

¿Desafíos interculturales o una interculturalidad desafiada? Experiencias en escuelas con población migrante boliviana en Argentina

Gabriela Novaro*

Recibido: 07/11/2015

Aceptado: 07/01/2016



Resumen

En este trabajo comenzamos haciendo breves referencias a la situación educativa de la niñez migrante en Argentina; aludimos a los alcances y límites de las propuestas educativas interculturales y a la vigencia de formas tradicionales del nacionalismo escolar.

El texto se centra en la descripción de tres situaciones educativas registradas en una localidad de la provincia de Buenos Aires con alto componente de población procedente de Bolivia. Los procesos relatados ponen en evidencia la complejidad de los contextos escolares y los efectos, en ocasiones paradójicos, de las propuestas desarrolladas para valorizar y hacer visible la diversidad cultural. La primera situación muestra las tensiones en una escuela en torno a las imágenes pintadas en las paredes que aluden explícitamente a «lo boliviano»; la segunda, señala los límites de un proyecto presentado por otra escuela de la localidad en el marco del programa de Educación Intercultural y Bilingüe del Ministerio de Educación; la última, remite al cierre de una experiencia de alfabetización en una organización de mujeres bolivianas. Los tres casos, con sus particularidades, condensan profundos debates y señalan las tensiones y los límites de las innovaciones en tiempos de (relativa) legitimación de los discursos multiculturales en el Estado argentino.

Palabras clave

Niños migrantes, imágenes escolares, proyectos educativos, interculturalidad, Argentina.

Intercultural challenges or challenged interculturality? Experiences in schools with emigrant population in Argentina.

Abstract

In this work we start by making brief references to the educational situation of the emigrant childhood in Argentina; we refer to the scope and limits of the intercultural educational proposals and to the force of the traditional forms of school nationalism.

The text is centered in the description of three educational situations registered in a place in the province of Buenos Aires with a high component of population coming from Bolivia. The narrated processes show clearly the complexity of the school contexts and the effects, paradoxical in occasions, of the proposals developed to value and make visible the cultural diversity. The first situation shows the tensions in one school about the images painted on the walls which refer explicitly to «the bolivian», the second one shows the limits of a project presented by another school of the place in the framework of the program of Intercultural and bilingual education of the Ministry of Education; the last one shows the closing of an alphabetization experience in an organization of bolivian women.

* Universidad de Buenos Aires/ Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET).
E-mail: gabriela.novaro@gmail.com

The three cases, with their particularities, carry deep debates and show the tensions and the limits of the innovations in times of (relative) legitimation of the multicultural discourses of the Argentinean State.

Key words

Emigrant children, school images, educational projects, interculturality, Argentina.

1. Introducción

En Argentina el enfoque uniformizador de las políticas educativas viene siendo objeto de problematización desde hace más de 20 años. Esto se corresponde con la legitimación de propuestas sostenidas en la noción de interculturalidad. Lo mismo debe ser visto, tanto como resultado del reconocimiento de derechos y del intento de ordenar la diferencia, como de las demandas y reivindicaciones de colectivos históricamente invisibilizados dentro del sistema educativo.

Diversos trabajos analizan críticamente los sentidos dados a la diversidad en las políticas educativas de la década del 90 y su peligrosa asociación a proyectos de fragmentación educativa (Duschatscki, 2000; Montesinos, 2012; Neufeld & Thisted, 1999). En textos previos nos hemos detenido también en el modo en que las retóricas de la democratización, la inclusión y la interculturalidad coexisten con discursos escolares que siguen sosteniendo formas tradicionales de nacionalismo y visiones evolucionistas y etnocéntricas sobre el modelo de sujeto y de educación (Novaro, 2012). También nos hemos centrado en el carácter focalizado de las propuestas interculturales en Argentina, generalmente limitadas al reconocimiento de derechos de la población indígena y con un limitado efecto en las propuestas educativas comunes (Novaro, 2012).

La población migrante latinoamericana, particularmente, aquella procedente de Bolivia (con la que hemos venido trabajando los últimos años), suma a las señales de extranjería, marcaciones étnicas vinculadas a cuestiones como la lengua, las formas de agrupamiento, las festividades, etc. En el contexto de migración resulta claro como la referencia a lo nacional, 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. Teniendo esto en cuenta resultan evidentes las limitaciones de la normativa (tanto la ley de migraciones como la ley educativa) para pensar las múltiples interpelaciones identitarias de estos colectivos.

La población proveniente de Bolivia, en consonancia con esta perspectiva limitada de la interculturalidad, no termina de ser contemplada ni por las políticas universales, ni por las políticas interculturales que, en las distintas jurisdicciones de Argentina, en general, se traducen en propuestas focalizadas para determinadas poblaciones.

En trabajos anteriores hemos registrado que, junto con avances en la normativa migratoria y educativa, y reconociendo que los niños bolivianos están masivamente insertos en la escuela primaria,¹ de todas formas siguen registrándose situaciones más o menos evidentes de desigualdad.

El trabajo en escuelas de distintas localidades, tanto de la Ciudad como de la Provincia de Buenos Aires, nos ha permitido registrar, junto con nuevas retóricas y proyectos direccionados a la mayor igualdad, situaciones que se encuadran más bien en lo que hemos llamado inclusión subordinada: negación de la matrícula en ciertas instituciones, tránsito por circuitos escolares de menor prestigio, inscripción de los niños recién llegados de Bolivia en grados más bajos que el que corresponde, desconocimiento de las trayectorias educativas anteriores de los niños, bajas expectativas de desempeño, silenciamiento de sus

¹ Prácticamente la totalidad de los niños procedentes de Bolivia de hasta 13 años de edad asiste a la escuela, pero este porcentaje disminuye notablemente entre los jóvenes 14 y 24 años, que asisten en un 47,3% a establecimientos educativos (Cerrutti, 2009).

palabras, de sus pertenencias y saberes (Novaro 2012; Novaro & Diez, 2011).²

Nos interesa aquí focalizarnos en las formas más sutiles en que se expresa esta inclusión subordinada y el modo en que ello interpela a las políticas educativas y las retóricas interculturales. Más aún, es necesario advertir formas de subordinación en los discursos y propuestas que se legitiman en su supuesto objetivo de igualdad. La legitimación y transmisión de imágenes y proyectos que se definen como «interculturales» en la escuela resultan un campo especialmente propicio para ello.

En este texto voy a centrarme en algunas situaciones especialmente elocuentes para profundizar el modo en que la diversidad étnica y nacional se experimenta en contextos escolares concretos. Las referencias empíricas se sostienen en un trabajo de campo desarrollado desde el año 2010 en un barrio cercano a la localidad de Escobar (Provincia de Buenos Aires) con un alto componente de población procedente de la zona de Potosí, Bolivia, hoy en día, habitado por una cantidad significativa de descendientes de migrantes. Una de las características del barrio es la presencia de organizaciones que tienen alta capacidad de convocatoria entre los adultos, niños y jóvenes, como la Colectividad Boliviana de Escobar. Se trata de una localidad donde la población boliviana ha sido objeto de reiteradas situaciones de discriminación y violencia. En este trabajo damos cuenta, básicamente, de una investigación desarrollada en dos escuelas públicas primarias del barrio y hacemos también mención a una experiencia de alfabetización en una asociación de mujeres migrantes.

En textos previos centrados en la dinámica de las organizaciones y familias de la localidad hemos registrado, a través de festividades y prácticas formativas cotidianas, una fuerte apuesta por la continuidad de la referencia a Bolivia en los niños nacidos en ese país y criados en Argentina y en los denominados «bolivianos de segunda generación» (Novaro, 2014). Estas expectativas de continuidad y distinción, como colectivo, coexisten con una fuerte apuesta por la inclusión escolar en condiciones de mayor igualdad.

El seguimiento de situaciones educativas en contextos escolares y comunitarios nos ha permitido registrar una serie de aspectos que interpelan fuertemente las políticas interculturales. Aquí me voy a centrar, particularmente, en tres situaciones: las tensiones en una escuela del barrio en torno a las imágenes pintadas en sus paredes y muros que aluden explícitamente a «lo boliviano», el proyecto presentado por la otra escuela de la localidad al programa de Educación Intercultural y Bilingüe del Ministerio de Educación y el cierre de una experiencia de alfabetización en la asociación de mujeres bolivianas en el barrio. Las tres situaciones, cada una con sus especificidades, dan cuenta de profundos debates y señalan las tensiones y los límites de las innovaciones en tiempos de discursos multiculturales en el Estado. A partir de allí me propongo volver sobre cuestiones generales de debate en torno a la interculturalidad y la educación.

Vale destacar que la selección de estas tres situaciones se realizó con posterioridad a un trabajo sostenido en las tres instituciones desde un enfoque cualitativo etnográfico (Roc-kwell, 2009). El mismo nos ha permitido registrar y analizar las formas sutiles de exclusión, los efectos muchas veces contradictorios y hasta paradójicos de las políticas que se

² Por cierto este no es un fenómeno exclusivo de la Argentina. Procesos similares se registran en otros países como México y España (Czarny & Buenhabad, en prensa; Poveda, Jociles & Franze, 2009).

afirman inclusivas y de valoración de la diversidad, el modo en que los colectivos migrantes experimentan estos procesos y dan sentido a los mismos.

Entre el año 2013 y 2015, luego de un trabajo exhaustivo en contextos comunitarios y familiares, registramos más de 20 situaciones de interacción escolar (en especial clases, actos escolares y talleres), revisamos material documental de las escuelas (proyectos, actas, memorias, cuadernos) y mantuvimos extensas conversaciones con maestros. A pedido de la escuela realizamos actividades grupales con niños y adolescentes de ambas instituciones y entrevistas en profundidad con jóvenes en una de ellas.

Las situaciones que vamos a relatar pueden considerarse escenas, recortes selectivos, pero de ninguna manera deben ser pensadas como escenas aisladas. Las mismas adquieren sentido puestas en relación con un recorrido amplio por la dinámica de las relaciones sociales, étnicas, nacionales, generacionales y educativas de la localidad.

2. Escenas escolares de una interculturalidad desafiada

2.1. Murales marcados y blanqueados en una escuela con población migrante

La primera escena corresponde a la llamada, por muchos vecinos, «la escuela de los bolivianos». Esta se encuentra en el centro del «barrio boliviano» cerca de los mercados y terrenos propiedad de la Colectividad. Es una escuela con problemas edilicios, bastante inestabilidad del equipo docente y dificultades para mantener su matrícula. Los adultos de esa nacionalidad comentan reiteradamente *“allí estamos nosotros”*.

En el año 2010, como parte de los festejos escolares del bicentenario en Argentina, la profesora de plástica pintó, junto con sus alumnos, murales en la puerta y en un paredón interno. Eligió temas que considero «significativos» para el barrio, los niños y la escuela. En la entrada de la escuela, una bandera argentina y una boliviana, una mujer con vestimentas tradicionales andinas con una montaña atrás (inspirada, según la profesora en cuadros del pintor argentino Antonio Berni), otra mujer de pollera sosteniendo a un niño junto a un hombre trabajando la arcilla y más montañas detrás. Los otros dos dibujos correspondían a un gaucho a caballo y el cabildo, típicas imágenes de las celebraciones patrias argentinas. Además, los alumnos y la profesora de plástica, pintaron un mural dentro de la escuela basado, siempre según el testimonio de la profesora de plástica, en un pintor norteamericano, con imágenes de trigo, palomas, y flores y las banderas boliviana y argentina entrelazadas por arriba (Registros de campo: Novaro, 2013).

Esta identificación con lo boliviano en las imágenes externas e internas de la escuela fue muy debatida por los docentes. *“Yo le decía a la directora: tenes que taparlos, esta no es la escuela de los bolivianos, por qué tiene que estar la bandera boliviana en la puerta”* (Portera de la escuela, miembro activo de su fundación e integrante de la cooperadora). Finalmente los murales fueron blanqueados en el año 2014 (Registros de campo: Novaro, 2014).

Resulta significativo que, un acto de escenificación de las pertenencias, abrió un espacio de interpelación y tensionó referencias de identificación. Sin embargo, tanto pintar como despintar estas marcas alusivas comenzó y terminó siendo un acto meramente escolar, se resolvió internamente con mínimas tensiones entre el personal de la escuela 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 autorepresentación de la Colectividad y los vecinos migrantes del barrio.

Con un acto de autorepresentación nos referimos, en este caso, a una producción estética propia, producto de una elaboración sobre como evocar lo que alude a Bolivia, la producción de una imagen desde la cuales afirmar un sentido de pertenencia. Ciertamente la pintura de los murales no tuvo estas características; más bien fue producto de la traducción de la docente de las imágenes que atribuyó a lo boliviano, a una estética que supuso aceptable para la escuela. En esta traducción, al tiempo que se mostraban las supuestas referencias de identificación, se exponían, exhibían y fijaban, marcando no sólo a la comunidad, sino también a la escuela. La respuesta podría ser leída entonces como la omisión de la voz de quienes fueron expuestos (los bolivianos) y la reacción de quienes se sintieron marcados (otros docentes de la institución).

Frente a esto, me llamaron la atención los dibujos que adornaban ya no el exterior de la escuela, sino las paredes interiores: los mismos hacían referencia a personajes y relatos «clásicos» europeos, ilustrando cuentos como Pinocho, La Cenicienta; había también imágenes de osos y muchas princesas rubias. Un afiche se encabezaba con la siguiente frase: *“Los autores clásicos que han dejado huella”*. A fines de 2014 los afiches continuaban colgados, muchos de ellos seguían allí a mediados del 2015.

Las tensiones en torno a la marcación y demarcación en la llamada «la escuela de los bolivianos» se comprende con relación a como esta dinámica se despliega en la otra escuela del barrio: «La escuela de la ruta».

2.2. Un proyecto hecho a medida

Esta otra escuela se encuentra cerca de la ruta que comunica «el barrio boliviano» con el centro de la localidad de Escobar. Se caracteriza por la estabilidad del equipo docente y directivo y las condiciones edilicias relativamente cuidadas. Ésta es, claramente, la escuela más demandada por la población del barrio.

En la escuela de la ruta, lo andino, lo boliviano, lo indígena parece ausente en la estética de puertas, paredes y actos.³ Las imágenes se presentan, en cierta forma, invertidas. En esta escuela, los hitos de identificación son los que tradicionalmente caracterizan a 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».

El registro de los proyectos institucionales y las memorias de la «escuela de la ruta»⁴ permitieron advertir que a lo largo de 50 años (esta es la antigüedad de la escuela), prácticamente, no se hace mención a la matrícula de origen boliviano, dato no menor considerando que esta escuela, desde mediados del 80 a la actualidad, siempre tuvo un alto componente de niños migrantes o hijos de migrantes. Hay una excepción a esto en el año 2004, cuando un proyecto institucional de la escuela «Integrando culturas» alude a una elevada tasa de población migrante, quechua hablante, que proviene del altiplano boliviano. Se elab-

3 Algunas experiencias puntuales matizan esta tendencia, por ejemplo en el año 2014 los alumnos trabajaron sobre los caporales y presentaron una muestra de estas danzas. El proyecto no se continuó en el 2015. Asimismo la escuela secundaria pegada a la primaria presenta pinturas murales que remiten a Latinoamérica, lo indígena y lo andino.

4 Estas memorias fueron reconstruidas a partir de la lectura del libro de oro de la escuela cuando la institución cumplió 50 años.

bora así una nómina con los alumnos incorporados desde 1972 con apellidos «andinos», y se reconstruye la historia del barrio mencionando la llegada de inmigrantes campesinos desde Potosí. Este proyecto se presentó al Ministerio de Educación para solicitar un subsidio al Programa de Educación Intercultural y Bilingüe, con el objetivo de trabajar con la lengua materna, reconocer tradiciones y conservar la identidad, tanto de la cultura argentina como de la boliviana. El subsidio fue obtenido, pero la propuesta de reconocimiento cultural no se sostuvo en años posteriores en la escuela, más bien, muchos proyectos (no todos por supuesto) se orientaron en sentido contrario; por ejemplo; en el año 2009, en el proyecto «América, familias y tradiciones», se dice que *“Aún prevalecen en la escuela los alumnos de origen boliviano (...) tienen actividades sociales recreativas escasas y desinterés en lo cultural”* (Sistematización de registros de los proyectos institucionales, 2013).

2.3. Nosotras ya no tejemos, ahora estamos con los cuadernos

La última situación a la que voy a aludir corresponde a una experiencia de alfabetización en la asociación de mujeres migrantes del barrio. Se trata de una organización muy vinculada a la idea de *“estar juntas”* y mantener ciertas prácticas como la comida, el tejido, las artesanías. También las nuclean actividades vinculadas a la gestión de subsidios y obtención de documentos. Esta organización recupera y recrea formas de participación política de Bolivia, al buscar explícitamente, la reproducción del modelo de los Centros de Madres.⁵ En este proyecto tuve un mayor grado de involucramiento, ya que la presidenta de la organización me pidió, desde el momento de conocernos, que la ayudara a organizar una capacitación de adultos. Lo mismo finalmente se concretó en el año 2014 en el marco de los programas de Educación de Adultos del distrito de Escobar. En este contexto, relato un hecho, entre muchos otros significativos de esta experiencia, para pensar los dilemas de la educación en contextos interculturales.

Cuando estaba por acabar el año, el maestro convocó a las mujeres a asistir a un acto formal de cierre de la actividad de distintos centros comunitarios. Les preguntó *“¿Pueden hacer un bailecito? Llevar los tejidos”*. Las mujeres se quedaron pensando, al rato contestaron, *“Vamos a ver maestro, porque ahora ya no tejemos más, ahora andamos con los cuadernos”*. Para sumar ingredientes, en la despedida del año la inspectora del nivel comenta en su discurso. *“¿Cómo cambia la actitud!, se van teniendo otras palabras, hay otros intereses, ya uno va dejando otras cosas, es un esfuerzo que uno tiene que hacer, hay cosas que nos gustan que hay que dejar atrás”*.

Vale aclarar que, en realidad, en los últimos años las mujeres se juntaban fundamentalmente para gestionar subsidios y documentos, también para organizar su participación en festividades. En todo caso, de a poco fueron modificando las actividades que las enlazaban, o más bien articulándolas, pero claramente la escuela no fue lo único que impuso la discontinuidad de prácticas afirmadas como tradicionales. También hay testimonios de que las mujeres han venido abandonando el tejido hace tiempo y de sistemáticos intentos de reestablecerlo (lo que posiblemente habla de una práctica en riesgo de discontinuidad). Lo interesante del caso es que se afirma esa práctica (asociada a Bolivia) como efectivamente vigente y, más aún, que se contraponen sus posibilidades de reproducción a la alfabetización. Más allá de si en los hechos es sostenible o no que la alfabetización haya implicado la discontinuidad de prácticas como el tejido y los bailes, resulta sumamente sugerente como se concibe la tensión entre mayor grado de acceso a bienes asociados a la

⁵ Tipo de asociación muy extendida en ese país, vinculada a tareas de reproducción, emprendimientos productivos, asistencialismo a través de intervenciones estatales, de la iglesia y ONG.

modernidad (como la escritura) y retracción de prácticas tradicionales.

Tal como se instaló en el discurso, tanto de las mujeres migrantes como de la autoridad educativa, el avance de la escolarización (aun en un espacio comunitario y poco formal en relación a la escuela tradicional), al tiempo que responde a una demanda y permite acceder a saberes socialmente relevantes, podría quedar asociado a la discontinuidad de prácticas que hacen referencia a la distintividad cultural del grupo.

3. Conclusiones

Frente a un modelo históricamente homogeneizador, resulta significativo escuchar nuevas voces y observar nuevas imágenes en la escuela. Lo mismo, sin duda, plantea la posibilidad de legitimar otras presencias, de hacer visible lo invisibilizado. Sin embargo, las situaciones relevadas muestran las tensiones y complejidades con que estas presencias se despliegan.

Murales blanqueados (luego de marcados), proyectos institucionales que alternan entre visibilizar y valorar, negar y desvalorizar lo boliviano, docentes que invocan el despliegue escenográfico de la diversidad (un bailecito, un tejido) y funcionarios que sostienen que estas prácticas deben ceder ante la alfabetización; todas escenas que reconocen presupuestos comunes.

Desde el discurso escolar, fuertemente asentado en el nacionalismo tradicional y un modelo civilizatorio excluyente, la diversidad (avalada por las nuevas retóricas interculturales), penetra en gran medida cargada de connotaciones folklorizadas en la escuela, se despliega dando lugar a nuevas estéticas, estilos y sujetos, pero también marcando a ciertos colectivos. En definitiva, la diversidad parece estar presente (o más presente en términos históricos comparativos), pero en un lugar subordinado. Esta subordinación se asocia al carácter fugaz con que se presenta, y también a su asociación a «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. De este modo, las potencialidades críticas de estas propuestas (en el sentido de poner en discusión paradigmas, estéticas y modelos de identificación tradicionales) terminan siendo limitadas, esporádicas y fragmentadas.

La aparente falta de reacción cuando se taparon los murales en «la escuela de los bolivianos» y la preferencia de los vecinos argentinos y migrantes por la escuela más desmarcada de lo boliviano, constituyen situaciones que deben ser analizadas con detenimiento. Resultan significativas, sobre todo, considerando el interés de las familias y organizaciones comunitarias del barrio porque Bolivia siga siendo un referente de identificación en las jóvenes generaciones. Esto podría tener distintas interpretaciones: la concepción de que la escuela no es 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, etc.), 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–demarcación no puede analizarse omitiendo los contextos de desigualdad social y educativa que condicionan estas elecciones y lo que históricamente ha representado la escuela con relación a estos colectivos.

Las situaciones educativas a las que hicimos referencia muestran los límites de las estrategias de focalización y la dificultad para sostener experiencias que articulen la atención a las particularidades y los proyectos de mayor inclusión e igualdad. Por eso entendemos que resultan ilustrativas de los límites de un enfoque restringido de interculturalidad que supone la misma como una política hacia ciertas minorías y la pérdida de su potencialidad crítica para la interpelación a todo el sistema educativo.

Revertir esto continúa siendo nuestra apuesta. En torno a ella seguimos trabajando en el diálogo a veces amable, a veces tenso pero siempre apasionado, con docentes, padres, referentes de organizaciones y también, con niños y jóvenes. En definitiva, estos últimos son quienes heredan y viven cruzados por estas experiencias y también quienes, en ocasiones, nos sorprenden con su capacidad para sumar y poner en relación, en producciones artísticas y en vínculos cotidianos, estéticas, referencias identitarias e imágenes que los adultos solemos presentar escindidas.

Referencias bibliográficas

- Cerrutti, M. (2009). Diagnóstico de las poblaciones de inmigrantes en la Argentina. En: *Serie de Documentos de la Dirección Nacional de Población*. Buenos Aires: Secretaría del Interior/Dirección Nacional de Población.
- Czarny, G. & Buenhabad, E. M. (en prensa). Escolarización indígena en México: entre procesos migrantes, políticas interculturales y nuevos encubrimientos. En: Novaro, G., Padawer, A. & Hecht, C. (coords.). *Educación, pueblos indígenas y migrantes. Reflexiones desde México, Brasil, Bolivia, Argentina y España*. Buenos Aires: Biblos.
- Duschatzki, S. (comp). (2000). *Tutelados y asistidos. Programas sociales, políticas públicas y subjetividad*. Buenos Aires: Paidós.
- Hecht, C., García, M., Enriz, N., & Diez, M. L. (en prensa). Interculturalidad y educación en Argentina: reflexiones a propósito de un concepto polisémico. En: Novaro, G., Padawer, A. & Hecht, C. (coords.). *Educación, pueblos indígenas y migrantes. Reflexiones desde México, Brasil, Bolivia, Argentina y España*. Buenos Aires: Biblos.
- Montesinos, M. P. (2012). Claves para pensar la diversidad cultural y la inclusión educativa. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 9(9), 201–218.
- Neufeld, M. R. & Thisted, J. (comps). (1999). *De eso no se habla: los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*. Buenos Aires: Eudeba.
- Novaro, G. (2012). Niños inmigrantes en Argentina: nacionalismo escolar, derechos educativos y experiencias de alteridad. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17(53), 459–483.

- Novaro, G. (2014). Procesos de identificación nacional en población migrante: continuidades y quiebres en las relaciones intergeneracionales. *Revista de Antropología Social*, 23, 157–179.
- Novaro, G. & Diez, M. L. (2011). ¿Una inclusión *silenciosa* o las sutiles formas de la discriminación? Reflexiones a propósito de la escolarización de chicos bolivianos. En: Pacea, M. I. & Courtis, C. (comps.). *Discriminaciones étnicas y nacionales: un diagnóstico participativo*. (pp. 37–57). Buenos Aires: Editores del Puerto/ Asociación por los Derechos Civiles.
- Poveda, D., Jociles, M. I. & Franzé, A. (2009). La diversidad cultural en la educación secundaria en Madrid. Experiencias y prácticas institucionales con alumnado inmigrante latinoamericano. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 5(3), 1–42.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.