas escuelas primarias (Perutí y Katupyry), pero además resulta sumamente interesante profundizar en el carácter agrícola de la propuesta, que es única en su tipo en la provincia. Evidentemente las escuelas secundarias de EIB, así como el resto de las escuelas secundarias urbanas donde algunos

mbyà logran escolarizarse, permiten vislumbrar un futuro de cada vez más cantidad de jóvenes mbyà en el nivel superior, lo que quizás adquiriera la forma de debates ya dados en otras zonas del país respecto de una educación modalizada en los niveles más altos de la educación formal.

Actualmente, sin embargo, los problemas específicos de la modalidad se encuentran en los niveles inicial, primario y secundario, donde la cuestión de la lengua es fundamental. No estando el mbyà normatizado (es decir, al no contar con consenso social e institucional respecto de su gramática), el trabajo cotidiano escolar en esa lengua es dificultoso. Los auxiliares docentes indígenas expresan dudas gramaticales en su trabajo cotidiano, y en el nivel medio se suele avanzar a partir del trabajo con textos de la tradición, cuyo léxico no es el cotidiano. Es decir, los avances en Prácticas del Lenguaje que se verifican en la enseñanza del castellano como primera lengua, están lejos de poder implementarse en el caso del mbyà.

Otro tipo de dificultades se plantean en el trabajo en las otras áreas, donde los ancianos a quienes se reconoce un saber tradicional válido han sido objeto de una trayectoria de hostilidad y en algunos casos son reconocidos como líderes de la resistencia a la asimilación: el sentido común de la reivindicación de los pueblos originarios mira esperanzado a los mayores, pero éstos tienen muchas dificultades para poder responder a esa demanda de “saberes ancestrales”. Si bien el discurso político de la pérdida cultural coexiste con otros que reconocen los saberes y culturas en transformación, es más bien un interrogante que una respuesta acabada el entendimiento de cómo esos procesos de transformación cultural se pueden traducir en formas organizacionales, curriculum y propuestas de enseñanza que afirmen la legitimidad y permitan desplegar la propia cultura.

Por su parte, la EFA de San Ignacio puede ser un comienzo del recorrido para una educación superior vinculada al agro, tanto para los jóvenes rurales como urbanos, al estar ubicada en la zona periurbana de la ciudad. Es así como encontramos que esta institución recibe en la misma proporción alumnado proveniente del campo y la ciudad, aunque de nuestro trabajo surge que sólo una minoría de los colonos egresados de la EFA sigue este trayecto hacia la educación superior agraria. Esto se vincula con al menos tres cuestiones estructurales que exceden a la propuesta educativa de la modalidad agraria: la primera radica en que el acceso a la educación de nivel superior es difícil para cualquier familia de colonos ya que implica sostener a los hijos en una vivienda urbana; una segunda dificultad radica en que no todos los hijos pueden acceder a una propiedad heredada, por lo que los estudios agrarios superiores no permiten una aplicación en el propio predio, debiendo establecer alguna relación asalariada para tal fin; en tercer lugar, los estudios agrarios suelen descartarse por el entendimiento de que el trabajo rural es “sacrificado”, percepción atribuida de modo inherente a la actividad desde el sentido común de la “gente de la colonia”, cuando en rigor se vincula a las condiciones de clase (Padawer, Rodríguez Celín y Greco, 2014).

Es importante destacar que el tránsito por la EFA, completo o incompleto, proporciona a las familias rurales de una interlocución institucionalizada en relación a los “modos de hacer” aprendidos en el contexto rural. Esta ampliación de las comunidades de práctica, aunque dista de ser una articulación idílica, permite que a través de las jóvenes generaciones se incorporen y/o reformulen actividades productivas en las chacras. Ya sean de familias más prosperas, colonos poco capitalizados u ocupantes, quienes cursan en la escuela agraria acceden a un conocimiento específico ligado a lo rural que invariablemente tiene un impacto en la chacra. Hemos observado la inauguración de viveros familiares, la incorporación de nuevos cultivos o la mejora de biotipos de animales de cría, promovidos por estudiantes de la EFA aún cuando no lograron finalizar la escuela media. 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 como el INTA o la Secretaría de Agricultura Familiar.

En las familias de colonos poco capitalizados y ocupantes, la vía de la EFA es planteada para alguno de los hijos –generalmente varones- que se muestre “interesado por las cosas de la chacra”, lo que resulta consistente con la necesidad estructural del grupo doméstico de transferir la herencia a un solo sucesor. En estos casos, por otra parte, la producción de subsistencia y el “saber hacer” intensifican la incorporación de los jóvenes al trabajo rural, lo que conlleva frecuentemente el abandono de la escuela agraria. El resultado final no difiere del resto de los hermanos que eventualmente asisten a una escuela secundaria urbana, pero las expectativas de unos y otros si son profundamente diferentes, y por lo tanto el sentido que asume la “vuelta a la chacra”: mientras entre los estudiantes de las secundarias urbanas la incorporación al trabajo rural es reconocida como una contravención al proyecto ciudadano (porque los jóvenes “vuelven a la chacra” que estaban intentando abandonar), entre los estudiantes de la EFA se trata de un retorno anticipado al contexto en el que proyectaban seguir trabajando.

En algunas familias de colonos y ocupantes 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, opción plausible ya que se considera que “siempre van a poder volver a la chacra”, aunque esto no sea efectivamente tan sencillo para ocupantes o hijos de colonos con prole numerosa. Sin embargo, la inserción urbana de los jóvenes que no finalizan la escuela media, o aún con este nivel completo, dista de cumplir con las promesas de mayores y mejores oportunidades que le asignan: en la ciudad de San Ignacio se pueden insertar mayoritariamente en el comercio y los servicios, en general en tareas de baja calificación, dependiendo estos jóvenes progresivamente cada vez más de los planes sociales que son los que les permiten sobrevivir en la ciudad.

Estas reflexiones nos conducen a problematizar las razones por las cuales las familias, tanto urbanas como rurales, eligen la educación agrícola en la modalidad de alternancia. En primer lugar, la EFA es valorada por la formación específica en los temas agrarios y, en el caso de los colonos, se destacan las facilidades adicionales que otorga el hecho de que los jóvenes permanezcan en la escuela, reduciendo significativamente los gastos de traslado y manutención, como ya hemos señalado. Pero por otro lado, esta modalidad es destacada por su formación en términos morales, ya que históricamente la “moral colona” ha vinculado el trabajo agrario con el progreso a través del sacrificio y la austeridad.

Por último, es importante mencionar el surgimiento en el año 2013 de la primera carrera universitaria en San Ignacio, una Tecnicatura en Promoción Sociocultural de tres años de duración, a cargo de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales (FHCS) de la Universidad Nacional de Misiones (UNAM). Este tipo de propuesta académica, que forma parte de un proyecto más amplio de extensión universitaria en la zona, resulta interesante en términos del acceso a la educación de nivel superior para los habitantes de San Ignacio y localidades próximas, en tanto permite continuar los estudios sin necesidad de abandonar las actividades productivas en la chacra y migrar a la ciudad.

Esta propuesta de nivel superior, que complementa una ya tradicional de nivel terciario radicada en un Instituto de Formación Docente localizado en una ex Escuela Normal, permite pensar en las relaciones entre la educación y las identificaciones vinculadas

a las actividades productivas incorporando, ahora, al ciclo completo de educación formal. La oferta educativa local vinculada a las cuestiones agrarias ya no culmina en la escuela media, sino que continúa unos años más: dado lo reciente de la iniciativa no es posible decir aun cómo esta propuesta incidirá en “la gente de la colonia” y las familias mbyà guaraní, de qué forma incidirá en la permanencia de los jóvenes en el nivel secundario, en sus proyectos de futuro vinculados a las chacras y las aldeas, ni cómo el acceso a una oferta de educación de nivel superior en el propio territorio vinculada a la “promoción sociocultural” se vinculará con los nuevos sentidos del agro tanto para los jóvenes rurales como urbanos.

Conclusiones

A 8 años de su aprobación, es posible observar que la obligatoriedad de la educación secundaria parece enfrentar obstáculos importantes en la modalidad rural y de EIB en Misiones, evidenciando una brecha entre, por un lado, las intenciones formuladas en normativas y políticas estatales y, por otro, las concreciones en términos de acceso, permanencia y sentido de la escuela media para los pobladores rurales e indígenas. Esta brecha está vinculada con la estructura social agraria y las transformaciones sociales que se producen en un contexto productivo crecientemente concentrado, que expulsa no sólo a ocupantes, sino también a herederos del proceso de colonización que no han logrado capitalizarse, y reconoce muy lentamente los derechos territoriales indígenas (Relevamiento Territorial de Comunidades Indígenas, dependiente del INAI-Desarrollo Social. Ley 26170/07). En este contexto de desigualdad social y “éxodo rural”, garantizar una oferta de secundaria completa para ambas modalidades parece un objetivo muy complejo, que requiere de recursos económicos adicionales, así como formas organizativas acorde a las características espaciales del entorno y las dificultades de desplazamiento.

La modalidad de EIB es hoy una demanda extendida en Misiones, aunque algunos referentes y colectivos desconfían de la escuela como parte de la relación con el Estado Nacional. No se trata de una demanda en clave asimilacionista sino, por el contrario, de una reivindicación de derechos como colectivo étnico particular: la escuela en contextos de desigualdad es entendida como posibilidad de mejores condiciones de vida, mientras que aprender castellano permite posicionarse mejor frente al Estado y los privados. Es importante señalar que desde posiciones menos centradas en la confrontación política se ve un reconocimiento de generaciones de vínculo con los jurua, donde las formas de producir, alimentarse, expresarse artísticamente, se vienen articulando. Si bien en el nivel primario hay numerosos desafíos en términos pedagógicos, la escuela secundaria es el objetivo prioritario en términos de acceso.

Por otra parte, la modalidad rural es percibida contradictoriamente por los protagonistas: proyectando un futuro rural para al menos alguno de sus hijos, esta orientación es valorada y considerada como aporte de conocimientos técnicos para la producción agrícola. Pero a la vez, es cuestionada en tanto experimentan cotidianamente las escasas perspectivas de futuro de los jóvenes en el campo, por no disponer de tierras para todos y por las condiciones precarias en las que los colonos y ocupantes producen. Esto amerita una reflexión en torno a la necesidad de pensar políticas educativas en diálogo con otras áreas, a fin de planificar intervenciones educativas vinculadas a lo socio-productivo para las familias que viven en y del campo, las que por cierto incluyen necesariamente a las comunidades indígenas, quienes habitan y producen en el mismo territorio.

Es en ese contexto que resulta interesante volver a la valorización de las EFA como instituciones que educan en lo técnico, pero también en lo moral: la categoría de

colono en su historicidad permite distinguir el carácter formativo que se le otorga al trabajo, como posibilidad de constituir sujetos autónomos, que se responsabilizan de sus quehaceres cotidianos. Del mismo modo como la escuela secundaria rural adquiere este sentido de formación y autonomía, el aprendizaje de las tareas de la chacra en pos de la construcción de sucesores se presenta como un legado valorado: la chacra “enseña” el valor del trabajo.

En este punto, conviene recordar que el desafío de la extensión de la secundaria rural no resuelve los efectos de la desigualdad social en la estructura misma del sistema educativo: mientras se incluyen tareas agrícolas en las huertas de las escuelas primarias rurales a las que asisten hijos de ocupantes y colonos de escasa capitalización, el conocimiento tecnológico sensiblemente más sofisticado se desarrolla en escuelas secundarias a las que acceden -ya con más dificultades- los hijos de colonos y ocupantes- Por último, el conocimiento vinculado a la alta tecnología asociada a los agro-negocios se estudia en los niveles superiores y universitarios, a los que sólo logran acceder aquellos jóvenes de las clases medias y altas, mayoritariamente habitantes urbanos.

Estos procesos hacen que la secundaria agrícola se convierta en un fin de recorrido para la mayoría de los jóvenes rurales, espacio de conocimientos “prácticos” más próximos al aprendizaje en la chacra que a una educación superior. El conocimiento sensible adquirido vía redescubrimientos desde el hacer, que podría complejizarse no sólo en estudios superiores sino a través del mantenimiento de comunidades de práctica sostenidas desde organismos técnicos, queda así limitado con el paso de los años a los confines del predio familiar.

Quizás sea el traspaso de esta frontera histórica y socialmente construida entre conocimientos prácticos y conocimientos científicos, el que finalmente permita discutir el clásico esquema extensionista de desarrollo tecnológico y aplicación, donde la permanencia en el campo sea un proyecto de futuro que incluya no sólo condiciones de vida dignas sino un espacio de debate de conocimientos. En este proceso, la escuela media agraria de alternancia parece estar destinada a ocupar un espacio central, no sólo en términos de posibilitar el diálogo entre “formas de hacer”, el despliegue de formalizaciones a partir de un conocimiento situado, sino también como espacio de formación de sujetos que aprenden a ser responsables, haciendo de sus quehaceres un contexto educativo más.

Bibliografía

- » DINIECE (2009). *La implementación de una propuesta de organización de la oferta del Ciclo de Secundaria Básica en ámbitos rurales: gestión provincial y aspectos institucionales*. Informe elaborado en el marco del PROMER. Otero, M.; Padawer, A; Visintin, M. y Scarfó, G.
- » Lefebvre, Henry (2013). *La producción del espacio*. Madrid: C. Swing Libros.
- » Lave, Jane y Wenger, Etienne. (2007). *Situated Learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- » Mannheim, Karl (1993). “El problema de las generaciones” (1era ed. 1928). En: *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*. N. 62: 93-242

- » Ministerio de Educación de la Nación (2014): “Áreas Curriculares. Lengua y Lenguas Extranjeras. Proyecto de enseñanza de español y portugués en escuelas bilingües de frontera.” En: http://www.me.gov.ar/curriform/leng_bilin.html
- » Ministerio de Educación de la provincia de Misiones (2014). “Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe. Año 2004.” En: <http://ameib.wordpress.com/acciones/peib-2004/>
- » Padawer, Ana (2014) “Mis hijos caen cualquier día en una chacra y no van a pasar hambre, porque ellos saben: Oportunidades formativas y trabajo predial de los jóvenes en el sudoeste de Misiones-Argentina.” En: *Revista Trabajo y Sociedad*. N. 22. Pp.: 87-101. Santiago del Estero: Argentina.
- » Padawer, Ana; Rodríguez Celín, Lucila y Greco, Julieta (2014) “La escuela secundaria obligatoria en el contexto rural: educación y territorio en el SO misionero”. En: *Revista del Instituto de Ciencias de la Educación* N. 33. Pp.: 47-64. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.
- » Padawer, Ana y Canciani, María Laura (2014). “Procesos de conocimiento sobre el ambiente y reproducción social: experiencias formativas de colonos e indígenas en el sudoeste misionero”. Ponencia presentada al XI Congreso Argentino de Antropología Social. Rosario.
- » Novaro, Gabriela et al. (2011): *Niños indígenas y migrantes. Tensiones identitarias, experiencias formativas y procesos de escolarización*. Buenos Aires: Biblos.