

INFANCIA, MIGRACIÓN E IDENTIDADES

Graciela Hernández¹

Lucía Calla

U.N.S.

Introducción²

Proponemos comunicar las características de un trabajo en talleres realizado en el Paraje Alférez San Martín, en la General Básica N° 41 y el SEIMM N° 3 (jardín de infantes), en un área rural cercana a la ciudad de Bahía Blanca.

Los talleres tuvieron como eje central el trabajo con textos orales, a partir de los cuales en algunos casos se pasó a la realización de producciones escritas y también dieron lugar a dibujos individuales y grupales.

Tomamos como punto de partida el trabajo con la oralidad porque debido a su dinámica permitió que todo el alumnado, docentes y auxiliares de educación se acercaran a este espacio que no requería de estudio para sumarse a él. La propuesta se planificó en forma conjunta con los/as docentes que ya tenían en mente y en marcha la idea de construir en las aulas un espacio intercultural.

Los maestros y maestras que trabajan en esta zona rural que está cambiando rápidamente se encuentran frente a las consecuencias de un modelo macroestructural que genera nuevos desplazamientos de personas que trabajan en condiciones desfavorables; mientras que a su vez al mismo modelo lo sufren en sus condiciones salariales e institucionales y en el reordenamiento discursivo del mandato sarmientino de instruir. Estas condiciones interpelan a los/as docentes a la búsqueda de nuevos sentidos y de nuevas alternativas.

En esta ponencia queremos hacer un recorte temático tomando dos ejes que articularon el trabajo concreto en los talleres: los relatos sobre los alimentos y sobre los animales del entorno rural - en muchos casos también convertidos en alimentos-, y los animales de las historias de ficción. La planificación pormenorizada de los talleres se fue haciendo paso a paso, sin demasiadas ideas

¹ grahernandez@bvconline.com.ar

² El punto I fue desarrollado por una de las autoras. El punto II fue desarrollado por la co-autora.

previas, fuimos comprobando que abrir un espacio de educación intercultural es dejar paso a que surjan las reglas de un juego que siempre es novedoso, que no conocemos previamente y que va a depender del lugar que van ocupando los sujetos en él.

I- Alrededor de las prácticas

1- El contexto y breve presentación de los talleres

Esta escuela y el jardín de infantes se encuentran en el Paraje Alférez San Martín, a 30 km de la ciudad de Bahía Blanca. Los maestros del establecimiento viajan todos los días desde esta ciudad o desde General Cerri. Se trata de una escuela inserta en una comunidad que ha tenido las características propias de las zonas rurales de la provincia de Buenos Aires, pero en los últimos años se han producido una serie de cambios motorizados por una notable migración desde Bolivia –muchas veces no directamente, sino después de un paso por distintos nichos productivos- que ha aumentado la población de la zona y ha priorizado la producción hortícola.

Comenzamos a realizar talleres en estos establecimientos escolares durante el año 2006, en el marco del Programa ProHuerta del INTA y nos sumamos a un proyecto institucional “Wachi Rupay”, Rayo de Sol, diseñado por el equipo docente con el objetivo de propiciar la interculturalidad y revitalizar la lengua quichua.

En el “*Taller comer y compartir*” intercambiamos relatos de experiencias vividas haciendo hincapié en los alimentos y todas sus connotaciones subjetivas y simbólicas. Mientras tanto desde el ProHuerta se alentaba y daba información asesoramiento y los elementos necesarios para realizar una huerta escolar. También se trabajó en temáticas relacionadas con el uso de fertilizantes y las características del agua de la zona.

En los talleres de relatos tomamos como puntos de partida a una serie de cuentos populares y de mitos sudamericanos, ya que una característica de los protagonistas de estas historias son sus hábitos alimentarios. Tanto cuentos como mitos describen las aventuras de protagonistas que se destacaron por ser buenos cazadores, mientras que sus antagonistas solían ser carroñeros. Algunos antepasados conocían el fuego de cocina y otros no, hablamos también de los consumidores de “mal alimento” y hasta de seres que se alimentaban sólo de

vapor, todos ellos diferenciados de los humanos consumidores de "buen alimento". En suma, los mitos y los cuentos nos dieron la motivación para trabajar con los temas propuestos.

En esta etapa se destacó el títere "Chuñita" una papa conversadora que contaba cuentos y a la que le gustaba escuchar las historias que narraban los niños y niñas. Los chicos y chicas de la escuela disfrutaron contando historias de los animales de su entorno y su lugar como mascotas o como alimento y las formas de comerlo. Sus relatos recrean un mundo acerca de las comidas en la zona, especialmente con maíz, el cual en forma de mote es el principal alimento.

También tuvimos en cuenta algunas recetas de cocina que nos transmitieron algunas madres y abuelas de los alumnos de la Escuela y el Jardín y las incorporamos a la transcripción del material de los talleres.

Durante el 2007 seguimos realizando talleres de relatos, en este caso ya en el marco del "Proyecto Puentes de la Universidad con la Comunidad" del Ministerio de Educación.³ En esta etapa se incorporó nuevo personal docente y auxiliar del establecimiento.

En el segundo año de encuentros en talleres cobró importancia otro personaje: Ñanco, un títere/pájaro que debido a sus características, su apetito voraz, que lo lleva a estar expectante para conseguir comida y su capacidad de volar alto se enteraba de muchas cosas, escuchaba a los chicos, especialmente a los más pequeños y todos se animaban a contar las historias que se cuentan en la zona y sus propias experiencias con nutrias, zorros, vizcachas, avestruces y otros.⁴

En estos espacios de recepción de migrantes las escuelas rurales son realmente un agente de socialización más que importante. Todos sabemos que la familia es el principal agente de socialización, pero la escuela se encuentra también en un lugar privilegiado en este sentido, por ese motivo es imprescindible generar espacios de educación intercultural que sean inclusivos.

2- Características de los talleres

³ Se trata del proyecto "Desde Bolivia a Bahía Blanca. La Identidad en cuestión" del Programa Promoción de la Universidad Argentina "Un Puente entre la Universidad y la Comunidad", convocado por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

⁴ El nombre mapuche del títere/pájaro, Ñanco, surgió debido a que se habló sobre las lenguas de los pueblos originarios, ya que una de las niñas tiene un nombre de origen mapuche, a raíz de esto preguntaron por otras palabras, en especial topónimos de la zona, todos en mapuzungun. Por otra parte en la escuela y el jardín ya habían estado trabajando con cuestiones relacionadas al idioma quechua, aunque en nuestros talleres no lo hicimos.

Si bien para esta oportunidad hemos seleccionado dos temáticas muy acotadas vinculadas a las "historias" de los animales de la zona, los animales de ficción y el alimento en general, tenemos que decir que la propuesta de los talleres fue mucho más amplia.

Los talleres incluyeron los ejes espacio y tiempo que atravesaron todos los relatos, desde el origen de la papa y la cebolla, una americana y otra extramericana, hasta las valoraciones de la historia y los pueblos originarios. El pasado indígena apareció en los relatos de muchas maneras, mientras que el presente de los pueblos originarios es mucho más escurridizo, aparece siempre muy desdibujado para niños y niñas.

Incluimos también temáticas narrativas donde el eje era el amor y tratamos de guiar el análisis desde una perspectiva de género que permitiera que las niñas también se sintieran depositarias de derechos como el de elegir, en pensarse más allá del mandato reproductivo.

Las experiencias de vida de niños y niñas en el contexto de comunicación y producción colectiva constituyeron el instrumento metodológico básico de esta experiencia. Los talleres pueden llegar a ser una experiencia de educación intercultural en tanto a través de los diversos núcleos se pueden comunicar prácticas sociales vinculadas a la producción, la crianza, la alimentación, las creencias y la educación que dan cuenta de la existencia de otras culturas. El reconocimiento de otras culturas pone en cuestión el mandato fundacional de la escuela homogénea para un país gobernable. Estas situaciones también nos interpelan para poder pensar en nuestras prácticas y evitar dar cuenta de la diversidad como un rasgo exótico y naturalizar los procesos de exclusión a partir de la exhibición de lo "diferente".

3- Aventuras de vizcachas/ desventuras de avestruces

a- Vizcachas, avestruces y otros.

Titulamos *Aventuras de vizcachas /desventuras de avestruces* al cuadernillo que publicamos con todos los textos producidos en los talleres, así como algunos dibujos y fotos del grupo. El título surgió como producto de todas las historias que contaron niños y niñas sobre los animales que han criado y crían como mascotas, los que crían para comer y los que se encuentran en el campo, como nutrias, piches, mulitas, avestruces y vizcachas.

Abundaron las historias de vizcachas, algunas de ellas célebres como Pepe, que se convirtió en la mascota preferida de una de las niñas. Escuchamos y compartimos las emociones de las historias de “vizcachas aventureras”, consideradas también muy importantes para la dieta de todos los habitantes de la zona.

También hablamos sobre los ñandúes o avestruces, al grupo le resultaba más que familiar y varios de los relatos coincidieron en que sus charitos (pichones) y avestruces habían tenido un final bastante desventurado, porque murieron atragantados, como consecuencia de una ingesta desmedida alimentos o porque comieron elementos metálicos.

Trabajamos con imágenes y vimos como tanto en la Patagonia argentina como en el Noroeste Argentino (NOA) y Bolivia estas aves son representadas en distintos rituales en los que bailarines y a veces bailarinas se adornan con sus plumas. Una de las niñas que había llegado recientemente de Bolivia quiso hablar de cóndor, un ave sagrada que no se puede cazar porque está protegida por la legislación boliviana.

En cuanto a los animales de cría, el alumnado estuvo de acuerdo que la carne de cerdo es muy común en la comida diaria, la mayoría también coincidió en que no hacen embutidos, cuando se carnea un cerdo se come su carne, se preparan chicharrones o se guardan en frío. Averiguamos con mamás y abuelas y nos enteramos que cuando no tenían las modernas heladeras de las que disponen actualmente esta carne se conservaba en forma de charqui⁵ o se repartía en la comunidad siguiendo antiguas pautas de reparto de los bienes disponibles.⁶

Niños y niñas realizaron increíbles descripciones de las nutrias a las que ven con frecuencia junto al arroyo. Aprendimos cómo son sus cuevas, qué comen y como se comportan cuando son llevadas a vivir en el interior de una vivienda humana. Supimos que les gusta el pan y que a veces “son guardianas como un perro”.

⁵ Palabra de origen quechua, es la carne deshidratada, se la cubre con sal y se la seca siguiendo distintos procedimientos, a veces se la expone al sol, otras se seca en lugares especiales y se la prepara de distintas formas, según sea para consumir sola o en otros preparados, especialmente en guisos. Se usaba y aún se usa para conservar la carne por períodos prolongados. Corresponde con lo que habitualmente se denomina *tasajo*. El término se ha extendido a casi toda la Argentina y Chile.

⁶ En diálogos con los padres y las madres de los niños pudimos conocer algunos aspectos de las características de la circulación de bienes y obligaciones, pudimos saber que el sistema de caracterizado como *ayni* (ayuda mutua) les es familiar.

Además dibujaron con muchos detalles las cuevas de cuis y tucu-tucu. Demostraron placer en hablar de estos temas, de los animales que conocen, pero aclararon que también sabían de otros animales, como el hipopótamo o rinoceronte porque los habían visto con sus maestros en videos y a veces en la televisión, en sus propias casas.

También supimos de los peces del arroyo, de la forma de pescarlos y de comerlos. De la importancia de la cría de conejos, de cómo a veces se convierten en mascotas pero igual son carneados y la tristeza que produce su pérdida. En las conversaciones aclararon que estos conejos son los de "orejas largas", diferentes a los conejos con "orejitas chicas", los "conejos de India".⁷

b- Dragones y dinosaurios

En el primer encuentro los chicos dijeron que les gustaban las historias de dragones y dinosaurios, debido a esto planificamos las actividades de los próximos días.

En la primera parte hablamos sobre los mitos indígenas que dan cuenta de personajes fantásticos similares a los dragones. Tomamos especialmente los relatos del Cherufe, un ente mítico que se manifiesta en forma de gigante cuya cabeza es capaz de volar en forma de cometa encendida.

Después trabajamos con historias de dragones contemporáneas. Leímos un texto de Gustavo Roldán y repartimos un texto más breve para que los alumnos de todos los niveles pegaran en sus cuadernos.⁸

Como los chicos y las chicas manifestaron interés en los dinosaurios pensamos en trabajar a partir de la megafauna que existió en la zona y que convivieron con los humanos. De esta manera introducimos temas de historia regional, en especial la vinculada con el poblamiento inicial de la región.

También trabajamos con algunos mitos del Elel, un monstruo que se escondía en barrancas y asustaba a mujeres y niños. Tomamos la historia de las crónicas de Perito Moreno. Elegimos al Elel porque se lo relacionaba con la megafauna extinta. Los huesos de estos grandes animales fueron exhumados por las misiones científicas y llamaron la atención de los indígenas patagónicos.

⁷ El cuy, cobayo o "conejo de Indias" forma parte de la dieta en el mundo andino. Se criaban y crían para el consumo doméstico.

⁸ Se trata del libro de Gustavo Roldán, *Dragón* de editorial Sudamericana, publicado en Buenos Aires en el 2006

Recordamos en varias oportunidades que dinosaurios y humanos sólo han convivido en el cine y en la ficción, pero que igualmente los antiguos pobladores han tenido alguna posibilidad de encontrarse con animales de proporciones considerables.

Entre las historias locales se destacaron: una versión muy particular de “la llorona”, las “luces malas”, el “chupacabras” e interesantes relatos sobre el pasado indígena.

II- Identidad, Infancia y escuela

1- Las recetas; las identidades

En el marco de las jornadas, recuperamos nuestra experiencia en los talleres realizados en el Paraje Alférez San Martín, en la General Básica N° 41 y el SEIMM N° 3 (jardín de infantes), para analizarla a partir del proceso migratorio y su incidencia sobre la identidad de estos grupos.

La mayoría de los alumnos con los que trabajamos son hijos de inmigrantes bolivianos, es decir nacidos aquí. Esto no es un dato menor cuando hablamos de identidades a partir de prácticas cotidianas, como la alimentación, la preparación de comidas, la adquisición de alimentos y su conservación.

Las familias inmigrantes radicadas en Bahía Blanca, intentaban reproducir sus costumbres y hábitos. Por un lado, porque es su modo “de vivir”. Y por otro, porque al migrar los grupos tienden a enfatizar la reproducción de aquello que lo arraiga a sus orígenes, a su “identidad” con la intención de perpetuarlo. Como dice Stuart Hall “las identidades...se constituyen dentro de la representación y no fuera de ella. Se relacionan tanto con la invención de la tradición como con la tradición misma, y nos obligan a leerla no como una reiteración incesante, sino como “lo mismo que cambia” (Hall y du Gay, 2003:18).

Desde esta perspectiva, el proceso de construcción de identidad no es armónico ni regular. Por el contrario, es inestable y trabajoso poder realizar las prácticas tal cual las concebían y ejecutaban las mujeres en su país de origen, y tal cual como las conservan en su imaginario una vez lejos de su país. Las familias realizan un itinerario largo hasta establecerse en un sitio definitivo, en esta trayectoria conocen distintos alimentos, distintos modos de vivir, de estar “empleados”, etc. También sus familias van configurándose con importante dinamismo, y con ello los aspectos subjetivos -individuales y colectivos-. En

nuestro caso concreto de la preparación de comidas y la reproducción de recetas en los hogares, uno de los obstáculos mas importantes se encuentra en condiciones materiales de posibilidad.

Los hábitos alimenticios, las recetas, los modos de cocinar, se transformaban por las características y condiciones locales. Algunos tipos de legumbres, de papas y tubérculos, no existen en la región. Las opciones son sustituirlos, omitirlos o cultivarlos aquí (esta última opción casi no se practica). Sucede similar con la carne de cerdo, que en Bolivia habitúan a comer y aquí resulta costosa para aquellos que no pueden criar sus propios cerdos, es así como en su defecto es reemplazada por carne vacuna. Vemos así, a partir de ejemplos pequeños, como lo reiterado y netamente cultural va transformándose y constituyéndose en otro distinto a su referente "original", radicado en el imaginario.

Al realizar los talleres de relatos con niños y niñas, muchos de ellos hijos de inmigrantes bolivianos, observamos en sus relatos un conocimiento amplio sobre sus costumbres alimenticias y laborales.

Los relatos narraban las tareas que realizaban sus padres, los trabajos a los que se dedicaban. Trabajos rurales, vinculados a la agricultura, horticultura y granja. Narraban los modos de cazar, las distintas técnicas y herramientas para cazar distintos animales. Los distintos usos de esa presa: vender, comer, reproducir, etc. Los recursos que de ella se extraían: la piel, el cuero o las plumas (como las de avestruz y pavo), la carne, los desechos, etc.

Además de conocer cómo y para qué se obtenían, conocían el modo de cocinar y de comer esos alimentos. Recordaban las recetas de sus madres, contaban como "las veían" hacerlo, etc. Este dato destacaba la participación de los niños en los quehaceres familiares, y también el conocimiento y la transmisión del mismo desde su familia hacia ellos, y de ellos hacia nosotros y sus compañeros. En este relato, la historia y la narrativa cobraba presencia. La receta ya no es como la contaban las mujeres adultas, que remitían con el uso de porotos al de frijoles, de variedades de papa y maíz que aquí son desconocidas; sino que estos dejan de mencionarse: esta es "la receta" según los chicos y chicas; ésta es la "otra" receta que nosotras escuchamos; esta es también una "nueva" receta.

La receta como indicadora de la transformación, de la dinámica cultural. Como ejemplo del "enfoque discursivo que ve a la identificación como un construcción, un proceso nunca terminado, siempre en "proceso"...condicional y [que] se afina en la contingencia" (Hall y du Gay, 2003: 15).

Los niños y niñas no tenían añoranza por una receta que no podían reproducir, ni un recuerdo de "aquel sabor". Simplemente porque nunca lo vivieron. Esta es la carne y las verduras que cultivan, conocen y comen. Esta es su comida, esta es su receta. Esto es lo que contarán e intentarán conservar. Para nuestros narradores los ajíes de acá son ricos, no es necesario ir a Bolivia o a Jujuy para comer los "verdaderos ajíes", dijo uno de ellos: "Al Cristian [su hermano mayor] le encantan los ajíes".

La identidad, evaluada en el cambio generacional de las familias inmigrantes, sufre su transformación. Estos chicos en su mayoría no son inmigrantes, pero sus padres sí. La influencia de este proceso se evidencia en sus prácticas y pone en cuestión la pregunta ¿"qué es la identidad"? en tanto no se puede definir la de ellos por la de sus padres.

2- Del programa a la aplicación

En este debate la participación de las instituciones socializadoras como la familia, la escuela, el INTA es fundamental. En los talleres, los directivos y todo el personal de los establecimientos educativos, partieron de reconocer la heterogeneidad de sus grupos, y de identificar aspectos culturales que consideraban relevantes para la identidad del grupo de pertenencia. Tal es así que una de las grandes preocupaciones que dio motivo a los primeros encuentros, fue la de revitalizar la lengua quichua y la interculturalidad.

Sin embargo al implementar estos proyectos, suelen desdibujarse los horizontes epistemológicos e ideológicos sobre los que erigimos la iniciativa y la riqueza (por no llamarlo "efectividad" o "éxito") del trabajo tiende a perderse. Ejemplo de ello, suelen ser los planes familiares como "las bolsones o canastas familiares", o la distribución gratuita de semillas para el cultivo hogareño, o la distribución de medicamentos, donde no se contempla la heterogeneidad del sector receptor y aun menos la influencia de los hábitos culturales en el uso de estos "bienes".

El desconocimiento de cómo cocinar algunos alimentos, de cómo cultivar otros, de cómo suministrarse una vacuna o un anticonceptivo, simplemente por desconocerlos, provoca un menor impacto positivo del plan.

Proyectos, quizás con menos recursos, y menor alcance en sentido numérico, suelen adecuarse mejor a las singularidades específicas de la comunidad con la cual trabajar.

La búsqueda de alcanzar una convivencia intercultural armónica, no puede menos que partir de considerar los aspectos que la caracterizan: heterogeneidad, conflicto, diferencia, multiplicidad de sentidos. Así, los talleres entendieron que “en realidad las identidades tienen que ver con las cuestiones referidas al uso de los recursos de la historia, la lengua y la cultura en el proceso de devenir y no de ser”, intentando incentivar la coexistencia armónica de las diversas identidades, sin pretender unificarlas ni “suturarlas” bajo un único elemento integrador.

3- La narrativa

Entender la importancia fundamental de la oralidad en los talleres, proporciona tres elementos para pensar la multiculturalidad sobre todo en ámbitos institucionales.

Por un lado, propone un recurso metodológico complejo, rico en síntesis y adecuado para trabajar temáticas culturales, tan difíciles de registrar cuando no se trata de “objetos”. Y sobre todo cuando se trabaja con grupos –como los niños– donde mantener un relato sostenido, y obtener información precisa ligada a la subjetividad de los sujetos se torna difícil con los métodos tradicionales (entrevistas, historia de vida).

Por otro haciendo una mirada retrospectiva sobre las experiencias de los talleres, el recurso de la narrativa oral, se conjuga con la perspectiva de pensar las identidades como identidades narrativas. Es decir, pensar que las identidades “se construyen dentro del discurso y no fuera de él... producidas en ámbitos históricos e institucionales específicos...” (Hall y du Gay, 2003: 19).

Como tercer aspecto, consideramos que el uso de la narrativa en el abordaje de cuestiones complejas como la identidad y la inmigración es uno de los recursos (metodológico, epistemológico e interdisciplinar) más idóneos para elaborar conocimiento e instalar debates en el marco de la multiculturalidad e interculturalidad, cualquiera sea su ámbito y grupo de referencia.

Palabras finales

Intentamos sintetizar para esta ponencia una experiencia que nos puso en contacto con un mundo complejo, un espacio migratorio relativamente nuevo en la zona. Tradicionalmente no se pensaba a este espacio como de migración desde Bolivia y el NOA, pero en la actualidad es una de las características distintivas del área hortícola rural cercana a Bahía Blanca.

Las interacciones en el aula, en toda la escuela y en otros ámbitos con los niños y las niñas y los/as docentes nos enriquecieron de múltiples formas, aprendimos a ver de otra manera el paisaje, el entorno, cada vez que mirábamos el campo recordábamos los consejos de los niños y las niñas, que nos decían que hay muchos animales que no se ven sino aprendemos a mirar. Tratamos de incorporar sus conocimientos y saberes para relacionarnos con lo medio y su gente.

De las charlas con los maestros y maestras, supimos de sus vicisitudes, tanto de las personales, como de las que genera el trabajo en zonas rurales y todas las problemáticas de la educación en general. Los vimos preocupados por la responsabilidad de la escuela, los miedos por el futuro de los egresados, que deben hacer el secundario en la ciudad y generalmente abandonan aunque hayan sido brillantes en sus etapas anteriores.

Compartimos con el alumnado sus ganas de conocer, su interés por las nuevas tecnologías, especialmente la fascinación por las computadoras que les acercan el mundo a su escuela; también compartimos las decepciones ante los problemas con el transporte que les impedía ir a la escuela, o por los traslados de alguna maestra o maestro querido.

En los talleres en el aula y en los diálogos con sus madres y abuelas nos pudimos internalizar en las prácticas culturales vinculadas a las tradiciones alimentarias, en las ideas que las sostienen y en los recursos materiales que las permiten. Vimos la importancia del maíz en la cocina y la forma de elaborarlo que se mantiene en nuestro área.

Pudimos visualizar las características de las migraciones en nuestros días, las distintas formas de relacionarse con el trabajo y la producción, las complejidades sociales de todos los espacios que nos rodean y que tienden a hacerse invisibles.

Por último vimos una vez más que los establecimientos escolares se convierten con frecuencia en el centro de la vida social de la comunidad rural y en el centro de todas las actividades. Entre otras cosas la planta potabilizadora de agua está

junto a la escuela, también es el ámbito de la institución donde se realizan anualmente fiestas rurales que convocan a los pobladores de la zona y donde se reúnen para tratar cuestiones de todo tipo.

A los efectos de poder seguir trabajando con esta propuesta hemos realizado cuadernillos a los que pensamos como material didáctico inicial para nuevos talleres en zonas rurales de producción hortícola.

BIBLIOGRAFÍA

BENENCIA, Roberto, *Área hortícola Bonaerense. Cambios en la producción y su incidencia en los sectores sociales*, Buenos Aires, La Colmena, 1997

BENENCIA, Roberto y Alejandro GAZZOTTI, "Migración limítrofe y empleo: precisiones e interrogantes", *Estudios migratorios latinoamericanos*, Buenos Aires, n° 31, 1995, pp. 573-612.

DÍAZ, Raúl y Graciela ALONSO, *Construcción de espacios interculturales*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 2004.

ESSOMBA, Miguel Ángel (coord.), *Construir la escuela intercultural*, Barcelona, Biblioteca de Aula, 1999.

FREIRE, Paulo, *Pedagogía del Oprimido*, Buenos Aires, Siglo Veintiuno Editores, 1985.

GUBER, Rosana, *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*, Buenos Aires, Paidós, 2004.

HALL, Stuart y P. DU GAY, *Cuestiones de identidad cultural*, Buenos Aires-Madrid, Amorrortu Editores, 2003, "Introducción".

HERNÁNDEZ, Graciela y Jessica VISOTSKY, *Cultura popular, cultura indígena. Una experiencia de educación popular en escuelas de adultos*, Bahía Blanca, Museo y Archivo Histórico Municipal, 2001.

HERNÁNDEZ, Graciela, *Narrar, leer, escribir y dibujar. Aventuras de vizcachas/desventuras de avestruces*, Taller de relatos coordinado por Graciela Hernández y Lucía Calla, Punta Alta, Ediciones de Barricada, 2008.

HERNÁNDEZ, Isabel, *Saber popular y educación en América Latina*, Buenos Aires, Ediciones Búsqueda CEAAL, 1985.

- JAMESON, Fredric y Slavov ŽIZEK, *Estudios Culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo*. Buenos Aires, Paidós, 1998.
- JULIANO, Dolores, *Educación intercultural. Escuela y Minorías étnicas*, Barcelona, Edit. Eudema.
- NEUFELD, María Rosa y Jens THIKSTED, "*De eso no se habla...*". *Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*, Buenos Aires, Eudeba, 1999
- OCKIER, Cecilia, "La mano de obra boliviana en las actividades agrícolas del Valle Bonaerense del Río Colorado", *Migrations en Argentine II, Amérique Latine Histoire et Mémoire*, n° 9 (Revista Electrónica), 2004.
- TADEU DA SILVA, Tadeo, *Escuela, Conocimiento y Currículum*, Buenos Aires, Ensayos Críticos, Miño y Dávila Edit.
- TAMARIT, José, *Poder y educación popular*, Buenos Aires, Libros del Quirquincho, 1992.