

Educación, diversidad y desigualdad en Argentina Experiencias escolares de poblaciones indígenas y migrantes*

Gabriela Novaro / Ana Carolina Hecht

En Argentina las experiencias escolares de la población indígena y migrante, particularmente aquella con marcaciones étnicas vinculadas con lo indígena, se desarrollan en un marco que evidencia niveles significativos de exclusión, pese a las modificaciones realizadas en las políticas públicas de los últimos años. Este artículo se propone abordar la situación socioeducativa de los niños y jóvenes indígenas auto-identificados como tobas/qom y de migrantes e hijos de migrantes provenientes de Bolivia en el contexto de la provincia de Buenos Aires. Analizamos las interpelaciones identitarias intergeneracionales, interétnicas y nacionales, así como los vínculos entre saberes valorados diferencialmente entre las familias y organizaciones indígenas y migrantes, al igual que en las instituciones escolares. La investigación que da origen a este trabajo se realiza desde un abordaje etnográfico, que se complementa con el análisis de documentos, leyes y materiales estadísticos.

Palabras clave: educación, identificación, interculturalidad, indígenas, migrantes.

EDUCATION, DIVERSITY AND INEQUALITY IN ARGENTINA SCHOOL EXPERIENCES OF INDIGENOUS AND MIGRANT POPULATION

In Argentina the school experiences of indigenous and migrant population, particularly those with ethnic “branding” linked with indigenous, are still developing in a setting that puts in evidence significant levels of exclusion, despite the changes introduced by the public politics from the last years. This article aims to address the “socioeducative” situation of indigenous children and teenagers self-identified as tobas/qom and of migrants and migrant children from Bolivia in Buenos Aires province. We will go in depth in the question of intergenerational, interethnic and national identity and the bond between valued knowledge in families,

* Este texto retoma el trabajo “Niños indígenas y migrantes en Argentina, nuevas políticas y viejos dilemas” (Novaro, en prensa). Se han completado y actualizado las referencias a la situación educativa de la población indígena y ejemplificado con el trabajo que C. Hecht desarrolla hace años entre tobas migrantes en Buenos Aires.

indigenous and migrant organizations, and schools. The research which origins this work is done from an ethnographic approach, complemented with the analysis of documents, laws and statistical material.

Key words: education, identificacion, interculturality, indigenous, migrants.

INTRODUCCIÓN

Argentina se caracteriza como un país pluriétnico y multilingüe. Su población en gran medida se compone de pueblos indígenas y migrantes de distintas regiones (países limítrofes y no limítrofes de América Latina, Europa, Asia y África). El Estado definió políticas regulatorias hacia ambos colectivos que fueron variando a lo largo de la historia. Hacia los pueblos indígenas se caracterizó por una postura de cierta negación, aunque en las últimas décadas los discursos frente a estos grupos han sido más bien resarcitorios; hacia la población migrante se advierte una valoración contradictoria, dependiendo de su lugar de origen, alternando entre la valoración de la migración europea y la negación y desvalorización de la latinoamericana; esta desvalorización también fue objeto de revisión en las políticas de los últimos años.

Más allá de las acciones estatales, los colectivos y organizaciones de pueblos indígenas y de migrantes latinoamericanos (a pesar de las diferencias en su historia y sus experiencias actuales), mantienen constantes esfuerzos por vincularse con la sociedad nacional en condiciones de mayor simetría e igualdad; reivindican también su derecho a la distintividad, expresados en clave étnica en el primer caso, y étnico-nacional en el segundo. Desde esta tensión entre las expectativas de inclusión y de distinción, indígenas y migrantes latinoamericanos ponen en discusión las referencias de identificación históricamente hegemónicas, al tiempo que son indudablemente permeados por las mismas. En ese sentido, la situación de la niñez y juventud indígena y migrante en Argentina resulta en muchos sentidos paradigmática para analizar no sólo las reivindicaciones de estos colectivos, sino también las políticas de Estado hacia la población considerada diversa desde los parámetros oficiales de identificación.

Este artículo, justamente, se propone abordar la situación socioeducativa de los niños y jóvenes indígenas auto-identificados como tobas/qom y de migrantes provenientes de Bolivia. Nos adentramos en las interpelaciones identitarias intergeneracionales, interétnicas y nacionales, en los vínculos entre saberes valorados diferencialmente entre las familias y organizaciones indígenas y migrantes, así como en las instituciones escolares. Para el análisis de estos tópicos, nos basamos en los materiales empíricos

producto de las investigaciones de las autoras: desde 2004, Novaro realiza una investigación etnográfica con población boliviana en Buenos Aires,¹ y desde 2002, Hecht hace trabajo de campo con comunidades tobas/qom de Buenos Aires y el Chaco.²

Antes de reflexionar en torno a algunos dilemas, similitudes y diferencias en la situación educativa de los dos colectivos presentaremos algunas características generales de cada uno de ellos.

Respecto de la población toba/qom en Buenos Aires, importa remarcar que su asentamiento en Buenos Aires es producto de la migración, ya que a partir del siglo XIX –luego de la conquista y colonización de la región del Gran Chaco (noreste argentino), y hasta la actualidad–, los tobas se han visto obligados a llevar un modo de vida cada vez más sedentario y perdieron el acceso al territorio donde obtenían recursos para la vida en tanto eran pueblos cazadores-recolectores. Así se inicia el proceso de des-territorialización y migración hacia las grandes ciudades de Argentina, en donde diversos grupos familiares se aglutinan dando inicio a un novedoso proceso de re-territorialización del que resultan los “barrios tobas” en la periferia urbana. En uno de esos barrios se realizó parte del trabajo de campo de este texto. Este barrio permitió a los migrantes indígenas reproducir sus relaciones de sociabilidad –gracias a la yuxtaposición de vínculos de vecindad y parentesco– a la vez que fortalecer el auto-reconocimiento étnico y los vínculos intragrupales, en tanto es un espacio para y donde materializar, actualizar y fortalecer nuevos modos de (re)presentarse el “ser toba” en la ciudad.

En el caso de la comunidad boliviana migrante, la misma constituye el segundo colectivo migrante en Argentina.³ El trabajo de campo se realizó en un barrio conocido por muchos (en particular por vecinos no bolivianos) como “El barrio boliviano” o “Villa bolita”⁴ de la localidad de Escobar (distante 50 km de la ciudad de Buenos Aires).

¹ Se trata del proyecto en curso en el Conicet: “Transmisión intergeneracional, procesos de identificación y construcción de la memoria en niños y jóvenes migrantes”.

² Este tema es abordado desde las becas de doctorado y posdoctorado del Conicet, así como en el marco del proyecto en la carrera de investigación: “Socialización lingüística en contextos educativos interculturales. Estudio sobre el mantenimiento-desplazamiento de la lengua toba en las trayectorias escolares de sus hablantes”.

³ De acuerdo con el censo de 2010, la población de origen paraguaya supera el 30% de los extranjeros (550 713 personas), en tanto la de origen boliviana es del 19% (345 272 personas).

⁴ “Bolita” es un término utilizado en Argentina para referirse peyorativamente a los bolivianos. Es importante advertir que aunque muchos vecinos no bolivianos identifican al barrio con este nombre, un componente cada vez más alto de su población está compuesto por descendientes de bolivianos.

Gran parte de la población procede de zonas rurales del departamento de Potosí y se integra en la producción y la comercialización fruti-hortícola. El barrio se caracteriza por el fuerte peso de las organizaciones de migrantes. Éstas se vinculan con actividades productivas y también sostienen acciones políticas vinculadas con el Estado argentino y el boliviano. La desigualdad y las lealtades locales, regionales y étnicas caracterizan las relaciones en la localidad.

La cuestión central que nos importa señalar de ambos casos empíricos remite a la problemática de las identidades y su compleja delimitación. En los dos casos nos encontramos con fuertes interpelaciones a definiciones étnicas reducibles a una dimensión o aspecto. Esto se debe a que, por una parte, trabajamos con población indígena que interpela al modelo “tradicional” de indígena, en tanto se trata de comunidades indígenas migrantes, residentes en contextos urbanos y en su mayoría no son hablantes de la lengua nativa. Por tal razón, indicadores convencionales de identidad como la lengua, la tierra de origen, etcétera, se desdibujan y se solapan con nuevos aspectos, como por ejemplo la producción artesanal y difusión de saberes ancestrales en charlas en escuelas como modo de subsistencia. Por otra parte, las marcas de diferenciación de la población migrante boliviana no sólo son nacionales sino también étnicas, cuestión que se manifiesta en la persistencia de la lengua quechua, las formas de agrupamiento, la relevancia de las festividades, las estéticas andinas en la localidad). Este aspecto, si bien suma dimensiones a considerar, también permite advertir la complejidad de la problemática de las identidades, al poner atención en el modo en que estos procesos operan en diversos contextos, niveles y en relación con diversas pertenencias.

APUNTES SOBRE EL CONTEXTO HISTÓRICO ARGENTINO

Según las estimaciones del último censo poblacional (INDEC, 2010), en Argentina se calcula aproximadamente un total de 40 millones de habitantes, de los cuales 2.4% se declara indígena o descendiente de algún pueblo originario⁵ y 5% nacida en el extranjero. Entre estos últimos, como dijimos, el mayor porcentaje procede de Paraguay y de Bolivia.

En Argentina la conformación del Estado nacional se realizó entre fines del siglo XIX y principios del XX imponiendo fuertemente un modelo civilizatorio desde la élite

⁵ Los criterios para la identificación de los pueblos indígenas en el censo son el autorreconocimiento de la pertenencia y/o la ascendencia por tener antepasados originarios.

ilustrada de Buenos Aires. Ello implicó el intento de borramiento en la población de marcas de identificación que no correspondieran con el modelo eurocéntrico imperante. Lo mismo se tradujo en políticas de exterminio y asimilación de la población indígena y en una política sostenida que fomentó la migración europea. Ambos procesos convergieron en la creación de una nación imaginariamente blanca descendiente de los europeos y sin indios (Lenton, 1999; Gordillo y Hirsch, 2010; Gorosito, 2008).

Hacia la población indígena luego de las campañas de exterminio y expropiación de territorios (como las llamadas Campañas al Desierto) se impuso hasta hace pocos años primero el discurso de la negación y la desvalorización, luego el de la asimilación y la integración a partir de políticas educativas homogeneizadoras y castellanizantes. Actualmente, las políticas para los pueblos originarios tienden más bien a centrarse en la figura legal de la “reparación histórica” que remite al derecho legítimo que los pueblos indígenas tienen a la restitución de sus derechos luego de que en 1994 se reformara la Constitución Nacional, donde se reconoce la preexistencia étnica a la conformación del Estado argentino.

Con la población migrante también las retóricas y políticas del Estado fueron variando. En principio, las políticas de poblamiento estuvieron restringidas a la población migrante europea, hacia la misma las posiciones no fueron unívocas, pero predominó la exaltación y valorización;⁶ hacia la latinoamericana predominó el silencio, la invisibilización y la desvalorización. Diversos trabajos abordan la construcción de distintos relatos acerca de la migración en Argentina, señalando la contraposición entre la imagen de la migración europea de fines del siglo XIX y principios del XX como una oleada civilizatoria que aportó trabajo y cultura a la nación, y la imagen de los migrantes latinoamericanos más recientes como una invasión incivilizada que se asienta en el territorio apropiándose de espacios y empleos que no le corresponden. Esta polaridad en la valoración se sostiene en el desconocimiento de los procesos históricos que acompañaron ambas situaciones y en fuertes estereotipos expresados frecuentemente en clave racial (Pacecca y Courtis, 2008; Domenech, 2013).

En los últimos años, nuevas retóricas y políticas se legitiman impulsando un novedoso reconocimiento de la diversidad socioétnica. Fundamentalmente, se destaca un movimiento sostenido de reconocimiento de los derechos de estos colectivos que

⁶ A principios del siglo XX muchos funcionarios expresaron un discurso xenofóbico y sentimientos de amenaza del cosmopolitismo a la *integridad nacional*, cuando la migración europea, ya en territorio nacional, en muchos casos más que dar muestra de la *civilización* esperada, se transformó en ideólogo y líder de movimientos sindicales y políticos que impugnaron el orden imperante.

se expresa en gran medida en la afirmación de su presencia y visibilización y en la demanda de reconocimiento (Gordillo y Hirsch, 2010). Desde la vuelta a la democracia en la década de 1980 se advierten cambios relativamente significativos, sobre todo plasmados en las nuevas leyes referidas a los pueblos indígenas, los recientes cambios en la normativa migratoria y la legislación educativa.

En relación con la población indígena, los últimos 20 años han implicado una ampliación en el reconocimiento estatal de derechos. Como, por ejemplo, a partir del ya citado cambio en la Constitución Nacional (1994), donde se plantea la preexistencia étnica al Estado de los pueblos originarios, la adhesión al Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) (2000), principal instrumento internacional sobre derechos de los pueblos indígenas, la Ley Nacional de Educación 26206 (2006), donde se reconoce a la educación intercultural bilingüe como una modalidad educativa; y la Ley 26160 (2007) que declara la emergencia en materia de posesión y propiedad de las tierras que tradicionalmente ocupan las comunidades indígenas originarias, entre mucha otras legislaciones relevantes de las órbitas provinciales. Ahora bien, a pesar de los avances que las normativas mencionadas implicaron, en artículos anteriores hemos sostenido (Hecht *et al.*, 2016), que lo indígena continúa asociado con la ruralidad y con la vida en comunidad, de modo que los asentamientos indígenas urbanos no son concebidos como espacios de asentamientos reconocidos donde pensar las problemáticas indígenas. Esta cuestión no es un dato menor ya que la mayoría de la población indígena, 40% según el Censo Nacional de Población 2010 (INDEC), se concentra en la ciudad de Buenos Aires y el conurbano; además de que es la jurisdicción con mayor diversidad étnica, incluyendo miembros de los pueblos mapuche, qom/toba, kolla, guaraní, tupí-guaraní, wichí, moqoit/mocovi, diaguita, diaguita-calchaquí, ava-guaraní, tehuelche, mapuche, rankülche, huarpe y selk'nam.

Respecto de la población migrante latinoamericana, también en los últimos años su situación se ha modificado en el plano legal: la nueva normativa migratoria (Ley 25.871 de 2003) se sostiene en una perspectiva regional que reconoce la composición de los flujos migratorios actuales en el país, que proceden mayormente de países limítrofes. La nueva ley establece el derecho a la educación para la población inmigrante cualquiera que sea su condición de regularidad. Además, afirma las posibilidades de permanencia de aquellos inmigrantes que tengan hijos argentinos.

En ambos casos, los términos de la ley pueden hacernos creer que la inclusión en términos de igualdad y democratización es un hecho en el contexto argentino. Sin embargo, son muchas las objeciones que se podrían sostener frente a esto. Por una parte, pese a estos cambios en las políticas, la situación social y educativa de la

población indígena y migrante (nos referimos en particular a la población migrante limítrofe con marcaciones étnicas vinculadas con lo indígena) sigue dando cuenta de niveles significativos de exclusión. Entre la población indígena se multiplican situaciones de pobreza y conflicto por la tenencia de los territorios, así como es limitado el acceso a recursos básicos como el agua potable. En lo educativo, aún son bajos los índices de escolarización de estas poblaciones.⁷ A estas problemáticas le podemos sumar cuestiones que afectan en particular a la población indígena residente en contextos urbanos, donde al no ser vistos como indígenas no acceden a derechos básicos como una educación que respete sus lenguas y saberes ancestrales, etcétera. Por ejemplo, según la Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas (2004/2005), 99% de los niños y niñas tobas/qom residentes en Buenos Aires no reciben clases en lengua indígena.

Entre la población migrante latinoamericana continúan registrándose situaciones de precariedad laboral, semiesclavitud (sobre todo en la industria textil y la producción hortícola), trata de personas, abusos de autoridad (Pacceca y Courtis 2008) y segregación territorial (Benencia, 2008; Pizarro 2007). Tampoco se han modificado muchas imágenes sociales que hacen énfasis en el carácter de ilegalidad y la tipificación de los migrantes latinoamericanos (Baeza, 2011). La población migrante procedente de Bolivia suma a las marcas de extranjería, connotaciones racializadas vinculadas con características fenotípicas y étnicas. Pero es importante advertir que estos aspectos no son sólo marcaciones del exterior. En el contexto de migración resulta claro que la referencia a lo nacional, por ejemplo, en tanto categoría de adscripción utilizada por los actores, no se limita a los significados estatales de lo nacional, sino que incluye sentidos de colectividad. La articulación entre lo étnico y lo nacional se advierte además en la conformación del mismo Estado “plurinacional” de Bolivia, donde la diversidad cultural es un criterio para reivindicar la existencia de naciones autónomas coexistiendo en relación con la misma formación estatal. Si consideramos esto, resultan evidentes las limitaciones de la normativa para pensar las múltiples interpelaciones identitarias de estos colectivos que quedan reducidos a la condición de migrantes omitiéndose sus adscripciones étnicas.

⁷ Un informe elaborado por UNICEF (2011) a partir de distinto material estadístico, denuncia los alarmantes índices escolares entre los qom. A partir de los datos del Relevamiento Anual (2007) de la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (Diniece) del Ministerio de Educación, se muestra que, a nivel nacional, en las escuelas primarias de EIB, la tasa promedio de promoción de los alumnos es del 81%, mientras que en las escuelas de educación común es de 93%. Esta diferencia, según se explica, se debe a las altas tasas de reprobación (15%), abandono (4%) y sobreedad (55%), valores que superan ampliamente a los de las escuelas de educación común (6, 2 y 22% respectivamente).

En resumen, estos párrafos ilustran los complejos procesos históricos de negación y reconocimiento que desde el Estado se ha tenido de las poblaciones que no se ajustaban estrictamente al modelo predefinido de ciudadano y tampoco a las identidades frecuentemente estereotipadas y simplificadoras desde las que se legitimaba la presencia de lo considerado “otro”.

REFLEXIONES SOBRE LA SITUACIÓN EDUCATIVA DE LA NIÑEZ INDÍGENA Y MIGRANTE

La escuela en Argentina fue históricamente una institución asociada con la imposición de un modelo civilizatorio, la homogeneización cultural, la unificación lingüística y la transmisión de la identificación con lo nacional. Estos mandatos se plasman hasta muy avanzado el siglo XX en las políticas educativas, en los textos escolares, en el ideario de muchas escuelas. Sin embargo, la presencia de niños/as indígenas y migrantes latinoamericanos en la escuela pone claramente en debate los presupuestos uniformizadores y los paradigmas formativos hegemónicos con que se conformó y expandió el sistema educativo argentino.

La diversidad étnica en un caso y étnica nacional en el otro, la forma en que estas distintividades son experimentadas tanto por los niños como por los adultos interpela al sistema y hace evidente la necesidad de problematizar la imagen de niñez y de educación y en especial los sentidos del discurso civilizatorio y del nacionalismo escolar. En esta sección del artículo esperamos poner en tensión estas cuestiones.

En años recientes, desde la década de 1990 en adelante, la diversidad comienza a presentarse con otra legitimidad en el discurso educativo. Este cambio paradigmático propició nuevas miradas, pero también implicó nuevos riesgos. De acuerdo con numerosos especialistas (Duschatsky, 2000; Neufeld y Thisted, 1999), la diversidad fue usada en el contexto neoliberal de esos años para legitimar el abandono del sentido igualitario de los proyectos universalizadores y encubrir la conformación y reforzamiento de circuitos de escolarización desiguales. Estos autores advierten acerca del “uso” que la ideología neoliberal hace de la diversidad, con vistas a sostener alternativas de segmentación y fragmentación educativa. El concepto de interculturalidad aparece en las políticas de Estado en este momento y se legitima en el contexto de difusión del multiculturalismo como discurso de Estado.

Las actuales políticas educativas destinadas a los pueblos indígenas en Argentina están enmarcadas en la Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe (EIB), establecida en 2006 y reconocida como derecho en la Constitución Nacional desde 1994, así como en otros marcos legales como la Resolución 107 del Consejo Federal de

Cultura y Educación (1999), la Resolución 549 del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la República Argentina (2004) y el Documento para la Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe (2010).

La EIB se define como una modalidad educativa destinada a los niños y jóvenes indígenas en el nivel inicial, primario y secundario, fundamentalmente en contextos rurales si bien no es algo que se explicita en la Ley. A pesar de las nuevas retóricas interculturales se advierten limitaciones para revisar los paradigmas civilizatorios y nacionalistas tradicionales, para realizar con continuidad experiencias escolares interculturales en los distintos niveles de educación y para garantizar el acceso a saberes socialmente valorados. No dejan de ser preocupantes ciertos índices como la caída en la matrícula entre el nivel primario y el secundario entre los niños indígenas⁸ (Novaro, 2011) y las limitaciones en los niveles de escolaridad alcanzados. Dichas políticas, con las distintas limitaciones que hemos señalado en textos anteriores (Novaro, 2011; Hecht, 2015), han legitimado la existencia para la población indígena de escuelas “de modalidad EIB”, en muchos sentidos alternativas a los dispositivos escolares tradicionales, pero de dudosa calidad para niños y niñas indígenas.

Además de señalar estos límites creemos necesario reflexionar en torno al carácter focalizado de la interculturalidad, y la restricción de la población destinataria únicamente a los grupos indígenas. Las poblaciones migrantes latinoamericanas no están, por lo general, contempladas en las políticas de educación intercultural y bilingüe.

Así, la interculturalidad aparece como el escenario legítimo para el despliegue de una diversidad invocada frecuentemente que no termina de interpelar a todo el sistema ni estar claramente presente en la definición de “lo común”.⁹ O sea, la interculturalidad se concibe como destinada sólo a los portadores de marcas étnicas de otredad, desdibujándose la dimensión relacional de la interculturalidad y asociándola centralmente a un atributo de los “otros” (Hecht *et al.*, en prensa).

⁸ Los números dan cuenta de que mientras en la matrícula total de los 12 años de estudio (primaria y secundaria) los alumnos secundarios representan cerca del 20%, en las escuelas de modalidad EIB esta proporción disminuye al 17% (Relevamiento anual 2008, Ministerio de Educación, Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa).

⁹ La normativa nacional desde un enfoque restringido de la interculturalidad (que algunos funcionarios y especialistas consideran necesario revisar) define la Educación Intercultural Bilingüe como una modalidad que garantiza el derecho de los pueblos indígenas “a recibir una educación que contribuya a preservar y fortalecer sus pautas culturales, su lengua, su cosmovisión e identidad étnica; a desempeñarse activamente en un mundo multicultural y a mejorar su calidad de vida” (Ley de Educación Nacional 26206, capítulo XI, artículo 52).

En la provincia de Buenos Aires, a pesar de que se cuenta con el mayor porcentaje de grupos étnicos y diversidad étnica, tardíamente se inician acciones concretas de reconocimiento. En cuanto a la legislación provincial, existe un número significativo de leyes¹⁰ que simplemente ratifican o se adhieren a la legislación nacional que otorga visibilidad a los indígenas, sin contar con una ley específica para la promoción de derechos como sucede en otras provincias de Argentina. Asimismo, además de la población originaria, reside –como ya se destacó– un alto porcentaje de población migrante de países limítrofes.

En el campo escolar se cuenta con la Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires 13688 (2007), en la que se reitera la intención de asegurar el derecho de los pueblos originarios (y comunidades migrantes) a recibir una educación intercultural bilingüe que ayude a “preservar, fortalecer y recrear sus pautas culturales, sus lenguas, sus cosmovisiones, sus tradiciones e identidades étnicas” (capítulo XIII sobre “Educación Intercultural”). Curiosamente, es interesante que en la Ley de Educación Provincial se incluye a los migrantes como posibles destinatarios de la modalidad de EIB, a diferencia de la Ley Nacional que sólo considera a los pueblos originarios. Dentro de la Dirección General de Cultura y Educación se creó la Dirección de Modalidad de Educación Intercultural, que ha formulado una serie de documentos interesantes¹¹ con el objetivo de contribuir a la tarea docente cotidiana.

No obstante, esas ideas no se han plasmado en políticas públicas que reflejen esos lineamientos, por lo que, a modo de ejemplo, no se cuenta con proyectos educativos destinados a los tobas migrantes que residen en la provincia. Por eso los niños de la comunidad con la que trabajamos asisten, en su mayoría, a una escuela privada católica que su ubica frente al barrio y, en su minoría, a las escuelas públicas aledañas.

La población migrante latinoamericana en consonancia con esta perspectiva limitada de la interculturalidad, no termina de ser contemplada ni por las políticas universales ni por las políticas interculturales. En otros textos hablamos de su inclusión subordinada, ya que si bien se trata de una población en gran medida inserta en el

¹⁰ Como la Ley 11331, Decreto 1859 (2004), Ley 12917, Ley 13115, Decreto 3225/04 referido a la creación del Registro Provincial de Comunidades Indígenas y el Decreto 798 (2005).

¹¹ Nos referimos a los documentos: “Género, generación y etnicidades en los mapas educativos contemporáneos” (2007), “Interculturalidad como perspectiva política, social y educativa” (2007) y “Aportes para la construcción de prácticas educativas interculturales en la provincia de Buenos Aires, niveles inicial y primaria” (2007).

sistema educativo,¹² el trabajo etnográfico nos ha permitido registrar su tránsito por circuitos escolares de menor prestigio, el desconocimiento de las trayectorias educativas previas, las bajas expectativas de desempeño, el silenciamiento de sus palabras, de sus pertenencias y saberes (Novaro y Diez, 2012). Desde el discurso escolar fuertemente asentado en el nacionalismo tradicional, en gran medida se siguen concibiendo como anómalas situaciones que registramos reiteradamente en el campo, como la doble nacionalidad, la identificación con más de una bandera y un himno, la posibilidad de coexistencia de distintos relatos históricos, la alusión a distintas estéticas.

En síntesis, en el plano escolar se hacen muy evidentes los complejos procesos históricos y los cambios legislativos a partir de los cuales se intenta que las poblaciones indígenas y migrantes se integren a las instituciones escolares. Pero, a pesar de los esfuerzos, la diada inclusión-exclusión se mantiene más como un interrogante que como una cuestión saldada. Por ello, en el próximo apartado avanzaremos en su análisis.

ENTRE LA INCLUSIÓN Y EXCLUSIÓN EDUCATIVA EN ESPACIOS ESCOLARES

Más allá de las situaciones evidentes de inclusión subordinada o exclusión, nos focalizaremos en las formas sutiles de expresión de la desigualdad. Para ello, es necesario advertir mecanismos de subordinación en los discursos y propuestas que se legitiman tras la meta de lograr la igualdad. De este modo, documentar la legitimación y transmisión de saberes y el lugar de los considerados *saberes tradicionales* en la escuela resulta un campo especialmente propicio.

En los últimos años permanentemente se menciona la necesidad de habilitar otras voces en la escuela, otras miradas y otras imágenes. De modo simultáneo, se plantea la posibilidad de habilitar nuevas presencias, de hacer visible lo invisibilizado. Sin embargo, tal como se realizan estas propuestas en los contextos escolares concretos, las políticas de reconocimiento en muchos casos se transforman en políticas de marcación y fijación de la diferencia étnico-nacional.

Según Chiodi (1997), Hecht (2011) y Padawer *et al.* (2015), el modo en que se presenta la cultura indígena en la escuela hereda una forma histórica esencializante de abordar la identidad indígena, que al fijarla y estancarla le quita su agencia histórica. Parafraseando a Chiodi (1997), la primera operación que se realiza al proponer incluir

¹² Prácticamente la totalidad de los niños procedentes de Bolivia de hasta 13 años asisten a la escuela; sin embargo, este porcentaje disminuye notablemente entre los jóvenes de 14 y 24 años, que asisten en un 47.3% a establecimientos educativos (Cerrutti, 2009).

“una cultura indígena” para la confección de un currículo intercultural es buscar y seleccionar aquellos diacríticos que claramente marcan la frontera entre lo indígena y lo no indígena. De este modo, una de las muchas consecuencias que se desprende cuando el currículo apunta al “rescate de la cultura tradicional”, es que la selección que se efectúa se suele posicionar mirando hacia el pasado y la “tradición”, dejando de lado a la “cultura indígena contemporánea”. Es más, “[...] indirectamente podría estar deslegitimando a la identidad actual del niño indígena [...] se le empuja a identificarse más con una cultura que pertenece a generaciones anteriores pudiéndose descuidar valores, aspiraciones y prácticas actuales porque se desvían de esa cultura” (Chiodi, 1997:11). Estas operaciones hacen que los conocimientos se vuelvan externos y poco relevantes para los niños y niñas y su entorno. En nuestras experiencias de campo, el análisis de canciones, poesías e imágenes escolares en escuelas con niños qom (y wichí),¹³ nos advierte sobre la abundancia de términos como stirpe, ruinas, legado, esencias elementales y, sobre todo, la mención a elementos naturales, como si lo perteneciente al mundo indígena se equiparara con la naturaleza. Muestran además la recurrente elección forzada en los contextos áulicos tratando de remarcar de manera clara e indiscutible la frontera entre lo perteneciente al “mundo indígena” y “no indígena”, así como la asociación recurrente de lo indígena con el pasado. Más aún, no se trata de una equiparación ingenua con el pasado, sino que en ese mismo movimiento se logran deslegitimar aquellas manifestaciones culturales y étnicas contemporáneas, en tanto se las compara y devalúa, con respecto a elementos esenciales de una cultura estereotipada e inasequible, reavivando la oposición entre tradición (aborigen) y modernidad. Así, estas visiones parecen presuponer un “deterioro cultural” de los pueblos indígenas contemporáneos. En este caso, el de la comunidad toba/qom, se acentúa más porque se extrapola al proceso de desplazamiento lingüístico de la lengua nativa por el español. O sea, la pérdida lingüística se traduce en pérdida cultural, atribuyendo un valor extraordinario a las prácticas lingüísticas y desoyendo los procesos hegemónicos de dominación que llevaron a devaluar las lenguas indígenas frente al español.

A modo de ejemplo, tomemos el caso de los niños y niñas que se autorreconocen como indígenas tobas/qom y viven en el Gran Buenos Aires, en el partido de Pilar (a 50 km de la capital). Al vivir en un contexto urbano pareciera que se alejan del prototipo de alumno que las políticas educativas interculturales proyectan, ya que el hecho de que sus familias hayan migrado hace que su identificación étnica se solape

¹³ Estas cuestiones han sido especialmente desarrolladas en Hecht (2011) a partir de una investigación sobre las escuelas con población indígena wichí en Formosa.

tras otras referencias de identificación y adscripciones, tales como “pobre”, “migrante” o “provinciano” (Hecht, 2011). Respecto del bilingüismo, estos niños no hablan la lengua indígena sino el español como primera lengua y eso también pareciera implicar una distancia con el modelo implícito de una educación bilingüe, ya que oficialmente no se han diseñado propuestas educativas claras para los casos de desplazamiento lingüístico, como el que está atravesando esta población. En consonancia con ello, los niños y las niñas asisten a una escuela donde la lengua indígena no tiene un espacio para reactualizarse y ser apropiada por aquellos que o bien la desconocen, o bien sólo la entienden. La escuela no está llevando adelante ningún tipo de estrategia didáctica particular ni en el área de lengua ni en ninguna otra. En esta institución, el tradicional mandato escolar homogeneizador argentino –detrás de la consigna del “crisol de razas”– se conjuga con el mandato religioso católico integrador; en consecuencia, se tensa una disputa con el reclamo por la especificidad y la diferencia que hacen las familias. Si bien la negación que la escuela hace de toda particularidad se propone como positiva en el discurso de los docentes en tanto no marca desigualdades (ni positivas ni negativas) con los otros niños, puede acarrear efectos contrarios. De esta manera, algunos miembros del barrio cuestionan la falta de un “trato diferencial” para sus hijos porque lo viven como un no-reconocimiento de su peculiaridad cultural.¹⁴ Es necesario considerar además que, mientras se carece de programas específicos para la enseñanza del toba, se dictan clases de inglés durante toda la escolarización obligatoria. En resumen, el panorama presentado respecto de la situación que viven los niños y las niñas es muy complejo y está atravesado por múltiples contradicciones (Hecht, 2011). No obstante, no se trata de señalar las falencias de la institución sino de comprender cómo ese hiato entre lo dicho en la legislación y lo realmente efectuado hace que muchos niños sean sutilmente expulsados de la escolaridad.

Por su parte, en el análisis de la situación educativa de la población migrante de un barrio habitado en una proporción significativa por inmigrantes bolivianos y sus descendientes encontramos continuidades y particularidades con los contextos relevados en las escuelas a las que asisten niños indígenas. En trabajos previos (Novaro, 2015), a partir de la observación de clases y actos, entradas y salidas escolares, conversaciones con numerosos docentes y niños, proyectos institucionales y planificaciones docentes,

¹⁴ La enseñanza de religión en la escuela acarrea múltiples contradicciones porque los tobas pertenecen al cristianismo evangélico y se han registrado casos de niños que se convirtieron al catolicismo así como otros que son estigmatizados por la institución porque ni participan de las clases de catequesis ni de las misas.

se eligieron algunas situaciones que resultan particularmente ilustrativas del modo en que se realizan referencias a “lo boliviano” en la escuela. Una de las escuelas del barrio llamada por los vecinos “la escuela de los bolivianos” se encuentra en el centro, cerca de los mercados, las quintas y los terrenos de la Colectividad.¹⁵

Entre el personal docente de esta escuela se registraron fuertes tensiones a propósito de la identificación de la institución con “lo boliviano”. La directora comenta reiteradamente que todos los años los chicos hacen un viaje a Rosario (ciudad argentina donde por primera vez se juró la bandera nacional) para el acto escolar donde los chicos prometen lealtad a la bandera argentina “porque esa es *su* bandera”; en los murales de la escuela se pintaron en el 2010 y se despintaron en el 2014 imágenes que aludían a lo boliviano¹⁶ (banderas de ese país, mujeres con vestimenta típica de los andes, maíces y montañas). Los docentes expresan en reiteradas oportunidades la necesidad de aclarar que “ésta no es la escuela de los bolivianos”.

La otra escuela se encuentra cercana a la ruta que comunica el barrio con el centro de la localidad y se destaca por la estabilidad de equipo docente y directivo y las mejores condiciones edilicias. Esta escuela es la más demandada por la población del barrio. Aquí “lo boliviano” parece estar ausente y los hitos de identificación son los que tradicionalmente caracterizan a todas las escuelas argentinas: carteleras, afiches, fotos, objetivos institucionales refuerzan la imagen de la religión católica como *La Religión*, del idioma castellano como *Nuestra Lengua*, de la celeste y blanca como *Nuestra Bandera*, de la chacarera, pericón, milonga, chamamé como *Nuestro acervo cultural*; obviamente en las clases escolares la historia argentina se presupone como *Nuestra Historia*. Lo andino, lo quechua, lo boliviano parece tener un espacio definido y limitado de expresión folklorizada en las fiestas de la tradición que año con año se celebran en la institución el 10 de noviembre. Vale destacar que en Argentina el día de la tradición es una fiesta generalmente vinculada con “la argentinidad”.¹⁷

¹⁵ Esta institución tiene problemas edilicios e inestabilidad del equipo docente. Los adultos bolivianos comentan reiteradamente “allí estamos nosotros”, pero también muchos comentaron hacer grandes esfuerzos porque sus hijos no vayan a esa escuela ya que “no está bien”, “los maestros faltan mucho”, “no se enseña”.

¹⁶ Resulta significativo señalar que tanto pintar como despintar estas marcas alusivas comenzó y terminó siendo un acto meramente escolar, y no generó aparentemente ningún movimiento explícito ni público en las organizaciones y familias migrantes del barrio. Posiblemente esto se vincule a que en ningún momento fue un acto de autorrepresentación.

¹⁷ Se conmemora el nacimiento del poeta argentino José Hernández, quien a fines del siglo XIX escribió el poema *El gaucho Martín Fierro*, a partir del cual el gaucho se instaló como figura emblemática del folklore argentino.

Resulta significativa la preferencia de los migrantes por la escuela más desmarcada de lo boliviano, sobre todo considerando el interés porque Bolivia siga siendo un referente de identificación en las jóvenes generaciones. Como decimos en un texto anterior, esto podría tener distintas interpretaciones: la concepción de que la escuela (al menos la escuela común argentina) no es para la población boliviana el espacio para marcarse sino para desmarcarse, de que las memorias e identidades particulares deben garantizarse en contextos más lejanos a la lógica estatal (familiares, comunitarios), la desconfianza hacia las propuestas educativas diferenciadas (frente a un sistema que sigue legitimándose desde el discurso de la igualdad y la uniformidad). En todo caso, la compleja dinámica de marcación-desmarcación no puede analizarse omitiendo los contextos de desigualdad social y educativa que condicionan estas elecciones y lo que históricamente ha representado la escuela en relación con estos colectivos (Novaro, 2015).

A modo de cierre, en estos pequeños conflictos cotidianos en el ámbito escolar apreciamos que subyace una compleja problemática sociopolítica: la tensión entre la inclusión y exclusión. Las reflexiones y ejemplos expresados evidencian los límites de la institución escolar para dar respuesta a estas cuestiones, así como la dificultad del sistema educativo de tomar como interlocutoras a las familias indígenas y migrantes. Por ello, en las páginas siguientes se avanzará en torno al lugar de lo educativo en las familias y organizaciones indígenas y migrantes.

UNA MIRADA A LA INTERCULTURALIDAD SEGÚN LAS FAMILIAS Y ORGANIZACIONES

Abordar las identificaciones y saberes que se espera transmitir a los niños indígenas y migrantes en contextos familiares y comunitarios supone atender a los sentidos de lo tradicional y lo propio del grupo. Debe considerarse la importancia que en el contexto actual adquieren cuestiones como la emergencia étnica y los debates por la autenticidad de las marcas de distinción de los colectivos que reivindican derechos particulares.

Como mencionan Padawer *et al.* (2005), las posiciones de los grupos indígenas (especialmente los tobas/qom) frente al Estado inciden en el modo en que ciertos “conocimientos culturales” son reivindicados por los sujetos como parte de una identidad que se percibe amenazada en su continuidad a través de las generaciones:

[...] la noción de “tradición” como aquello que se mantiene sin alteraciones a lo largo del tiempo resulta, en principio, políticamente estratégica con el fin de delimitar identidades comunitarias hacia la sociedad nacional, en un marco de incipientes legislaciones que establecen derechos diferenciales para los pueblos originarios (Enriz, 2011; Padawer *et al.*, 2005).

Estas cuestiones se ven ejemplificadas en la compleja relación que se entabla con la enseñanza de las prácticas artesanales entre los tobas migrantes a Buenos Aires: por momentos esos saberes dentro de la escuela se valoran como parte del acervo indígena, y en otras ocasiones se ven como meras estrategias laborales en el contexto urbano. Esos saberes, relacionados con la confección de artesanías, se vinculan con la noción de autenticidad étnica, ya que es patrimonio del grupo y para las familias tobas migrantes en la ciudad es la principal fuente de ingresos monetarios. Por eso, en el caso de estas comunidades indígenas urbanas se evidencia una exacerbación de la pertenencia étnica con el fin de autenticarse frente a los otros, a los “no-indígenas”, como verdaderos pueblos étnicos. Esta cuestión entre niños y jóvenes toba/qom se exagera por las tensiones que sienten frente a su rudimentaria destreza en lengua qom y las dinámicas de subsistencia de este barrio. Así, la relación de la lengua como criterio de autenticidad étnica y las actividades laborales (como las mencionadas charlas para la difusión cultural y la venta de artesanías) parecen estar en una retroalimentación permanente. Más aún, en dichos eventos (venta de artesanías en las escuelas) hay una exacerbación de todo aquello plausible de ser visto como “auténticamente” toba y, en ese contexto, la lengua cobra un papel central. Por ende, muchos niños se sienten interpelados e impugnados como tobas por su elemental competencia en la lengua, así como presienten que la pérdida de la lengua podría deslegitimar sus reivindicaciones como pueblo originario frente al resto de la sociedad (Hecht, 2011).

En cuanto a los contextos familiares y comunitarios de transmisión de saberes a los grupos migrantes, el mantenimiento de la relación con Bolivia y las prácticas transnacionales son parte del modo de reproducción de estos colectivos en Argentina. Asimismo, en un contexto de fragmentación y diferenciación interna de los grupos migrantes, la prédica del nacionalismo, la permanente alusión a Bolivia puede asociarse con la búsqueda de fortalecerse como colectivo en una situación adversa y a la creación de una entidad conjunta desde la cual negociar con el Estado argentino; pero también puede vincularse con la generación de una mística que vele la desigualdad de las relaciones entre sectores connacionales, propicie la disolución de lealtades regionales y étnicas y aborte la profundización de conflictos sociales entre los mismos inmigrantes (Novaro, 2014).

Se advierte así en el barrio boliviano la multiplicación de imágenes (sobre todo banderas pero también nombres de localidades, estéticas andinas), prácticas deportivas y artísticas en las festividades (bandas musicales, grupos de danza), hábitos alimenticios que remiten al país de origen; se registra también el permanente ir y venir de uno a otro país, las expectativas puestas en los viajes (muchas veces con los niños), las múltiples redes tejidas entre Bolivia y Argentina. Estas imágenes y prácticas marcan un territorio

como propio, idealizan el espacio dejado y señalan la continuidad del pasado y las proyecciones de continuidad en el nuevo país.

En ambos casos, las identificaciones de las generaciones más jóvenes aparecen asociadas con la transmisión de una memoria sobre la provincia del Chaco, en un caso, y sobre Bolivia en el otro, con fuertes rasgos de idealización y la construcción de una “herencia” y “origen” compartido. Incluso, la alusión esencializada a un supuesto origen interpela a los hijos de los adultos migrantes e indígenas porque muchos de los representantes de las nuevas generaciones han nacido o se han criado desde muy pequeños en Buenos Aires. Se debe advertir que esto se da en un contexto donde sin duda los sujetos cotidianamente se preguntan quiénes y cómo serán sus hijos, y expresan dilemas sobre su asentamiento definitivo o la vuelta al lugar de origen (Novaro, 2014).

La preocupación por la transmisión de “una forma de ser” propia de ese grupo –en el caso toba/qom como tímido, paciente, espiritual y respetuoso de los antepasados; y en el caso de lo boliviano asociada con atributos como respetuoso, trabajador, obediente–, se fortalece en la representación del contacto con “los otros” (los no-indígenas o los argentinos) como contaminante y potencial fuente de contagio de prácticas como el robo, las drogas, el alcohol...

En sintonía con el sentido que la tradición adquiere en los grupos indígenas también en el caso de los migrantes, es evidente la necesidad de pensar las tradiciones y pertenencias transmitidas a la infancia tanto en su componente de identidades naturalizadas y estigmatizantes, como en su sentido de resistencia a identidades impuestas desde la nueva sociedad y el nuevo Estado. Nos referimos a la resistencia al abandono compulsivo de formas de ser y estar en contextos de desposesión y movilidad. Tampoco podemos obviar que los discursos que legitiman esta continuidad y la vigencia de estas tradiciones se explicitan reforzando la supuesta homogeneidad de colectivos que construyen lazos comunitarios en situaciones en muchos sentidos adversas y reconocen en su interior relaciones de profunda desigualdad –de clase, de género y de generación (Novaro, 2015). Tal situación, lejos de ser otra cosa que la identidad de estos grupos, la constituye estructuralmente.

A MODO DE CONCLUSIÓN

La situación relevada en el campo permite poner en duda que necesariamente sean las escuelas los espacios donde los adultos proyectan la resolución de los dilemas identitarios que los atraviesan y que interpelan a sus hijos. Frente a un modelo históricamente homogeneizador, resulta significativo escuchar nuevas voces y observar

nuevas imágenes en la escuela. Sin embargo, en las propuestas que desarrollan las instituciones donde trabajamos, es posible observar que los saberes e imágenes asociadas con estos colectivos penetran de modo subordinado en la escuela, ya sea mediante el silenciamiento, ya sea a partir de su asociación con “lo tradicional”, término que parece condensar las ambigüedades de la valorización y la desvalorización de lo considerado como distinto y lejano a los supuestos parámetros de normalidad escolar. No obstante, destacamos también la potencialidad de la presentación de la particularidad étnica en contextos de disputa que se legitiman en la noción de autenticidad.

Nuestros recorridos dan cuenta de que en Argentina se dio un trato complejo hacia la diversidad con virajes históricos según los momentos. La escuela se movió en esas tensiones, supuestamente abierta a la inclusión pero sin lograr hacer parte ni a migrantes ni a indígenas urbanos. Las dos poblaciones con las que trabajamos son difíciles de acomodar dentro de un patrón: ni muy indígenas ni sólo migrantes de acuerdo con los parámetros con que históricamente se definieron estos colectivos.

En sus apuestas de continuidad como colectivo expresan a veces abierta y casi siempre sutilmente la resistencia a la imposición de identidades hegemónicas. Imaginando un futuro próximo donde los cruces, desplazamientos y transformaciones sean cada vez más evidentes, surge la pregunta sobre el margen de resistencia de estas poblaciones a las políticas hegemónicas de identidad y sobre si la escuela tendrá un lugar en ello o si simplemente la institución escolar irá un paso detrás de los dilemas que se producen en otros ámbitos.

BIBLIOGRAFÍA

- Baeza, Brigida (2011). “Migración boliviana en Comodoro Rivadavia (Chubut): asociacionismo y lazos transnacionales”, en Pizarro, Cynthia (coord.), *Migraciones internacionales contemporáneas. Estudios para el debate*. Argentina: Ciccus.
- Benencia, Roberto (2008). “Migrantes bolivianos en la periferia de ciudades argentinas: procesos y mecanismos tendientes a la conformación de territorios productivos y mercados de trabajo”, en Novick, Susana (comp.), *Las migraciones en América Latina. Políticas, culturas y estrategias*. Argentina: Catálogos.
- Cerrutti, Marcela (2009). *Diagnóstico de las poblaciones de inmigrantes en la Argentina*. Buenos Aires: Serie Documentos de la Dirección Nacional de Población, Secretaría de Interior, Ministerio del Interior, Organización Internacional para las Migraciones.
- Chiodi, Francesco (1997). *Alcances de la noción de interculturalidad en educación*. Santiago de Chile: Escuela de Antropología de la Universidad Academia del Humanismo Cristiano.

- Domenech, Eduardo (2013). “Las migraciones son como el agua: hacia la instauración de políticas de control con rostro humano” [http://polis.revues.org/9280].
- Dutschatzky, Silvia (2000). *Tutelados y asistidos. Programas sociales, políticas públicas y subjetividad*. Argentina: Paidós.
- Enriz, Noelia (2011). “Identidades en tensión, lo indígena y lo nacional en las experiencias cotidianas mbyá”, *Polis. Revista Latinoamericana*, vol. 9, núm. 27, Chile: Universidad Bolivariana de Chile.
- García Palacios, Mariana (2012). “Religión y etnicidad en las experiencias formativas de los niños y niñas de un barrio toba de Buenos Aires”. Tesis de doctorado en antropología. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Gordillo, Gordillo y Silvia Hirsch (2010). “La presencia ausente: invisibilizaciones, políticas estatales y emergencias indígenas en la Argentina”, en Gordillo, Gastón y Silvia Hirsch (comps.), *Movilizaciones indígenas e identidades en disputa en la Argentina*. Argentina: La cruzjía.
- Gorosito Kramer, Ana M. (2008). “Convenios y leyes: la retórica políticamente correcta del Estado”, en *Cuadernos de Antropología Social*, núm. 28, Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, pp. 51-65.
- Grimson, Alejandro (1999). *Relatos de la diferencia y la igualdad. Los bolivianos en Buenos Aires*. Argentina: Eudeba.
- Hecht, Ana Carolina (2011). *Encrucijadas entre las familias wichí y las escuelas. Procesos de apropiación, resistencia y negociación en la Educación Intercultural Bilingüe (Formosa, Argentina)*. Alemania: Editorial Académica Española.
- , Mariana García Palacios, Noelia Enriz y María Laura Diez (2016). “Interculturalidad y educación en Argentina: reflexiones a propósito de un concepto polisémico”, en Novaro, Gabriela, Ana Padawer y Ana Carolina Hecht (coord.), *Educación, pueblos indígenas y migrantes. Reflexiones desde México, Brasil, Bolivia, Argentina y España*. Argentina: Editorial Biblos.
- Lenton, Diana (1999). “Los dilemas de la ciudadanía y los indios argentinos (1880-1950)”, *Publicar en Antropología y Ciencias Sociales*, núm. 8, Argentina: Colegio de graduados en Antropología de la República Argentina, pp. 7-30.
- Manheim, Karl (1993), “El problema de las generaciones”, *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, núm. 62, Madrid, España: CIS, pp.193-244.
- Montesinos, Paula (2012). “Claves para pensar la diversidad cultural y la inclusión educativa”, *Educación, Lenguaje y Sociedad*, vol. 9, núm. 9, Argentina: Universidad Nacional de La Pampa.
- y Liliana Sinisi (2009). “Entre la exclusión y el rescate. Un estudio antro-pológico en torno a la implementación de programas socioeducativos”, *Cuadernos de Antropología Social*, núm. 29, Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, pp. 43-60.
- Neufeld, María Rosa y Ariel Thisted (1999). *De eso no se habla: los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*. Argentina: Eudeba.

- (2011). *La interculturalidad en debate. Experiencias formativas y procesos de identificación en niños indígenas y migrantes*. Argentina: Editorial Biblos.
- (2014). “Procesos de identificación nacional en población migrante: continuidades y quiebres en las relaciones intergeneracionales”, *Revista de Antropología Social*, España: Universidad Complutense de Madrid, pp. 157-179.
- (2015), “¿Desafíos interculturales o una interculturalidad desafiada? Experiencias en escuelas con población migrante en Argentina”, *Temas de Educación*, vol. 21, núm. 2, Chile: Universidad de La Serena, pp. 381-390.
- y María Laura Diez (2012). “¿Una inclusión silenciosa o las sutiles formas de la discriminación? Reflexiones a propósito de la escolarización de chicos bolivianos”, en Pacea, M. y Courtis (comp.), *Diagnóstico participativo sobre discriminación*. Proyecto contra la discriminación. Buenos Aires: Asociación por los Derechos Civiles, Fundación Ford Buenos Aires.
- Padawer, Ana, Mariana García Palacios, Noelia Enriz, Aristóbulo Borton y Ana Carolina Hecht (2015). “Conocimientos en intersección: regulaciones estatales y experiencias formativas cotidianas en dos grupos indígenas de Argentina”, en G. Novaro, L. Santillán, A. Padawer y L. Cerletti, *Niñez, regulaciones estatales y procesos de identificación. Experiencias formativas en contextos de diversidad y desigualdad*. Argentina: Editorial Biblos.
- Pacea, María Inés y Corina Courtis (2008). “Inmigración contemporánea en Argentina: dinámicas y políticas”, *Serie Población y Desarrollo*, núm. 84, Buenos Aires.
- Pizarro, Cynthia (2007). “Inmigración y discriminación en el lugar de trabajo. El caso del mercado frutihortícola de la colectividad boliviana de Escobar”, *Estudios Migratorios Latinoamericanos*, núm. 63, Buenos Aires: CEMLA, pp. 211-244.
- (2012). “Clasificar a los otros migrantes: las políticas migratorias argentinas como productoras de etnicidad y de desigualdad”, *MÉTIS: Historia & Cultura*, vol. 11, núm. 22, Brasil: Universidad de Caxias, pp. 219-240.
- Puigross, Adriana (1990). *Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino*. Argentina: Galerna.
- Segato, Rita (2007). *La Nación y sus otros. Raza, etnicidad y diversidad religiosa en tiempos de políticas de la identidad*. Argentina: Prometeo.



