

¿Una inclusión silenciosa o las sutiles formas de la discriminación? Reflexiones a propósito de la escolarización de niños bolivianos

En: Courtis, Corina y María Inés Pacecca (comps) (2011). *Discriminaciones étnicas y nacionales. Un diagnóstico participativo*. Editores del Puerto y Asociación por los Derechos Civiles. ISBN 978 987 1397 77 8.

María Laura Diez
Gabriela Novaro

Introducción

¿Cómo transcurre la escolaridad de las niñas y los niños bolivianos en escuelas urbanas de la Ciudad de Buenos Aires? ¿Qué sentidos asumen sus saberes, sus vivencias y sus referencias identitarias en contextos escolares? ¿Desde qué imágenes son interpelados por el discurso educativo? Para comenzar a responder estas preguntas, hemos centrado nuestra atención en algunos aspectos de la política educativa y en un conjunto de situaciones de escolarización de niños y niñas migrantes.¹

Desde los espacios escolares, y a partir de una perspectiva etnográfica, reflexionamos sobre las referencias identitarias que los niños migrantes bolivianos despliegan en las escuelas. Analizamos también las representaciones docentes acerca de éstos niños, que en muchos aspectos se distancian del paradigma instalado respecto de la infancia y la crianza. Estas distancias se dan en muchos sentidos; en este trabajo nos interesan particularmente aquellas vinculadas a los estilos y formas comunicativas. Atendemos brevemente las diversas modalidades de interacción con los pares y explicitamos algunas problemáticas en torno a la articulación y el diálogo entre saberes escolares y sociales de estos niños y niñas en contextos de aprendizaje formal.

A lo largo del trabajo desarrollamos el siguiente argumento: la mirada de la institución escolar sobre el aparente silencio de estos niños, así como los procesos de silenciamiento de sus voces, constituyen nudos problemáticos que, en gran medida condensan los sentidos que la escolaridad asume para los niños y las niñas migrantes. Paradójicamente, esto sucede en una institución que se define en relación al aprendizaje del uso de la palabra pública.

Sostenemos también que, en los contextos escolares, las calificaciones peyorativas del silencio y los procesos de silenciamiento deben ser analizados en tensión con los presupuestos democratizadores con los que se presenta y legitima el sistema educativo.

¹ Entre los años 2004 y 2008 trabajamos en una escuela de la zona sur de la Ciudad de Buenos Aires, donde realizamos observaciones de clases y entrevistas en grupos de alumnos de 4° y 6° grado, un número significativo de los cuales eran niños y niñas y chicas migrantes. La investigación de referencia fue realizada en el marco de los proyectos UBACyT “Cultura y Educación. Representaciones sociales en contextos escolares interculturales” y “Niños indígenas y migrantes. Procesos de identificación y experiencias formativas” desarrollados en el Instituto de Ciencias Antropológicas, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Simultáneamente tuvimos contacto con otras instituciones y con numerosos docentes en actividades no solo de investigación sino también de capacitación y gestión.

Realizamos este recorrido reflexivo y crítico sin dejar de posicionarnos a favor de la educación y en particular de la escuela pública argentina. La puesta en relación de los presupuestos de inclusión en que se sostiene con las situaciones reales que muchos niños viven en las escuelas no implica la descalificación de los sentidos democratizadores que esta inclusión adquiere, en particular para los sectores subalternos. De la misma forma, la recurrencia a ciertas situaciones escolares para desplegar algunas de nuestras reflexiones críticas no implica el desconocimiento de la labor que día a día realizan los docentes, muchas veces en contextos de suma adversidad, de dolor e injusticia. Ante estas situaciones, las respuestas y estrategias concretas diseñadas desde el sistema no resultan suficientes, y muchas veces ni siquiera son coherentes con el paradigma de inclusión que se sostiene en el discurso.

En ese sentido, esperamos que el análisis sobre ciertas prácticas escolares se constituya tanto en una herramienta para reflexionar sobre las interacciones cotidianas que dan lugar a situaciones de injusticia, como en un aporte para revisar las políticas educativas en las que se enmarcan.

Niñez y procesos de identificación²

Un niño procedente de Tucumán dice: *“no se si irme o quedarme”*. Su compañero boliviano agrega: *que se parta a la mitad*.

“Lo que no me gusta de esta escuela es que me digan que soy boliviana solo porque nació en Bolivia”.

“No les diga a las otras chicas que soy boliviana porque me molestan”.

“Si yo nació en Buenos Aires y mi mamá en Bolivia, ¿yo qué soy?”.

“Cuando alguien del altiplano va a buscar un trabajo se conforma, no se defiende”.

“Pasa por lo cultural: por la estructura de pensamiento, se callan”.

“Cuando tratamos el tema de la migración yo lo hablo con los chicos y les pregunto: si vos te tenés que ir, ¿elegirías un lugar mejor o un lugar peor?; y ellos dicen, obvio, un lugar mejor”.

“En lengua es muy complicado porque conservan cosas de su forma de hablar, no se las podés sacar”.

Las voces de niños y adultos que se reproducen (y que serán retomadas y contextualizadas en el texto) fueron registradas a lo largo de cuatro años de trabajo de campo en una escuela de la zona sur de la ciudad de Buenos Aires. Aluden a encuentros y desencuentros, a diálogos y silencios. Muestran que en estos niños y niñas³ la

² Algunas de las precisiones de este punto fueron presentadas en textos anteriores (Novaro y Diez, 2007; Diez y Novaro, 2009)

³ Si bien centramos nuestro análisis en niños migrantes bolivianos, no debemos perder de vista que las situaciones significativas registradas en el aula no se restringen únicamente a este grupo. Además, vale

“bolivianidad” tiene diferente peso y características. Esta variación parece asociada a historias de vida transcurridas en el campo y en la ciudad, a migraciones recientes o más lejanas en el tiempo, a posicionamientos diversos de los padres sobre su país de origen.

De todas formas, Bolivia es en todos ellos un referente de importancia, aunque no se trate de la misma “Bolivia”. Muchos de los niños y niñas con los que hablamos e interactuamos desplegaban con detalle imágenes asociadas a períodos de su vida transcurridos en el campo, y reconstruían con minucia las actividades productivas en que habían participado con sus padres y abuelos. Además, algunos de ellos (particularmente los más grandes) se refirieron reiteradamente a prácticas y vínculos solidarios asociados a nociones de reciprocidad entre “los bolivianos” tanto en Bolivia como en Argentina. (Diez y Novaro, 2009).

Era evidente que, en la reconstrucción de sus historias, vivenciaban profundamente la *tensión entre volver y quedarse*. Repetían alusiones a situaciones de desmembramiento (temporario) de sus familias, de madres o padres migrando previamente y períodos pasados con abuelos o tíos. Manifestaron sentimientos de añoranza hacia ellos, hacia hermanos que habían quedado en Bolivia, hacia amigos, e incluso hacia diversos animales domésticos.

La situación de *extranjeros* no agota el contenido ni el sentido de las referencias e identificaciones de los niños migrantes bolivianos en Buenos Aires. Coexiste con alusiones más o menos indirectas a su situación socioeconómica, a sus vínculos familiares, a sus ámbitos socio-territoriales o barriales, a las relaciones con sus pares, etcétera. Sin embargo, las experiencias ligadas a *ser extranjeros* les han dejado huellas profundas y han marcado en gran medida sus miradas, sus expectativas, y su lugar en la escuela.

Además de experimentar situaciones de pobreza o precariedad, los niños y niñas provenientes de Bolivia vivencian cotidianamente las tensiones que afectan a sus adultos de referencia en torno a cuestiones identitarias nacionales y étnicas. Estas tensiones se inscriben en un contexto social donde suele registrarse una imagen negativa de las migraciones recientes. Para advertir la compleja situación de esta población, es necesario atender los particulares procesos de identificación que atraviesan los grupos migrantes de países vecinos en Buenos Aires (Novaro *et al*, 2008). “Lo boliviano” se convierte en una categoría a la vez cuestionada y reafirmada, en un referente nacional que aglutina, que connota un territorio y alude a estilos y formas de vida en contextos donde “lo boliviano” aparece como un atributo desvalorizado y objeto de permanente violencia (Grimson, 1999).

En la Ciudad de Buenos Aires, la población migrante ha construido distintas estrategias de organización, con diversas posiciones identitarias. Algunas están más alineadas con los movimientos etnopolíticos de pueblos originarios, y conllevan formas de organización donde las identidades se afirman en términos étnico-culturales. Otras atraviesan procesos de construcción identitaria donde los elementos que sedimentan giran en torno a “ser de otro lugar” en términos étnico-nacionales (Grimson, 1999;

aclarar que cuando hablamos de niños bolivianos y argentinos, hacemos referencia a la identificación/diferenciación que socialmente se impone con mayor fuerza en la escuela, y que no alude directamente a su lugar de nacimiento. Muchos de los niños señalados como “bolivianos” han nacido en Argentina.

Restrepo, 2004). Estas últimas situaciones fueron las más visibles en la escuela donde trabajamos.

Números silenciados y números que silencian

Según datos oficiales, entre los niños bolivianos, casi tanto como en la matrícula total nacional, se registra una significativa caída entre el nivel primario y el secundario. Según datos del Departamento de Estadística del Ministerio de Educación de la Nación, en 2007 había un total nacional de 21.125 alumnos/as bolivianos/as en escuelas primarias, y sólo 8.111 en secundarias.⁴

Paradójicamente, en algunos adultos migrantes con los que conversamos hemos registrado una alta valoración de la educación, e importancia y preocupación por los desempeños de sus hijos en la escuela. Una imagen similar nos transmitieron representantes de distintas instituciones educativas vinculadas a los migrantes (tales como el centro cultural de una capilla del barrio, La Casa del Niño del barrio de Lugano, las autoridades del distrito escolar). La cuestión de la escolaridad de los niños, además, fue un tema recurrentemente abordado en los encuentros que presenciamos de la colectividad boliviana con distintas instancias del estado.

¿Cómo explicamos entonces esta reducción de alumnos en el pasaje de un nivel a otro? Explicar siempre es difícil, y cuando intentamos hacerlo corremos el riesgo de simplificar. Asumiendo este riesgo, es una deuda construir explicaciones que, aunque provisionarias y parciales, nos permitan comprender la problemática y favorezcan la revisión de las políticas educativas en tanto formas de intervenir en ella.

Lógicamente existen muchas variables que pueden estar incidiendo en esta situación y seguramente las principales involucran no solo a los niños y jóvenes migrantes bolivianos, sino a gran cantidad de niños en situación de subalternidad: pobreza, incorporación temprana al mercado de trabajo, dificultades de acceso a servicios, etc. Seguramente además, muchos de los factores que tienen un peso particular entre los niños migrantes escapan a nuestro análisis y posibilidades de registro (composición de edad de la población migrante, nuevos procesos migratorios, retorno de los jóvenes al país de origen, por ejemplo). Pero más allá de todo esto, que seguramente ejerce un condicionamiento fundamental en la discontinuidad de la escolaridad, hay innumerables cuestiones sobre las que creemos imprescindible comenzar a profundizar: imágenes de esta población sobre la infancia y la juventud, representaciones sobre la escuela, la acreditación, etcétera. La indagación de estas cuestiones sigue siendo una deuda pendiente. En este trabajo nos vamos a detener en ciertos factores internos a la escolaridad; esto es, las características del modelo imperante y en particular las

⁴ Vale aclarar que resultó sumamente dificultoso conseguir estos datos, ya que en el Anuario Estadístico del Ministerio no se publican discriminados por nacionalidad. En la recorrida por distintas oficinas ministeriales buscando esta información nos encontramos reiteradamente con el siguiente comentario: “es la primera vez que me lo piden”. Estos números no son totalmente confiables, ya que en el caso de los niños migrantes el pedido de información a las escuelas no es *por grado* (como en la matrícula general), sino por el total de niños *por institución*. Así, la matrícula del tercer ciclo queda en un lugar impreciso: algunas jurisdicciones la computan en la primaria y otras en la secundaria.

limitaciones de las estrategias de *inclusión*, entre las que predominan las propuestas asistenciales, dejando muchas veces inalterados ciertos presupuestos de la “escuela moderna”⁵.

Más allá de becas, meriendas, distribución de útiles, e iniciativas y experiencias pedagógicas puntuales, no parece haberse desarrollado un modelo escolar que cuestione el paradigma imperante en sus fundamentos organizativos y didácticos, y que permita transitar las discontinuidades culturales entre gran parte de la población y los estilos escolares vigentes. La deuda consiste en incluir a estos niños (y a muchos otros que se alejan de los parámetros establecidos para el *alumno tipo*) a partir de estrategias educativas que, sin olvidar lo común, consideren también las particularidades de los diversos grupos que se afirma incluir. Para comenzar a concebir esas políticas, para encontrar las distintas claves del posterior abandono de la escuela por parte de estos niños y niñas, además de la consideración de su situación socioeconómica, debemos detenernos en las características históricas y culturales de esta población, y sobre todo en la forma en que los niños experimentan su escolaridad, aspecto sobre el que intentamos avanzar aquí.

Si bien los números dicen muchas cosas, nunca lo dicen todo. Dicen, por ejemplo, que muchos niños bolivianos están insertos en la escuela. Este dato abre múltiples interrogantes: ¿cuáles son realmente las condiciones de su inserción? ¿Estar adentro es en sí mismo un indicador de no exclusión o de no discriminación? Estar dentro del sistema escolar ha implicado para muchos encontrar un lugar de interacción y de crecimiento, de cuidado y aprendizaje. Pero en ocasiones también estar adentro se asocia a situaciones de discriminación, por ejemplo a través de la negación de la matrícula en escuelas más prestigiosas, la inscripción de los niños recién llegados de Bolivia en grados inferiores al que les correspondería, etcétera.⁶

En este trabajo revisamos formas que podríamos llamar “más sutiles” de discriminación que entran en tensión con los discursos y propuestas democratizadoras: los prejuicios y estereotipos incrustados en los discursos de algunos actores educativos, en las representaciones y en las formas de interacción, y en los silenciamientos de la palabra de estos niños. Nos detenemos en la omisión de sus perspectivas y saberes, y en los diversos argumentos utilizados para legitimar las limitaciones de un aspecto vinculado al corazón de la función escolar: el aprendizaje. Así, en el contexto de las escuelas, suele suceder (no en todos los casos pero con una recurrencia significativa) que las estrategias concretas para el trabajo con esta población de niños y niñas (con destacables excepciones) se limiten a “bajar las expectativas” sobre su desempeño. Esta posición se legitima en una imagen de profunda “vulnerabilidad” de los niños y sus familias, y su consecuencia es la caída de la expectativa respecto a la escolarización: se conforman así escuelas o aulas donde los docentes dicen no poder enseñar mucho, y conformarse con que aprendan “lo básico”. Estas situaciones nos llevan a suponer que

⁵ Entendemos por “escuela moderna” la forma organizativa que se instala fuertemente desde principios y a lo largo de todo el siglo XX, caracterizada por sus mandatos de asimilación y nacionalización de la población, a los que aludimos más adelante.

⁶ La costumbre bastante extendida de “bajar de grado” de manera automática a los niños recién migrados de Bolivia ha sido registrada en entrevistas a docentes y en los relatos de trayectorias escolares de varios niños. El equipo de investigación dirigido por María Rosa Neufeld, en la Universidad de Buenos Aires, ha documentado situaciones similares. Puntualmente, en la escuela donde trabajamos esto no era habitual, sin embargo algunos docentes la justificaban en tanto evitaba encontrarse con alumnos “desnivelados”.

tal vez de lo que se trate sea de reconstruir las formas más invisibles y matizadas de exclusión de los *includidos*.

La baja de expectativas sobre el desempeño escolar no es en absoluto una característica exclusiva de la escolarización de niños bolivianos, sino una imagen tristemente extendida sobre los niños de los sectores subalternos. La particularidad es que en el caso de los primeros, sus identificaciones y adscripciones étnicas y nacionales suelen utilizarse para legitimar esta situación.

La complejidad de este proceso tal vez indique que la polaridad inclusión-exclusión no da acabada cuenta de lo que sucede en las escuelas argentinas con la población que por situaciones de desigualdad, de diversidad sociocultural, o de ambas (como es el caso de los niños procedentes de Bolivia) se aleja de los parámetros establecidos.

Los mandatos docentes: entre el nacionalismo, el disciplinamiento y la democratización

Las funciones y expectativas puestas en el sistema educativo colocan a la escuela en una tensión difícil de resolver: integrar o evaluar; ser una instancia de igualación, o clasificar desde parámetros preestablecidos. Junto con los discursos democratizadores, la escuela es también una institución que diferencia y que jerarquiza esas diferencias. Entonces, desde las mismas bases de la configuración moderna de lo escolar se ve dificultado el lugar de cualquier tipo de diversidad.

En los últimos años, innumerables documentos educativos y escolares destacan que se debe *atender a la cultura* de los alumnos. Desde la tradicional definición de la escuela como institución encargada de transmitir la cultura de las generaciones adultas a las jóvenes, el término *cultura* ha sido usado –y en ocasiones sobreutilizado– para explicar la función de la escuela. En los últimos años además, el término aparece acompañado de otro no menos complejo: diversidad. La diversidad cultural aparece como el comodín para explicar la particular forma en que transcurre la escolarización de algunos niños (por ejemplo los niños migrantes). En ocasiones, la noción de *diversidad cultural* se utiliza también para explicar su fracaso.

¿Qué significa atender a la cultura de los alumnos y, en el caso que hemos seleccionado, a la cultura de los alumnos bolivianos? El término *cultura* hace referencia a cuestiones muy diversas, pero muchas veces alude a grupos delimitados, estáticos y homogéneos. ¿Nos permiten estos presupuestos abordar la complejidad de las tensiones identitarias que atraviesan la vida de los niños? No debe olvidarse que los bordes y demarcaciones entre los agrupamientos identificados con supuestas formas culturales más o menos compartidas nunca nítidos, y menos aún en contextos marcados por el constante movimiento y entrecruzamiento de la población. La situación de los niños y niñas bolivianos lo ilustra claramente.

Pero además, en la escuela, el énfasis puesto en la noción de diversidad cultural convive con el mantenimiento de concepciones y mandatos tradicionales. Nos referimos fundamentalmente a las múltiples marcas del modelo normalizador y el nacionalismo escolar en los docentes. En ese contexto, en ocasiones la diversidad pasa de ser negada a ser abordada con una gran ingenuidad.

A lo largo de la organización del sistema educativo argentino, los maestros han sido interpelados desde el Estado en tanto encargados de hacer efectivo el mandato nacionalista, uniformizador y disciplinador. Algunos momentos de la consolidación del sistema educativo resultan especialmente reveladores de la conformación del nacionalismo escolar: 1910, 1940, 1974 y sus propuestas de “nacionalizar la enseñanza”, convertir a los docentes en “apóstoles de la cultura nacional”, y “medir el índice patriótico”. Esto es parte del pasado de nuestro sistema educativo, pero también es parte constitutiva de su presente. El nacionalismo ha dejado hondas huellas en programas y textos escolares, en símbolos y emblemas, y también en el imaginario de muchos maestros⁷.

[Conteniendo y aceptando a los inmigrantes y sus hijos] “la escuela cumple así con una de sus funciones primordiales e históricamente asumida, que es la de incorporar a la cultura nacional a los inmigrantes y a sus hijos”. (Objetivos institucionales de una escuela de la zona sur de la Ciudad de Buenos Aires en los años 2004 y 2006)

En los últimos años, los docentes han sido convocados a democratizar y a replantear su práctica para dar lugar a la diversidad. Sin tiempo ni posibilidad de mirar lo instalado y ser partícipes protagónicos en la construcción de algo nuevo –casi como si se tratara de capas superpuestas con mandatos contradictorios– más que superarse, las visiones y representaciones tradicionales son tapadas u ocultadas. Aún así, afloran inevitablemente.⁸

La coexistencia del discurso nacionalista y del respeto por la diversidad no debe ocultar el hecho de que durante mucho tiempo la escuela fue implícita o explícitamente expulsora de aquellas poblaciones “portadoras” de rasgos considerados incompatibles con los que, en el imaginario social, conformaban la “identidad” o la “cultura nacional”. En la política “de reconocimiento y reparación” que ha comenzado a definirse en los últimos años, el riesgo más bien consiste en diluir la desigualdad en una revisión histórica no siempre articulada con los nuevos contextos económicos y socioculturales; en ocasiones, esto lleva a valorar los grupos por su pasado pero no por su presente. Así, mientras se recuperan elementos y concepciones más o menos folklorizados de las cosmovisiones de los distintos pueblos, se producen nuevas situaciones de desigualdad cuando se cuestionan sus capacidades y posibilidades de aprendizaje, tanto como sus supuestos, sus representaciones, y sus formas de expresión y comunicación (Diez y otros, 2007)

Con mandatos nacionalista, disciplinador, asistencial y democrático más o menos explícitos, la mirada de la escuela donde trabajamos con mayor detenimiento en estos años está también atravesada por el hecho de que muchos de los niños que asisten

⁷ El tema del nacionalismo en la escuela fue trabajado en profundidad en Novaro 2002: “Nacionalismo y diversidad cultural en educación. Un análisis antropológico de los contenidos escolares” (tesis doctoral).

⁸ Reflejo de esto son los términos utilizados por algunos docentes para aludir a las identidades y marcos culturales de los niños migrantes: una docente se refería a la “*raza de ellos*”, frente a lo cual otro docente la corrige: “*la comunidad*”. En otro momento, un docente nos dirá: “*para hacer alusión a una cultura inferior, hoy se le dice diferente*”.

proviene de una “villa miseria”⁹ cercana. En opinión de los docentes, “en los últimos años, la escuela se transformó de una ‘escuela de barrio’ en una ‘escuela de villa’”¹⁰.

Además de estas marcas generales, en el imaginario docente hay otras que suelen encontrarse en las escuelas con alta población indígena o migrante. La imagen de muchos docentes sobre los niños y niñas bolivianos se asocia al estereotipo del *alumno silencioso*. Para comprender esta imagen en su contexto, a los mandatos más generales de la política educativa debemos agregar las nociones instaladas sobre el “sujeto educado” (Levinson, 1996).

Hoy en día se habla constantemente en los discursos educativos de habilitar la palabra, dar la voz, respetar posiciones, permitir el despliegue de relatos y narraciones, desarrollar la escucha. Así, el seguimiento de la política curricular de nuestro país permite afirmar que, frente a la valorización del *niño hablante* (que en algunos casos parece derivar en la imagen del alumno ideal como un *histriónico parlanchín*), los niños migrantes e indígenas se valoran negativamente como silenciosos y retraídos (Novaro, 2009).

Si el ejercicio de la palabra es considerado un valor en sí mismo, el aparente silencio de los niños bolivianos se transforma en un problema. Suele afirmarse que las voces de estos niños, sus palabras y sus saberes, no aparecen expresados en situaciones de clase; o mejor dicho: no se expresan con el mismo formato que los demás niños. Además, en el discurso de algunos docentes se encuentra una asociación directa entre la posición distante y reservada de los niños y las referencias culturales con las que son identificados en la escuela. En ese sentido, frecuentemente encontramos una imagen naturalizada de los niños bolivianos, que los ubica en una posición de “desventaja cultural” respecto de sus pares argentinos o “criollos”¹¹.

Tal como sostenemos en otros trabajos, llama la atención la limitada reflexión de las mismas escuelas respecto a qué han hecho para provocar o romper este aparente “silencio” de los niños y niñas bolivianos en clase. Pareciera que el diagnóstico de “niños silenciosos” obtura la reflexión de los docentes sobre su propia responsabilidad (y la de la sociedad en general) en el silenciamiento (Novaro y otros, 2008).

Para algunas personas que se reconocen como miembros de la comunidad boliviana en Buenos Aires, el silencio de los niños –de sus hijos– en las escuelas es la consecuencia de infructuosos intentos de diálogo. Diálogo que no sólo se ve dificultado en la escuela, sino en distintos planos y espacios sociales. Estas personas manifiestan que su identificación como “bolivianos” los desautoriza como interlocutores y como

⁹ En Argentina, se conoce como “villas miseria” a las barriadas urbanas o periurbanas surgidas sin intervención o planificación estatal. Son el equivalente de las *chabolas* o *pueblos jóvenes* de otros países latinoamericanos.

¹⁰ Si bien la escuela se ubica en un sector intermedio o fronterizo entre la villa y un barrio que podríamos denominar de “clase media”, su matrícula está compuesta casi exclusivamente por niños que residen en la villa. En palabras del director “*los padres del barrio no mandan a sus niños porque vienen los de la villa*”.

¹¹ “Criollo” es una categoría y referencia con la que desde la escuela donde trabajamos se identificaba muchas veces a los alumnos no migrantes, o hijos de migrantes. Resulta compleja y difusa, tanto por sus límites como por su referente.

demandantes en distintas instituciones sociales¹². La escuela es una más de ellas, donde las relaciones de poder son desiguales para este grupo de alumnos y alumnas: en tanto niños, en tanto bolivianos y en tanto pobres. Es válida por ello la pregunta sobre si se trata de silencio o de silenciamiento. Tal vez lo que falte en la escuela no sean solo palabras, sino vivencias que sostengan la expectativa de que las palabras serán escuchadas (Novaro y otros, op. cit.).

Distintos investigadores que han abordado el tema de la escolaridad de los niños migrantes en contextos urbanos mencionan diversas situaciones y dificultades iniciales que los inducen a permanecer callados. Algunas están relacionadas con las variantes dialectales entre el castellano que hablan y el que se habla en la escuela¹³, y otras con situaciones de difícil interacción con los docentes y con otros niños. (Ver también Dreidemie, Patricia, en este volumen).

En esos contextos encontramos situaciones donde es imprescindible hacer referencia a las relaciones asimétricas y a frecuentes situaciones de desconocimiento; más aún: de desconocimiento “llenado” con prejuicios. Así, encontramos no sólo diversidades, sino diferencias valoradas según esquemas donde algunos se consideran superiores y otros son puestos en lugares inferiores. Más que reconocer la ignorancia o el desconocimiento sobre los otros, en muchas escuelas se hacen afirmaciones taxativas sobre grupos que supuestamente carecerían de las condiciones para socializar “normalmente” a sus hijos, afirmaciones donde *nuestros* parámetros se presentan como incuestionables y universales. En estos esquemas, “los otros” aparecen como los depositarios y responsables de los problemas que padecen, como si hubieran podido elegirlos, y como si sus privaciones no fueran condición de los beneficios de algunos, sino producto de fallas propias de su *raza*, de sus *mentalidades*, de su *cultura*. Pareciera haber cierta tendencia a atribuir *a priori* determinadas características a determinados grupos. Revertir las imágenes instaladas (y frecuentemente reforzadas por el discurso hegemónico) y detener los juicios en este sentido no es tarea simple ni rápida.

El naturalizar y asociar linealmente ciertos rasgos a determinados colectivos, creando “estereotipos”, es una característica frecuente del pensamiento social. Tendemos en gran medida a generalizar a partir de situaciones puntuales, a buscar la confirmación de los propios presupuestos. Ni los docentes, ni las escuelas en particular pueden considerarse responsables últimos de esto. Tampoco constituyen agentes donde lo mismo se manifieste en términos más alarmantes que en el discurso social general. Sin embargo, los estereotipos y las situaciones de discriminación tienen una manifestación particular en contextos escolares: por tratarse la escuela de una institución socializadora por definición, por trabajar con niños y por la impronta normalizadora y disciplinadora del sistema argentino. Tienen además una particularidad por resultar visiblemente contradictorios con el mandato democratizador. Desde los niveles de definición de

¹² Estas referencias aluden tanto a distintas instituciones estatales (de salud, oficinas de migración, de supervisión de los planes asistenciales, etc.) como también a resistencias de algunos movimientos sindicales a reconocer como válidos y solidarizarse con los reclamos de la población migrante de países vecinos.

¹³ En ciertas situaciones de aprendizaje, éstas son percibidas como variedades erróneas que deben corregirse durante la escolarización. Una docente nos mostraba su preocupación (o fracaso) por no alcanzar cierta estandarización de la lengua con los alumnos migrantes: “*En lengua es muy complicado porque conservan cosas de su forma de hablar. Por ejemplo, ellos dicen ‘en acá’, y no se lo podés sacar. Yo los tuve en 2º grado, y tenían los mismos problemas que ahora en 5º grado, y la recuperación no ayuda*”.

políticas y de organización del sistema todo esto debería ser objeto de permanente atención.

Por otra parte, si bien podemos sostener que en la escuela son recurrentes miradas y posiciones estereotipadas sobre “los otros”, también debemos advertir que no son las únicas miradas. Hemos interactuado con innumerables docentes que no ponen el problema en los niños y sus familias, sino en la formación que han recibido, en las condiciones en que trabajan, en sus propios límites y los del sistema. Maestros que apuestan fuertemente a las posibilidades de estos niños y se esfuerzan buscando producir con ellos un encuentro. Docentes que miden sus logros desde parámetros más inclusivos, y que denuncian, a veces con sus fracasos, los límites del sistema. Las angustias y desconciertos de estos maestros advierten sobre la necesidad de revisar la imagen instalada y homogénea de una docencia siempre descalificadora de todo lo que sale de lo pautado y esperado.

Es necesario recordar que, en el contexto concreto de la escuela, y en referencia a la escolarización de niños y niñas tildados de “diversos”, los maestros se enfrentan al desafío de un encuentro que siempre es conflictivo y, en las condiciones socioeconómicas de amplios sectores de nuestro país, muchas veces es también dramático.

Voces y silencios en la interacción entre pares

Centrándonos en las interacciones entre los niños, encontramos un abanico de escenas, estrategias y comportamientos. Las relaciones entre los niños nos hablan de la diversidad de posiciones asumidas frente a los pares. En ellas la bolivianidad o la nacionalidad adquieren distintas significaciones, y condicionan también afirmaciones y negaciones, palabras y silencios. La complejidad de estos contextos merece al menos una breve reflexión centrada en la dinámica de las relaciones, en las que encontramos a niños tomando decisiones no unívocas frente a sucesos y discursos en ocasiones cargados de contenidos y sentidos de desconocimiento y descalificación.¹⁴

La llegada al grupo, que en los niños migrantes suele coincidir con la llegada a la ciudad y a la escuela, parece constituir uno de los momentos de mayor tensión: “...cuando venís las primeras veces a veces te tratan mal, porque aquí nos dicen de todo, y entonces antes me quería yo ir a Bolivia ya...”. Los niños migrantes suelen expresar las dificultades que han tenido en su integración al grupo al descubrir que su procedencia, su lugar de origen o su nacionalidad constituye un atributo negativo para la población de alumnos. La percepción de esta carga negativa incide en los intentos por silenciar su identificación: “no les diga a las otras chicas que soy boliviana porque me molestan”.

Si bien son pocos los niños que han asumido un discurso estigmatizante directo, este discurso suele expresarse con intensidad. Los gestos y palabras de algunos niños suelen marcar un quiebre o imposibilidad de intercambio. Cuando algún alumno (interpelado por su docente) hacía mención a Bolivia, el comentario obligado de éstos solía ser un

¹⁴ Estas reflexiones se realizan sin desconocer que la proporción de niños y niñas migrantes en los grupos en los que interactúan es un elemento que incide en el tipo de vínculo que establecen. Es decir, las relaciones entre los chicos/as tiene manifestaciones particulares en los distintos contextos escolares y están muy asociadas a si los niños y niñas migrantes son mayoría o minoría.

fuerte y dramatizado “*puaj*”. De modo más indirecto, en situaciones de trabajo sobre temáticas de ciencias sociales referidas a la diversidad cultural y a las migraciones, ante el discurso humanista asumido por los docentes de “*respeto por todos los seres humanos*”, estos niños solían destacar automáticamente sus valores nacionalistas: “*soy argentino, primero argentino*”.

Estas acciones y reacciones que aparecen en el cotidiano escolar conviven con otros tipos de relación, expresadas en las *formas de agrupamiento* de los niños, con criterios combinados. A la nacionalidad se superponen otros aspectos referidos a si se migró hace poco tiempo o no, a las edades de los niños (que variaban en general en un año), al género, a la “conducta” y al “rendimiento” (ambos en sentido escolar), entre muchos otros. Estos últimos criterios advierten sobre la necesidad de revisar las generalizaciones o los presupuestos –instalados en las investigaciones y en los docentes– acerca de la escolarización de los niños migrantes, que suelen aludir a la conformación de circuitos de relaciones paralelos y cerrados.

En estos contextos, por momentos hostiles, lo que los niños bolivianos manifiestan acerca de sus identidades y pertenencias nacionales parece corresponder con actitudes y estrategias de afirmación, defensa o negación. Ellas se dan junto a otras posiciones – asociadas a otros elementos de identificación– articulados pero no necesariamente subsumidos a la bolivianidad. También sus silencios deben entenderse en este sentido.

Debemos considerar tanto los sentidos que estos grupos dan a la palabra y al silencio, como los contextos de desposesión y silenciamiento en que viven. Es necesario atender a la diversidad de experiencias, posiciones y actitudes, donde las palabras, risas y gestos de estos mismos niños se contraponen a la imagen de “niños silenciosos”. Parecen todos pasos necesarios para dejar de considerarlos atributos esenciales e inmutables o simplemente “desventajas culturales”. Los silencios tienen “sonidos”, dicen de estilos y preferencias, pero además pueden ser entendidos como formas de comunicar, como estrategias discursivas, que se construyen en situaciones de asimetría compleja (Novaro y otros, 2008; Scott, 2000).

Las paradojas del sistema: el silencio y la compulsión por la palabra pública¹⁵

¿Cómo se juegan estas cuestiones en las situaciones de clase y de aprendizaje de algunos temas?

Diversas investigaciones muestran que en las escuelas, tanto la propia historia como las experiencias formativas extraescolares de los niños permanecen en gran medida silenciadas, e incluso así sucede cuando el tema habilitaría su despliegue. En ocasiones, aparece la referencia a los propios saberes y experiencias (a veces a pesar de la centralidad de los libros, las planificaciones y los grandes discursos adultos), pero en general de manera indirecta y sin inserción en la propuesta didáctica.

Sin embargo, más allá de lo limitado de las estrategias y propuestas escolares, los niños “traen” sus saberes en forma mucho más espontánea de lo que suponemos, y a partir de

¹⁵ En este punto consideramos algunos aspectos trabajados recientemente en Novaro 2009.

ellos interpretan los conocimientos que se les presentan. Este juego no está exento de la creatividad, el humor, o la puesta en duda de los esquemas escolares tradicionales¹⁶.

En el marco de nuestra investigación, suponíamos que el despliegue de temas como migraciones y “pueblos originarios” en el aula (cuyo desarrollo seguimos en su totalidad) podría propiciar que los niños migrantes bolivianos hicieran explícitos algunos posicionamientos en torno a su identidad. Consideremos que nos referimos a niños y niñas de entre 10 y 14 años que habían vivido hasta poco tiempo atrás en zonas andinas de Bolivia, vinculados en algunos casos a la producción agrícola, y que en ocasiones hablaban o entendían el quechua o el aymará. Si bien encontramos algunos indicios, los posicionamientos en este sentido fueron mucho más opacos, matizados y sutiles de lo que creíamos inicialmente.

La docente con la que trabajamos el tema “pueblos originarios” tenía definido muy claramente un objetivo vinculado al abordaje del tema: la valoración de estas sociedades y la comprensión de que se trata de pueblos que existen actualmente¹⁷.

¿Qué pasaba con los niños? Resulta significativo el interés que ponían en la mención de objetos, de ciertas prácticas, de numerosos términos en distintas lenguas. Sin embargo, nada indica que esos recuerdos y evocaciones se hubieran asociado con un proceso más general de recuperación o afirmación étnica –cuando se habló de los pueblos originarios–, o de su procedencia nacional cuando se trató el tema de las migraciones. Habría que ver, también, si había algo tan claro para recuperar o afirmar¹⁸. El diálogo y la disputa entre saberes tomó características bien distintas (y mucho menos evidentes) a las supuestas y esperadas.

En el contexto de las escuelas donde trabajamos y en particular en la que realizamos un seguimiento en mayor profundidad, estos niños no se autodefinían como indígenas, y tampoco sostenían públicamente su condición de migrantes y extranjeros.¹⁹ En el tratamiento del tema “pueblos originarios” también resultó claro que, a pesar de la información en contrario, reafirmaban en general el presupuesto de que los *indios* son seres primitivos y antiguos (presupuesto ampliamente instalado en el discurso social). Esta idea era incluso reiteradamente afirmada frente a información contrastante desplegada por la docente. En general, podemos afirmar que para los niños la noción más frecuentemente explicitada en clase era que los indios son *los otros*.

¹⁶ Nos llamó la atención la riqueza y minuciosidad de sus relatos y el interés que mostraban en cuestiones como los rituales, los cuerpos desnudos, las creencias, los detalles escabrosos de acontecimientos dramáticos, las escenas románticas, el dinero. Estas situaciones los llevaban a realizar asociaciones muy creativas jugando con el doble sentido de términos y frases. Incorporaban también sutiles ejemplos en contrario, preguntas que ponían en cuestión los conocimientos escolares (por ejemplo en el uso de su experiencia directa para cuestionar la dualidad que en libros y discursos docentes opone el pasado y el presente, la vida rural y urbana, etc.).

¹⁷ Estos objetivos encontraban anclajes en ciertos discursos reiterados en las propuestas educativas oficiales y en la misma la escuela: la incorporación de figuras como la Pachamama en la celebración de actos escolares, la frecuencia con que en estos actos se entonaban melodías del altiplano e incluso se escuchaban y cantaban canciones en quechua.

¹⁸ Debe señalarse que en opinión de distintos especialistas, en las zonas urbanas de Bolivia, la indianidad es representada con atributos desvalorizantes.

¹⁹ Vale aclarar que la autodefinición es un tema sumamente complejo. Cuando se trata de identidades cuestionadas los sujetos no suelen explicitar posiciones absolutas sobre sus propias adscripciones, y mucho menos si estos sujetos son niños.

Si, con todas las complejidades y matices que tiene la cuestión, suponemos alguna relación de no exterioridad entre “lo indígena” y sus trayectorias y experiencias, y una relación indudable de sus vidas con la migración, surge entonces la pregunta acerca de cómo leen los niños los saberes escolares que ponen en juego estos temas. Esto es especialmente relevante en situaciones donde el carácter indígena o migrante y, en definitiva, la diversidad (o diferencia) cultural de sus grupos de referencia y sus propias trayectorias de vida aparecen fuertemente atravesadas por situaciones de desigualdad.

El seguimiento de estas y muchas otras clases en diversas escuelas puso en evidencia que ni los saberes sociales, ni las experiencias formativas no escolares de estos niños entran fácilmente en las aulas (más allá de las intenciones aparentemente en contrario de los docentes y de cómo los mismos “se cuelan” espontáneamente). Este silenciamiento, estas limitaciones en el despliegue de los propios conocimientos, extensivo seguramente a casi todas las aulas de casi todas las escuelas de nuestro país, adquiere un sentido particular cuando los saberes y experiencias (como en el caso de los niños pobres y migrantes) transcurren en formatos tan distintos al escolar.

En este sentido, Rockwell (1991) advierte que el problema de la enajenación en la escuela no se debe tanto a la uniformidad temática de los contenidos como a la relación de los niños con el conocimiento, presentado siempre como si fuera producto de una elaboración ajena, y con el que se deben confrontar los propios saberes para confirmar o negar su validez.

En la escuela se registra una reiterada tendencia a construir un conocimiento sobre la sociedad que, en gran medida, se legitima como verdadero afirmando su cercanía con las disciplinas académicas, junto con referencias peyorativas a los conocimientos sociales de los alumnos. Lahire (2006) sostiene que frente a la estigmatización que la escuela suele realizar de los relatos de los niños, debemos comprender los distintos registros de habla, las lógicas de estilos más pegados a lo particular, y concebir de otros modos la coherencia de un relato. Se trata de no calificar de desorganizadas o de confusas a las narraciones que contrastan con el modelo de expresión hegemónico en la escuela, sino más bien de preguntarnos por la lógica intrínseca de su argumentación.

En las situaciones escolares concretas, lo más frecuente parece ser la efectiva (aunque implícita) negación de las posibilidades de producción de saberes válidos de los niños pobres, migrantes y étnicamente diversos, o bien su reducción y traducción en actividades o propuestas fragmentadas “de lo que se trabaja en clase”, que suelen tener un estilo anecdótico, folklórico y festivo.

La contrastación de lo que pasaba en clase con lo que sucedía en otros espacios escolares nos planteó diversos interrogantes. Nuestro acercamiento al grupo de niños a través de actividades descentradas de las “clases” habilitó un diálogo interesante con muchos de ellos, y en cierta medida nos permitió identificar discursos y prácticas distintas a las observadas en el aula. Fuimos advirtiendo que los mismos niños que dentro del aula, en situación de clase, solían permanecer en silencio, desplegaban con gran riqueza sus opiniones y experiencias en ciertas interacciones fuera del aula. Frente a la claridad con que los niños daban cuenta en las entrevistas de cómo percibían las tensiones identitarias que atravesaban sus vidas (sugerida en diversas frases que intercalamos en este texto), su observación en situaciones formales de aprendizaje nos dio múltiples indicios de que estos mismos niños no hacían explícitas estas

problematizaciones en contextos de aprendizaje formal. Por el contrario, nos vimos ante grandes dificultades para establecer relaciones y correspondencias entre la forma en que los niños se posicionan frente a los contenidos escolares trabajados y los procesos de reconocimiento e identificación de aspectos de sus propias historias personales y familiares.

Algunas reflexiones finales y una pregunta por el sentido de las políticas educativas interculturales

En las páginas anteriores hemos desplegado las paradojas de un modelo educativo que, atravesado fuertemente por el mandato de la inclusión, en muchos casos incluye excluyendo. Parece tratarse de un sistema que, interpelado permanentemente desde propuestas democratizadoras, junto con estrategias de igualación recrea formas transparentes o encubiertas de la discriminación. La inclusión, en términos devaluados y atravesada por procesos de silenciamiento, es una forma (más sutil, más larvada pero no por ello menos cuestionable) de la discriminación. Por supuesto, esto no agota los sentidos de lo que ocurre en la escuela, ni minimiza el valor de los intentos de producir un encuentro siempre complejo. Pero estos desencuentros también suceden, deben ser visibilizados y sus determinaciones precisadas, como única forma posible de acotarlos y superarlos.

Si entendemos a la discriminación como la anulación o menoscabo del ejercicio de un derecho por motivos diversos (entre ellos, la nacionalidad o la pertenencia étnica), podemos afirmar que los derechos educativos de los niños bolivianos resultan en ocasiones anulados (por ejemplo cuando con variadas razones se les dificultan las vacantes o la matriculación en ciertas escuelas), y frecuentemente menoscabados. Considerando los parámetros establecidos en el Plan Nacional contra la Discriminación (Decreto 1086/2005), podemos afirmar que la experiencia de los niños y niñas provenientes de Bolivia en las escuelas incluye diversas situaciones discriminatorias: padecen la construcción de estereotipos, resultan frecuentemente hostigados por su pertenencia nacional y étnica, y suelen tener problemas de acceso al sistema.

El menoscabo en sus derechos se advierte cuando se constata que buena parte de ellos transita por circuitos escolares desjerarquizados (desjerarquización relativa si consideramos los parámetros oficiales de calidad educativa). Pero además, su derecho a la educación resulta menoscabado en tanto no existan, con carácter sistemático y sostenido, estrategias específicas y potencialmente replicables para escucharlos, para dar lugar a su palabra y para producir un encuentro imprescindible que habilite prácticas no excluyentes. Si bien los docentes suelen aparecer como la cara visible de esto, las responsabilidades evidentemente están en quienes organizan y definen la direccionalidad del sistema. El motor de estos procesos excede al sistema y habría que ubicarlo más bien en el tipo de relaciones sociales en que se inserta.

Una de las recomendaciones del Plan Nacional contra la Discriminación refiere a la importancia de centrar la mirada en las características de la sociedad que lleva a cabo el proceso de discriminación, y no sólo en las características de los grupos discriminados.

Creemos que es necesario reflexionar sobre la sociedad discriminatoria, sin por ello olvidar que los grupos discriminados suelen ser al mismo tiempo desconocidos en sus

historias, sus experiencias y sus concepciones. Y sobre este desconocimiento se construyen los estereotipos. A modo de ejemplo: si el silencio es un atributo en el que se sostienen la descalificación y las bajas expectativas de desempeño de los niños y niñas bolivianos en los contextos escolares, es necesario precisar su verdadero alcance confrontando distintas situaciones, y además conocer los diversos sentidos asociados a la palabra y al silencio.

¿Qué respuesta se está dando desde el sistema a esta problemática? La misma ha sido en parte asumida desde los programas estatales de educación intercultural, sin embargo, es necesario preguntarse si realmente constituyen una estrategia educativa antidiscriminatoria de y para estos grupos.

Desde el campo de las políticas y acciones estatales e institucionales, en los últimos años se han multiplicado, en distintas gestiones de gobierno, los programas de discriminación positiva, que (en Argentina) suelen ser parte de políticas focalizadas y compensatorias. En este contexto, el suministro de becas y otras formas de asistencia coexisten contradictoria y complejamente con los esfuerzos por abordar específicamente la problemática educativa, y construir estrategias y propuestas pedagógicas particulares.

A su vez, desde diferentes agrupaciones indígenas y de migrantes han comenzado a articularse demandas por un tipo de educación también definida en términos de “interculturalidad”.

Por un lado, cuando se advierten fragmentaciones en el sistema educativo que habilitan la coexistencia de circuitos escolares paralelos y desiguales, se exige –con justicia– el acceso igualitario a una educación escolar común y equivalente. Se busca también una escuela que reconozca la diversidad sociolingüística y las particularidades culturales de los niños. Es decir, las posiciones combinan simultáneamente la reivindicación del derecho a acceder a saberes considerados “legítimos” y comunes, al tiempo que se reivindica un modelo crítico que parta del reconocimiento de la diferencia cultural y cuestione los contenidos uniformizadores.

Debe señalarse que, en espacios de definición de políticas, las propuestas que reivindican la afirmación de la diversidad (algunas denominadas interculturales) pueden presentar algunos riesgos, no menores a los de los proyectos uniformizadores anteriores. Por ejemplo, que la diversidad sea usada para reforzar el status de “minorías marginales”, y para establecer distancias a partir de las diferencias (García, Granado y Pulido, 1999). En definitiva: para legitimar la construcción de circuitos de escolarización no solo diversos, sino también, y sobre todo, profundamente desiguales²⁰. No olvidemos que la temática de la diversidad entró fuertemente en la agenda pública en la década de 1990, en un contexto en que las políticas neoliberales reforzaron las brechas sociales. Para evitar que las propuestas de educación intercultural devengan un mecanismo más de la desigualdad y la discriminación, (más eficiente en tanto protegido por el manto de las denominadas políticas de acción afirmativa o

²⁰ Muchos de estos programas apelan a una victimización del “diferente”, enfatizando el riesgo de la pérdida de identidad, de lenguas, de tradiciones, etc. En ese sentido, algunas de estas políticas se constituyen con el mandato de asegurar la “protección” y “fortalecimiento” cultural y lingüístico de algunos sectores, particularmente los grupos indígenas, dando por sobreentendido que son solo estos los que deben recibir una educación intercultural.

discriminación positiva) su desarrollo y puesta en marcha debe hacerse evaluando permanentemente sus sentidos y usos, apropiaciones y resignificaciones.

Entendemos que la interculturalidad debería traducirse en políticas de reconocimiento de los denominados *otros* (denominación que también debería problematizarse), así como en una reflexión crítica sobre los mandatos impuestos como “comunes”. Esto incluye reflexionar sobre la forma en que esos *otros* fueron construidos –en parte por la misma escuela²¹. Por eso, debe ser al mismo tiempo una política hacia los considerados *otros* y una política hacia *nosotros* mismos. Así, advertiremos que las fronteras y límites entre unos y otros no son tales, o al menos, son permanentemente transitadas, cruzadas y alteradas (Novaro, 2006). Los mismos niños, cuyas certeras palabras reiteramos, nos hablan de cómo vivencian estos tránsitos y cruces:

“*Si yo nací en Buenos Aires y mi mamá en Bolivia, ¿yo qué soy?*”.

Frente a un niño que dice: “*no se si irme o quedarme*”, su compañero comenta: “*que se parta a la mitad*”.

La escuela, creemos, puede hacer mucho para comenzar a contestar estas preguntas y para unir partes, historias, relatos que los niños parecen sentir quebrados. Para ello parece necesario tanto apostar por sus potencialidades como habilitar la palabra y escuchar sus silencios.

BIBLIOGRAFÍA

- Beillerot, J.; Blanchard-Laville, C. y N. Mosconi (1998): *Saber y relación con el saber*. Paidós: Buenos Aires, Barcelona, México.
- Díaz, Raúl (2001): *Trabajo docente y diferencia cultural*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editorial.
- Diez, María Laura (2004): “Reflexiones en torno a la interculturalidad”. *Cuadernos de Antropología Social*, N°19. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Diez, María Laura (2006): “Las concepciones de los alumnos migrantes en contextos escolares interculturales. Trayectorias de vida marcadas por la migración”, XI Simposio Interamericano de Investigación Etnográfica en Educación, Programa de Antropología y Educación – FFyL / UBA, marzo 2006.
- Diez, M.L. y G. Novaro (2009): “Interculturalidad en educación: ¿un abordaje para la crítica? Reflexiones a propósito de la escolarización de niños migrantes bolivianos en Buenos Aires”. En: Patricia Medina Melgarejo (comp.) *Educación Intercultural en América Latina. Memorias, horizontes históricos y disyuntivas políticas*. Editorial Plaza y Valdés, México.
- Diez, M. L.; Martínez, M. E.; Thisted, S.; Villa, A. (2007). *Interculturalidad como perspectiva política, social y educativa*. Dirección de Educación Intercultural, Subsecretaría de Educación, Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

²¹ Cabe preguntarse sobre las implicancias del nacionalismo escolar y la valoración acrítica de la cultura occidental en los contenidos escolares; y en este caso particular, preguntarnos cómo se presenta (o más bien se silencia) la historia de Bolivia, tan cercana a *nuestra historia*.

- García, J.; A. Granados y R. Pulido (1999): "Reflexiones en diversos ámbitos de construcción de la diferencia". En: Javier García y Antolín Granados, *Lecturas para educación intercultural*. Madrid: Editorial Trotta.
- García, J.; R. Pulido y A. Montes del Castillo (1999): "La educación multicultural y el concepto de cultura". En: Javier García y Antolín Granados, *Lecturas para educación intercultural*. Madrid: Editorial Trotta.
- Grimson, Alejandro (1999). *Relatos de la diferencia y la igualdad. Los bolivianos en Buenos Aires*. Buenos Aires : Eudeba.
- Levinson, Foley y Holland. *The cultural production of the educated person*, State University of New York Press, 1996.
- Lahire, Bernard (2006): *El espíritu sociológico*. Buenos Aires : Manantial.
- Neufeld, M.R. y J. Thisted (1999): "El crisol de razas hecho trizas: ciudadanía, exclusión y sufrimiento", en Neufeld, M. R. y J. Thisted (comps.) *De eso no se habla, los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*. Buenos Aires : Eudeba.
- Novaro, G. (2005): "Representaciones docentes sobre las 'formas de socialización' y las posibilidades de aprendizaje de los alumnos indígenas. En: *Campos - Revista de Antropología Social*. Curitiba-Paraná: Universidad Federal do Paraná.
- Novaro, G . (2009) "Palabras desoídas-palabras silenciadas-palabras traducidas. Voces y silencios de niños bolivianos en escuelas de Buenos Aires". En: *Dossiê Antropologia da Educação*. Centro de Educação. Laboratório de Pesquisa e Documentação – LAPEDOC Universidade Federal de Santa Maria – V. 34, n. 01/2009.
- Novaro, G. (2006) "Educación intercultural en la Argentina: potencialidades y riesgos". En: *Cuadernos Interculturales*, Año 4, N° 6, Segundo Semestre, 2006. Centro de Estudios Interculturales y del Patrimonio, Universidad de Valparaíso, Chile.
- Novaro, G.; Borton, A.; Diez, M.L., Hecht, C. (2008). "Sonidos del silencio, voces silenciadas. Niños indígenas y migrantes en escuelas de Buenos Aires". En: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. XIII N°36. Enero-Mayo 2008.
- Novaro, G. y M. L. Diez (2007). "*Que se parta a la mitad*". *Niños migrantes bolivianos en escuelas de Buenos Aires*. VII Reunión de Antropologia Mercosul, RAM - UFRGS, Porto Alegre, Brasil.
- Ortiz, Renato (2005): *Mundialización: saberes y creencias*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Restrepo, E. (2004). "Esencialismo étnico y movilización política: tensiones en las relaciones entre saber y poder", en BARBARY, O. y URREA, F. (eds.). *Gente negra en Colombia. Dinámicas sociopolíticas en Cali y el Pacífico*. Medellín : Centro de Investigaciones y Documentación Socioeconómicas de la Universidad del Valle (CIDSE).
- Rockwell, Elsie (1991): "La dinámica cultural en la escuela". En: Gigante, Elba (coord.): *Cultura y escuela: La reflexión actual en México*. México: CONACULT, Serie: Pensar la cultura.
- Scott, James (2000). *Los dominados y el arte de la resistencia*. Ediciones Era. México.
- Schroeder, J. (2005) "Más allá de los platos típicos: el proyecto de matemática intercultural en el Perú". En: *Cuadernos Interculturales*, enero-junio, año/vol. 3, número, Universidad de Valparaíso, Viña del Mar, Chile, pp. 51-63.
- Tadeu da Silva, Tomaz (1988) "Distribution of school knowledge and social reproduction in a Brazilian urban setting". En *British Journal of Sociology of Education*, vol 9 N° 1, pag 55-79.