

La educación superior desde el Sur Global



Red de conocimiento sobre
el derecho a la educación
desde el Sur Global



Universidade Politécnica
A POLITÉCNICA



La educación superior desde el Sur Global

La educación superior desde el Sur Global / José Cossa... [et al.]; Prefacio de Narciso Matos - 1a ed - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2024.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-813-768-1

1. Educación Superior. 2. Medios de Enseñanza. I. Cossa, José II. Matos, Narciso, pref.

CDD 378.009

Diseño de tapa: Dominique Cortondo Arias

Diseño de interior y maquetado: Santiago Basso

Corrección: Santiago Basso

La educación superior desde el Sur Global



PLATAFORMAS PARA
EL DIÁLOGO SOCIAL



Universidade Politécnica
A POLITÉCNICA





CLACSO

Consejo Latinoamericano
de Ciencias Sociales
Conselho Latino-americano
de Ciências Sociais

CLACSO Secretaría Ejecutiva

Karina Batthyány - Directora Ejecutiva

María Fernanda Pampín - Directora de Publicaciones

Pablo Vommaro - Director de Investigación

Equipo Editorial

Lucas Sablich - Coordinador Editorial

Solange Victory y Marcela Alemandi - Producción Editorial

Equipo de Investigación

Cecilia Gofman, Marta Paredes, Natalia Gianatelli,

Rodolfo Gómez, Sofía Torres, Teresa Arteaga,

y Ulises Rubinschik

Universidade Politécnica – A POLITÉCNICA

Equipe Editorial

Cristiano Macuamule – Coordenador editorial

Íris Victorino e Belchior Canivete – Produção editorial

Comissão Executiva

Arcênia Chale – Directora de Cooperação Universitária

Paula Lobo – Directora Académica

Tânia Wachene – Chefe do Gabinete de Relações Públicas, Cooperação e Marketing

Graça Cumar – Directora Executiva



LIBRERÍA LATINOAMERICANA Y CARIBEÑA DE CIENCIAS SOCIALES
CONOCIMIENTO ABIERTO, CONOCIMIENTO LIBRE

Los libros de CLACSO pueden descargarse libremente en formato digital o adquirirse en versión impresa desde cualquier lugar del mundo ingresando a libreria.clacso.org

La educación superior desde el Sur Global (Buenos Aires: CLACSO / Maputo: Universidade Politécnica, agosto de 2024).

ISBN 978-987-813-768-1



CC BY-NC-ND 4.0

La responsabilidad por las opiniones expresadas en los libros, artículos, estudios y otras colaboraciones incumbe exclusivamente a los autores firmantes, y su publicación no necesariamente refleja los puntos de vista de la Secretaría Ejecutiva de CLACSO.

CLACSO. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - Conselho Latino-americano de Ciências Sociais

Estados Unidos 1168 | C1023AAB Ciudad de Buenos Aires | Argentina

Tel [54 11] 4304 9145 | Fax [54 11] 4305 0875 | clacso@clacsoinst.edu.ar |

www.clacso.org



¿Cómo construimos conocimiento sobre las trayectorias educativas de jóvenes indígenas hacia la Educación Superior?

Mariana García Palacios

Construir conocimientos junto con otrxs

La preocupación central de mis investigaciones como antropóloga a lo largo de dos décadas ha sido analizar cómo las personas construyen conocimientos sobre el mundo social. Para ello, considero que resulta crucial situar sus construcciones dentro de las prácticas sociales en las que participan activamente. Invitada a dialogar en esta mesa acerca de cómo y dónde se producen los conocimientos sobre la educación en el Sur Global, cuáles son las teorías y metodologías que informan la cuestión del derecho a la educación y qué conocimientos ponen a disposición, no puedo más que partir de la premisa de que todxs construimos conocimiento porque no podemos sino significar, dar sentido, a nuestras experiencias. Es una premisa simple, pero que vale la pena resaltar como punto de inicio, ante los embates que jerarquizan los conocimientos y los segmentan, con base en la categoría moderna de desarrollo (Rabello de Castro, 2002), en

binomios que dividen a los grupos humanos según género, clase, etnia, edad, etc. y dan valor de verdad a unxs para quitárselo a otrxs (Fricker, 2007).

Para estudiar cómo lxs sujetxs conocemos el mundo, seguimos un marco epistémico relacional, que implica el estudio de la actividad cognoscitiva en relación con las prácticas sociales y las relaciones de poder que las atraviesan. Este marco se diferencia de muchos de los estudios clásicos que se ocuparon del problema de la construcción del conocimiento orientados por un enfoque metateórico escisionista (Castorina, 2007) que disociaba los componentes de la experiencia social de lxs sujetxs, centrándose en uno solo de ellos o reduciendo unos a otros. Estas aproximaciones ubicaron la unidad de análisis en la actividad cognoscitiva individual aislada de sus condiciones sociales o, por el contrario, consideraron las representaciones sociales o las prácticas sociales como determinantes de las ideas y elaboraciones de los individuos (García Palacios, Horn y Castorina, 2015). El enfoque relacional permite entender cómo las prácticas cotidianas y las relaciones asimétricas informan la comprensión del mundo por parte de lxs sujetxs con quienes nos vinculamos en nuestras investigaciones y, al mismo tiempo, comprender cómo nosotrxs, cuando investigamos, construimos el conocimiento científico.

El hecho de que todxs y cada unx de nosotrxs construyamos conocimientos no implica que lo hagamos de manera aislada, en soledad, sino que siempre se conoce al mundo en vinculación con otrxs. Tampoco implica que dicho vínculo esté exento de disputas. No construimos conocimiento sobre un objeto que está completamente prefigurado, o determinado por las prácticas sociales, sino que en el mismo momento ese mismo objeto está siendo debatido y disputado en sus significados socioculturalmente. Entonces, resulta imprescindible atender a las relaciones de poder de clase, intergeneracionales, interétnicas y de género.

“Cuando cada caso no es un caso”. Diversidades y desigualdades en el “Sur Global”

Hablar de “Sur Global” puede ayudar a romper con cierta idea casuística que a veces prima en los análisis sobre la diversidad, porque pone el acento en las condiciones desiguales compartidas por distintas regiones que se derivan de sus vínculos estructurales con el “Norte global”. En efecto, el término se ha utilizado en las últimas décadas para enfatizar relaciones geopolíticas de desigualdad, y para dar cuenta del conflicto de intereses entre regiones económicamente desfavorecidas del mundo (que se solapan en la cartografía con las antiguas colonias europeas) con las de las potencias industrializadas (Dados y Connell, 2012; Amigó *et al.*, 2022). Esto es así porque en muchos estudios las diversidades se presentan analizadas solo localmente como ejemplos desconectados y esta filosofía de “cada caso es un caso” (Fonseca, 1999) pasa por alto que tienen en común muchas de las desigualdades que los afectan (Amigó *et al.*, 2022).

Es importante señalar, no obstante, que por sí mismo el término “Sur Global” tampoco resuelve el problema de las diferentes experiencias, y que se corre nuevamente el riesgo de homogeneizar culturas y sociedades, desconociendo las grandes desigualdades y las experiencias culturales diferentes en cada contexto: dentro del “Sur Global” también existen múltiples diversidades atravesadas por relaciones de poder. Así, por ejemplo, dentro de los contextos del “Sur Global”, los grupos indígenas se han visto especialmente desfavorecidos, lo mismo que las mujeres, lxs afrodescendientes, lxs niñxs, etc. Consideramos importante insistir, entonces, en la puesta en tensión de, por un lado, el abordaje de similitudes vividas a lo largo de la historia que nos hablan de relaciones coloniales, de desigualdades, y también la pluralidad, las particulares formas en que dichos procesos se han materializado en cada contexto, atendiendo a las formaciones nacionales, e incluso provinciales, de alteridad (Briones, 2005). Cómo en cada contexto han impactado en lxs sujetxs los vínculos de sus

pueblos con el Estado, a través de sus políticas —escolares, lingüísticas, sanitarias, acerca del territorio y de la promoción del turismo, etc.—, y en sus vínculos y tensiones con iglesias, empresas privadas, organizaciones no gubernamentales, y movimientos sociales, entre otros (García Palacios y Valiente Catter, 2021).

En definitiva, es importante intentar comprender cómo lo local se interconecta con lo global (Rabello de Castro, 2020). Es por ello que para los informes nacionales y regionales elaborados desde la REGS, hemos establecido una serie de posibles indicadores para recabar información existente acerca de cada dimensión del derecho a la educación superior (tránsito de la educación media a superior, ingreso/matriculación, retención y egreso): pueblos indígenas/etnia, lengua materna/lengua primera/diversidad lingüística, afrodescendientes/raza, desigualdad socioeconómica/nivel de ingreso/pobreza, zona de residencia (rural o urbana), edad, condición de capacidad, orientación sexual, diversidad de género y sexual, religión, nacionalidad, condición de migrante/refugiado, escuela secundaria pública o privada, maternidad, número de generación en el nivel educativo, contexto de encierro, participación política, etc. A continuación, nos interesa, observar cómo se dan esos indicadores en la singularidad de una trayectoria educativa.

Reconstruyendo la trayectoria educativa de Isabel a partir del abordaje histórico-etnográfico

El enfoque histórico-etnográfico ha resultado de gran validez en nuestras investigaciones para el estudio de las trayectorias educativas y los conocimientos de niños y niñas indígenas. La etnografía puede ser caracterizada como una familia de métodos que implican un contacto directo y sustancial con los sujetos sociales, así como el proceso de escritura acerca de ese encuentro, en el que se busca plasmar en un texto la irreductible experiencia humana (Willis

y Trondman, 2000). Persigue, de este modo, la finalidad de producir una descripción analítica de realidades sociales delimitadas en tiempo y espacio, y constituye tanto el proceso como el producto —necesariamente informados por la teoría— de las investigaciones antropológicas (Rockwell, 2009). En tanto aspira a desnaturalizar las relaciones de poder y desigualdad y posee un profundo interés en los conocimientos vinculados a las epistemologías indígenas y subalternas, la etnografía es potencialmente capaz de producir conocimiento que no esté completamente condicionado por las visiones del mundo de lxs investigadorxs, discutiendo, por lo tanto, la imposición de marcos epistemológicos eurocéntricos largamente denunciada (Spivak, 1988; Walsh, 2002).

Por otro lado, resulta fundamental poder analizar las relaciones en un “presente historizado” (Rockwell, 2009), y la etnografía puede, entonces, echar mano de la historia para la reconstrucción de las relaciones de poder y la cristalización de las desigualdades. Desplegar una línea de tiempo de más larga duración nos permite atender a los procesos históricos que llevaron a la consolidación de una forma nacional y provincial de concebir lo indígena e, inclusive, pensar cómo la propia categoría de indígena ha sido producida, evitando, así, que el concepto se cosifique como realidad empírica por la propia acción de quienes hacemos uso de él (Menéndez, 2010). En efecto, la noción de pueblos indígenas, reconocida por las lógicas estatales, implica una artificial homogeneización cultural de una amplia diversidad poblacional (Bartolomé, 2010). Un primer paso para alejarse de la reificación de la categoría es comprender que ha sido históricamente constituida desde el poder como parte de los procesos de alterización (Rockwell, 2015):

La categoría indio o indígena es una categoría analítica que nos permite entender la posición que ocupa el sector de la población así designado dentro del sistema social mayor del que forma parte: define al grupo sometido a una relación de dominio colonial y, en consecuencia, es una categoría capaz de dar cuenta de un proceso (el

proceso colonial) y no solo de una situación estática. (Bonfil Batalla, 1972, p. 122)

En trabajos anteriores (Hecht *et al.*, 2018; Enriz, Hecht y García Palacios, 2020), hemos combinado el trabajo histórico-etnográfico con el método comparativo, para establecer las generalidades, particularidades y singularidades de las mujeres indígenas de Argentina y sus experiencias formativas interculturales. También hemos incorporado herramientas biográficas, como un modo de mostrar la textura, la complejidad, las contradicciones y los matices en las trayectorias educativas. Así, hemos reconstruido la historia de Isabel, que aquí analizaremos muy brevemente.

Isabel es una mujer qom de 33 años. Nació, creció y vive actualmente en uno de los barrios tobas de Sáenz Peña, Chaco. Allí realizó desde sus estudios primarios hasta sus estudios terciarios, puesto que siguió la carrera docente en el Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen (CIFMA). Isabel habla qom desde pequeña, es la primera maestra bilingüe intercultural de jornada completa de la provincia y se desempeña en una escuela primaria donde años atrás también fue directora. Su madre y su padre eran cosecherxs y no asistieron sistemáticamente a la escuela. Ella congrega en la Iglesia Pentecostés Qompi, del Evangelio, radicada en el barrio donde vive y presidida por su padre, que es pastor.

¿Cómo construimos conocimiento sobre las trayectorias educativas de jóvenes indígenas...

Imagen 1 y 2. Fotografías de la escuela y el grado donde Isabel es maestra



Fuente: Proyecto "Efemérides interculturales".

En la trayectoria de Isabel, nos interesa poder reponer —y aquí lo haremos someramente— cómo aquellas dimensiones que más arriba hemos considerado como indicadores del derecho a la educación han afectado su recorrido escolar, obstaculizándolo, pero también

facilitándolo. En este sentido, nos posicionamos frente a aquellos estudios que exaltan la figura del individuo exitoso, “resiliente”, que ha podido resistir por sí mismo los embates de las calamidades, porque cuando se piensa en términos individuales una problemática social, “se dejan entre paréntesis las prácticas pedagógicas y los contextos escolares en que suceden los éxitos y fracasos; en el plano conceptual, se racializa el concepto de cultura o se supone la transmisión intergeneracional de la pobreza” (Neufeld y Thisted, 2004, p. 82). En definitiva, este tipo de enfoques finalmente resultan funcionales a los valores meritocráticos, puesto que, si el éxito es individual, también los “fracasos” de lxs demás son individuales, lo que quita la responsabilidad al sistema escolar.

Si pensamos en términos de las complejas relaciones interétnicas en Argentina, podemos advertir que existe una diversidad de experiencias escolares para la población indígena, aunque siempre atravesadas por profundas desigualdades, respecto de la media nacional. La Educación Intercultural Bilingüe se reconoce como derecho de los pueblos indígenas desde la reforma constitucional en 1994. Desde 2006, de acuerdo con la Ley Nacional de Educación 26.206, existe como una modalidad del sistema educativo, pero es injerencia de cada provincia llevar adelante su aplicación (o no). Al día de hoy, muchxs especialistas y activistas cuestionan el alcance en los distintos niveles de la modalidad y demandan la producción de índices que permitan medir su impacto en la escolarización y retención escolar (Hecht, García Palacios y Enriz, 2023).

En la trayectoria de Isabel, su lugar de residencia ha resultado clave puesto que nació y vive en la ciudad de Sáenz Peña, Chaco. Dentro de Argentina, Chaco es una provincia pionera en cuanto al reconocimiento de los derechos indígenas en general y educativos en particular (a pesar de ciertas contradicciones). Desde la sanción de la Ley N° 3258 “De las comunidades indígenas”, de 1987, podemos pensar en el desarrollo de experiencias escolares interculturales. Ese año se creó la primera y más reconocida institución de formación de maestrxs indígenas del país: el CIFMA. Como hemos dado cuenta

en el Estudio de caso elaborado para la REGS (Hecht, García Palacios y Enriz, 2023), la función inicial del CIFMA fue la formación de personas indígenas de la provincia (toba/qom, mocoví/moqoit y wichí) para su desempeño en instituciones escolares.

Para el momento en que Isabel cursó sus estudios, entonces, ya existían en Chaco propuestas interculturales de escolarización más sistemáticas, en las que, de acuerdo con las experiencias reconstruidas en la investigación, sobre todo, podemos pensar en cierta posibilidad de contrarrestar las vivencias cotidianas de discriminación en la escuela. Aun así, Isabel relata la convivencia con construcciones negativas acerca de lo indígena. Volviendo sobre la importancia de la consideración histórica, aquí también es menester contemplar las diferencias generacionales, puesto que en la época en la que su madre y su padre eran niñxs, primaban las políticas educativas homogeneizadoras. A su vez, ellxs fueron cosecherxs de algodón y no asistieron sistemáticamente a la escuela, por lo que Isabel representa la primera generación en su familia en alcanzar el nivel superior. Siendo ya más grandes, su padre y su madre migraban por trabajo, lo que iba fragmentando las trayectorias escolares de sus hijxs. Isabel es la menor de sus hermanxs y pudo finalmente concretar una trayectoria de mayor duración respecto de ellxs y de gran parte de su generación, como puede observarse en los porcentajes de la siguiente tabla:

Tabla 1. Comparación entre los porcentajes de máximo nivel de escolarización de población toba/qom y el resto de la población nacional

	Sin escolarización	Primario incompleto	Primario completo	Secundario incompleto	Secundario completo	Superior
Población qom	13,1%	35,2%	21,4%	16,6%	7,6%	4,6%
Población total del país	3,7%	14,2%	28%	20,9%	16,2%	17%

Fuente: Enriz, Hecht y García Palacios (2020) en base a UNICEF (2009a y 2009b).

De acuerdo con una encuesta que realizamos en el CIFMA en 2017 (Hecht y García Palacios, 2017), solo el 17% de lxs estudiantes de los cuatro años del terciario no había abandonado ningún tramo de la escolarización, mientras que el 46% había interrumpido sus estudios en algún momento. El 26% del estudiantado no había completado el secundario, habiendo podido acceder al terciario mediante una normativa nacional que establece la posibilidad de ingresar al nivel superior sin la necesidad de haber finalizado el nivel medio, siendo mayor de 25 años y aprobando una prueba de oposición.

Otra cuestión que distingue a Isabel respecto de gran parte de su generación es su dominio de la lengua qom. Ella habla qom desde pequeña y en el CIFMA aprendió su lectoescritura. En contraste, en muchos contextos urbanos como el de Sáenz Peña, se constata un desplazamiento en favor del español en los eventos comunicativos de niñxs y jóvenes (Hecht, 2010). En la encuesta mencionada, el 50% de lxs estudiantes qom del CIFMA respondió que no hablaba la lengua indígena (Hecht y García Palacios, 2017). El dominio lingüístico en ambas lenguas ha sido históricamente valorado en los roles de liderazgo comunitario y de vinculación hacia afuera de los grupos, los cuales no han sido ocupados tradicionalmente por las mujeres. Si bien la yuxtaposición de lógicas de género en las relaciones interétnicas que relegan a las mujeres a los lugares de cuidado al interior del grupo continúa en gran parte vigente, las mujeres disputan muchos de sus sentidos. El ejercicio de la docencia les ha permitido a muchas de ellas, como Isabel, construir un lugar diferente dentro de sus comunidades, lugar que disputaron a los hombres, quienes inicialmente predominaban en el desempeño de dichos roles en las escuelas, a diferencia de la constante feminización de la profesión en la escala nacional. Sin embargo, en contraste con sus colegas varones, en las maestras con las que hemos trabajado, siguió estando presente la tensión entre estudiar, por un lado, y “formar una familia” y ejercer la maternidad, por otro.

Si bien señalamos que Isabel tuvo un acceso a la escolarización diferente al de las generaciones anteriores, la desigualdad económica

y la escasez de recursos continuaban siendo un factor limitante en la elección de la carrera a seguir y, pese a que quería estudiar otra carrera, debió inclinarse por la docencia, con el apoyo de su familia. El sostén familiar (afectivo y económico) es algo que comúnmente subrayan las docentes como Isabel y también como ella, suelen en el mismo sentido incluir el rol de las iglesias, puesto que conforman redes que van más allá de lo considerado estrictamente escolar, pero que impactan en los recorridos educativos. Las iglesias y lo religioso se entrecruzan así con lo escolar, y los “contenidos culturales” que se valoran en uno y otro espacio también tienden a estar vinculados. Isabel es hija de referentes religiosos de la comunidad y su participación en el Evangelio le otorgó, según relata, el acceso a un campo de saberes y habilidades que la escuela valora, como el manejo de la palabra y la expresión fluida por sobre la timidez.

Acceder a los estudios de nivel superior y ejercer la docencia es algo que Isabel significa como parte de un compromiso y un deber para con su comunidad: “[...] la escolaridad es un campo al que siguen apostando las mujeres indígenas. Como representantes de grupos etnolingüísticos alterizados, la mayor apuesta se aloja en la construcción de relaciones sociales más justas, en las que el respeto y la valoración de las diferencias sean más un hecho que un discurso” (Hecht *et al.*, 2018, p. 116).

A modo de cierre. Conocer con otrxs, un trabajo colaborativo para poblar de indígena “lo común”

Según el informe de Aveleyra (2023) para la REGS, el desarrollo de las políticas de educación intercultural bilingüe en América Latina no ha alcanzado aún ni el impacto deseado ni la cobertura necesaria. Los avances producidos en torno al acceso, la permanencia y el egreso de estudiantes indígenas resultan insuficientes (Mato, 2018 y OEI, 2021 en Aveleyra, 2023).

Reconstruir la trayectoria de Isabel en el marco de una etnografía de larga duración, nos permitió volver a constatar la pervivencia del racismo y la discriminación en las prácticas escolares. Nos ha hecho volver a interrogarnos acerca de qué es lo común de la escuela común y cómo es posible discutir el nacionalismo y la homogeneización que construye lo común bajo la premisa de la generalización de los conocimientos y prácticas de ciertos grupos en claro detrimento de otros. En este sentido, un equipo de investigadoras llevamos adelante el proyecto “Efemérides interculturales” y, en una apuesta por construir conocimiento junto con lxs docentes indígenas, contamos con la colaboración de Isabel y otrxs docentes expertas en la elaboración de materiales pedagógicos que invitan a repensar los sentidos que históricamente se han forjado sobre los pueblos indígenas en Argentina y, a la vez, comparten conocimientos sobre sus luchas, preocupaciones, derechos y deseos en el presente. Ante el recrudecimiento de las políticas neoliberales en la región, es necesario seguir construyendo conocimientos junto con otrxs que nos ayuden a continuar el debate acerca de qué escuelas y universidades queremos para todxs.

Bibliografía

Amigó, Florencia; García Palacios, Mariana, Enriz, Noelia; Hecht, Ana Carolina (2022). Indigenous epistemologies of childhood in contexts of inequality: Three case studies from the “Global South”. *Childhood*, 29(3), 307-321.

Aveleyra, Rocío (2023). *Informe Regional Educación Superior en América Latina. Informe elaborado para la REGS*. <https://www.clacso.org/informe-regional-america-latina/>

Aveleyra, Rocío; Enriz, Noelia; García Palacios, Mariana; Hecht, Ana Carolina (2022). *Informes La Educación Superior en Argentina, Bolivia, Costa Rica, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay y Uruguay* [Informes 2022, elaborados para la REGS]. Mimeo.

Bartolomé, Miguel (2010). Interculturalidad y territorialidades confrontadas en América Latina. *Runa*, 31(1), 9-19. <https://doi.org/10.34096/runa.v31i1.755>

Bonfil Batalla, Guillermo (1972). El concepto de indio en América: una categoría de la situación colonial. *Anales de Antropología*, 9, 105-124. <https://doi.org/10.22201/iaa.24486221e.1972.0.23077>

Briones, Claudia (2005). Formaciones de alteridad: Contextos globales, procesos nacionales y provinciales. En: Briones, Claudia (Ed.), *Cartografías argentinas. Políticas indigenistas y formaciones provinciales de alteridad* (pp. 11-43). Buenos Aires: Editorial Antropofagia.

Castorina, José Antonio (Coord.) (2007). *Cultura y conocimientos sociales. Desafíos a la psicología del desarrollo*. Buenos Aires: Aique Educación.

Dados, Nour; Connell, Raewyn (2012). The Global South. *Contexts*, 11(1), 12-13. <https://doi.org/10.1177/15365042124364>

Enriz, Noelia, Hecht, Ana Carolina; García Palacios, Mariana (2020). Biografías de la Educación Intercultural Bilingüe. *Movimiento-Revista de Educação*, 7(13), 146-168.

Fonseca, Claudia (1999). Quando cada caso NÃO é um caso. Pesquisa etnográfica e educação. *Revista Brasileira de Educação*, 10, 58-78.

Fricker, Miranda (2007). *Epistemic injustice: Power and the ethics of knowing*. Oxford: Oxford University Press.

García Palacios, Mariana; Horn, Axel; Castorina, José Antonio (2015). El proceso de investigación de conocimientos infantiles en psicología genética y antropología. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(2), 865-877.

García Palacios, Mariana; Valiente Catter, Teresa (2021). Imágenes, voces y prácticas de la niñez indígena en América Latina: perspectivas antropológicas sobre procesos y experiencias del pasado y del presente. *Indiana*, 38(1), 9-18.

Hecht, Ana Carolina (2010). *Todavía no se hallaron hablar en idioma. Procesos de socialización lingüística de los niños en el barrio toba de Derqui (Argentina)*. Múnich: Lincom Europa.

Hecht, Ana Carolina; García Palacios, Mariana (2017). Aproximaciones a las experiencias escolares, religiosas y lingüísticas de estudiantes toba/qom de un profesorado a partir de una encuesta. En: *XII Reunión de Antropología del Mercosur (RAM)*, Posadas, 4 al 7 de diciembre.

Hecht, Ana Carolina; García Palacios, Mariana; Enriz, Noelia (2023). *Estudio de caso: La experiencia del Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen (CIFMA) en Chaco, Argentina. Informe elaborado para la REGS*. <https://www.clacso.org/estudio-de-caso-la-experiencia/>

Hecht, Ana Carolina; Enriz, Noelia; García Palacios, Mariana; Aliata, Soledad; Cantore, Alfonsina (2018). Yo quiero estudiar por mi comunidad. Trayectorias educativas de maestras tobas/ qom y mbyá guaraní en Argentina. *Cuadernos de Antropología Social*, 47, 105-122.

Mato, Daniel (2020). *Etnicidad y educación en Argentina. Pueblos indígenas y afrodescendientes e inclusión educativa en Argentina*. S/d: UNESCO.

Menéndez, Eduardo (2010). *La parte negada de la cultura. Relativismo, diferencias y racismo*. Rosario: Prohistoria Ediciones.

Neufeld, María Rosa; Thisted, Ariel (2004). “Vino viejo en odres nuevos”: acerca de educabilidad y resiliencia. *Cuadernos de Antropología Social*, 19, 83-99.

Rabello de Castro, Lucia (2002). A infância e seus destinos no contemporâneo. *Psicologia em Revista*, 8(11), 47-58.

Rabello de Castro, Lucia (2020). Why global? Children and childhood from a decolonial perspective. *Childhood*, 27(1), 48-62.

Rockwell, Elsie (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.

Rockwell, Elsie (2015). Conversaciones en torno a la educación con pueblos indígenas/migrantes. En Novaro, Gabriela; Padawer, Ana; Hecht, Ana Carolina (Coords.), *Educación, pueblos indígenas y migrantes. Reflexiones desde México, Brasil, Bolivia, Argentina y España* (pp. 11-39). Buenos Aires: Biblos.

Spivak, Gayatri Chakravorty (1988). Can the subaltern speak? En Nelson, Cary; Grossberg, Lawrence (Eds.), *Marxism and Interpretation of Culture* (pp. 271-315). Urbana: University of Illinois Press.

Walsh, Catherine (2002). Interculturalidad. Reformas Constitucionales y Pluralismo Jurídico. *Instituto Científico de Culturas Indígenas*, 4(36).

Willis, Paul; Trondman, Mats (2000). Manifesto for Ethnography. *Ethnography*, 1(1), 5-16.