

Jóvenes indígenas y educación. Aprendizajes de referentas ava guaraníes encarnados en la lucha por el territorio en el partido de La Plata, Provincia de Buenos Aires.

SP.31: Procesos educativos en contextos de migración y desigualdad. Experiencias formativas, identificaciones y relaciones generacionales

Ponentes

Nombre	Pertenencia Institucional
Lucía Inés Aljanati	Laboratorio de Investigaciones en Antropología Social, Facultad de ciencias Naturales y Museo, Universidad Nacional de La Plata

Introducción

El trabajo que presentamos en esta ponencia es fruto de indagaciones producidas en el curso de mi investigación doctoral realizada desde el Laboratorio de Investigaciones en Antropología Social de la Facultad de Ciencias Naturales y Museo de la Universidad Nacional de La Plata (LIAS-UNLP). Las preguntas iniciales que guiaron el trabajo de campo estuvieron vinculadas al papel de la educación formal en la construcción de estrategias para canalizar los reclamos de la comunidad *Iwi Imemb'y*, fundamentalmente el territorial (Aljanati, 2024). En estas instancias nos llamó la atención el protagonismo de las mujeres, algunas de las cuales ocupan cargos de representatividad en la comunidad y cursan estudios superiores en distintas carreras de la Universidad Nacional de La Plata, este es el caso de la Consejera de Juventud (CJ), la Consejera de la Mujer (CM) y la Tesorera (T).

En el transcurso de la investigación, nutridos/as de los aportes de la antropología en colaboración que propone una comunicación horizontal con los/as interlocutores/as (Bartolomé, 2003) [1] las referentas nos fueron compartiendo experiencias que tenían lugar en escenarios diferentes de la escuela o la universidad: se producían en situaciones de tensión con la policía, en cortes de ruta, en asambleas, etc. Al registrar estos sucesos, nos preguntamos sobre los sentidos que adquieren los aprendizajes que se producen “más allá de la escuela” (Sirvent *et al.*, 2006), en el marco de las manifestaciones, en los intercambios con otras organizaciones sociales, en las negociaciones con funcionarios/as, etc. Estos interrogantes permitieron ampliar el campo de estudio y profundizar en el carácter político de las experiencias educativas.

En primer lugar, en esta ponencia sintetizamos la historia del nucleamiento de la comunidad *ava guaraní Iwi Imemb'y* en La Plata, seguidamente señalamos algunos estudios que han contribuido a analizar los roles de género en la sociedad *ava guaraní* desde la etnografía. Luego abordamos las experiencias de tres jóvenes *ava guaraníes*, primero en lo que respecta a la educación formal y luego a las experiencias de lucha, con las cuales se entraman. Finalmente presentamos algunas reflexiones finales respecto de los procesos educativos de las mujeres *ava guaraníes* y la lucha por el territorio.

Ava guaraníes en territorio platense

Los/as *ava guaraníes* que se encuentran organizados/as como comunidad indígena en el Cordón Hortícola Platense de la Provincia de Buenos Aires bajo el nombre *Iwi Imemb'y* provienen en su mayoría del Departamento de Orán, Provincia de Salta. En el lugar de origen, habitaban una superficie de tierra cultivable alrededor del ingenio San Martín del Tabacal hasta que -tras varios años de disputas legales- en el 2003 la empresa *Seaboard Corporation*, propietaria del ingenio, obtuvo una orden de desalojo con la consecuente migración forzada de un conjunto de familias hacia la zona del periurbano platense, más específicamente, el Cordón Hortícola Platense (Aljanati *et al.* 2021).

El Cordón Hortícola Platense es un espacio productivo dedicado al cultivo para la comercialización de hojas y hortalizas de estación en las grandes ciudades. Socioculturalmente está integrado por población diversa, en su mayoría proveniente del Noroeste Argentino y países limítrofes, especialmente Bolivia y Paraguay. También hay presencia de comunidad japonesa en la zona, que se dedica a la floricultura. En las últimas décadas, el crecimiento de las actividades comerciales destinadas a emprendimientos privados como barrios cerrados y clubes de campo, ha provocado una revalorización del suelo y especulación inmobiliaria que va arrinconando paulatinamente a los/as productores/as, encareciendo las tierras que alquilan y obligándolos/as a desplazarse periódicamente hacia lugares menos ponderados, de menor calidad, fuera del alcance de los servicios de electricidad o asfalto, lejos de la escuela, etc.

El nuevo escenario implicó nuevas formas de organización. El trabajo hortícola en el Cordón Hortícola Platense se organiza fundamentalmente bajo la figura de la mediería o porcentajería, una forma de contrato informal donde quien contrata abona el equivalente del precio fijado para el 50 % de la producción al mediero/a. Esta relación es profundamente desigual ya que, aunque el contrato se realiza “uno a uno”, la labor requiere de muchos brazos por lo que la ganancia se reparte entre varias personas generalmente del grupo familiar (Ringuelet, 1991).

Por medio de esta estructura laboral, las familias *ava guaraníes* entablaron relaciones con otros actores y agrupaciones. En el 2006 una de la comunidad conoció a una integrante de la Asociación de Medieros y Afines, una organización de campesinos/as y productores/as que nuclea a trabajadores/as sin tierra propia y se convoca con el objeto de realizar reclamos de tierras y herramientas hacia el Estado.

“... entré yo primero, como siempre [risas] y averigüé de qué se trataba, porque decía «Asociación de Medieros y Afines» [...] Y primero ellos repartían alimentos. [...] Conocí ASOMA, le dije cuál era su propósito de lo que ellos estaban organizados. Y dijo «bueno, ASOMA lucha por el derecho a la tierra. Si bien a la tierra hay que arrancársela. Es una organización de lucha, si te gusta te podés afiliar, sino bueno, da lo mismo». Y así empezamos a entrar en ASOMA”. (Registro de campo, CM, 2018)

La participación en la Asociación de Medieros y Afines contribuyó a ampliar las estrategias de organización y reclamo de los/as *ava guaraníes*. En el 2008 obtuvieron su primer subsidio con el que compraron herramientas agrícolas. Poco después, alquilaron un lote en El Peligro, una localidad dentro del Cordón Hortícola Platense. De esta manera, pudieron sembrar sus propios cultivos y varios/as integrantes de la comunidad lograron renunciar a la mediería. Para ese entonces, ya habían adquirido conocimiento y experiencia respecto de las técnicas de cultivo de la zona.

En el 2014, la comunidad obtuvo el reconocimiento de la personería jurídica. La personería jurídica, es un documento legal que certifica la existencia de la comunidad indígena, y ello le permite intervenir en los asuntos que le competen sin intermediarios. Uno de los requisitos para realizar este trámite es presentar una estructura de representantes. La comunidad *Iwi Imemb´y* estableció a estos efectos las figuras de Consejero General, Consejera de la Juventud, Consejera de la Mujer, y Tesorera. Una vez reconocida la comunidad se inició el reclamo formal de la entrega de tierras aptas y suficientes para el desarrollo humano conforme lo estipula la Constitución Nacional en su Art. 75 Inc. 17. Esta forma de reclamo constituye parte de las estrategias de los movimientos etnopolíticos descritos por Barabas (2008), y da cuenta de los nuevos modos en que los Pueblos Indígenas han ido articulando con el Estado en las últimas décadas para vehicular sus demandas históricas.

Los procesos educativos y las estrategias etnopolíticas *ava guaraníes*

En la literatura etnográfica de principios de siglo XX se evidencia una profunda desigualdad en los roles asignados a los hombres y a las mujeres. Según algunos registros que describen estas relaciones entre los/as *ava guaraníes*, la autoridad de los varones sobre las mujeres era absoluta (Castelnuovo, 2010; Hirsch, 2008). A comienzos del siglo XXI, Hirsch (2003) analizó el rol de la mujer en la economía, y observó un alto nivel de autonomía en este aspecto sin que ello se traduzca necesariamente en una mayor participación en los asuntos

políticos. Otro aspecto interesante a destacar de este trabajo es el señalamiento respecto de la relación entre la edad y la capacidad de ejercer influencia o autoridad. Tal como apunta la autora, en la sociedad guaraní los ancianos tienen un rol importante en la toma de decisiones.

Para el análisis que nos proponemos abordar, resulta interesante destacar que, tres de los cuatros cargos de representación que tiene la comunidad son ocupados por mujeres jóvenes, y también, resaltar las figuras de la Consejería de la Juventud y la Consejería de la Mujer. Es posible que la representatividad política que se les reconoce a estos colectivos (jóvenes y mujeres) en la comunidad hace eco del amplio movimiento de los feminismos de las últimas décadas.

Cuando hablamos de procesos educativos lo hacemos en sentido amplio, es decir, tomando los distintos grados de formalización en los cuales se producen aprendizajes (Sirvent *et al.* 2006). Así, nos referimos tanto a los estudios de formación profesional cursados por las referentes como las experiencias que suceden más allá de los estudios de nivel primario, secundario o superior, y pueden tener lugar en encuentros de mujeres, asambleas vecinales, tomas de tierras, etc. Este último tipo de experiencias acercan a los/as referentes/as a lo que Caldart (2000) denomina la “dimensión pedagógica de los movimientos sociales”.

Experiencias de formación profesional

Las trayectorias de los/as integrantes de Pueblos Indígenas en La Plata están atravesadas por los procesos de invisibilización y negación de la alteridad cultural que aún persisten en la tradición escolar como uno de los efectos de la educación homogeneizadora (Czarny, 2007). Como ya hemos señalado en trabajos previos (Mannelli, *et al.*, 2017; Aljanati y Mannelli, 2018; García *et al.*, 2019; Aljanati, 2019), a pesar de las fundamentadas críticas que la comunidad *Iwi Imemb´y* realiza al sistema educativo público, la escolarización y la profesionalización son sumamente valoradas. Los sentidos que los/as referentes atribuyen a las trayectorias escolares son múltiples. En primer lugar, valoran la alfabetización: aprender a leer y a escribir, hacer cálculos matemáticos, etc. cuestiones que resultan elementales para los trabajos asalariados en los que se insertan, permiten, entre otras cosas, evitar que los/as blancos/as los/as engañen, que los/as embauquen: “Como tienen conocimiento, te envuelven con palabras” (Registro de campo, CJ, 2017). Aunque hoy parezca obvia esta valoración, los abuelos y las abuelas de estas jóvenes tenían una perspectiva distinta:

“Antes mi padre, mi abuelo, firmaban cualquier cosa sin saber... no sabían nada. Ni siquiera el idioma. Eran muy cerrados, iban a cobrar y recibían cualquier cosa, y miraban a la plata y no sabían cuánto valía. Hoy nosotros por lo menos ya sabemos” (Registro de campo, CG, 2015)

“Ellos, mi padre, no sabía leer, escribir, hablar español, nunca nos podían decir tenés que ir a la escuela. Mira hijo yo no te puedo hablar de escuela, porque no sé nada, ni siquiera entiendo lo que ellos hablan, por eso no te puedo decir que vayas o no vayas. No sé si es bueno o es malo porque no conozco. Si vos querés, hacelo. Hoy es exigencia, nosotros exigimos [que los/as niños/as vayan a la escuela]” (Registro de campo, CG, 2015)

En segundo lugar, las instituciones que conforman el sistema educativo público son percibidas por los/as referentes/as como un terreno fértil para la transformación colectiva. En este sentido, interpelan tanto a los/as blancos/as como a los/as propios/as indígenas:

“Justamente nosotros decimos que para reconstruir hay que reconstruir desde la educación, desde la escuela primaria, desde la secundaria, universitaria. Nosotros nos preguntamos, qué clase de originarios queremos ser o en qué continente o país quisiéramos vivir. También los profesores qué clase de profesionales quieren ser” (Registro de campo, CG, 2015).

“Si vos estudiás para ser abogado: defendé a nuestro Pueblo. Si sos médico: curá a nuestro Pueblo. Si sos maestro: hagamos nuestra propia escuela y que seamos nosotros los protagonistas, nosotros mismos” (Registro de campo, CM, 2021).

Para analizar los sentidos que adquiere la educación formal, resulta apropiada la noción de capital cultural (Bourdieu, 2000). Ya sea interiorizado y/o institucionalizado, esta forma de capital amplía los horizontes de posibilidad y de agenciamiento limitados por las condiciones de desigualdad social y económica, no solamente en términos individuales sino también colectivos y comunitarios, pues las trayectorias académicas de nuestras interlocutoras están ligadas a la noción de membresía (Czarny, 2007). Las decisiones asociadas a la formación profesional se vinculan con el deseo y/o el mandato de ayudar a su comunidad de pertenencia. Para señalar algunos ejemplos: varias referentes cursaron diversos talleres brindados por el Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria y la Universidad Nacional de La Plata sobre el uso de tecnologías agrícolas, el manejo de

agroquímicos, la agroecología, entre otros espacios de formación destinados al mejoramiento de la producción agrícola, que es la base de sustentación económica de la comunidad. En el caso particular de las referentas que ocupan roles de representación, T, estudia Contaduría y CJ, Cs. Jurídicas, carrera que se sintió compelida a estudiar para “entender las leyes de los/as blancos/as”. Cuando comenzó la carrera, CJ pudo corroborar de primera mano la existencia de una normativa legal específica para los Pueblos Indígenas que se estaba incumpliendo: “¿Dónde está el derecho? Son cosas que están, pero no las cumplen. Y era verdad. Empecé a ver las leyes y todo eso. Y no las cumplían. Era mentira. (...)” (Registro de campo, CJ, 2015)

Experiencias de lucha

Las experiencias escolares y profesionales están necesariamente entrelazadas con las experiencias de lucha. En el proceso de asistir regularmente a clases, conversar con otros/as estudiantes y profesores/as, realizar trabajos prácticos, interpretar y responder consignas orales y escritas en el contexto de la vida escolar o académica, se va configurando un *habitus*, disposiciones, formas de decir, de conducirse, códigos de presentación, de expresión y de argumentación, un lenguaje particular que es puesto en práctica en las instancias de diálogo y negociación en las demandas de la comunidad. De la misma manera, la participación en las múltiples instancias de protesta y negociación que forman parte de los procesos de reclamo de derechos, se configuran otros dispositivos, estrategias, modos de actuar, que se suman al repertorio de saberes y también se adquieren aprendizajes prácticos acerca del funcionamiento burocrático, las vías formales de reclamo, las competencias jurisdiccionales, diversas normativas que amparan los derechos de los sujetos que reclaman.

“...para qué se han creado los organismos que nos representan a nosotros si no tienen autonomía propia como para decir: esto se los voy a dar, esto no. Autoridad para decir sí o no. ¿Para qué está el INAI [Instituto Nacional de Asuntos Indígenas]? ¿Están de adorno? ¿Para poder tener la primera tapa de la revista? **Ya hemos golpeado como 18 puertas del Estado**, todos lo mismo dicen, no hay plata. Pero, ¿quien dice que venimos a pedir plata? **Venimos por nuestros derechos. Venimos a recuperar lo que nos han quitado.** De manera pacífica. Nuestro pueblo ha derramado sangre hace 500 años, lo vamos a seguir haciendo. No queda otra.” (Registro de campo, CJ, 2015).

Los planteos de la joven *ava guaraní* nos muestran -con evidente indignación- un conocimiento con causa de la burocracia estatal, que le permite realizar fuertes críticas a uno de los organismos nacionales de representación de los pueblos indígenas y reafirmar con convicción los derechos consagrados. Estos saberes se construyen en relación con las trayectorias educativas formales pero también a partir de las redes de relaciones duraderas establecidas con diferentes actores y organismos del campo no-indígena (ya hemos mencionado a la Asociación de Medieros y Afines, el Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria y la Universidad Nacional de La Plata). La existencia de un capital social que apoya y acompaña los reclamos de la comunidad posibilita el acceso a ciertos repertorios culturales necesarios para negociar en mejores condiciones con el Estado. En el siguiente testimonio CM hace un reconocimiento en este sentido:

“[Un] agradecimiento a todos los que han estado en las distintas negociaciones, porque no ha sido una negociación fácil para nosotros, teniendo en cuenta cuáles son las lenguas que ellos [los/as funcionarios/as del Estado] utilizan, es distinta a la lengua originaria que nosotros estamos acostumbrados a hablar” (Registro de campo, CM. 2021)

También en términos de capital social, los vínculos construidos con otras agrupaciones sociales, al dinamizar la articulación entre la dimensión étnica y de clase, amplían y dan potencia a sus reclamos como parte de las estrategias etnopolíticas:

“Y ahora tenemos más apoyo porque la Corriente [en referencia a la Corriente Clasista y Combativa] no son un grupo chiquito, están a nivel nacional, y lo mismo ASOMA, ASOMA está en la Federación Nacional Campesina [2]” (Registro de campo, CM, 2018)

“Entonces cuando se convoca que todos los movimientos sociales salgan, por ejemplo, sale la FNC, sale ASOMA, sale Barrio de Pie, Evita, entonces nosotros también estamos ahí para salir. Porque como nosotros decimos: la calle es un instrumento de lucha para nosotros también” (Registro de campo, T, 2019).

La articulación con movimientos sociales es entendida en términos de objetivos comunes y conciencia de clase, por la demanda insatisfecha de derechos básicos y porque los miembros de la comunidad se perciben de “clase baja” y se caracterizan como “pobres”. Sin embargo, la motivación central, el eje que guía las estrategias de

acción de la comunidad *Iwi Imemb'y*, sigue siendo la etnicidad, y por ello encuadramos estas estrategias en el marco de acciones etnopolíticas. Como señala CM: “somos mujeres, somos originarias y somos pobres” (Registro de campo, CM, 2020).

“...si bien ellos [las organizaciones sociales] llevan sus petitorios, nosotros también lanzamos los nuestros. Nosotros también pedimos nuestras cosas. Pedimos que nos escuchen, que nos den respuestas. No pedimos que nos solucionen, sino que nos escuchen, primero que nada. Porque a veces te vas a la Municipalidad y te hacés escuchar y no es algo que le compete a la Municipalidad si no a Provincia. Porque todo es un eslabón: lo escucha el primero y pasa al segundo y del segundo pasa al tercero y llega a quien tiene que llegar. Son estrategias que a nosotros nos vienen bien” (Registro de campo, T, 2019)

Los documentos elevados por la comunidad expresan los derechos que les corresponden según las disposiciones referidas a los Pueblos Indígenas como sujetos de derecho, por ejemplo, apelan al Art. 75 Inc. 17 de la Constitución Nacional y al Convenio 169 “sobre pueblos indígenas y tribales” de la Organización Internacional del Trabajo, entre otros. Ello da cuenta de una saber jurídico y situado, que también se evidencia en las discusiones que entabla la comunidad con los/as funcionarios/as estatales. A modo de ejemplo transcribimos dos fragmentos en los que CM expresa sus discrepancias con los programas de Agricultura Familiar desarrollados por el Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria y con el uso de semillas genéticamente modificadas, un tópico que está en el centro de los debates respecto de la soberanía alimentaria:[3]

“Siempre discuto con los funcionarios de agricultura familiar, del INTA: no es lo mismo una producción que una huerta, porque yo quiero producir para Argentina, no quiero producir en una macetita, decir, en un maceta tengo tomate, en otra tengo lechuga. Cuál es nuestro reclamo principal: **El reclamo principal de nosotros es tierras aptas y suficientes para el desarrollo humano.** A eso vamos, **si no te corren del derecho que nosotros venimos discutiendo**, venimos peleando. **Esa ha sido la estrategia.** Hoy en día nosotros estamos luchando por 150 ha de tierra (...) **La recuperación de nuestra propia semilla, que no sea la semilla transgénica, que lo que producimos sea alimento sano**” (Registro de campo, CM, 2021).

“Hoy por hoy estamos volviendo a discutir con todos, con (...) Agricultura Familiar, con el INTA, volver a retomar lo que es la agroecología. Sé que no va a ser fácil porque hoy por hoy a nivel mundial, nacional, todos

estamos abocados a lo que es una agricultura industrial donde se practica mucho los insumos agroquímicos, donde las semillas son transgénicas (...) Y uno como originario viene en esa lucha, que es una lucha muy larga de cómo volver a recuperar la **soberanía alimentaria**. Porque muchos hablan de soberanía alimentaria, de agroecología, pero **el punto principal para nosotros es el acceso a la tierra. Sin acceso a la tierra no podemos hablar de agroecología, no podemos hablar de soberanía alimentaria**” (Registro de campo, CM, 2021).

A modo de cierre

En este trabajo nos interrogamos sobre los sentidos de los procesos educativos en relación con la participación política de jóvenes mujeres *ava guaraníes* de la comunidad *Iwi Imemb’y*.

Conceptualizamos los procesos educativos en sentido amplio, considerando tanto las trayectorias escolares y profesionales como la participación en los procesos relacionados con las demandas de derechos.

En lo que respecta a las trayectorias escolares, señalamos la diferencia generacional que implica en el presente una mayor estima hacia la escolarización y la profesionalización. Asociamos esta valoración a la posibilidad de los/as sujetos de apropiarse de un capital cultural que permita posicionarlos/as mejor socioeconómicamente, no solo a nivel individual sino también comunitario. En línea con esto, vinculamos las trayectorias escolares con los procesos educativos que se dan en el marco de los reclamos de la comunidad, especialmente el territorial.

Describimos la articulación de la comunidad con diferentes actores y organismos del campo no-indígena, destacamos congruencias y divergencias estratégicas en estas relaciones, al observar que si bien se movilizan en conjunto, los petitorios se redactan por separado y los reclamos tienen sus especificidades. En relación con esto, mostramos de qué manera la comunidad hace uso del capital apropiado en las instancias educativas para fundamentar, ratificar y potenciar las demandas como parte de sus estrategias etnopolíticas.

Notas de la ponencia:

[1] Se utiliza el sistema de referencias bibliográfico según Normas APA, 7ma edición

[2] La Corriente Clasista y Combativa, la Asociación de Medieros y Afines y la Federación Nacional Campesina son organizaciones sociales que están vinculadas entre sí y articulan con el Partido Comunista Revolucionario, alineados a la corriente marxista-leninista-maoísta.

[3] El significado del concepto “soberanía alimentaria” no ha sido consensuado por el Sistema de las Naciones Unidas y es objeto de un profundo debate. Este término fue acuñado por organizaciones de la sociedad civil, especialmente pertenecientes a poblaciones campesinas y Pueblos Indígenas e impulsados por las ONGs. Coloca la necesidad de la alimentación en el centro de las políticas, apoya los modos de vida sostenibles en contraposición a la dependencia de las corporaciones, la privatización de los recursos naturales, el monocultivo industrializado, entre otros planteos (Gordillo y Méndez Jerónimo, 2013).

Bibliografía de la ponencia

Aljanati, L. (26-27 de septiembre de 2019). Políticas educativas en clave histórica. Dos experiencias contrastantes para reflexionar sobre escolarización, etnicidad y migración forzada con ava guaraní [Ponencia]. IX Jornadas sobre Etnografía y Procesos Educativos en Argentina, IDES. <https://publicaciones.ides.org.ar/acta/politicas-educativas-clave-historica-dos-experiencias-contrastantes-reflexionar-escolarizacion>

Aljanati, L.I. (2024) *Saberes indígenas: a propósito de las trayectorias educativas y las luchas por la efectivización de derechos* [Tesis de doctorado, Facultad de Ciencias Naturales y Museo, Universidad Nacional de La Plata]

Aljanati, L. I., González, D. V., y Maidana, C. A. (2021). «Vivir trabajando en tierra ajena» Ava guaraníes en la Región Metropolitana de Buenos Aires. *Runa*, 42(2), 299-314.

Aljanati, L. I., y Mannelli, A. (mayo de 2018a). Obstáculos y dificultades en trayectorias educativas en la educación superior: caso iwi ememby en La Plata. Los pueblos indígenas de América Latina. En Actas del II CIPIAL. Universidad Nacional de La Pampa.

Barabas, A. M. (2008). Los derechos indígenas, la antropología jurídica y los movimientos etnopolíticos. *Ilha Revista de Antropologia*, 10(1), 201-216.

Bourdieu, P. (2000). Capítulo IV. Las formas del capital: capital económico, capital cultural y capital social. En Poder, derecho y clases sociales (pp. 131-164). Desclée de Brouwer.

Caldart, R. S. (24-28 de septiembre de 2000). A pedagogia da luta pela terra: o movimento social como princípio educativo [Trabajo encargado]. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 23.^a reunião anual. <http://23reuniao.anped.org.br/textos/te3.PDF>

Castelnuovo, N. (2010) La participación política de las mujeres guaraníes en el noroeste argentino *Boletín de*

Antropología Universidad de Antioquia, 24(41), 223-241

Czarny Krischkautzky, G.V. (2007). Pasar por la escuela. Metáfora que guarda distintas caras para abordar la relación comunidades indígenas y escolaridad. *Revista Mexicana de investigación educativa*, 12(34), 921-950.

Gordillo, G., Méndez Jerónimo, O. (2013). Seguridad y soberanía alimentaria. Documento base para discusión. FAO. <https://www.fao.org/3/ax736s/ax736s.pdf>

García, S. M., Aljanati, L., y Mannelli, A. (2019). Hijos de la tierra. Tensiones y disputas en la producción de conocimiento escolar. En F. Tálamo y M. Rozados (Comps.) *Política educativa, sindicalismo y trabajo docente: hacia la resignificación de los debates políticos y académicos en torno a las prácticas pedagógicas y sindicales para una educación popular y socialmente emancipadora* (1a. ed. adaptada, pp. 510-520). Agmer.

Hirsch, S. (2003). Las mujeres guaraníes de Salta en la esfera doméstica y pública: una aproximación antropológica. *Runa*, 24(1), 213-232. <https://doi.org/10.34096/runa.v24i1.1270>

Hirsch, S. (2008). Maternidad, trabajo y poder: cambios generacionales en las mujeres guaraníes del norte argentino. En S. Hirsch (Coord.). *Mujeres indígenas en la Argentina. Cuerpo, trabajo y poder* (pp. 15-26). Biblos.

Mannelli, A., Aljanati, L., Segundo, M. (14 y 15 de septiembre de 2017). *Reflexiones teóricas metodológicas en torno al trabajo de campo en contextos de diversidad*. [Ponencia] Jornadas de Investigación, Docencia, Extensión y Ejercicio Profesional (X JIDEEP), La Plata.

Ringuelet, R. (1991) Tiempo de medianero. *Estudios e Investigaciones. 6 Cuestiones Agrarias regionales*. 35-50 Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata

Sirvent, M. T., Toubes, A., Santos, H., Llosa, S., y Lomagno, C. (2006). Revisión del concepto de Educación No Formal. *Cuadernos de Cátedra de Educación No Formal*. OPFYL-Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.