



ACTAS DE LAS VII JORNADAS SOBRE
ETNOGRAFÍA Y PROCESOS EDUCATIVOS
EN ARGENTINA

ISSN 2362-5775

**INTERPELACIONES IDENTITARIAS Y PARTICIPACIÓN DE JÓVENES
MIGRANTES EN CONTEXTOS DE SOCIALIZACIÓN POLÍTICA EN UNA
ESCUELA MEDIA DE LA CABA**

Lucia Vera Groisman

Universidad de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras. Instituto de Ciencias Antropológicas. Sección de Antropología Social. Programa de Antropología y Educación. luciaveragroisman@yahoo.com.ar

Palabras claves: Jóvenes Migrantes. Identificación. Escuela Media. Socialización Política

INTRODUCCIÓN

Este trabajo se inscribe en el marco de mi tesis doctoral en curso donde me propongo caracterizar la transmisión intergeneracional de saberes sobre la acción política en torno a la inclusión social y la diversidad cultural y de las identificaciones de jóvenes migrantes. Este cruce temático se desarrolla desde un enfoque etnográfico comparando ámbitos formativos como las organizaciones y la escuela media. En esta oportunidad abordaremos un recorrido por una escuela media en una localidad del sureste de CABA para analizar situaciones vinculadas tanto a procesos de enseñanza y aprendizaje formal como a procesos más amplios de socialización escolar de jóvenes migrantes y descendientes.

Con el propósito de estudiar el marco institucional que habilita y obtura el margen de la participación de jóvenes migrantes y el despliegue de sus identificaciones, aquí nos proponemos por un lado, delimitar las modalidades en las cuales el docente, las

autoridades y los pares interpelan las identificaciones nacionales, étnicas y de clase de los jóvenes migrantes y descendientes de bolivianos; por otro lado, la incidencia de los paradigmas inclusivos recientes que apelan a la atención de la diversidad y a una mayor participación del estudiantado que actúan articuladamente con los mandatos históricos que refieren a la “integración” de la población migrante.

Para ello nos detendremos particularmente en el análisis de situaciones escolares recuperando una escena áulica- particularmente en contextos de socialización política- para complementarla con otras instancias y contextos que ponen en relieve la interacción entre los estudiantes como recreos y el aula en ausencia del docente, como la observación de actos escolares, conversaciones informales y de entrevistas que mantuvimos con los jóvenes, el docente a cargo del curso y las autoridades escolares.

Los paradigmas escolares a los que hacemos referencia se articulan actualmente con otros mandatos fundantes, que han dejado profundas marcas y continúan operando de modos diversos en las instituciones educativas y en las relaciones e identificaciones que allí se producen y reproducen con relación a los jóvenes. Como afirma Novaro (2011), *“los mandatos nacionalista, uniformizador y disciplinador son parte del pasado de nuestro sistema educativo, pero también son 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 maestros argentinos”*. (Novaro, 2011)

Sin embargo, si bien la escuela aún resulta un espacio que no ha logrado incluir entre sus principios la revisión de los ideales del nacionalismo y la promoción de una perspectiva intercultural amplia, a lo largo de las últimas décadas han tenido lugar transformaciones que apuntan a la revisión de ciertos relatos y mandatos históricos como los recién señalados.

El modelo tradicional del sistema educativo argentino normalizador y disciplinador *“coexiste más o menos contradictoriamente con un paradigma en el cual los docentes han sido convocados a democratizar y a replantear su práctica para dar lugar a la diversidad”* (Novaro, 2011). Por un lado, en los discursos educativos recientes, presentes en documentos oficiales y propuestas curriculares, resulta recurrente encontrar mandatos democratizadores que promueven la participación estudiantil y atender a la diversidad, que promulgan *“habilitar la palabra, dar la voz, respetar posiciones, permitir el despliegue de relatos y narraciones, desarrollar la escucha”* (Novaro, 2009: 9) *“respetar posiciones, permitir el despliegue de narraciones”* (Novaro, 2009:58); *“horizontalizar los vínculos escolares, dar lugar a la diversidad”* (Novaro, 2012:468).

Asimismo, se fomenta el trabajo en las aulas de “temas cercanos”, haciendo referencias a situaciones conocidas y significativas (Novaro 2012).

En sintonía con estos mandatos, se instala un nuevo paradigma vinculado a la diversidad. Desde los años 1990 se instaló en el sistema una perspectiva de derechos atenta al respeto por la diversidad, identificada con los términos multiculturalidad e interculturalidad (Diez, 2004) y, asimismo, fundamentada en la Ley de Migraciones N° 25871/03, donde se dispone que el acceso al sistema educativo debe garantizarse independientemente de la documentación y la condición de regularidad que posea el migrante (DIEZ et al, 2017). En este marco, nos interesa especialmente caracterizar las formas que adoptan las identificaciones de jóvenes migrantes (así como también de hijos y nietos de migrantes) y los modos en los cuales la escuela actúa interpeándola es decir, visibilizándola, señalándola, victimizándola, integrándola a símbolos nacionales, prescribiéndola en horizonte de igualdad.

Este escrito ofrece avances de investigación realizados a partir del trabajo de campo realizado desde el segundo semestre de 2016 hasta la actualidad, en una escuela de Gestión Pública ubicada en una villa de emergencia del sudoeste de la CABA, en la Comuna 8, D.E. N°21. La decisión de trabajar en la Comuna 8 de la Ciudad de Buenos Aires se fundamentó en el hecho de que ahí confluyen diversos indicadores de desigualdad educativa, social y segregación espacial por el déficit histórico de vivienda, con la presencia de una alta proporción de migrantes limítrofes. Tornando a este espacio social en un ámbito privilegiado para abordar tanto los procesos de participación de los migrantes en las demandas colectivas del barrio vinculados a sus derechos ciudadanos; como procesos de desigualdad escolar articulados con los migratorios (Diez, Martínez y Groisman, 2017).

En la Comuna 8, un tercio de la población reside en villas y asentamientos cuenta con una población “joven” y tiene un alto porcentaje de población extranjera residente muy superior al promedio de “extranjeros” para el total de ciudad. Asimismo, respecto de este último indicador, la mayoría son personas nacidas en países limítrofes, ocupando un lugar destacado “población originaria de Bolivia”.

Se trata de una Escuela media que a unos pocos meses de inaugurarse se conformó en una escuela piloto de la Nueva Escuela Secundaria, designada como “Pionera NES”. Con Orientación en Ciencias Naturales, está organizada en 4 aéreas curriculares, exactas y naturales, comunicación, expresión y sociales; cuenta con dos divisiones por curso por turno y en dos turnos (mañana y tarde). Fue recientemente fundada (en el año 2013), aún

se encuentra sin finalización de obra y en diciembre del año en curso tendrá sus primeros egresos. Es una EEM, un ex Bachillerato, que recupera la tradición de las históricas Escuelas Municipales de Educación Media. Creadas en la década de 1990 en el ámbito de la Ciudad de Buenos Aires con el objetivo de alcanzar “la contención afectiva y efectiva de la matrícula” (Tiramonti, 2009: 34).

Como mencionamos, realizamos un trabajo de campo sostenido en situaciones de interacción y enseñanza formal durante el segundo cuatrimestre de 2016. Asimismo, observamos rutinas, cotidianidad y actos patrios, y realizamos entrevistas y mantuvimos conversaciones informales con estudiantes, profesores y las autoridades hasta la actualidad. La investigación abordada desde el trabajo de campo de tradición antropológica combinó diversas **técnicas**, a saber: la observación con participación, conversaciones informales, el procesamiento y análisis, y la incorporación de fuentes secundarias y documentales. Con la intención de “documentar lo no documentado” (Rockwell, 2009) de las realidades escolares centramos la mirada en las prácticas cotidianas de docentes y estudiantes y las representaciones docentes en situaciones aúlicas y actos patrios.

El Procesamiento y análisis se focaliza en la interpretación de narrativas y la identificación de ejes estructurantes y núcleos de significado. Las fuentes secundarias y documentales recuperadas fueron por un lado, las propuestas curriculares elaboradas por el Ministerio de Educación de la CABA y los programas de la materia de FEC en 2º año. Por otro lado, como citamos líneas atrás recurrimos a la recolección de censos, estadísticas que nos permitieron reconstruir el ámbito local.

Dada la importancia que asume la escuela en la transmisión de conocimientos y la prioridad que el sistema educativo le asigna a la institución en la transmisión de contenidos curriculares decidimos también observar situaciones de enseñanza aprendizaje formal. Presenciamos las clases de Formación Ética y Ciudadana (FEC) a las que identifiqué como “contextos aúlicos de formación política”, en uno de los cursos de segundo año del turno mañana siguiendo diversas secuencias temáticas.

La selección de la materia para realizar mi experiencia de investigación no es casual. Por un lado, se sostiene en la lectura previa del Diseño Curricular de la NES que nos permitió elegir los espacios curriculares en los cuales se establecía el tratamiento de temas sugerentes para mi investigación. Es decir que partimos del supuesto de que la materia de FEC habilitaría el despliegue de posicionamientos e interpelaciones identitarias y de saberes vinculados a la participación política en jóvenes y docentes.

Por otro lado, la elección del curso estuvo orientada por el profesor con quien realicé mi experiencia de campo en el aula. Establecí contacto con él a partir de mi demanda de acceder a los programas, las planificaciones y al dictado de clases orientadas a problemáticas vinculadas a la migración, la diversidad cultural, la identidad y la política. También la observación de sus clases fue la recomendada por el rector y el asesor pedagógico argumentando que era lo conveniente por el rol que asumía de coordinador de área y tutor de cursos por ser docente fundador de la escuela.

Si bien este curso, de acuerdo con el docente no resultaba ideal para analizar la participación de los jóvenes migrantes en la trasmisión de saberes sobre la política dado que “los primeros años son los que menos participan por vergüenza, desorientación, son nuevitos” la elección estuvo condicionada por el acceso que me brindaba con muy buena predisposición el responsable de las divisiones que él tenía a cargo.

Según el Registro de asistencia y los árboles genealógicos elaborados por los estudiantes, la matrícula del curso observado de segundo año está compuesta por 35 alumnos y un promedio de 28 estudiantes presenciaba cotidianamente las clases. Son un total de 10 migrantes en el grupo (nueve nacidos en Bolivia y una en Paraguay) y 25 argentinos, entre los cuales 8 son hijos de migrantes (6 descendientes de bolivianos y 2 paraguayos) y 3 nietos (de abuelos originarios de Bolivia, Chile y Brasil). Es decir que aproximadamente el 50% de migrantes es boliviano y descendientes de ese origen nacional. Además, de acuerdo con el Registro de Asistencia, todos viven en el barrio mismo barrio, un 90% proviene de villa donde se ubica la escuela.

Asimismo, es recurrente la apreciación de directivos, docentes y preceptores de la escuela de que la matrícula estaría compuesta por migrantes bolivianos y, en menor medida, surge la imagen de que el estudiantado también estaría compuesto por migrantes limítrofes de otros países como Paraguay, y/o “bolivianos de segunda o tercera generación” (Profesor, Director); a pesar de que muchos de ellos -según entrevistas, registros de asistencia y árboles genealógicos-, sean hijos o nietos de originarios de Bolivia nacidos en Argentina 1, como dimensionamos líneas atrás.

Como mencionamos, aquí presentaremos una de las **escenas construidas** a partir de los registros de campo, en tanto condensa situaciones significativas no siempre

¹ Hasta el momento autorización para acceder a los Legajos, o al “Libro Matriz” de los estudiantes para completar exhaustivamente el origen nacional de sus padres, a partir de los cuales podríamos cotejar si en el aula hay más hijos o nietos que los registrados, y triangular la representación adulta escolar de que la escuela está compuesta por migrantes limítrofes o descendientes, especialmente de origen boliviano.

evidentes y recurrentes en la dinámica escolar que quisiéramos poner en análisis, a saber: las interpelaciones identitarias que atraviesan a los jóvenes migrantes, la incidencia de mandatos escolares en procesos educativos de socialización política. Asimismo este extracto de campo será complementado con otras experiencias de observación e indagación como conversaciones y entrevistas que aportan evidencia para fundamentar las interpretaciones que hacemos respecto de las cuestiones mencionadas.

INTERPELACION DE IDENTIFICACIONES EN CONTEXTOS ESCOLARES DE SOCIALIZACIÓN POLÍTICA

La dinámica del aula es distendida, suelen hacerse bromas entre pares y con el docente y se tutean entre sí. Los estudiantes suelen ridiculizar al profesor por su pelo largo y despeinado, bromean con su color de piel oscuro, refieren a él como un mal jugador de fútbol siendo que varios de ellos están federados en ese deporte, le preguntan cómo anda su bebe.

Asimismo, el profesor conoce sus nombres, algunos gustos, preferencias, hábitos; cumple tareas de seguimiento/acompañamiento de los estudiantes, con muchas recurrencia mantiene conversaciones con ellos sobre sus vidas, les pregunta como están, si aparece alguno lastimado o con resaca como pudimos observar, les consulta con quién se pelearon y por qué, alude a lugares que frecuentan los fines de semana, afirmando que todas estas cuestiones influyen directamente en el estado de ánimo y la predisposición para el aprendizaje.

Dos propósitos explicitados por el docente recorren su propuesta educativa para las secuencias de migraciones, a saber: por un lado, poner en juego saberes sociales con saberes curriculares, fomentando la participación de los estudiantes, por otro lado hacer visibles las marcas de nacionalidad en el aula. El primero está vinculado a la forma en la cual se vincula con la currícula y las planificaciones, en sus palabras “voy adaptando el programa a lo que los engancha”. El segundo, se fundamenta en el argumento de que “como suele haber discriminación por nacionalidad es preferente que salgan a la superficie prejuicios para tener la oportunidad de enseñar que *no se debe discriminar por ningún motivo*”.

En el marco de la materia de FEC, durante el primer día de mi trabajo en el aula con segundo año, hice **mi presentación** dando mi nombre y mi procedencia académica y la temática que investigaría. Les manifesté que como antropóloga realizaría mi experiencia de campo en la escuela, que me encontrarían en el aula, en los pasillos,

conversando con estudiantes, docentes, director, y observando situaciones, tomando nota. Que mi investigación se proponía estudiar la participación de jóvenes en la escuela y que hasta el momento había trabajado con costureros y ocupantes de tierra que se organizaban por trabajo y vivienda digna respectivamente.

Finalmente, que podían preguntarme lo que quisieran. Mi intención fue desde un comienzo dar a entender mi rol de investigadora, cuya tarea es ir interpretando la dinámica escolar para desdibujarme de roles establecidos en la escuela como el docente que pone nota, y puede sancionar o el preceptor que pone faltas o las autoridades que inciden fuertemente en lo que se puede hacer o no en la escuela, con el objetivo de que pudieran expresarme su parecer con más libertad. Sin embargo, en el aula en varias oportunidades los estudiantes me decían “profe”, me preguntaban sobre los contenidos que estaban trabajando o me repreguntaban si estaba haciendo las prácticas para ser profesora o que estaba investigando y para qué, en cada una de estas circunstancias respondí entendiendo la oportunidad de acercarme, generar vínculos con ellos y de dar a entender un poco más cual era mi tarea.

En esa misma oportunidad, una vez presentada, el docente inauguraba una temática hasta el momento no explorada en sus planificaciones, la migración. Su primera actividad en torno al tema consistió en interpretar tres artículos de la Constitución Nacional que refieren por un lado, al fomento de la inmigración europea, por otro lado, al acceso de los migrantes a los derechos civiles, finalmente a la democracia representativa y la elección de autoridades. Aquí recortamos la siguiente escena:

En el contexto de trabajo del último artículo mencionado, cuando un estudiante - a pedido del profesor-, lee en voz alta el Artículo 22:

E1:- *El pueblo no delibera ni gobierna, sino por medio de sus representantes y autoridades creadas por esta Constitución....*

El profesor pregunta:

P: qué elegimos? Quiénes son nuestros representantes?

E2: Macri

P: Solo al presidente elegimos? No existe representación directa. ¿A quién más?

E3: la policía

El profesor con celeridad y escucha responde haciendo varias preguntas referidas a la intervención de un estudiante que parecía estar fuera de lugar

P: nos representa? ¿es autoridad creada por la constitución? La policía les dijo en alguna oportunidad que era autoridad?

Esta última pregunta finalmente termina de orientar la clase para otro lado. Queda instalado un clima de interrogación por unos instantes, hasta que una estudiante levanta la mano para hacer otra pregunta

E4: pueden allanar²? aludiendo al saber de que la policía suele ejercer autoridad de esta forma.

Desviando ya definitivamente el tema curricular planificado para la clase, sobre la elección de las autoridades que nos representan, el docente sale del libreto para responder a las inquietudes que atraviesan a los estudiantes

P: con orden judicial sí, sino es abuso policial

E5: Porque te mata la policía entonces?³

Sin desoír las expresiones que evidencian dramas vividos, el adulto a cargo del curso desvía la tensión irremediable de la muerte hacia otras situaciones de violencia policial no fatales.

P: Cuando la policía quiere para a alguien porque nos para?

Nadie responde...continúa...

P: por ser negro como yo, por vestimenta, por vivir en un barrio particular, por tener rasgos bolivianos?...

Nadie responde pero casi inmediatamente el docente propone un ejercicio sobre abuso policial insistiendo con el esquema anterior, ahora dando ejemplos con alumnos concretos, apelando a sus experiencias de vida y visibilizando marcas nacionales

P: A quien elige parar la policía?, Al que es negro y tiene rasgos bolivianos... a un paraguayo que es blanquito o a un argentino?

Nadie responde en breves segundos pero el docente vuelve hacerlo con inmediatez, no hay baches de silencio que evidencien cierto desconcierto y desorientación plasmado en sus miradas y en la falta de respuestas

² Los allanamientos refieren generalmente a la medida de intervención gubernamental ejecutada por la policía, extendida tras incendios en talleres textiles en barrios céntricos de la CABA provocados por extrema precariedad laboral. Como consecuencia de la notoria visibilidad que cobraron estos reductos productivos en esos barrios, se dio un proceso de mudanza hacia las villas de emergencia. La medida ha generado resistencias por parte de varias organizaciones de migrantes bolivianos, para más información ver Groisman Arcos (2016); Groisman (2015).

³ Las intervenciones de los estudiantes las inquietudes que plantean aluden a experiencias cotidianas de tensión con la policía en su ejercicio presentado como abusivo. Dan cuenta de una relación que abarca variadas situaciones que van de la irrupción sorpresiva en los talleres textiles no habilitados en los que trabajan sus parientes, al asesinato. Es pertinente mencionar que en este asentamiento hay varias pintadas con caras de jóvenes e inscripciones que refieren a una denuncia de asesinato policial, al gatillo fácil, entre otros casos. De modo que denota un tema muy sensible para estos jóvenes.

P: obvio que al migrante más si es negro, boliviano.

Dando a entender cuáles eran las características preferenciales de la policía para detener a un presunto delincuente, estableciendo una jerarquización de atributos variados, que- juzgando por el silencio- no se manifestaba como evidente para todos-, el estudiante que quedó en el ejercicio detenido por la policía, se quejó ofreciendo resistencia al señalamiento

E6: porque siempre yo?

El profesor le responde “*porque estas acá cerca no más*” como diciendo que resulta indistinto a quien ponga como ejemplo y finalmente cierra la discusión porque toca el timbre. Fin de la escena

Para comenzar con la interpretación, de acuerdo con lo conversado con el docente, el ensayo de prejuicios policiales buscaba problematizar representaciones discriminatorias y xenófobas que tendrían la sociedad argentina y sus instituciones policiales, y que salieran concepciones de estudiantes para enseñar que no se debe discriminar. El ejercicio planteaba cierta clasificación de atributos preferenciales para cometer abuso policial presentando un ranking de estereotipos en el cual “el boliviano” ganaría por reunir todas las condiciones “negativas” como el color de piel, los rasgos fenotípicos en clave étnica, la nacionalidad y la pobreza. Por otro lado, establecía *distancias*, entre el docente (argentino que no vive en la villa) y otros estudiantes (argentinos) y entre los migrantes entre sí (de acuerdo al país de origen y su color de piel), ensayando alterizaciones, “otredades” a partir atributos con diverso valor y utilizados para ejercer abuso de poder.

El responsable del curso, al encontrarse con la falta de respuesta de los estudiantes (que analizaremos más adelante), fue explicitando sus propios supuestos sobre cómo es ser joven y vincularse con la policía en la villa y sobre el lugar que ocuparían los bolivianos en el imaginario de nuestra sociedad. Más aun, se trataría de supuestos, que según la información relevada en entrevistas a los jóvenes, no siempre coincidirían con las formas en las cuales los migrantes y descendientes de bolivianos experimentarían sus residencias en la villa. Para el caso concreto por ejemplo, fue casi unánime la idea sobre las características que reunirían los jóvenes que suelen ser víctimas de detenciones policiales injustas, estas fueron el color de piel "por ser morocho" y la vestimenta "ser villeritos, usar gorrita y pantalón roto", "usar ropa deportiva"; en cambio la nacionalidad no era una causal evidente para ellos como afirmaba el docente con su expresión "obvio

que prefieren detener a los bolivianos", al contrario la mayoría respondía que eso no era así.

De modo que esta forma de interpelación de la posición de "lo boliviano" presentada en el aula como "víctimas de abuso" que ubica a los bolivianos en un lugar "negativo" fuera de la escuela, no los identificaría en esta situación; ofreciendo elementos para pensar porque habría primado el silencio en la clase. A su vez, esa posición fue personificada en "el juego de las detenciones" con alumnos concretos, ubicando al joven nacido en Bolivia en el lugar de otredad nacional preferencial para ejercer violencia policial. En esa oportunidad, considerando las palabras del estudiante al final de la clase, -"¿por qué siempre yo?"- la interpelación a la identificación nacional sugiere resistencia del joven migrante a ser presentado en ese lugar.

Por otra parte, si bien esta jerarquización tan explícita y a partir de estudiantes concretos estuvo presente en el aula, no fue tan recurrente en el transcurso de las otras clases como la modalidad de interpelar identidades visibilizando las marcas nacionales y de clase a partir de la presentación de "lo boliviano" articuladamente con condiciones de desigualdad, tal como en este caso de abuso policial. En otras oportunidades esta asociación se expresaba en la sugerencia del docente de vincular esta migración con las "malas condiciones de vida", como por ejemplo con la informalidad laboral y habitacional, presentando –o bien "desnudando" -, una posición de subalternidad.

En otras clases sobre segregación espacial y migración⁴, en base a la proyección de un documental sobre "la Gran Migración", las preguntas del docente que apuntaban a comparar condiciones de vida y trabajo de los habitantes la villa con aquellas de los migrantes europeos, ya definidas como "pésimas" en el marco del documental, se les sugería asociación directa de posiciones y condiciones similares. Más aún, se supuso y presentó a los estudiantes como inquilinos, y como víctimas de pagos abusivos del alquiler y en condiciones de informalidad laboral de sus padres.

⁴En el mismo curso y en continuidad con la secuencia que venían trabajando en una clase anterior sobre migraciones y segregación territorial a partir de Manuales de Geografía Esta clase es la tercera de FEC de este curso del trayecto de migraciones. En la segunda clase, el docente sugirió una dinámica de división en grupos de 4 estudiantes cada uno para hacer un trabajo práctico que duraría cerca de 3 clases. Las consignas también fueron distribuidas en distintos grupos, de modo que no todos trabajaron lo mismo, estas fueron: "1) Explicar los cuatro tipos de migraciones más generales sus características, causas, consecuencias. 2) Definir qué es la segregación socioterritorial. Sus Características. Explicar cómo influye la infraestructura de una ciudad en la distribución poblacional. Qué migraciones hubo en el barrio donde se ubica la escuela y su fundación/formación, incluyendo la historia que puedan saber o contarles sus parientes de sus vidas vinculadas a la historia barrial".

Las primeras preguntas del docente a partir de lo visto en el documental fueron *¿Cuáles son las causas de migración... Que vinieron a buscar?; Como dice el video que tiene que ser la migración?, A donde vivían migrantes?, Cómo eran sus condiciones de vida? Como eran los precios de los alquileres de los conventillos?* Frente a las cuales los estudiantes respondían (respectivamente) con soltura: *vinieron por trabajo, para vivir mejor; la migración debe ser mano de obra foránea sumisa disciplinada; vivían en barrios pobres, conventillos; vivían en malas condiciones, expuestos a enfermedades; los precios eran exagerados; eran muy caros; cobraban lo mismo que un departamento en Paris.*

Luego las preguntas que apuntaban a paralelos con la vida en la villa fueron las siguientes: *¿un conventillo se parece a que habitación de la villa en la actualidad?,¿pasa algo parecido en las villas con los alquileres de cuartos?, cuánto cuesta?.* Respectivamente las respuestas fueron: *Si se parecen porque hay un solo baño y una cocina para varias familias,* dijo solo una estudiante; frente a las demás preguntas nadie contestó y el docente replicó la apuesta preguntando *acaso me van a decir que son propietarios?, Ah también me van a decir que no saben sobre las condiciones de trabajo de sus padres, o que todos trabajan en blanco....?.* Sobre estas últimas no hubo respuestas.

Finalmente, cuando se le hicieron las mismas preguntas en situación de entrevista respondieron que “eran obvias las semejanzas”, o bien porque “no sabemos porque la mayoría somos propietarios” “solo conozco como viven y donde un par de amigas”. Al consultarles porque no respondieron en el contexto de la clase me comentaron que fue “por miedo a que nos burlen por ser inquilinos o por los trabajos que tienen nuestros papas como paso otras veces” o “por temor a los problemas por los trabajos en negro que hace la mayoría de los papas”, “porque de esos temas no queremos hablar, prefiero no contar, luego me cargan”, “preferimos evitar malos recuerdos” entre otros ejemplos.

De modo que es sugerente reflexionar sobre los alcances de esta modalidad de interpelación de las identificaciones nacionales asociadas a dramas marginales e injusticias sociales, que presenta a éstos jóvenes en lugares “poco deseables” “malos” o “pésimos”; ya que por un lado, en ciertas circunstancias los supuestos del docente sobre sus vidas no los identifica o les resultan obvias y por otro lado, en otros casos y mayormente los conmueve, prefiriendo ocultar identidad con ellas - como profundizaremos más adelante-.

Por otra parte, en el ejercicio de supuestos estereotipos policiales por un lado, “lo boliviano” aparece como un atributo claramente desvalorizado “desde arriba” (desde la policía) y objeto de violencia. Sin embargo, por otro lado me pregunto si el aula –aun con las distancias que las situaciones presentan-, escapa del todo a cierta violencia ejercida sobre la migración boliviana; dado que se presentan en un contexto en el cual los términos –como “boliviano”- se encuentran “cargados” de connotaciones negativas, hacerlo explícito, “nombrarlo” puede significar “marcarlo” “señalarlo” (Novaro, 2011).

Distintos indicios nos permiten fundamentar la existencia de esta modalidad de interpelación de señalamiento en la cual se imponen identificaciones nacionales que los estudiantes elegirían ocultar u omitir. A saber, la falta de participación, el silencio estudiantil en el ejercicio, el disgusto del estudiante “boliviano” a ser elegido como ejemplo expresado en la frase *¿por qué siempre yo?-,* y las explicaciones de los estudiantes respecto de su falta de respuesta.

En las conversaciones informales y las entrevistas individuales mantenidas con jóvenes migrantes y descendientes de origen boliviano, al consultarles por su falta de participación en este ejercicio y otros que mencionaremos a continuación, en los que se aludía a su nacionalidad o país de origen de sus parientes, fueron recurrente las respuestas que refieren a la elección de evitar, omitir u ocultar sus orígenes nacionales en la escuela por miedo a “la burla” y el “insulto” y por la “vergüenza”, “enojo” y/o “aislamiento” que estas agresiones de sus pares provocaban en ellos. Algunas de sus expresiones fueron "nos dan miedos los compañeros que son molestos, molestan mucho"; "mis compañeros no participan por vergüenza, hay compañeros que insultan diciendo boliviano puto y algunos se creen que está mal, se sienten afectados". "La mayoría reacciona mal, insultan también pegan", "algunos no dicen nada, otros se ponen a llorar, otros se ponen auriculares para no escuchar agresiones".

Asimismo, estas situaciones relatadas por estudiantes entorno a las ridiculizaciones desvalorizantes ejercidas por sus pares, también fueron observadas en mi experiencia de campo, en recreos y en el aula cuando el docente se ausentaba. En el marco del desarrollo de una consigna que daba continuidad a la secuencia sobre migración y segregación territorial, a partir de la cual el docente apelaba nuevamente a dar visibilidad a la nacionalidad y a trazar puentes entre saberes curriculares y la experiencia individual y familiar de los estudiantes; el responsable de la clase propuso armar un árbol

genealógico que reconstruyera los nombres, nacionalidades y barrios de residencia y nacimiento hasta los bisabuelos⁵.

Pude observar que de forma relativamente sutil, cuando el docente se retiraba del aula los estudiantes desplegaron agresiones entre pares, se sacaban las hojas sin pedir permiso para leer la tarea del compañero y se hacían bromas descalificantes que referían a la nacionalidad de sus compañeros. En un clima jocoso de “robo” de hojas, mientras tímidamente algunos habían comenzado a diseñar el gráfico, varios de los estudiantes resolvieron no plasmar su propia nacionalidad en el árbol mientras que en otros casos elegían directamente no hacerlo en clase. Entre las bromas recupero la mención de comidas típicas de Bolivia aludiendo y valorando la presencia de migrantes bolivianos en el aula “*Acá hay muuucho olor a pollo Broster*”, evocando imágenes sociales de “invasión de la migración limítrofe” fuertemente instalada en la sociedad argentina (Pacceca y Curtis, 2008). Si bien están acciones eran poco evidentes, mi presencia no pareció intimarlos⁶. En cambio no se desplegaban abiertamente en presencia del docente, que como veremos más adelante, ya había intentado transmitir que *no se debía discriminar*.

Nuevamente en estas situaciones de campo relevadas en las cuales fue recurrente la escasa participación en relación a la tarea propuesta por el docente, ofrecerían evidencias para suponer que la visibilización de identificaciones nacionales resultan en “señalamientos” frente a la elección de migrantes de omitir sus orígenes nacionales e identidades en un registro público, dada la frecuente discriminación ejercida desde pares en ausencia de adultos. Los estudiantes me comentaron en situación de entrevista que prefirieron no entregar trabajos, o explicitar su propia nacionalidad en el escrito porque

⁵ La consigna indicaba las siguientes preguntas: “¿cuándo llegaron al país y al barrio. Porque motivos migraron. Cómo se formó el barrio y la villa. Qué organizaciones sociales y políticas conocen en el barrio”.

⁶ En un comienzo de mi experiencia de campo me pregunté si habría sido mi presencia la que obturaba las respuestas de los estudiantes migrantes, luego en situación de entrevista post clase, en un contexto de privacidad en el cual desplegaban opiniones con soltura y respondían concretamente cuales fueron los motivos del silencio, supe que yo no era el motivo de su inhibición. Únicamente en una situación elegí explicitar mi posición “censuradora” frente a manifestaciones discriminatorias porque se estaba ejerciendo violencia física colectiva sobre un estudiante y yo fui la única adulta que pudo presenciara; según me comentaron otros pares que no participaron de la golpiza, sobre el estudiante agredido solían recaer burlas, golpes y otras agresiones por ser morocho y boliviano. Salvo esta excepción, al comienzo de mi trabajo de campo -aun conociendo los condicionamientos que los contextos y situaciones ejercen sobre las identificaciones y la participación-, elegí observar intentando no condicionar con mi presencia el despliegue de estas acciones y reacciones para poder acceder a las formas recurrentes en las que se expresaban las interpelaciones identitarias. De modo que queda pendiente de indagación acceder a las formas en las cuales los distintos estudiantes se representaban mi presencia considerando los “atributos” en análisis como mi fenotipo, mi procedencia universitaria y la cierta identificación con el docente manifiesta en diálogos permanentes en clase.

“no era por nota y no tiene sentido porque algunos [haciendo referencia a compañeros de curso] nos ponen apodos, nos insultan”, porque “me dicen boliviano puto”, o bien debido a que “nos dicen que deberíamos volvernos a nuestro país”⁷.

Finalmente, otra de las modalidades de interpelación de las identificaciones nacionales y de clase por parte del docente, nos habla de una “tolerancia prescripta”. Por un lado, el docente me comentó en situación de conversación informal su trabajo con contenidos curriculares sobre discriminación que amparado en los pactos internacionales, transmitía a sus estudiantes que “era ilegal” ejercerla. Asimismo, como mencionábamos esta idea formaba parte de sus propósitos al desplegar y visibilizar las identificaciones nacionales de los estudiantes. Además, hemos observado situaciones de en las cuales el docente buscó impugnar la opinión de la estudiante para quien los migrantes no tendrían legitimidad para exigir sus derechos en torno a la vivienda.

En el marco de la misma secuencia sobre migración y segregación territorial en una clase en la cual se proyectaba un documental que aludía a la histórica Huelga de Inquilinos protagonizada por migrantes que habitaban conventillos, a partir de intenciones de “provocación” al estudiantado explicitadas por el docente, para que desplieguen sus identificaciones nacionales y representaciones relacionadas, éste preguntaba *¿Tienen Derecho a manifestarse los inmigrantes?*⁸. Si bien el docente es quien vuelve a poner la marca nacional en el centro de la escena, en esta oportunidad obtiene respuestas, prácticamente opuestas, un estudiante de origen boliviano respondió, “*Si, todas las personas tienen derecho*”, y otra cuya madre es de origen paraguayo en cambio dijo, “*No, porque no son de acá*”. El docente sugiere que *todos tenemos derecho* optando por prescribir que no es correcta la opinión de la última estudiante; esta vez haciendo visibles las marcas nacionales en un ensayo “abstracto” para acomodarlas en un horizonte discursivo de mayor igualdad e inclusión. A considerar por la recurrencia de estas expresiones discriminatoria de pares en ausencia del docente, y los motivos de

⁷ Cada una de estas citas corresponde a un estudiante distinto entre los migrantes y descendientes de bolivianos con los que mantuve conversaciones informales y entrevistas.

⁸ La villa en la que reside la mayoría que conforma el curso estuvo atravesada por históricos conflictos entre residentes y el gobierno en torno a la vivienda. Varias ocupaciones de tierra que cobraron visibilidad pública fueron acompañadas por algunos de los estudiantes de la escuela, algunos de ellos viven en una manzana que es producto de ocupación y construcción colectiva durante el 2008, otros han faltado a clases para participar en la toma que se encuentra a una cuadra del establecimiento educativo durante el 2015. Finalmente, resulta compleja la pregunta del docente siendo que durante diciembre de 2010 la zona fue altamente visibilizada por una ocupación de tierras fiscales que duró más de una semana a partir de la cual el gobierno y algunos vecinos cuestionaron la legitimidad del reclamo y el merecimiento de vivienda e identificaron a los ocupantes como migración descontrolada asociada a la delincuencia (Groisman, 2009; 2015)

ocultamiento de las identificaciones nacionales de los migrantes cuando el docente las interpela haciéndolas explícitas, no calarían tan profundo como para romper con prejuicios fuertemente instalados en la sociedad.

Para terminar de comprender el marco institucional en el cual las identidades nacionales y de clase habilitan y/o obturan su despliegue delimitando la transmisión de las mismas, pusimos en juego diálogos informales y entrevistas con directivos, como discursos sobre la diversidad en presencia de actos escolares. En el mismo acto donde se reconocía la presencia de diversidad cultural asociándola con los múltiples orígenes nacionales que conviven en la escuela y a partir del cual se convocaba a fomentar la “integración”, se izaba la bandera argentina y se entonaba el himno nacional argentino omitiendo en esta performance la presencia de jóvenes migrantes⁹.

Asimismo, tanto el rector como la vicerrectora en situación de entrevista, afirmaron darle prioridad a la conmemoración del 25 de mayo y el 9 de julio, fechas patrias argentinas por excelencia. Por último, en palabras de la vicerrectora frente a mi pregunta sobre la política que se da la escuela respecto de la migración y su relación con los actos, afirmaba lo siguiente: “los únicos actos que valen la pena invertir tiempo son los estrictamente argentinos (...). Hay decisión implícita de que si los migrantes viven acá tienen que adaptarse a lo argentino”.

Es decir, se reconoce la diversidad desde las autoridades y los docentes y se da cuenta de la significativa presencia *de extranjeros*, adornando pasillos cotidianamente con banderas únicamente argentinas; se la reconoce y visibiliza para incluirla en prácticas tradicionales que aglutinan “otros” nacionales en una identidad nacional monocultural que pone en valor únicamente símbolos patrios argentinos y se acepta el Español como idioma único para comunicarse y transmitir conocimientos en estas celebraciones a pesar de las propuestas de estudiantes de “traducirlos” al Quechua.

Entendemos que en la escuela conviven, con apariencia contradictoria, discursos de integración y reconocimiento de la diversidad sociocultural (postulados como superadores de mandatos escolares tradicionales monoculturales), con históricos paradigmas de uniformización cultural y asimilacionismo. Como afirma Novaro, se

⁹ En la conmemoración del “Día del Respeto a la Diversidad Cultural”, la máxima autoridad escolar asociaba la contemporaneidad del problema indígena, con la presencia de diversidad cultural en clave nacional en la escuela: “Estamos acá con los docentes de la escuela para enseñar y transformar y formarnos en la diversidad cultural, para dar testimonio de esa diversidad cultural. Cada uno tiene un apellido que representa un lugar de origen, el mío es italiano, algunos de ustedes bolivianos, otros españoles. En términos generales debemos decir que hay en la escuela una multiplicidad de culturas”.

evidenciaría aquí “la alternancia y superposición de mandatos que interpelan a las escuelas (...) entre los que se advierten algunos quiebres y muchas continuidades: del asistencialismo y el disciplinamiento, al nacionalismo y el discurso democratizador los grandes idearios parecen superponerse sin revisarse ni superarse (Novaro, 2009)”. Como mencionamos, estos idearios conviven junto con las representaciones que sobredimensionan la presencia migrante, una estética escolar cotidiana, la invocación de símbolos patrios y la enunciación de discursos en actos escolares que ponen en evidencia modalidades poco novedosas de inclusión que nos hablan de interpelaciones celebratorias de identidad nacional monocultural cuya impronta uniformizadora restringe a reforzar "lo argentino" en detrimento de otras nacionalidades.

Sin embargo, como mencionamos en la introducción, en la escuela no solo persisten mandatos tradicionales en las “nuevas” postulaciones del reconocimiento de la diversidad, sino que los mandatos democratizadores que la propician, junto con la participación de los estudiantes, también encuentran distintas limitaciones en las apropiaciones docentes, particularmente cuando la propuesta de hacer visibles las marcas nacionales étnicas y de clase no responden a la revisión integral de la propuesta escolar.

LA APROPIACIÓN DOCENTE DE MANDATOS QUE PREGONAN LA INCLUSIÓN Y SU INCIDENCIA EN LA PARTICIPACIÓN ESTUDIANTIL

Si bien en el apartado anterior aludimos a la atención de uno de los mandatos, principalmente el que brega por atender y respetar la diversidad e intentamos ir prefigurando la incidencia que tiene la apropiación docente del mismo sobre la participación de los estudiantes migrantes, en este apartado nos proponemos hacerlo más exhaustivamente, vinculando aquel mandato con otros puestos en juego por distintos actores, la incidencia que estas apropiaciones tendrían en la participación estudiantil de migrantes, para finalmente dar cuenta de los límites que presentan en su inclusión estos paradigmas “democratizadores” que se proponen inclusivos en contextos donde aún persiste el nacionalismo tradicional y donde algunas imágenes hegemónicas xenófobas y racistas fuertemente instaladas en la sociedad son desplegadas por sus pares más allá del trabajo en el aula, que al obturar la participación limitan fuertemente la posibilidad de ser desarmadas y contrastadas en las clases.

En primer lugar, coherentemente con el mandato de “dar voz, habilitar la palabra y las experiencias de los estudiantes”, en ciertas circunstancias los saberes e intereses de los estudiantes fueron escuchados, generando una participación activa para plantear inquietudes. Más aun, ésta se desarrollaba con fluidez en situaciones en las cuales por un lado, ellos hacían las preguntas de manera espontánea, como por ejemplo cuando preguntaban sobre la “autoridad policial para allanar”, sin apelar directamente a sus propias experiencias; por otro lado, cuando el docente invocaba sus saberes “indirectamente”, es decir como situaciones más abstractas o ajenas a sus vidas, como en los ejemplos sobre a los que aludimos en el apartado anterior respecto de las condiciones de vida de la migración de fines de SXIX en la CABA y sobre el derecho a protestar de los migrantes.

El docente ponía en consideración “temas cercanos haciendo referencia a situaciones conocidas y significativas”, escuchando problemáticas que los estudiantes planteaban y sobre las que generaban preguntas, vinculadas a conocidos conflictos barriales en los que jóvenes viven y donde se inserta la escuela, como vínculo complejo con la policía, casos caratulados como gatillo fácil, allanamientos de talleres textiles y conflictos con el gobierno en torno a la vivienda en el contexto de ocupaciones de tierra y en procesos repartos de viviendas en proceso actual de urbanización de la villa.

Por otro lado, la escucha se obturaba en un despliegue de preguntas que al no encontrar respuesta del estudiantado, por un lado, él mismo respondía desde supuestos y prejuicios sobre la vida y las valoraciones de las experiencias de los estudiantes. Por otro lado, asociando la migración a la desigualdad de acceso a la vivienda, a las malas condiciones de vida y a los abusos de los que son víctimas. Asimismo, las voces de los estudiantes, aunque interpeladas desde sus saberes y experiencias, no fluían cuando se tocaban “temas cercanos”, vinculados a interpelaciones en torno a identidades de clase social o nacionalidad.

Varios ejemplos surgen a lo largo de los ejemplos de campo presentados en el apartado anterior como su nacionalidad y los orígenes de sus parientes o las condiciones de vivienda, los trabajos de los padres, para refrescar algunos, en estas situaciones reinó el silencio, considerando sus voces en situación de entrevista, estos temas más que “cercanos” pareciera son “temas muy *sensibles*” en gran medida porque desencadenan violencia de los pares. De modo que presentar, interpelar y reconocer la diversidad en contextos de desposesión, abuso, exclusión y de violencia material en el contexto de aula en el cual los estudiantes buscan desvincularse a estas asociaciones para evitar maltratos

tampoco pareciera aportar a la participación de estudiantes migrantes en torno a sus identificaciones nacionales, étnicas y de clase.

Por último, las interpelaciones nacionales manifiestas en estéticas cotidianas y símbolos patrios argentinos durante actos no invitarían tampoco abiertamente su despliegue. Las autoridades interpelan las identificaciones al tiempo que reconocen la diversidad abiertamente nombrando la presencia mayoritaria de inmigrantes para incorporarlos a lo nacional argentino, pareciera que en sus discursos se invitaría a integrarlos “a los argentino” para poder incluirlos; situaciones que en su conjunto nos presentan procesos de inclusión complejos para población migrantes y descendientes.

PALABRAS FINALES

En este trabajo hemos procurado analizar las interpelaciones de identificaciones étnicas, nacionales y de clase de los estudiantes y la incidencia que tienen en estas los mandatos sociales y particularmente escolares. Encontrándonos con los límites de la inclusión a partir de la hipervisibilización de identidades nacionales y de clase y el tratamiento de temas cercanos en el aula y la persistencia del nacionalismo tradicional, que combinado con paradigmas de reconocimiento de la diversidad reinante en la escuela, tampoco habilita el despliegue de estas identidades nacionales.

Asimismo, el trabajo del docente me ha resultado muy sugerente y desafiante para pensar las modalidades de interpelación de las identidades nacionales y de clase, por diversos motivos; por un lado porque las plantean de forma interseccionada, por otro lado porque asocia esta diversidad con la desigualdad social en la que se encuentra inmersa, y ubica a la migración boliviana en una posición de subalternidad en la que suelen encontrarse comprobadamente por diversos trabajos académicos que trabajan las migraciones limítrofes y particularmente la precedente de Bolivia. Además esta forma de presentación de la diversidad cultural es poco usual, siendo el formato romántico y folklorizado el más recurrente como releva diversos trabajos, a partir de los cuales se desconocen relaciones de poder en las que la diversidad se inserta y las condiciones de privación material, injusticia social y la discriminación que viven cotidianamente a buena parte de los jóvenes migrantes.

Sin embargo, por un lado esta interpelación no escapa a las homogeneizaciones y estereotipos, siendo que los supone homogéneamente “todos son inquilinos”, “todos los villeros trabajan en negro”, “los bolivianos son los principales víctimas de abuso

policial”, por otro lado no los interpela porque los supone desde cierto desconocimiento sin generar identificación y provocar despliegues acerca de sus identificaciones. Por otro lado, y principalmente explicitar estas articulaciones en la clase para interpelar a los sujetos en estudio, como hemos intentado demostrar pareciera aportar a la inhibición de la participación del estudiantado y con ello obturar la posibilidad de problematizar los prejuicios que solo alcanza a presentar y “dejarlos ahí” sin conseguir desarmar, contextualizar reponiendo saberes o desnaturalizar imágenes hegemónicas descalificantes vinculadas a la nacionalidad y la clase social. En parte por desconocer la elección de los jóvenes migrantes de hacer públicas sus identificaciones e ignorar la decisión de los pares de no discriminar en presencia del docente para evitar sanciones. Finalmente, sin participación del estudiantado, se frustra la posibilidad de generar debate sobre esa posición desigual, contrastar prejuicios, imaginar resistencias o acciones de cambio.

En cambio, en algunas oportunidades en las cuales se interpelaban las identificaciones nacionales y de clase, como vimos, generaron cierta participación; por ejemplo cuando se trabajaba la migración sin acudir a que expliciten sus propias identificaciones para trabajar el merecimiento de vivienda y el derecho a la protesta de los migrantes. Aquí, la opción de la impugnación de representación xenófobas aporta a censurar la violencia abierta y legítima en el contexto del aula, pero esa misma prescripción que apelaba a la igualdad formal (todos tenemos derecho a acceder a una vivienda y a protestar) al mismo tiempo recrea un discurso del derecho liberal y también un “discurso humanitario” que esquivo el conflicto profundo de las desigualdades antes que complejizar porque “no tendrían derecho” o bien profundizar el debate sobre la igualdad de derecho a la protesta de migrantes y nacionales.

Aquí la oportunidad de trabajar estos temas, de desarmar estigmatizaciones y estereotipos, se obturaba nuevamente, los prejuicios no alcanzan a ser cuestionados entre estudiantes, ni se logran reponer con saberes que puedan generar una reflexión grupal más profunda que trascienda apreciaciones políticamente correctas. A considerar por la recurrencia de estas expresiones discriminatorias de pares en ausencia del docente, estas intervenciones prescriptivas no calarían tan profundo como para romper con prejuicios fuertemente instalados en la sociedad, no llegarían a compensar representaciones hegemónicas de invasión o rechazo de población migrante recreadas por sus pares, y finalmente terminan por censurar el despliegue de prejuicios racista y xenófobos de pares que no llegan a problematizarse.

Finalmente, para trabajar formas de discriminación nacional imbricadas con las de clase, para comenzar a habilitar el despliegue de identidades nacionales de buena parte de los sujetos que componen la matrícula de la escuela, parecieran hallar camino en términos de participación en ejercicios que no los pongan en primer plano a los migrantes limítrofes, que no visibilicen, ni personalicen, ni los asocien directamente con las identificaciones y situaciones de desigualdad que los migrantes no quieren mostrar para evitar maltratos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abramowski, A. (2010). *Maneras de querer. Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas*, Paidós, Buenos Aires.

Diez, M.L.; Martínez, L. & Groisman, L. (2017). “Procesos de identificación, políticas públicas y perspectivas de derechos. Aportes desde la antropología para pensar la escolarización de niños y jóvenes migrantes”. En: Novaro, G., Santillán, L.; Padawer, A. & Cerletti, L. (comp.) *Niñez, regulaciones estatales y procesos de identificación*. Buenos Aires: Biblos.

Diez M.L.; y Novaro, N. (2011) ¿Una inclusión *silenciosa* o las sutiles formas de la discriminación? Reflexiones a propósito de la escolarización de chicos bolivianos. *Diagnóstico participativo sobre discriminación*. Proyecto contra la discriminación, Asociación por los Derechos Civiles. Editores del Puerto Buenos Aires

Groisman, L. (2015) Reconfiguraciones del espacio político: cuando ocupar ya no es la forma adecuada para demandar y entablar negociaciones con el Estado. El caso del Parque Indoamericano. *Identidades* Núm. 8, Año 5 Junio 2015 pp. 01-25 ISSN 2250-5369

Groisman, L. y Arcos, A. (2016) “Costuras colectivas de un juicio histórico: el caso del taller textil de Luis Viale”. En: <http://www.lafogata.org/16arg/arg9/arg.4.1.htm>

Groisman, L. (2015) “Hoy como ayer: el Colectivo Simbiosis Cultural”. En: Periódico El Visor Boliviano N° 29: 12.

----- (2013) “Pensar la interculturalidad desde la transmisión intergeneracional de saberes sobre la acción colectiva y los procesos identitarios en jóvenes migrantes bolivianos”. VII Jornadas SEANSO. ICA. FFyL, UBA, Buenos Aires.

---- (2009) “Demandas, conflictos y actores involucrados en la disputa por la vivienda y el hábitat en una villa del sur de la Ciudad de Buenos Aires”. 5° Jornadas de Jóvenes Investigadores Instituto de Investigaciones Gino Germani y CLACSO 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*. Edit. Biblos. Buenos Aires.

Novaro Gabriela (2012) “Niños inmigrantes en Argentina. Nacionalismo escolar, derechos educativos y experiencias de alteridad” *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 2012, 17 (Abril-Junio).

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

Tiramonti, G. y Montes, N. (2009) (comp.) *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*, Manantial, FLACSO, Buenos Aires.