

La diversidad cultural en la educación secundaria jujeña: “no saben, pero entienden”

GIMÉNEZ, Nicolás Emmanuel Hugo / CONICET/CISEN-UNSa / nnicolasgimenez81@gmail.com

Eje: Aspectos socio-culturales de la educación

Tipo de trabajo: ponencia

^a *Palabras claves: diversidad cultural – educación secundaria – juventudes – migraciones – lengua quechua*

> Resumen

En el presente trabajo se pretende ilustrar los avances de una investigación en curso, referida a las representaciones sobre la diversidad cultural en general y sobre las poblaciones migrantes de origen boliviano en particular. Por lo tanto, las reflexiones que se presentan no deben ser consideradas como conclusiones acabadas, sino como el producto de un análisis en construcción que sirve de base para futuros interrogantes sobre la diversidad cultural en las escuelas jujeñas. De acuerdo a la naturaleza de la problemática, esta investigación se desarrolla desde una lógica cualitativa, ya que desde esta perspectiva se permite comprender los fenómenos dentro del contexto en el que se producen. En el trabajo de campo, hasta el momento se implementaron como técnicas para relevamiento de datos, notas de campo y entrevistas semiestructuradas donde se ha considerado la trayectoria docente, las características de los estudiantes, rol de la escuela y la diversidad cultural.

> Presentación

La provincia de Jujuy, ubicada al noroeste de Argentina, se caracteriza por su diversidad pluricultural y plurilingüística. Históricamente, se ha ido conformando por miembros y comunidades de pueblos indígenas (en adelante PPII), poblaciones migrantes –que no solo provienen de otros países, sino además del interior de Argentina– y no indígenas, así como también descendientes de aquellos.

En la actualidad, en términos geográficos, se evidencia que estos colectivos se asientan en espacios urbanos, periurbanos y rurales, lo que rompe con el isomorfismo que suele asociar pueblos indígenas con ruralidad o a la vida en comunidad¹. Esta asociación que desconoce los procesos de desplazamiento, niega la alteridad que pueden atravesar los espacios urbanos o bien legitima la visión estática que los concibe “como anclados de manera rígida en geografías acotadas” (Gordillo y Hirsch, 2010, p. 18).

A nivel nacional, esta diversidad pluricultural y plurilingüística se establece en los últimos datos estadísticos proporcionados por el último Censo poblacional (Instituto Nacional de Estadísticas y Censos, 2010). Según estos datos, 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 originario² y 5% nacida en el extranjero. Entre estos últimos, como dijimos, el mayor porcentaje procede de Paraguay y de Bolivia.

En términos lingüísticos, además del español y las lenguas de migración, se hablan catorce lenguas indígenas con diferentes grados de bilingüismo (en algunos casos se trata de la primera lengua que aprenden los niños y niñas en sus hogares, mientras que en otros escenarios parecerían estar cayendo lentamente en desuso) (García Palacios, Hecht y Enriz, 2015). A ello cabe agregar que, según las estimaciones del Censo, en Jujuy hay 52.545 personas que se autorreconocen como indígenas o descendientes de algún pueblo originario. Dentro de este grupo, 28.334 personas manifiestan haber asistido a un establecimiento educativo, 9.116 terminaron sus estudios primarios y solo 4.607 los que han finalizado el secundario.

En materia educativa, históricamente el sistema escolar se tradujo en un instrumento principal para despojar aquellas culturas consideradas “incivilizadas”. El Estado, a través de sus instituciones, ha tratado de soslayar a las poblaciones indígenas preexistentes del territorio bajo el discurso de los “Kolla, Quechua y Aymara del norte son bolivianos, los guaraníes del noreste son paraguayos, los mapuches del sur son chilenos y en la Argentina no hay afrodescendientes, negros”.

¹ Se entiende a la vida en comunidad como un entorno claramente delimitado social y territorialmente, que se vincula al aislamiento, gueto o enclave. Desde este punto de partida, los nucleamientos territoriales urbanos no son concebidos como espacios de asentamientos reconocidos donde pensar las problemáticas indígenas (García Palacios, Hecht y Enriz, 2015, p.12).

² En Argentina los criterios censales para la identificación de los pueblos indígenas son el auto-reconocimiento de la pertenencia y/o la ascendencia por tener antepasados originarios. Esta condición de auto-reconocimiento posibilita que cualquier sujeto individual pueda declarar su identidad en diferentes ámbitos sin que ello sea cuestionado.

La idea de un país blanco, europeo se ha instalado en todos los niveles del sistema educativo y en la construcción de imaginarios institucionales circunscriptos en la negación, silenciamiento y desvalorización de la diversidad etnolingüística y de sus saberes.

Si bien con el tiempo se ha avanzado en el plano legislativo en el reconocimiento de los derechos de estos colectivos marcados como “otredad”, ello no implica necesariamente su valorización e inclusión en la cotidianidad de las instituciones educativas.

Al igual que las Instituciones de Educación Superior (IES) y las universidades (Mato, 2017; Mato, 2020a; Mato, 2020b), las escuelas poseen la función de contribuir a resolver las históricas inequidades que sufrieron los pueblos indígenas, migrantes y otros grupos excluidos, dado que es en estas instituciones donde; se forman personas y futuros profesionales que se van a desempeñar en espacios sociales, jurídicos, económicos, políticos y educativos.

La profesión docente no es ajena a dicha función, pues sus representaciones, prácticas y decisiones desde luego inciden en el ingreso, permanencia de calidad y en el egreso de estudiantes pertenecientes a grupos históricamente negados y desvalorizados. Por ello, en esta ocasión el trabajo se abocará a dar cuenta de los primeros avances sobre las representaciones en torno a la diversidad cultural de docentes de una escuela secundaria rural de la provincia de Jujuy³. Es necesario señalar que las reflexiones no se presentan a modo de conclusiones acabadas, sino como el producto de un análisis en construcción y que sirven de base para futuros interrogantes sobre la diversidad cultural en las escuelas jujeñas.

Para realizar estas reflexiones, se ordenó el trabajo de la siguiente manera. En primer lugar, se realiza una breve aclaración metodológica sobre la investigación aún en curso. Seguidamente, se describe la escuela secundaria donde se está realizando el trabajo de campo y, por último, se presentan algunas ideas referidas a la diversidad cultural, a la población migrante y a la lengua materna.

› **Aspectos metodológicos**

El análisis que se presenta en esta ponencia es el resultado de un trabajo de campo aún en curso, por lo tanto, más que reflexiones acabadas, deben considerarse como material que posibilitará

³ El presente trabajo se enmarca en mi proyecto de investigación que se denomina “Un estudio sobre las representaciones de docentes acerca de la diversidad cultural en una escuela secundaria rural de la provincia de Jujuy. El mismo está dirigido por la Dra. Ana Carolina Hecht y se enmarca en una carrera de posgrado.

futuras preguntas sobre la problemática. Esta investigación tiene como objetivo general analizar las representaciones de docentes sobre la diversidad cultural en una escuela secundaria de la provincia de Jujuy.

De acuerdo a la naturaleza de la situación problemática y de los objetivos, esta investigación se desarrolla desde una lógica cualitativa, ya que desde esta perspectiva se permite comprender los fenómenos dentro del contexto en el que se producen, por lo tanto, los discursos y percepciones de los actores no pueden ser analizados e interpretados fuera de las relaciones sociales, históricas y culturales que los determinan (Erikson, 2008).

Para el relevamiento de datos, se implementó entrevistas semiestructuradas donde los principales interlocutores fueron docentes de la institución escolar. La elección de los mismos fue intencional en tanto se consideró los siguientes criterios: antigüedad en la docencia y puntualmente en la escuela, espacio curricular y el lugar de residencia.

Para la realización de las entrevistas, se elaboró un guion de preguntas que se organizaron en cuatro bloques generales: características de los estudiantes, trayectoria docente, rol de la escuela y específicamente referido a la diversidad cultural. Estos bloques estuvieron orientados a conocer las representaciones sobre la diversidad cultural en la escuela.

Estos primeros análisis permiten dar cuenta que la diversidad cultural está asociada a manifestaciones culturales, a eventos propiamente institucionales, así como también a la colectividad de Bolivia y a las lenguas maternas.

› ***Breve contextualización de la escuela⁴***

La institución escolar donde se está realizando el trabajo de campo se encuentra en el interior de la provincia de Jujuy. En cuanto a su historia institucional, la escuela secundaria se fue conformando por estudiantes de la localidad y por la llegada de estudiantes de origen boliviano, luego sus familias se radicaron y actualmente la matrícula está conformada por estudiantes “nativos” cuyos padres son de nacionalidad argentina y migrantes e hijos de familias de origen boliviano.

⁴ Es importante señalar que este apartado se elaboró a partir de la implementación de entrevistas semiestructuradas y conversaciones informales con diferentes actores institucionales ya que aún no se pudo acceder a documentos institucionales (por ejemplo, el Proyecto educativo institucional, acuerdo de convivencia, entre otros). Por ello, la descripción sociodemográfica de la presente institución está en proceso de construcción.

En el caso de estas últimas poblaciones, algunas familias, padres, madres y abuelos hablan y entienden la lengua quechua. Justamente la manera de hablar, los modismos, los comportamientos, los doble apellidos, los lugares de residencia en determinados espacios físicos, son algunas de las características que emergen en el espacio institucional para identificar la presencia de migrantes/hijos de Bolivia o para dar cuenta que no son del país argentino.

De esta manera, se puede señalar que la localidad donde está inserta la escuela secundaria, a medida que han pasado los años, se fue conformando, en parte, a partir de los diferentes desplazamientos de la población boliviana. Esto no es dato menor pues todo ello impacta en la escuela y, desde luego, permite tener algunas aproximaciones al momento de analizar los datos empíricos que se fueron registrando en estas primeras visitas a la institución.

Gran parte de las familias de los estudiantes se dedican a la agricultura (trabajan la tierra sembrando y cosechando) y otro porcentaje al comercio (vendiendo artesanías, verduras y frutas). Sus hijos, además de ser estudiantes asumen funciones relacionadas a la dinámica propia de trabajo que llevan a cabo las familias.

› ***La diversidad cultural en el escenario escolar jujeño***

La diversidad cultural de acuerdo al contexto supone significaciones diferentes, es así que en España, suele estar ligado al fenómeno migratorio, mientras que en Argentina encontramos una vinculación con la presencia de la población indígena (Rebolledo-Gámez y otros, 2015) y migrante, puntualmente provenientes de países de Latinoamérica (Novaro y Hecht, 2017; Hendel, 2018; Taruselli, 2018; Guiggiolini, 2020).

Por lo general, la diversidad cultural en el contexto escolar suele ser asociada a determinados sujetos pertenecientes a poblaciones indígenas, afrodescendientes, migrantes que provienen de otros países y del interior del país argentino, como así también los descendientes de estos grupos. De hecho, a lo largo del siglo XX “el poder hegemónico representado por el Estado construyó su relación con estos colectivos indicándolos como representantes de la diversidad poblacional” (García Palacios, Hecht, Enriz, 2015, p.7).

No es casual, entonces, que en las instituciones escolares argentinas y puntualmente en las jujeñas la diversidad cultural se encuentre ligada a estas poblaciones que históricamente fueron marcadas étnicamente como la “otredad”. En la ocasión, cuando se consultó por medio de las

entrevistas sobre diversidad cultural, la misma estuvo asociada, por un lado, a eventos culturales que se realizan en la escuela (Pachamama, por ejemplo), a eventos propiamente institucionales donde se desarrollan Danzas como el Tinku, Saya o viajes estudiantiles. Por otro lado, está ligada a las migraciones de poblaciones de origen boliviano. En el siguiente apartado se recuperan fragmentos abocados a estas últimas ideas.

› ***No, no saben hablar quechua, pero lo entienden...***

El país de Argentina durante décadas se fue conformando a partir de las crecientes migraciones internacionales. Desde luego, estos desplazamientos han sido percibidos y recibidos de manera diferente por las poblaciones del país, potenciando de esta manera una contraposición entre la migración europea y la latinoamericana.

Al respecto, Novaro y Hecht (2017) señalan la presencia de una 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; mientras que la imagen de migrantes latinoamericanos se percibió como una invasión incivilizada que se asienta en el territorio argentino apropiándose de espacios y empleos que no le corresponden.

Este último relato ligado a las migraciones latinoamericanas, se profundizó aún más en la década del 1990 pues se creía que la desocupación, inseguridad, pobreza, precarización laboral, surgimiento de epidemias –como el cólera– era consecuencia de las migraciones de los países vecinos (Grimson, 2006; Sadir, 2009). De esta manera, se fue consolidando un discurso xenófobo dirigido específicamente a bolivianos y, en general, a los de países limítrofes.

Siguiendo a Gavazzo (2013) los bolivianos, al igual que las demás poblaciones limítrofes, presentan el estigma de ser “inmigrantes no deseados” al definírseles como símbolos del atraso y subdesarrollo del que argentina “salió” a partir de la presencia de inmigrantes transatlánticos.

A partir de este breve rastreo histórico, se puede señalar que no es azaroso que el término “boliviano” o lo que se considera como boliviano, sea utilizado de modo descalificatorio, como insulto, como objeto de burla en los diferentes espacios sociales y educativos.

Situaciones, discursos y prácticas de discriminación y estigmatización que hayan atravesados estudiantes y sus familias durante su trayectoria por diferentes espacios institucionales y sociales,

quizás puedan estar operando como mecanismo para que los jóvenes de la escuela nieguen, oculten o se resistan a manifestar sus orígenes o su descendencia de familias bolivianas.

Neufeld (2005) nos recuerda que lo que sucede en las escuelas debe ser abordado poniendo las situaciones escolares en relación-contraste con lo que sucede en su entorno barrial y político. Éste último, en sus diferentes niveles, es decir, tanto aquel en el que se produce la política educativa en cuya trama se inserta la escuela, como los niveles en que se producen -por ejemplo, políticas migratorias, de radicación o expulsión destinada a migrantes internos y sus hijos.

Al respecto, una docente comentaba:

yo por ejemplo les planteo el otro día que quería hacer con ellos, sí, pero sí, primer año, lo que pasa es que los chicos, por eso como te digo, a algunos les da vergüenza decir su origen [de Bolivia o descendientes de familias bolivianas], no te lo quieren decir o te dicen no, vengo de Salta, te dicen de cualquier otro lugar pero vos sabes que no es... porque uno ya ve el lenguaje, la forma, aparte porque charlando con ellos vienen, algunos vienen de diferentes lugares acá (...) **(Entrevista)**

Taruselli (2017) señala que este ocultamiento y negación puede ser visto como una estrategia de supervivencia o de prevención ante contextos que pueden ser hostiles y violentos ante su presencia, considerándolos parte de grupos raciales inferiores. Por lo tanto, no se trata de un problema individual o que los estudiantes quieran negar u ocultar por iniciativa propia, sino que permanecen condiciones estructurales que no se restringen a lo escolar.

Acá [en la escuela] con mucho gusto se acepta que los chicos puedan expresarse en otro idioma, pero a veces se les pide y sienten mucho a lo mejor temor, no tengo todavía una definición sobre esa situación, pero que si la cuestión cognitiva por encontrarse con dos idiomas que estamos a medias cuesta que los chicos vincularlos así tal como se podría hacer con los chicos que tienen una sola matriz de procedencia **(Entrevista)**.

Entrevistado: a eso también un dato los chicos también, muchos son, son de pueblos ((baja la voz)) parece originarios pero no sé si ellos se consideran o no, son más de las colectividades de Bolivia.

Investigador: ¿así?

E: y sí porque también manejan, saben quichua algunos.

I: ¿lo hablan constantemente ahí en la escuela, en sus clases?

E: no, no, algunos no, les da vergüenza, yo me acuerdo que... haber yo también había hecho un cursillo de eso y yo también estaba aprendiendo y yo sé algunas palabras y yo les decía y ellos como que no...

I: a qué se debe digamos que tengan vergüenza...

E: no, no lo sé, a lo mejor no tienen mucha confianza, pero yo sé que algunos saben por más que ellos ((risas bajas)) digan que no. **(Entrevista)**

En estos fragmentos reseñados puede evidenciarse unas buenas intenciones por parte de los docentes de querer incorporar y reconocer en las aulas y en la escuela la lengua quechua y el origen de los estudiantes. No obstante, estas situaciones pueden tener respuestas contrarias a las que se espera dado que no se sabe si el grupo de estudiantes quieren ser identificados

públicamente como aquellos que entienden y/o saben una lengua indígena o que son descendientes de familias de migrantes. El trabajo etnográfico de Taruselli (2017), que ha relevado situaciones similares, señala que los niños y jóvenes en ocasiones, no quieren ser identificados por su origen por temor a futuros actos de señalamiento y discriminación.

Al respecto, Novaro (2011) entiende que “nombrar al otro no es solo una forma de reconocerlo, sino que también puede ser una forma de marcación en tanto un término (indio, hablante de lengua indígena, boliviano) lleva asociado un significado peyorativo que se impone sobre alguien” (p.188).

Es aquí donde podemos encontrar algunos indicios de por qué los estudiantes de la escuela, no quieren relevar sus procedencias, les da vergüenza o implementan estrategias para desviar las preguntas de los docentes respecto a la lengua indígena y su nacionalidad o descendencia.

Esta situación de estudiantes que sí entienden la lengua, pero no la hablan también puede deberse por lo propia dinámica de trabajo que estuvo presente en algún momento en la escuela:

no saben hablar quechua, por inferencias que tengo cuando estaba como profesor los chicos cuando venían acá les prohibían hablar quechua para que aprendan obligadamente hablar el español, ellos lo contaban como una especie de historia, pero muchos chicos sufrieron y aún siguen sufriendo **(Entrevista)**

Este fragmento no es dato menor dado que nos encamina a preguntarnos por las prácticas y propuestas pedagógicas e institucionales respecto a la diversidad cultural y puntualmente sobre las lenguas maternas que se implementaron o no desde el momento fundacional de la escuela hasta estos días; el lugar que ocupó el quechua y el tema de la movilidad de población boliviana no solo en la institución secundaria sino también en la primaria de la localidad durante los años de funcionamiento que llevan.

un año me toco escuchar a una señorita que hablaba quechua, entonces uno desconocía lo que ella decía, pero ella lo decía como de modo de hacerles escuchar a todos que también maneja otro idioma que no es solamente el castellano, pero en el momento de entablar charlas con migo ella se manifestaba con el idioma de nosotros, el castellano, pero si para entretener a sus compañeros ella si hablaba quechua, hace muchos años, y bueno esa chiquita se volvió a Bolivia a terminar sus estudios ahí, estuvo un año nada más acá así que bueno de ella no sabemos más nada **(Entrevista)**.

La lengua quechua, por lo que se lee en el fragmento reseñado, estuvo presente años anteriores en la institución escolar y sigue latente en mayor o menor medida en la actualidad:

Sí, algunos hablan, pero no saben... o sea se comunican ellos sí pero no todo el idioma completo porque ellos generalmente escuchan a la abuela hablar, a la madre hablar pero ellos dicen no, no puedo hablar oraciones completas me dicen a mí, yo un día intente que ellos hablen porque quería hacer no sé qué y lo quería hacer en quechua, a mí me encanta la

diversidad, pero me dicen “no profe no lo puedo hacer a toda la frase porque no me acuerdo todo como es me dice, yo entiendo todo lo que me dice mi abuela, pero yo no lo puedo volver a decir, algunas palabras nomás manejo me dicen, no todas” **(Entrevista)**

(...) yo estaba aprendiendo lengua de seña entonces le digo hola ((realiza gestos con las manos)) y después les dije sonrisa es esto ((realiza gestos con las manos)) y una de ellas me dijo en quechua y le digo “ay, qué bueno sabes quechua” y ahí empezamos, como se decía y así, pero no me pueden armar oraciones completas, tengo que preguntar a mi mamá o abuela me dijo, nada más pero porque en la familia se comunican en la casa con el quechua pero ellos no pueden reproducir toda la frase, si entienden lo que dicen pero no puedo armar la oración yo, me dicen, pero sí se comunican los padres, los abuelos en quechua, no todos los días, sí en momentos, comúnmente lo hacen los abuelos, no los padres, los padres usan pero no tanto como los abuelos y solamente los abuelos cuando vienen de Bolivia a visitarlos o los que se quedan acá porque si no van y vienen **(Entrevista)**.

En Argentina, desde los inicios del desarrollo del sistema educativo, la cuestión indígena y migrante emergió como un tema relevante y formó parte de los debates de finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX (Thisted, 2014). Influenciado por el positivismo y evolucionismo de la época, dicho sistema tuvo como objetivo principal eliminar los aportes de aquellas culturas consideradas “bárbaras y simples” (Sinisi, 1999) representadas por los indígenas del territorio y convertirlos en sujetos civilizados (Puiggrós, 1990; Pineau, 1997). La premisa de unidad “un territorio, una identidad, una lengua, una historia” (Gualdieri y Vázquez, 2018) impuso desde la negación cultural, hasta el exterminio físico y epistemicidio.

En este marco, la escuela históricamente fue vehículo propicio para consolidar este objetivo imponiendo y acentuando un modelo civilizatorio, la homogeneización cultural, la unificación lingüística y la transmisión de la identificación con lo nacional (Novaro y Hecht, 2017). Estos principios, si bien se ven plasmados hasta finales del siglo XX en las políticas educativas, han dejado sus huellas en las prácticas y propuestas institucionales y materiales didácticos de las escuelas.

Ante este breve panorama donde se han recuperado fragmentos de entrevistas, se puede señalar someramente que la presente institución escolar no es la excepción a este objetivo que se estableció en el siglo pasado. Desde luego, es importante analizar los documentos institucionales que se han elaborado y en todo caso, ejecutado respecto a las lenguas indígenas dentro de la escuela desde su momento fundacional hasta el presente.

› **A modo de cierre**

El presente trabajo, más que conclusiones acabadas, permitió la emergencia de preguntas que serán base para futuras reflexiones e interrogantes sobre la diversidad cultural en las escuelas

jujeñas. A partir del presente texto, algunas preguntas que fueron surgieron son las siguientes: ¿Cómo ha respondido la escuela ante la presencia de la lengua quechua en sus años de funcionamiento? Considerando que los estudiantes que manifiestan entender la lengua son, por lo general, de primer año, ¿Qué sucede con los estudiantes de los años/cursos avanzados? ¿Será que conforme van pasando de año van dejando de hablar de sus orígenes o niegan que entienden la lengua quechua? O ¿Directamente no saben ni entienden la lengua? En tal caso, ¿A qué se debe esta situación? ¿En qué contextos y ante la presencia de quienes hablan el quechua? Y por último, ¿De qué zona de Bolivia provienen las familias?

Bibliografía

- García Palacios, Hecht y Enriz (2015). Pueblos indígenas y escolarización: los usos del concepto de interculturalidad en el debate contemporáneo. *Educación, Lenguaje y Sociedad* ISSN 1668-4753 Vol. XII N° 12. p. 1-25.
- Gavazzo, N. (2013). "No soy de aquí, ni soy de allá... Alterización y categorías de identificación en la generación de los hijos de inmigrantes bolivianos y paraguayos en Buenos Aires". *Revista Claroscuro*, 0 (12), 1-23.
- Giuggiolini, M. (2020). Migrantes. Prácticas de la institución escolar en torno a la interculturalidad. Análisis de una escuela primaria pública de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Tesis de Maestría. Facultad Latinoamericana de Ciencias sociales, sede argentina.
- Gordillo, G. y Hirsch, S. (2010). *Movilizaciones indígenas e identidades en disputa en la Argentina*. Buenos Aires: La Crujía.
- Gualdieri, B. y Vázquez, M. J. (2018). "Reflexiones para una interculturalidad situada". Coordinación de número especial "Educación Intercultural" de Polifonías. *Revista de educación, del Depto. de Educación, UNLu, Año VII, Nro.12, abril-mayo 2018. p.22-39*
- Grimson, A. (2006). Nuevas xenofobias, nuevas políticas étnicas en Argentina. En *Migraciones regionales hacia la Argentina*, compilado por Jelin, E. y Grimson, A. Prometeo, Buenos Aires.
- Hendel, V. (2018). La interculturalidad en el aula. Migración, saberes y tensiones en una escuela del conurbano bonaerense. *Polifonías Revista de Educación*, 7(12), 107-124.
- Mato, D. (2017). Superar el racismo oculto e interculturizar las universidades. Experiencias, avances y desafíos. *Revista +E versión en línea*, 7(7), 188-203. Santa Fe, Argentina: Ediciones UNL.
- Mato, D. (2020a). Las múltiples formas del racismo y los desafíos que plantean a los sistemas de educación superior. *De prácticas y discursos*, 9(13).
- Mato, D. (2020b). Racismo y educación superior en Argentina: la Ley de Educación Superior no asegura derechos establecidos en la Constitución Nacional. *Revista Movimiento*, 10-11.
- Neufeld, M. R. (2005). "¿Persistencia o retorno del racismo? Consideraciones desde la antropología de la educación", en Llomovate S. y Kaplan. C. (coords.), *Desigualdad educativa. La naturaleza como pretexto*, Buenos Aires, Ediciones Noveduc.
- Novaro, G. (2011). "Niños migrantes y escuela: ¿identidades y saberes en disputa?". En Novaro, G. (Comp.) *Niños indígenas y migrantes. Tensiones identitarias, experiencias formativas y procesos de escolarización*. Biblos. Buenos Aires.
- Novaro, G. y Hecht, A. (2017). Educación, diversidad y desigualdad en Argentina. Experiencias escolares de poblaciones indígenas y migrantes. *Argumentos*, 30 (84), 57-76.
- Pineau, P. (1997). *La escolarización de la provincia de Buenos Aires (1875- 1930): una versión posible*. Buenos Aires: FLACSO.
- Puiggrós, A. (1990). *Sujetos, disciplina y curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires: Galerna.
- Rebolledo-Gámez, T.; Rodríguez-Casado, M. y Cárdenas-Rodríguez, M. (2015). Escuelas ante la diversidad cultural. Comparativa entre España y Argentina. *Revista del Cisen Tramas/Maepova*, Vol. 3, N° 2, 2015, p. 111-133.
- Sadir, M. F. (2009). Interacciones entre argentinos y bolivianos en espacios fronterizos: procesos de estigmatización y discriminación, entre jujeños y bolivianos en la frontera argentino-boliviana. In *X Jornadas Argentinas de Estudios de Población*. Asociación de Estudios de Población de la Argentina.

- Sinisi, L. (1999). La relación nosotros-otros en espacios escolares "multiculturales". Estigma, estereotipo, racialización. En M. R. Neufeld y J. A. Thisted (Comps.), De eso no se habla. Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela (pp. 189-230). Buenos Aires: EUDEBA.
- Taruselli, M. E. (2017). Reflexiones en torno al tratamiento de la diversidad cultural en escuelas rurales del conurbano bonaerense. Papeles De Trabajo. Centro De Estudios Interdisciplinarios En Etnolingüística Y Antropología Socio-Cultural, (34), 92-106.
- Taruselli, M. E. (2018). Construcciones identitarias de niños, niñas y adolescentes de origen boliviano durante sus trayectos escolares. Cuadernos del Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano, 27(1), 81-98.
- Thisted, S. (2014). "Capítulo V. Políticas, retóricas y prácticas educativas en torno a la cuestión de las "diferencias". Itinerarios de un siglo largo en el tratamiento de la cuestión de migrante e indígenas". En Villa, A.I. y Martínez, M. E. (comps.). Relaciones escolares y diferencias culturales: la educación en perspectiva intercultural. Buenos Aires: Noveduc.