

Migraciones contemporáneas y pluralismo cultural en la Argentina: el discurso oficial y las prácticas escolares.

Domenech, Eduardo.

Cita:

Domenech, Eduardo (2007). *Migraciones contemporáneas y pluralismo cultural en la Argentina: el discurso oficial y las prácticas escolares*. En *Cartografias da Imigração: Interculturalidade e Políticas Públicas*. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/eduardo.domenech/20>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/pazb/dwr>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. *Acta Académica* fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

REFERÊNCIAS

ELIAS, Norbert. *The Established and the Outsiders: A Sociological Enquiry into Community Problems*. London: Sage Publications, 1994.

GEERTZ, Clifford. After the Revolution: The Fate of Nationalism in the New States. In: *The Interpretation of Cultures*. N.Y.: Basil Books, 1973.

SAID, Edward. *Orientalismo*. O Oriente como Invenção do Ocidente. São Paulo: Cia. das Letras, 1990.

SAYAD, Abdelmalek. A Pobreza Exótica: A Imigração Argelina na França. *RBCS*. n. 17, out. 1991.

SCHILLER; BASCH; BLANC-SZANTON (org.). Towards a Transnational Perspective on Migration. Race, Class, Ethnicity, and Nationalism Reconsidered. *Annals Of The New York Academy Of Sciences*, v. 645, N.Y., 1992.

Migraciones contemporáneas y pluralismo cultural en la Argentina: el discurso oficial y las prácticas escolares¹

Eduardo E. Domenech

Durante las últimas décadas, en distintos contextos nacionales marcados por el auge del neoliberalismo, se ha desplegado en contra de la inmigración una retórica de la exclusión apoyada en argumentos de carácter económico, referidos principalmente a la competencia entre nacionales e inmigrantes en el mercado laboral y el aumento de las tasas de desempleo, y en otros de carácter político en nombre de la uniformidad cultural, la identidad nacional, la cohesión social o la democracia. En la Argentina, después que la inmigración, especialmente aquella de carácter limítrofe, estuviera asociada en el discurso dominante de los noventa a las dificultades sociales y económicas del país bajo la noción de “amenaza” o “problema”, el discurso oficial actual muestra un giro significativo en el campo de las migraciones internacionales y la diversidad cultural al instalar una *retórica de la inclusión* asentada en la perspectiva de los derechos humanos, la ciudadanía comunitaria y el pluralismo cultural.

Este trabajo, enmarcado en una investigación empírica de carácter cualitativo,² se centra en los modos en que el Estado argentino y la escuela se relacionan con el fenómeno de la inmigración contemporánea de ori-

¹ El presente texto retoma y revisa algunos de los planteos hechos en el trabajo presentado en el Seminario Internacional sobre Pobreza, exclusión social y discriminación étnico-racial en América Latina organizado por CLACSO/CROP/CIDSE en diciembre de 2005 en Cali, Colombia (Domenech, 2005a) y en el artículo publicado en la revista *Astrolabio* del Centro de Estudios Avanzados de la Universidad Nacional de Córdoba (Domenech, 2004).

² Las reflexiones de este trabajo se basan en el análisis de documentos oficiales de alcance nacional y provincial, entrevistas en profundidad a funcionarios de gobierno,

gen limítrofe. Examina, en particular, el discurso oficial que se desarrolla desde el Estado en relación a la incorporación de los migrantes a la sociedad de destino/recepción, así como las relaciones sociales y culturales que se establecen en contextos sociales y escolares con una significativa presencia, tanto material como simbólica, de migrantes o descendientes de inmigrantes bolivianos. Con ello, si bien se advierten las rupturas que han tenido lugar en el ámbito de las políticas públicas referidas a las migraciones y la diversidad cultural, se discute en qué medida la *retórica de la inclusión* sostenida por el Estado es "inclusiva". En otras palabras, se trata de mostrar las fórmulas de exclusión que están detrás de supuestos modelos de inclusión como la asimilación en el pasado y el pluralismo cultural en el presente.

LA MIGRACIÓN LIMÍTROFE EN LA ARGENTINA

Más allá del carácter construido e idealizado de la Argentina como "país de inmigración" o "país de inmigrantes", las migraciones internacionales ocupan un lugar central en la conformación y desarrollo de la Argentina como nación. La historia de las migraciones en el país suele dividirse de acuerdo a la gravitación material y simbólica que tienen los patrones migratorios extraregional e intraregional en la vida económica, política y cultural a escala nacional. En términos generales, se diferencia entre la migración de ultramar,³ que tuvo el mayor crecimiento entre 1870 y 1930 y uno de menor magnitud en el período de posguerra, proveniente principalmente de la Europa mediterránea (Italia y España), y la migración limítrofe, que si bien aparece registrada en el primer Censo Nacional de Población de 1869, cobrará mayor visibilidad en las últimas décadas del siglo XX junto a otras

docentes, alumnos y familiares y la observación participante durante acontecimientos sociales y culturales organizados por la colectividad boliviana y la vida cotidiana de una institución escolar de nivel primario en la ciudad de Córdoba. Esta investigación cuenta con el apoyo económico de la Secretaría de Ciencia y Tecnología de la Universidad Nacional de Córdoba (SECyT-UNC).

³ Para un análisis detallado de la historia de la inmigración transatlántica en la Argentina, véase: Devoto (2003).

corrientes contemporáneas provenientes de Corea, China y Europa del Este. El exilio y la reciente emigración de ciudadanos argentinos hacia Estados Unidos y Europa completan el cuadro de los movimientos migratorios en el país.

A inicios del último siglo, la mayor parte de los movimientos migratorios, en respuesta a la escasez de mano de obra en el sector económico primario, tuvo lugar en las zonas fronterizas.⁴ Hacia la década de los cincuenta, el área metropolitana de Buenos Aires, donde la remuneración de los empleos en los sectores de la construcción, la industria manufacturera y los servicios era mayor que en los países de origen o en las provincias limítrofes, se convierte en uno de los principales destinos, constituyéndose a partir de los años ochenta en el más importante (Balán, 1990).⁵ En el interior del país, entre los conglomerados urbanos intermedios, donde en general el asentamiento de inmigrantes limítrofes es más reciente que en las áreas de frontera, se destaca Córdoba junto a Mendoza y Santa Fe. Desde que por primera vez quedó asentada en los registros censales⁶ hasta el presente, la población limítrofe en la Argentina se ha mantenido entre el dos y el tres por ciento de la población total. A partir de mediados del siglo XX comienza a adquirir mayor peso relativo sobre el total de la población extranjera.⁷ En la actualidad, la población de países vecinos supera levemente la población de extranjeros no limítrofes.

Paulatinamente, la inmigración de países limítrofes fue adquiriendo mayor visibilidad, cobrando especial relevancia durante los años 1990.

⁴ La migración limítrofe no se ajustaba a la definición de migrante otorgada por la ley de migraciones de 1876 al no provenir de ultramar, lo cual la constituía en una población indeseable (Devoto, 2004, p. 139).

⁵ Existen numerosos trabajos cualitativos y cuantitativos dedicados a la migración limítrofe, boliviana en particular, en la Argentina. Entre los primeros estudios sociológicos y antropológicos realizados en el país se destaca el de Benencia y Karasik (1995) y entre los más recientes los compilados por Domenech (2005b) y Grimson y Jelin (2006).

⁶ El Primer Censo Nacional de Población realizado en la Argentina fue en el año 1869. Posteriormente tuvieron lugar en los años 1895, 1914, 1947, 1960, 1970, 1980, 1991 y 2001.

⁷ Para mayores precisiones, véase INDEC (1996; 1997). Para una aproximación a la evolución de la migración limítrofe en el período 1895-1960, véase Ceva (2006).

No se trata exclusivamente de una visibilidad social, sino también de una marcada visibilidad política.⁸ Como plantea Grimson, los inmigrantes de países limítrofes tuvieron un lugar específico en los imaginarios sociales de esta década que fue modificado al producirse cambios profundos acerca de cómo la Argentina se imagina a sí misma. Por tanto, la visibilidad que adquirió la migración limítrofe no respondería únicamente a los cambios sociodemográficos ocurridos —como el aumento de la proporción de inmigrantes limítrofes sobre la población total de extranjeros, su desplazamiento desde zonas fronterizas hacia los centros urbanos, especialmente Buenos Aires (capital y provincia), y su distribución por nacionalidad— sino fundamentalmente a transformaciones socioculturales profundas (Grimson, 2006), que tuvieron como marco la profundización del programa neoliberal iniciado en el país y en la región décadas anteriores. En este contexto, la figura del trabajador inmigrante quedó signada por la imagen estereotipada del inmigrante boliviano/a.

En la provincia de Córdoba, la población boliviana es la más numerosa de las colectividades de inmigrantes limítrofes y está concentrada especialmente en el área metropolitana. En términos generales, en esta región del país, los inmigrantes bolivianos se desempeñan en actividades económicas relacionadas a la construcción, la horticultura, los hornos de ladrillos y el comercio minorista. A diferencia de otras corrientes migratorias, las mujeres bolivianas muestran una escasa participación en trabajos asalariados. Respecto a las uniones conyugales o de hecho, éstas se caracterizan por un alto grado de endogamia, es decir, se establecen básicamente con personas de su mismo origen étnico/nacional. Por otra parte, la adopción de la nacionalidad argentina entre los inmigrantes bolivianos no es frecuente: la gran mayoría de hombres y mujeres conservan su nacionalidad de origen durante toda su vida en el país más allá de la duración de su residencia. Finalmente, los lugares de procedencia de los inmigrantes boliviana-

⁸ Si bien la mayoría de los estudios dedicados a la migración limítrofe en la Argentina o a alguna corriente de estos países vecinos en particular destaca la visibilidad que ha adquirido este fenómeno, no se suele precisar en qué medida esta visibilidad se corresponde con el contenido social o político de la presencia de los inmigrantes. Además, esta visibilidad no tiene siempre ni en todas partes la misma connotación. No se trata aquí de una distinción entre la presencia verdadera o imaginaria.

nos residentes en Córdoba son principalmente las provincias de Cochabamba, Potosí y Tarija. Entre otras provincias de origen con menor aporte cuantitativo aparecen Oruro, La Paz, Sucre y Santa Cruz.⁹

Inmigrantes en la Argentina: entre la asimilación y el pluralismo cultural

La asimilación, como parte de las estrategias de homogeneización que se desplegaron en la construcción de la identidad nacional y la unidad cultural, fue el modelo dominante desde el cual se formularon, desarrollaron y valoraron políticas y prácticas de incorporación de los inmigrantes a la sociedad nacional. La *adcripción voluntaria*, la cual implica una elección individual y permite optar por un nuevo grupo de pertenencia, constituyó en la Argentina el modelo de adhesión étnica, afín al proyecto político y económico de los sectores dominantes, que permitió una rápida asimilación de los inmigrantes (Juliano, 1987). La educación pública, el servicio militar y el voto obligatorio fueron los principales instrumentos utilizados para conseguir no sólo la nacionalización, sino también la “argentinización” de los inmigrantes. Es decir, no se trató solamente de una respuesta en el plano jurídico, sino también en el plano cultural (Devoto, 2003).

Desde sus orígenes, la escuela argentina estuvo impregnada por una concepción monocultural donde el “otro diferente” debía ser hecho semejante.¹⁰ La idea de una “sociedad integrada” contenida en la imagen del *crisol de razas* penetró en las escuelas y éstas, a la vez, actuaron como vehículo de aquél *modelo de integración*. En los primeros tiempos, mientras que la educación impartida por el Estado resultaba una intervención legítima y mostraba gran eficacia en el proceso de asimilación de los extranjeros, los establecimientos educativos creados y apoyados por las asociaciones de inmigrantes eran vistos por las clases dirigentes como un problema para obtener el objetivo perseguido.

⁹ Para una caracterización sociodemográfica de la población boliviana en Córdoba, véase Domenach, Celton et al. (1998).

¹⁰ Para un análisis sobre los migrantes y la construcción del otro en el campo de la educación en diferentes períodos históricos de la Argentina, véase Montesinos (2005).

Más allá de la incertidumbre que había en aquella época respecto a la capacidad que podía tener la “nación argentina” para conseguir la “asimilación” de los inmigrantes, la disertación de Adolfo Ducoud titulada *La Instrucción Pública en las Escuelas Primarias*, leída en sesión del Congreso Pedagógico realizado en Buenos Aires en 1882, muestra la manera en que las ideas asimilacionistas, expresadas en la metáfora del crisol de razas, estuvieron arraigadas en el discurso de las clases dirigentes.

Convengamos que la población es una de las primeras necesidades sudamericanas [...]. Pero la inmigración no está empero, exenta de inconvenientes. Nuestros pueblos carecen todavía de aquella poderosa fuerza de asimilación que convierte al extranjero en ciudadano del país donde se radica. [...]. Entretanto, la Nación que procura atraerlos a su seno no tiene sin embargo, potencia bastante de absorción para fundir esa variedad infinita de tendencias y caracteres distintos en la gran masa social. Raros son los ejemplos de naturalización; el extranjero prefiere continuar siéndolo, y de aquí surgen esas aberraciones, inexplicables, que con el nombre de colonias se pretende designar ese imposible que constituye una especie de Estado dentro del Estado mismo. De aquí se derivan ciertas consecuencias no menos deplorables: existe una fracción considerable que no sólo se sustrae a la corriente nacional, a pesar de las afinidades de raza y la expansión de una libertad amplísima, sino que no concibe la forma de asociación, de culto o de enseñanza que sea extraña a su respectiva nacionalidad (Ducoud 1882 apud Recalde, 1987, p.135).

La ideología de la asimilación, si bien muestra signos de vitalidad en el presente, en América Latina a fines del siglo XX comenzó a ser desafiada y cuestionada no sólo por actores sociales ligados o provenientes de la inmigración, sino también por organizaciones de pueblos indígenas y afrodescendientes en el marco de importantes reivindicaciones identitarias y políticas. En la Argentina, según Grimson (2006), en la década de los noventa se evidencia un cambio en el régimen de visibilidad de la etnicidad, esto es, el paso de la invisibilización a una creciente hipervisibilización de las “diferencias”. A nuestro juicio, estas transformaciones están teniendo importantes implicancias en la formulación y legitimación de las actuales políticas públicas relativas a la inmigración y la diversidad cultural en el país: bajo el “régimen de hipervisibilidad étnica” que se produce en la Argentina y frente a la pérdida de legitimidad de las políticas de

asimilación, los discursos y políticas estatales apuntarían a reconvertirse bajo formas afines al pluralismo cultural, redefiniendo los criterios habituales de exclusión. Nuestro análisis de las esferas de gobierno en materia migratoria y educativa sugiere que la penetración de la ideología del pluralismo cultural no ha desplazado el núcleo duro de las ideas asimilacionistas. De esta manera, el pluralismo cultural operaría a manera de una “nueva ideología de la asimilación”: se reconoce la sociedad como multicultural y multiétnica, se valora la contribución de los distintos grupos étnicos y migrantes al crecimiento y desarrollo del país, así como tomar conocimiento de ello, se promueve el respeto y tolerancia a la diversidad cultural para la disminución de la discriminación y los prejuicios, se reconocen derechos de igualdad formal, pero se mantiene inalterada la estructura de poder que (re)produce las condiciones materiales y simbólicas de desigualdad y exclusión sociales. Las tensiones o contradicciones serían salvadas, aunque sólo en parte, con el paso de políticas asimilacionistas a pluralistas siempre dentro de los límites de la tradición liberal.

En este contexto, a los inmigrantes se los interpela no sólo ofreciéndoles integrarse en la cultura dominante transformándose en malas copias o mantener sus particularidades a costa de su marginación y exclusión social (Juliano, 1994), sino también invitándolos a conservar *algunas* de sus particularidades identitarias (en definitiva, aquellas que no amenacen la supuesta “unidad cultural”) junto a oportunidades de ascenso social individual a cambio de ignorar o abandonar, parcial o totalmente, reclamos y luchas por proyectos de sociedad que comprometan la estabilidad o reproducción del sistema político, económico y cultural.

En el campo educativo, específicamente, junto con el lugar que ha obtenido el discurso pluralista relativo a la diversidad cultural, el discurso oficial propone una idea de nación dirigida al fortalecimiento de la cultura e identidad nacionales en clave de “argentinización” y el regreso de la educación concebida como un espacio decisivo para consolidar la cultura nacional o como un instrumento imprescindible en la construcción de la identidad y la unidad culturales. A nivel microsociedad, nuestro estudio muestra que en la vida escolar de una institución inserta en un contexto migratorio multiétnico, los procesos de exclusión/inclusión adoptan nuevas modalidades, asentadas en prácticas escolares en las que se conjugan diversos componentes de la ideología de la asimilación y del pluralismo cultural, como veremos más adelante.

Durante la década de los noventa la inmigración latinoamericana —no sólo ella— sirvió de pretexto para explicar distintas situaciones sociales por las que atravesaba el país y legitimar una serie de medidas económicas enmarcadas en las políticas de ajuste estructural del programa neoliberal que se pretendía consolidar. Fue desde determinados ámbitos del Estado, especialmente aquellos más próximos a la problemática migratoria, que se asociaron los problemas sociales y económicos a la inmigración, encontrando en los inmigrantes limítrofes los responsables de aquellos efectos provenientes de las reformas económicas implementadas en la Argentina bajo el paradigma neoliberal. Bolivianos, paraguayos y peruanos; entre otros, fueron interpelados básicamente como una amenaza al trabajo, la sanidad y la seguridad: en sus declaraciones, reproducidas por los medios de comunicación más poderosos, altos funcionarios públicos adjudicaban el desempleo, el cólera y la inseguridad a los inmigrantes latinoamericanos mientras las causas estructurales de la crisis económica y social fueron desestimadas en gran parte del debate público hasta que finalmente se hiciera evidente. Esta retórica de la exclusión se plasmó en políticas restrictivas y en prácticas de carácter persecutorio y represivo dirigidas a la inmigración limítrofe fundadas en la Ley General de Migraciones y de Fomento de la Inmigración (Ley 22.439) de 1981 —más conocida como Ley Videla— instaurada por la última dictadura militar (1976-1983) y mantenida vigente durante los sucesivos gobiernos democráticos hasta el año 2003.

Este instrumento jurídico también valió para justificar y mantener numerosas prácticas de exclusión social en el campo de la educación. Consecuente con una visión sobre la inmigración asociada a la “amenaza” o “problema”, con esta normativa el Estado impedía o restringía el acceso a la educación y violaba el derecho a ella, especialmente de aquellos inmigrantes o hijos de inmigrantes en condiciones de irregularidad migratoria. Organismos de derechos humanos como el Centro de Estudios Legales y Sociales (CELS) han denunciado los obstáculos que tuvieron (y todavía tienen) los inmigrantes o hijos de inmigrantes que carecen de la documentación requerida para el acceso, promoción y acreditación de la escuela primaria. En uno de sus informes se destaca: “Los funcionarios de la Dirección de Enseñanza Media de la provincia de Córdoba restringen el ingreso de los chicos extranjeros que no acreditan certificados de residen-

cia de la Dirección Nacional de Migraciones, tal como lo exige, según señalan, la ley de migraciones” (CELS, 1999). En el caso de la educación media, esta ley establecía que “los institutos de enseñanza media o superior, ya sean públicos o privados, nacionales, provinciales o municipales, solamente podrán admitir como alumnos a aquellos extranjeros que acrediten, para cada curso lectivo su calidad de ‘residentes permanentes’ o ‘residentes temporarios’, debidamente habilitados a tales efectos” (artículo 102). Esta situación llevó a que organismos representantes de países vecinos reclamaran, aunque de manera aislada, ante el Estado provincial la revisión de estas medidas.¹¹

Más allá de la política permisiva o restrictiva desarrollada en el país, estas fórmulas de exclusión han tenido lugar a lo largo de toda la historia migratoria argentina y al Estado como uno de sus principales promotores.¹² Hubo siempre una clara preferencia por las corrientes migratorias europeas (a su vez, algunas de ellas en particular) frente a las latinoamericanas. Los criterios de clasificación se basaron no sólo en el origen de los flujos migratorios, sino también en su composición. Los enfermos, los viejos, los discapacitados y los anarquistas engrosaron también la lista de los inmigrantes “indeseables”. Ahora bien, los procesos y mecanismos de exclusión también adoptan en el campo de las migraciones formas mucho más sutiles. Este es el caso de aquellos modelos concebidos, ya sea en el presente o en el pasado, como propuestas de inclusión: la asimilación y el pluralismo cultural.

En el discurso oficial actual sigue vigente el mandato de la escuela pública como formadora de la identidad nacional, en términos de “argentinidad”, a

¹¹ Por ejemplo, la República del Perú, a través de su consulado, manifestó, amparado en el convenio migratorio celebrado en 1999, “su preocupación sobre la problemática que atraviesan diversos niños peruanos [especialmente aquellos en una situación migratoria irregular] respecto a la accesibilidad al Sistema Educativo Provincial y a la obtención de la documentación que certifique sus estudios en nuestro país”. El Ministerio de Educación resolvió “disponer que los alumnos de nacionalidad peruana con documentación de origen en regla poseerán pleno derecho de ingresar y egresar del Sistema Educativo Provincial como también de obtener las certificaciones y titulaciones en igualdad de condiciones con sus pares de nacionalidad argentina” (Resolución 1550/02).

¹² Que haya habido continuidades entre los distintos períodos históricos no significa, en absoluto, que no haya habido diferencias (y grandes) desde la sanción de la Ley Avellaneda de 1876 hasta la derogación de la Ley Videla de 1981 establecida por la última dictadura militar.

pesar de ciertos discursos de apertura y reconocimiento de la diversidad cultural originados en la política educativa desarrollada en los noventa. Un documento reciente del Ministerio de Educación (2003) titulado *La educación en la democracia: balances y perspectivas*, expresa: "Hoy, como en sus orígenes, la educación es un espacio decisivo para consolidar la identidad nacional y una ruta estratégica para promover el desarrollo personal, social, económico y cultural". Asimismo, durante la asunción del actual Presidente de la Nación se afirma:

No hay un factor mayor de cohesión y desarrollo humano que promueva más la inclusión que el aseguramiento de las condiciones para el acceso a la educación, formidable herramienta que construye identidad nacional y unidad cultural, presupuestos básicos de cualquier país que quiera ser Nación (Discurso presidencial, 25 de mayo de 2003).

Las escuelas, por su parte, no han dejado de actuar como agentes de uniformización cultural, manifestándose consecuentemente prácticas homogeneizadoras en distintas dimensiones de la vida escolar.¹³ La idea de "crisol de razas", con alrededor de un siglo de vida en el país, aún perdura en las escuelas, remitiendo en general a una de las dos nociones que ofrece la metáfora: la asimilación o "argentinización".¹⁴ En este sentido, el proceso de inserción de

¹³ El guardapolvo blanco utilizado como uniforme escolar condensa a nivel simbólico algunas de las tensiones presentes entre la homogeneidad y la heterogeneidad en la escuela pública argentina. En una escuela de la ciudad de Córdoba, a la cual asisten chicos gitanos, al inicio del año escolar se les transmite expresamente a sus familiares lo que deberán considerar y "respetar" durante el período de clases. Durante una entrevista, la vicedirectora explica: "(L)a condición que nosotros ponemos es que ellos vengan con la indumentaria propia de [...] o sea, con la que vienen los demás, o sea, que no haya diferencias, que vengan con su delantalito blanco, zapatillas, el... vestiditos como los otros [...] Cuando vienen a inscribirlos ellos saben que tienen que venir vestiditos así como los otros".

¹⁴ "(L)a idea de 'crisol' o de *melting pot* podía remitir, y había remitido en el pasado, a dos nociones muy diferentes, sea en los Estados Unidos, sea en Argentina. La más antigua percibía el proceso como 'argentinización' es decir, como la integración de los inmigrantes en una sociedad o en una matriz cultural originaria que los preexistía. La segunda, más reciente y más democrática, imaginaba el 'crisol' como una fusión entre los distintos elementos, lo que daba lugar al surgimiento de una cultura nueva construida con el aporte de los nativos y de los inmigrantes [...] Con todo, ambas nociones subsistieron y cuando se habla de ellas no se hace mucha distinción entre los dos sentidos tan diferentes" (Devoto, 2003, p. 320).

los migrantes en la sociedad de destino/recepción es concebido en términos de pérdida para que sea "armónico", esto es, los inmigrantes o sus hijos o nietos deben abandonar algunas de sus particularidades para *hacer* lo que permite *ser* como los "nacionales". Así lo expresa una maestra durante una entrevista grupal: "Como decía ella, van perdiendo un poquito algunas costumbres que ellos traen de allá... Necesariamente van a perder para poder incorporarse bien y no sentirse discriminados, o sea, hacer lo que hace el otro, también un poco debe perderse...". Pero éste no ha sido ni es el único modo de organizar la diversidad cultural, como veremos en los próximos apartados.

La retórica de la inclusión y el pluralismo cultural: el discurso oficial

En la Argentina, en los inicios de la presente década, después que se desatara la crisis de diciembre de 2001, se advierte un giro importante en la retórica del Estado respecto a la inmigración. En la actualidad aparecen indicios de una reconfiguración de los discursos y políticas del Estado frente a las migraciones internacionales y la diversidad cultural inaugurando una *retórica de la inclusión* basada en la perspectiva de los derechos humanos, la ciudadanía comunitaria y el pluralismo cultural. A diferencia de las décadas anteriores, el discurso oficial del Estado actual no se apoya, al menos abiertamente, en la figura de la inmigración limítrofe como "amenaza" o "problema". Por el contrario, destaca las ventajas y beneficios de la inmigración y busca restablecer y promover la imagen de una Argentina abierta, tolerante y plural, cuyo mejor reflejo lo constituye la noción de "Patria grande" que utiliza para denominar el último programa nacional de regularización migratoria.

Con la aprobación de la nueva ley de migraciones¹⁵ el Estado se compromete a velar por los derechos económicos, sociales y culturales de los migrantes reconocidos en la normativa nacional e internacional. También establece una serie de acciones que facilitan la admisión, el ingreso y la permanencia de los migrantes así como su acceso a servicios sociales básicos como salud, educación, justicia, trabajo, empleo y seguridad social. Por otra

¹⁵ La ley 25.871, aún no reglamentada, fue sancionada en diciembre de 2003 y promulgada de hecho en enero de 2004.

parte, no sólo aborda la cuestión de la regularización y control de los flujos migratorios sino que, establecido como objetivo, se ocupa también de la inserción de los migrantes en la sociedad de destino/recepción, contemplando específicamente cuestiones relativas a la incorporación social, económica (especialmente laboral) política y cultural de los migrantes.¹⁶ Para ello, la ley compromete ahora a los poderes públicos a impulsar “el fortalecimiento del movimiento asociativo entre los inmigrantes” y apoyar “a los sindicatos, organizaciones empresariales y a las organizaciones no gubernamentales que, sin ánimo de lucro, favorezcan su integración social, prestándoles ayuda en la medida de sus posibilidades” (artículo 106).

Al contrario de lo que se proponía específicamente en el campo de la educación con la Ley Videla, la nueva normativa migratoria procura que el Estado asegure “el acceso igualitario a los inmigrantes y sus familias en las mismas condiciones de protección, amparo y derechos de los que gozan los nacionales” (artículo 6) y establece que la irregularidad migratoria no impedirá en ningún caso la admisión a un establecimiento educativo, ya sea de carácter público o privado; nacional, provincial o municipal; primario, secundario, terciario o universitario (artículo 7). Además, las autoridades de las escuelas ya no deberán denunciar a aquellos que se encuentren en dicha situación (como lo exigía la Ley Videla), sino que “deberán brindar orientación y asesoramiento respecto de los trámites correspondientes a los efectos de subsanar la irregularidad migratoria” (artículo 7).

Aunque sería exagerado hablar de una modificación de las prácticas de los distintos agentes del Estado involucrados en la cuestión migratoria y en otras políticas públicas afines, es evidente el giro que se produce entre el discurso oficial actual y el de las décadas pasadas. Como logro político la ruptura más evidente lo constituye la introducción de la perspectiva de los derechos humanos y el consecuente abandono de la doctrina de la seguridad nacional adoptada en la normativa migratoria anterior.¹⁷ No obstante, la adopción del plu-

¹⁶ El artículo 3 de la nueva ley de migraciones establece entre otros objetivos: “Promover la integración en la sociedad argentina de las personas que hayan sido admitidas como residentes permanentes”.

¹⁷ A pesar de ello, podrían señalarse algunas contradicciones cuando se intenta conciliar la noción de migración como derecho humano y la visión de la migración como aporte o contribución fundada en una lógica de costo/beneficio.

ralismo cultural, uno de los pilares de la nueva retórica de la inclusión en el ámbito de las migraciones, muestra continuidades significativas con la manera en que tradicionalmente se ha entendido y practicado en la Argentina la incorporación de los migrantes a la sociedad de recepción/destino: los cambios en el discurso oficial actual no conllevan ni necesaria ni automáticamente el abandono de las ideas asimilacionistas.

Esto se manifiesta, inicialmente, en la utilización de la categoría “integración” para referirse al proceso de incorporación de los inmigrantes a la sociedad de recepción/destino y el sentido que le atribuye. En general, esta noción es utilizada como alternativa a la noción de asimilación y contrapuesta a la de segregación. Pero su uso conserva el sentido de “acomodación” y denota que la relación entre los inmigrantes y la sociedad de destino/recepción es entendida desde la perspectiva del consenso o equilibrio social. Así, acorde a la visión funcionalista, la “integración” es conceptualizada como una necesidad y un fin u objetivo que procura el consenso y define el orden social.

En efecto, el “modelo de integración” que se propone no logra trascender la perspectiva liberal sobre la diversidad cultural y, consecuentemente, no se compromete más allá de ciertas prácticas enmarcadas en el modelo de *comprensión cultural* (McCarthy, 1999), ya que supone una igualdad formal y se apoya en una visión de reciprocidad y consenso entre los distintos sectores y grupos sociales y étnicos a la vez que promueve un discurso de aceptación, tolerancia y respeto de las diferencias culturales próximo al “multiculturalismo pluralista” o alejado del “multiculturalismo crítico”; a nivel práctico, apuesta por una “mejora en la comunicación” de los diferentes sectores o grupos étnicos y un cambio de actitudes para revertir los prejuicios, haciendo hincapié, en consecuencia, en programas de sensibilización y formación en relaciones humanas. Por ejemplo, se trata de favorecer medidas donde la interrelación entre los “locales” e “inmigrantes” se limita al “conocimiento y la valoración de las expresiones culturales, recreativas, sociales, económicas y religiosas de los inmigrantes” (artículo 14) y se deposita demasiada confianza en estrategias de difusión de información y cursos de formación para promover y lograr la integración de los migrantes, cuando se trata más bien de metodologías complementarias que pueden servir para el inicio de cambios más significativos y profundos.

Por otra parte, las prioridades fijadas siguen enmarcándose en estrategias que responden a un modelo de integración monocultural o asimilacio-

nista como el ofrecimiento exclusivo de “cursos de idioma castellano en las escuelas e instituciones culturales extranjeras legalmente reconocidas” (artículo 14). Asimismo, una de las paradojas más visibles radica en que mientras se proclama la aceptación de la diferencia cultural se defiende en términos exclusivistas la identidad nacional: los inmigrantes tienen “la obligación de respetar la identidad cultural de los argentinos” (artículo 125). Además, esta visión supone que las identidades en general son fijas o estáticas y que en la situación previa o posterior al contacto sociocultural la sociedad de destino/recepción es culturalmente homogénea, equiparando claramente “integración” a “asimilación”.

Asimismo, las estrategias de “integración” propuestas están destinadas a promover únicamente la inserción en la sociedad argentina de aquellas personas que sean admitidas por el Estado como “residentes permanentes” (artículo 3) y en el contexto de su comunidad de residencia (artículo 14). Esto implica, en primer lugar, que los “residentes temporarios” quedarían excluidos de los “beneficios de la integración”: entre ellos se incluye una amplia franja de extranjeros que pueden ingresar al país bajo alguna de las siguientes subcategorías: trabajador migrante, rentista, pensionado, inversionista, científicos y personal especializado, deportistas y artistas, religiosos de “cultos reconocidos oficialmente”, pacientes bajo tratamientos médicos, académicos, estudiantes, asilados y refugiados, ciudadanos nativos de Estados parte del Mercosur, Chile y Bolivia, extranjeros que invoquen razones humanitarias y otros que ingresen al país por razones no contempladas anteriormente y sean consideradas de interés por el Ministerio del Interior y el Ministerio de Relaciones Exteriores, Comercio Internacional y Culto (artículo 23). Más allá de que en la práctica las estrategias de incorporación no sólo tienen lugar a partir de la iniciativa del Estado, es interesante observar quiénes son contemplados en el proyecto de nación como potenciales sujetos a ser “integrados” y la concepción asimilacionista de “integración” que subyace a esta medida: los “integrables” serían sólo aquellos extranjeros que tengan interés en establecerse *definitivamente* en el país, o lo que es lo mismo, aquellos que estén decididos a formar parte del “todo” nacional. Lo paradójico es que esto se sostenga en una ley que se fundamenta en la noción de “ciudadano comunitario”.

La introducción de componentes de la ideología del pluralismo cultural en el seno de las políticas y discursos del Estado no sucede únicamente en la esfera de gobierno de las migraciones: Mucho antes, con la

reforma educativa de los noventa regulada por la Ley Federal de Educación (1993), el Estado argentino, en correspondencia con las agendas políticas internacionales, adopta en el campo de la educación el “discurso de la diversidad”, expresado tanto en la normativa educativa como en otras declaraciones oficiales. En el anexo de la resolución 107/99 del Consejo Federal de Educación del Ministerio de Cultura y Educación se declara que “(l)a Argentina es un país multicultural, pluriétnico y multilingüe, debido tanto a la presencia de población aborígen como a migrantes hablantes de diversas lenguas y de orígenes culturales distintos” y “reconoce la diversidad sociocultural como atributo positivo de una sociedad, promoviendo el desarrollo de tradiciones culturales ricas y variadas”. Además, se considera que “(c)on el advenimiento de la democracia en las últimas décadas, la Argentina se adscribe a la tendencia universal de reconocimiento de la diversidad y configura un marco legal que reconoce el derecho de las poblaciones aborígenes a una educación intercultural y bilingüe”. También en un cuadernillo de capacitación elaborado por el Ministerio de Educación del Gobierno de Córdoba referido a la diversidad cultural se expresa: “Nuestro país inicia a partir de la Ley Federal de Educación una profunda transformación educativa. En este sentido, se hace eco de las recomendaciones establecidas por los organismos internacionales que propician cambios desde hace varios años y procura renovar y mejorar todos los niveles y modalidades de su sistema educativo”.¹⁸

En una época marcada por la “hipervisibilización de las diferencias” (Grimson, 2006), el “discurso de la diversidad”, promovido desde instancias gubernamentales nacionales y organismos internacionales, también fue adoptado (y adaptado) en el espacio escolar. Ahora es posible apreciar en algunas instituciones educativas expresiones socioculturales de grupos étnicos/nacionales que bajo el dominio de la ideología de la asimilación no es frecuente que tuvieran o tengan lugar. No obstante, nuestro estudio muestra que la incorporación de una retórica pluralista en la escuela no necesariamente desplaza o destierra las concepciones asimilacionistas. Por otra parte,

¹⁸ En este sentido, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) ha cumplido un papel trascendental en la producción y difusión de ideas relativas a la educación y la cultura. En la actualidad, las cuestiones relativas a la diversidad cultural y multi/interculturalidad se han vuelto centrales en las acciones que desarrolla.

la materialización de prácticas asociadas al pluralismo cultural encuentra nuevos modos de exclusión como la *construcción de la diferencia*. Como plantean García, Granados y Pulido (1999), "(l)a construcción de la diferencia no es más que una nueva forma de presentar las distancias culturales, sociales y políticas que son legitimadas bajo la apariencia de ausencia de jerarquías sociales pero que ocultan un refinado mecanismo de exclusión". En esta dinámica, la diferencia puede estar asociada tanto a nociones de "enriquecimiento cultural" como a la idea de "desventaja" o "deficiencia".

Si bien este mecanismo de diferenciación no se despliega exclusivamente en contextos migratorios o multiculturales, en estos casos adquiere cierta especificidad al "etnificar" la diferencia cultural o social. Los estereotipos vinculados con la capacidad intelectual, la limpieza o el aseo personal, los condicionamientos ambientales y la manera de hablar, construidos a partir de una percepción sobredimensionada de la diversidad, que reconoce Sinisi (1999) en su análisis de la escolarización de alumnos bolivianos o hijos de bolivianos, también circulan en escuelas que atienden a otros sectores sociales marcados por la pobreza y la exclusión social. Pero, por otro lado, los estigmas suelen referirse específicamente a las nociones de raza, nación y cultura. Precisamente, "la etnicidad se crea para parecer que se basa en diferencias absolutas y naturales, en lugar de basarse en elecciones relativas y culturales de diferenciación o de diferencias creadas" (Bauman, 2001, p. 83).

Balibar afirma que "(n)inguna nación posee naturalmente una base étnica, pero a medida que las formaciones sociales se nacionalizan, las poblaciones que incluyen, que se reparten o que dominan quedan 'etnificadas', es decir, quedan representadas en el pasado o en el futuro *como si* formaran una comunidad natural, que posee por sí misma una identidad de origen, de cultura, de intereses, que trasciende a los individuos y las condiciones sociales" (Balibar, 1991, p. 149).¹⁹ De hecho, las características reales o atribuidas que hacen que el hijo de inmigrantes se diferencie del resto suelen cristalizarse en una identidad étnica o nacional "ajena". A su vez, de acuerdo al peso material y simbólico de cada colectividad y las representaciones que recaen sobre ella en función de su mayor o menor "extrañeza", determinada por la apariencia fenotípica, la lengua, las costumbres, la religión, etc., y su

¹⁹ Balibar habla de *etnicidad ficticia* en el sentido de comunidad "fabricada" y entendida como "comunidad instituida por el Estado Nacional".

posición en la estructura social y su identidad de clase, el *otro diferente* es aceptado o rechazado en mayor o menor medida (en la mayoría de las interacciones cotidianas no hay una aceptación plena o un rechazo total).

La retórica de la inclusión y el pluralismo cultural: el espacio escolar

Nuestro estudio, cuyo trabajo de campo se realizó en una escuela pública a la cual asisten alumnos de procedencia boliviana, sean éstos nacidos en Bolivia o descendientes de inmigrantes bolivianos, muestra la manera en que una significativa presencia (tanto material como simbólica) de inmigrantes o hijos de inmigrantes tiende a modelar las prácticas y los discursos escolares. Se trata de una institución educativa de nivel primario ubicada en Villa El Libertador, un barrio periférico de la zona sur, uno de los más poblados de la ciudad de Córdoba, situado a diez kilómetros del centro urbano. Según algunos relevamientos (Domenach, Celton y otros, 1998; López Gareri, 1999), en este suburbio se encuentra la más antigua y alta concentración de residentes de origen boliviano de la ciudad. Aunque en menor medida, en esta zona también viven familias inmigrantes originarias de Perú, Chile y Uruguay y migrantes internos provenientes de otras provincias argentinas. La información estadística oficial sobre matrícula escolar indica que se trata de la escuela primaria con la proporción más alta de alumnos extranjeros,²⁰ con una absoluta mayoría de hijos o nietos de inmigrantes bolivianos.

Diferentes situaciones e interacciones sociales de la vida cotidiana de esta escuela constatan la visibilidad social y política que adquirió la diferencia cultural en distintos espacios sociales. Diversas manifestaciones socioculturales (especialmente expresivas o no instrumentales) y símbolos políticos, muchas veces desatendidos, negados u ocultados, son admitidos ahora en la vida cotidiana de la escuela. Desde danzas y comidas regiona-

²⁰ En el caso de la información educativa disponible, como en la mayoría de las fuentes estadísticas secundarias, se utiliza la categoría "extranjero" para diferenciar la población nacida en otro país de la "nativa", adoptando el exclusivamente como criterio de clasificación el carácter jurídico de la nacionalidad.

les hasta actos de conmemoración para el día de la Independencia de la República de Bolivia forman parte de las actividades escolares que se realizan a lo largo del ciclo educativo anual.

En general, el tratamiento de la diversidad remite a representaciones culturales estáticas y esencialistas,²¹ donde intervienen mecanismos y procesos de construcción de la diferencia estrechamente vinculados a un *multiculturalismo esencialista* (Bauman, 2001). En este proceso, la diferencia es establecida y utilizada como algo folclórico, exótico o extraño que “esencializa” la cotidianidad.²² La “presencia admitida” de ciertas manifestaciones socioculturales ocurre en momentos o situaciones vinculados al denominado “multiculturalismo esencialista”. Suelen expresarse de manera explícita en actos escolares como el “Día de la Tradición” o el “Día de la Raza”. En estas ocasiones no suelen faltar las danzas tradicionales ni las comidas típicas organizadas por los “locales”. Este tipo de multiculturalismo también es sostenido por los propios inmigrantes, ya que es visto como una manera de encontrar el reconocimiento deseado y una forma de apropiación del espacio público. Su intervención o participación en estos hechos “multiculturales” vienen a reafirmar o reforzar la diferencia construida por los “locales”.

Las observaciones realizadas sugieren que, salvo excepciones, las manifestaciones socioculturales de origen regional o nacional boliviano no son incorporadas o tratadas necesariamente para problematizar la realidad social y cultural. Precisamente, estas expresiones tienen cabida en situaciones y ámbitos de la escuela que no se prestan para comprender o revisar determinados hechos y contenidos sociales y culturales como los actos escolares en el patio de la escuela en lugar del trabajo áulico. Además, si bien existen prácticas y discursos que denotan la búsqueda de reconocimiento de la diferencia, librados generalmente a acciones individuales de los docentes, predominan aquéllos proclives a mostrar una “apertura a la diversidad” acorde con una visión pluralista liberal que no relaciona el

²¹ Dolores Juliano indica que “(s)egún las interpretaciones esencialistas, cada grupo humano resultaría portador de determinados contenidos culturales que lo diferencian de los demás grupos y que constituyen su ‘legado’ a transmitir a las nuevas generaciones y la base a partir de la cual se reivindica la pertenencia étnica” (Juliano, 1994, p. 28).

²² Véase también Neufeld y Thisted (1999) para un análisis pionero sobre los usos de la diversidad sociocultural en contextos escolares con población migrante en Buenos Aires.

reconocimiento cultural con la redistribución social.²³ Una visión armónica y enriquecedora de las relaciones étnicas y culturales, expresada en enunciados muy difundidos como “iguales pero diferentes” o “educar en y para la diversidad” y relacionada con el discurso liberal sobre el respeto y/o tolerancia a la diferencia, promueve en una sociedad desigualitaria la idea de equivalencia cultural. Como señala Juliano, además de utilizarse para justificar la creación de compartimentos estancos, “la equivalencia cultural queda enredada en la jerarquización social, que dispone de grados de poder y posibilidades de acción muy diversas para los distintos sectores que la integran” (Juliano, 1994, p. 25).

Acorde con el proceso de construcción de la diferencia, experiencias de discriminación y segregación quedan acotadas a una mirada aislada de procesos y contextos más amplios de producción de desigualdad social en los cuales ocurren. Suele resucitarse un discurso acorde al “respeto a las diferencias” y a la “no discriminación” para fechas como la conmemoración del 12 de octubre,²⁴ apareciendo tanto en los actos como en las esteras escolares eslóganes que se proclaman en *contra de la discriminación y a favor de la integración*. Por otra parte, la discriminación como problema social es abordada puntual u ocasionalmente en clase, especialmente cuando se produce algún hecho de discriminación o rechazo, pero queda acotada al orden coyuntural sin abordar el plano estructural, es decir, no se realiza un abordaje sistemático donde se la problematice y se la relacione con la desigualdad social y cultural. En este marco, Neufeld y Thisted (1999) muestran también que la diferencia suele recibir un tratamiento formalizado.

En otro orden de cosas, actualmente la diversidad cultural y étnica se introduce y presenta de una manera impensable bajo el paradigma asimilacionista tradicional: en determinadas circunstancias la comunidad educativa propone la utilización de símbolos nacionales referidos a Bolivia. Sin embargo, esta propuesta inscrita en una visión afín al pluralismo cultural, que puede resultar en principio desafiante, se diluye al quedar atrapada en una caracterización asimilacionista. Un episodio, en apariencia insignificante, muestra uno de los modos en que las prácticas escolares

²³ Véase Fraser (2000).

²⁴ Interesa recordar que en Argentina es denominado “Día de la Raza” y que en España se lo conoce como “Día de la Hispanidad”.

reproducen la ideología asimilacionista a pesar de la retórica pluralista que tiene lugar con la incorporación de símbolos patrios de otras naciones. Para la conmemoración del día de la independencia de Bolivia, el 6 de agosto, algunas maestras tomaron la iniciativa de organizar una breve ceremonia para recordar esta fecha. Se inició con la entrada de las dos banderas nacionales desplegadas, primero la argentina, después la boliviana, tomadas de las puntas y los costados por alumnos de la escuela. Posteriormente se cantaron ambos himnos nacionales, aunque primero se ejecutó la canción patria argentina y posteriormente la boliviana.²⁵ Aquí no sólo es sugestiva la presencia de símbolos patrios argentinos en la conmemoración de una fecha nacional de Bolivia. También la escuela se encarga de destacar quién recibe a quién, al fijar el orden de ingreso de las banderas o el canto del himno nacional de los respectivos países.²⁶

La vitalidad de la ideología asimilacionista se pone de manifiesto si se analizan estos hechos sociales también a la inversa. En los actos que se realizan durante el año siguiendo las efemérides escolares dedicadas principalmente a las fechas patrias argentinas como el 25 de Mayo o el 9 de Julio los únicos símbolos nacionales admitidos son aquellos que refieren al Estado Nacional argentino. Resulta impensable en estas circunstancias introducir otros colores que no remitan directamente a las insignias nacionales como el celeste y el blanco. El amarillo, el rojo o el verde, colores representativos de los símbolos nacionales bolivianos, jamás son introducidos en los actos escolares dedicados a celebrar una fecha patria argentina. Tampoco hay referencias a cualquier indicio de pluralismo cultural, tan presente en otros actos o fiestas escolares. Así, las prácticas escolares ratifican que la construcción de la “nación argentina” sucede remarcando su capacidad para incorporar elementos no-nacionales y a través de una fuerte identificación con aquellos componentes considerados exclusivos de la “argentinidad”.²⁷

²⁵ Este mismo orden se reproduce en celebraciones de la propia colectividad boliviana como el festejo del Día de la Madre en el mes de mayo o de la fiesta de la Virgen de Urkupiña en el mes de agosto.

²⁶ Esta misma lógica aparece en el discurso de los alumnos. Durante una entrevista grupal con alumnas de quinto grado, una de ellas dice: “Porque primero llegaron los argentinos y después vinieron ellos [los bolivianos]”.

²⁷ Para un análisis sobre la construcción de la identidad nacional en el ámbito escolar a través los textos escolares, véase Romero (2004) y Novaro (2005).

En la Argentina, históricamente, el éxito de las políticas de asimilación, a diferencia de otras experiencias nacionales de incorporación de migrantes a la sociedad de destino/recepción, se reflejó también en la “ausencia” de la denominada “segunda generación”. Los hijos de inmigrantes nacidos en el país se convertían y eran convertidos en “argentinos” a través una política de nacionalidad basada en el principio del *ius soli* por el cual se concede la nacionalidad a todos aquellos que hayan nacido en el territorio del Estado argentino y mediante otras instituciones estatales como la escuela pública. En la actualidad, en cambio, puede constatarse la auto y heteroadscripción a categorías que remiten al origen étnico o nacional de los propios inmigrantes. Grimson (2006), por ejemplo, indica que la categoría “boliviano”, entre otros usos sociales, es utilizada para denominar no sólo a las personas nacidas en Bolivia, sino también a sus hijos: éstos serían argentinos en términos legales, pero bolivianos en términos sociales. También Caggiano (2005) sostiene este planteo para mostrar que en el caso de los inmigrantes bolivianos el modelo de adscripción étnica voluntaria no tiene vigencia. Trpin (2004), asimismo, en su estudio sobre la construcción de la “chilenidad” en una escuela rural de la patagonia argentina (situada en la zona del Alto Valle de Río Negro), muestra que los hijos o nietos de chilenos son reconocidos y se reconocen como “chilenos”.²⁸

En nuestro análisis de la vida cotidiana escolar también constatamos la (auto)adscripción a categorías étnicas/nacionales que remiten a la “bolivianidad” de los inmigrantes bolivianos en la Argentina. Pero, si bien hay una atribución o adhesión a la nacionalidad de los padres o abuelos inmigrantes, paralelamente hay un uso de la categoría étnica/nacional del país de nacimiento o residencia: en situaciones y contextos específicos los alumnos hijos o nietos de bolivianos nacidos en Argentina o en Bolivia son identificados y se autoidentifican como “bolivianos”, mientras que en otros son señalados y se señalan a sí mismos como “argentinos”. Es decir, en determinadas circunstancias y bajo ciertos contextos, se apela a una u otra categoría, ya sea la adquirida en términos jurídicos o la (auto)atribuida en términos sociales.

²⁸ Trpin (2004) discute que esta categorización responda a procesos de discriminación y estigmatización. Entiende más bien que esta adscripción a la categoría de “chilenos” se produce fundamentalmente en las relaciones sociales que tienen lugar en espacios donde acontece la reproducción del trabajador frutícola (trabajo, la familia y el lugar de residencia).

Entre las familias de origen boliviano que envían a los hijos a esta escuela suele recuperarse la nacionalidad argentina adquirida por nacimiento frente a la hostilidad de la “sociedad receptora” que utiliza “lo boliviano” como expresión peyorativa o insulto.²⁹ Este uso de “lo argentino”, si bien desplaza en determinadas ocasiones la identificación con “lo boliviano”, no lo sustituye. Durante una entrevista con una mujer de nacionalidad boliviana, madre de dos alumnas, comenta lo que le aconseja a sus hijas nacidas en la Argentina:

[...] a veces a mi nena me le decían “boliviana” [...] ya, o sea, ya con el tiempo fue pasando y se acostumbraron que ellas no eran bolivianas [...]. Yo les he enseñado de que, o sea, que a ellas le digan “boliviana”, todas esas cosas, o sea, que no les hagan caso, porque en sí ellas no son bolivianas, son argentinas también. Yo les digo: “vos no los escuchés”, te dicen “boliviana”, “bueno, vos no les llevés el apunte, vos hacé de cuenta que no escuchaste nada”. Hicieron eso hasta que [los demás] se cansaron y no los molestaron más a ninguno. Si le dicen ahora “che, boliviana”, ella no les lleva el apunte, así que están más tranquilas.

Otras veces se presenta una identificación con la nacionalidad de los padres independientemente del lugar de nacimiento a la vez que se admite la posibilidad de adherir a la categoría dada por el país de residencia, siempre mediado este proceso por la mirada de los “otros”. Esta doble pertenencia intenta ser definida también a partir del manejo de la lengua de uso familiar y aquella de uso público/oficial. Un alumno de quinto grado, nacido en Bolivia e hijo de padres bolivianos, dice:

[...] yo ya... yo me siento un bilingüe, sé dos idiomas, muchos no lo captan al quechua, pero sé dos, por lo menos, a veces me dicen “vos te pareces más a un

argentino que a un boliviano”, otros me dicen que “vos sos argentino” y “si vos sos boliviano... porque no te vas tratando de nacionalizar” [...] sigo siendo boliviano, vivo acá en Argentina, mi papá vino por necesidad, por que allá en Bolivia mucho trabajo no había, vino... me decís: “sigo siendo boliviano, vivo acá en Argentina”. Claro, dos cosas porque, vivo acá y [...] pero nací allá, bueno otra cosa es [sería] que mis padres sean [fuesen] argentinos, pero nací allá, sería hijo argentino... [...] Acá también el H. dice que ser argentino es ser un chico blanco, no negro como nosotros, él nos dice a nosotros, yo digo que no soy ni tan negro ni tan blanco... pero para H. de la forma que discriminan es ser blanco [...].

En el discurso de las maestras también aparece el doble uso de la adscripción étnica/nacional. En algunas circunstancias, los docentes aclaran que sus alumnos (hijos o nietos de bolivianos) “no son bolivianos, son argentinos”. Guiados por el sentido jurídico de la ciudadanía, se los considera “argentinos” por haber nacido en el país y poseer la correspondiente nacionalidad argentina. De todas maneras, en las representaciones e interacciones cotidianas predomina una identificación e individualización como “bolivianos” a partir de aspectos que involucran desde el uso del lenguaje y algunas costumbres hasta determinados rasgos fenotípicos y el doble apellido. A pesar de este doble uso, no aparecen como en otros contextos nacionales fórmulas que expresen la conformación de identidades “híbridas”, “múltiples” o “combinadas” como *argentino-boliviano* o *argenbol*. Sin embargo, es revelador que en algunas situaciones sociales que se producen en la calle se recurra a expresiones como *boliviano-boliviano* para designar a aquellos inmigrantes que cumplen con el requisito de ser descendientes de ciudadanos bolivianos y haber nacido en Bolivia, pero sobre todo de poseer determinados rasgos fenotípicos.

A MODO DE REFLEXIÓN FINAL

Mientras que diversos análisis acerca de las nuevas tendencias internacionales de las políticas migratorias y diferentes discusiones alrededor de la aplicación de políticas multiculturales se centran casi exclusivamente en la experiencia norteamericana, canadiense o europea, en la región latinoamericana han acontecido y están aconteciendo cambios de una importante magnitud y significación en los últimos años. El desplazamiento parcial del concepto de nacionalidad desde un principio

²⁹ Véase Caggiano (2005) sobre los modos de construcción identitaria de los migrantes bolivianos en dos ciudades de la Argentina, La Plata y San Salvador de Jujuy, donde encuentra, entre otras cosas, que en ambas ciudades la incorporación de la partícula “boliviano” a un insulto sucede de manera diversa: mientras en La Plata, “boliviano” es utilizado como pieza integrante de una injuria, en Jujuy, “boliviano” es la injuria misma que se pronuncia como ofensa hacia los mismos bolivianos. Para una aproximación teórica sobre la discriminación y la explotación en el análisis de la desigualdad, véase Enguita (2000).

que refuerza la soberanía y la autodeterminación del Estado a otro que lo define como responsable ante todos sus residentes bajo el estatuto de los derechos humanos (Sassen, 2001; 2003) y el deslizamiento de la noción de asimilación a la de pluralismo cultural en la formulación de las políticas públicas encuentran en el caso argentino, dada la convergencia de diferentes tradiciones históricas y tendencias mundiales actuales, un ejemplo particular.

En este trabajo nos hemos detenido en el giro que tuvo el discurso oficial en materia de políticas públicas, concretamente, en el campo de las migraciones y la educación. Advertidos estos cambios, hemos relativizado las rupturas que tuvieron lugar con el arraigo del pluralismo cultural en las esferas del Estado y en las instituciones educativas, poniendo de manifiesto algunas contradicciones. La idea de que el pluralismo cultural adoptado estaría operando como una nueva ideología de la asimilación da cuenta de las permanencias y continuidades más que de los quiebres. Bajo un régimen de invisibilización de la diversidad, la diferencia pretende ser negada o eliminada, mientras que un régimen de hipervisibilización adquiere tal notoriedad que puede invisibilizar viejas y nuevas formas de desigualdad. En este sentido, la "hipervisibilización de las diferencias" sería, en parte, la contracara de la "invisibilización de las desigualdades".

Hemos visto, a su vez, que la adopción del discurso pluralista en la escuela no contribuye necesariamente a transformar las asimetrías en las relaciones de poder establecidas. Por el contrario, puede permitir que se encubran y reproduzcan mecanismos de desvalorización, marginación y exclusión social y cultural en la vida cotidiana escolar. Por tanto, el análisis de los usos y representaciones acerca de la diferencia cultural posibilita avanzar en la comprensión y transformación de nuevas desigualdades sociales y culturales en espacios sociales de carácter público como la institución educativa. Ésta no es ajena, nunca lo fue, a la producción de desigualdad en tanto que es una institución clave en la producción y reproducción de la cultura dominante. Como han advertido numerosos autores de la corriente crítica, la institución educativa necesita ampliar su mirada a la política cultural que promueve y las relaciones sociales que (re)produce. En este sentido, no se trata de un desafío sino que se impone como un compromiso insoslayable a la hora de pensar y construir sociedades igualitarias.

REFERÊNCIAS

- BALÁN, Jorge. La economía doméstica y las diferencias entre los sexos en las migraciones internacionales: un estudio sobre el caso de los bolivianos en la Argentina. *Estudios Migratorios Latinoamericanos*, Buenos Aires, año 5, n. 15-16, p. 269-294, 1990.
- BALIBAR, Étienne. La forma nación: historia e ideología. In: BALIBAR, Étienne; WALLERSTEIN, Immanuel. *Raza, nación, clase*. Madrid: IEPALA, 1991. p. 135-167.
- BAUMAN, Gerd. *El enigma multicultural: Un replanteamiento de las identidades nacionales, étnicas y religiosas*. Buenos Aires: Paidós, 2001.
- BENENCIA, Roberto & KARASIK, Gabriela. *Inmigración limítrofe: los bolivianos en Buenos Aires*. Buenos Aires: CEAL, 1995.
- BLÁZQUEZ, Gustavo. *¡Viva la Patria! Una etnografía de los actos escolares*. 1996. Tesis (Maestría en Investigación Educativa), Centro de Estudios Avanzados, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, 1996.
- CAGGIANO, Sergio. *Lo que no entra en el crisol: Inmigración boliviana, comunicación intercultural y procesos identitarios*. Prometeo: Buenos Aires, 2005.
- CELS. *Inmigración, política estatal y vigencia de los derechos económicos, sociales y culturales de los inmigrantes y trabajadores migratorios peruanos y bolivianos en Argentina*. Buenos Aires: CELS, 1999.
- CEVA, Mariela. La migración limítrofe en la larga duración. In: GRIMSON, Alejandro; JELIN, Elizabeth. *Migraciones regionales hacia la Argentina: Diferencia, desigualdad y derechos*. Buenos Aires: Prometeo, 2006. p. 17-46.
- DEVOTO, Fernando. *Historia de la inmigración en la Argentina*. Buenos Aires: Sudamericana, 2003.
- _____. Las políticas migratorias de Francia y Argentina en el largo plazo. In: *Estudios Migratorios Latinoamericanos*, Buenos Aires, año 18, n. 53, p. 121-153, 2004.
- DOMENACH, Hervé; CELTON, Dora. *La comunidad boliviana en Córdoba: Caracterización y proceso migratorio*. Córdoba: CEA-UNC/ UP/ ORSTOM, 1998.
- DOMENECH, Eduardo. Etnicidad e inmigración: ¿Hacia nuevos modos de "integración" en el espacio escolar? In: *Astrolabio*, Córdoba, año 1, n. 1, 2004.
- _____. *Inmigrantes y grupos étnicos en Argentina: políticas y discursos de exclusión/ inclusión*. In: *Seminario Internacional Pobreza, Exclusión Social y Discriminación Étnico-Racial América Latina y El Caribe*. Cali, Colombia, CLACSO/CROP/ CIDSE, 2005a.

_____. (comp.). *Migraciones contemporáneas y diversidad cultural en la Argentina*. Córdoba: CEA-UNC, 2005b.

ENGUITA, Mariano. Explotación y discriminación en el análisis de la desigualdad. In: *Revista Internacional de Sociología*, n. 24, p. 29-55, 2000.

FRASER, Nancy. ¿De la redistribución al reconocimiento? Dilemas de la justicia en la era "postsocialista". In: *New Left Review*, n. 0, p. 126-155, 2000.

GARCÍA CASTAÑO, Javier; GRANADOS MARTÍNEZ, Antolín & PULIDO MOYANO, Rafael. Reflexiones en diversos ámbitos de construcción de la diferencia. In: GARCÍA CASTAÑO, Javier; GRANADOS MARTÍNEZ, Antolín (ed.). *Lecturas para la Educación Intercultural*. Madrid: Trotta, 1999.

GRIMSON, Alejandro. Nuevas xenofobias, nuevas políticas étnicas en la Argentina. In: GRIMSON, Alejandro; JELIN, Elizabeth (comp.). *Migraciones regionales hacia la Argentina: Diferencia, desigualdad y derechos*. Buenos Aires: Prometeo, 2006. p. 69-97.

GRIMSON, Alejandro & JELIN, Elizabeth (comp.). *Migraciones regionales hacia la Argentina: Diferencia, desigualdad y derechos*. Buenos Aires: Prometeo, 2006.

INDEC. *La migración internacional en la Argentina: sus características e impacto*. Buenos Aires: INDEC, 1997.

_____. *La población no nativa de la Argentina 1869-1991*. Buenos Aires: INDEC, 1996.

JULIANO, Dolores. El discreto encanto de la adscripción étnica voluntaria". In: RINGUELET, Roberto (Comp.). *Procesos de contacto interétnico*. Buenos Aires: Búsqueda, 1987.

_____. La construcción de la diferencia: los latinoamericanos. In: *Papers*, Barcelona, n. 43, p. 23-32, 1994.

LÓPEZ GARERI, Valeria. *Migración limítrofe en la ciudad de Córdoba*. Córdoba: CEA-UNC, 1999.

MCCARTHY, Cameron. Enfoques multiculturales de la desigualdad racial en Estados Unidos. In: ENGUITA, Mariano (ed.). *Sociología de la Educación*. Barcelona: Ariel, 1999. p. 221-238.

MONTESINOS, María Paula. En torno a la diversidad sociocultural. Algunas relaciones posibles entre migraciones, Estado, sociedad y educación en Argentina. In: DOMENECH, Eduardo (comp.). *Migraciones contemporáneas y diversidad cultural en la Argentina*. Córdoba: CEA-UNC, 2005. p. 41-68.

NEUFELD, María Rosa; THISTED, Jens (comp.) *De eso no se habla... Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*. Buenos Aires: Eudeba, 1999.

NOVARO, Gabriela. Nacionalismo escolar y migraciones en educación: de las "hordas cosmopolitas" a los "trabajadores competentes". In: DOMENECH, Eduardo (comp.). *Migraciones contemporáneas y diversidad cultural en la Argentina*. Córdoba: CEA-UNC, 2005. p. 69-95.

RECALDE, Héctor. *El Primer Congreso Pedagógico (1882)*. Buenos Aires: CEAL, 1987.

ROMERO, Luis Alberto (coord.). *La Argentina en la escuela: La idea de nación en los textos escolares*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2004.

SASSEN, Saskia. *¿Perdiendo el control? La soberanía en la era de la globalización*. Barcelona: Bellaterra, 2001.

_____. *Los espectros de la globalización*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2003.

SINISI, Liliana. La relación nosotros-otros en espacios escolares "multiculturales": Estigma, estereotipo y racialización. In: NEUFELD, María Rosa; THISTED, Jens (comps.). *De eso no se habla... Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*. Buenos Aires: Eudeba, 1999. p. 189-234.

TRPIN, Verónica. *Aprender a ser chilenos. Identidad, trabajo y residencia de migrantes en el Alto Valle de Río Negro*. Buenos Aires: Antropofagia, 2004.