

Inmigración, educación y política: las (nuevas) estrategias de 'integración' del Estado argentino.

Eduardo E. Domenech.

Cita:

Eduardo E. Domenech (2005). *Inmigración, educación y política: las (nuevas) estrategias de 'integración' del Estado argentino*. VIII Jornadas Argentinas de Estudios de Población. Asociación de Estudios de Población de la Argentina, Tandil.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/viii Jornadas a e p a /53>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/eY7r/fGp>



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>.

INMIGRACIÓN, ESTADO Y EDUCACIÓN EN ARGENTINA: ¿HACIA NUEVAS POLÍTICAS DE INTEGRACIÓN? *

Eduardo E. Domenech

Universidad Nacional de Córdoba

Centro de Estudios Avanzados

edomenech@cea.unc.edu.ar

RESUMEN

La ponencia analiza, en primer lugar, las políticas de integración que desarrolla el Estado argentino durante la década de los noventa hasta la actualidad en el terreno de las migraciones y la educación. En segundo lugar, se examinan los mecanismos y procesos de inserción social y cultural de los migrantes en el espacio escolar. Se sugiere que distintos signos materiales y simbólicos prefiguran una nueva relación entre el Estado y los inmigrantes. Se plantea que si bien la ideología del pluralismo cultural ha penetrado en distintas esferas del Estado y en diversos espacios sociales como la escuela pública, las políticas estatales conservan una marcada impronta asimilacionista. Asimismo, se señala que la adopción de políticas y/o estrategias de integración de carácter pluralista o multiculturalista no supone necesariamente un modelo alternativo, ya que pueden favorecer el encubrimiento de los mecanismos y procesos de discriminación y desigualdad social y cultural, especialmente visibles en el ámbito escolar.

I. Introducción

La importancia de la presencia del Estado para comprender y transformar las distintas dimensiones de la realidad migratoria no siempre ha sido reconocida lo suficiente. De hecho, en buena parte de las teorías migratorias, especialmente en aquellas que explican las causas y el mantenimiento de los movimientos poblacionales principal o exclusivamente a partir de la intervención de factores de

* Este trabajo constituye una versión revisada de la ponencia presentada en la XXV Conferencia Internacional de Población de la IUSSP realizada en Tours, Francia, en el mes de julio de 2005. Presenta algunos avances de investigación de un estudio actualmente en curso sobre las políticas y discursos de exclusión/inclusión referidos a los inmigrantes en la esfera del Estado y la escuela pública. Esta investigación se realiza con el apoyo de una beca de la Secretaría de Ciencia y Tecnología de la Universidad Nacional de Córdoba (SECyT-UNC).

naturaleza económica¹, no es frecuente encontrar incluido al Estado. Asimismo, en materia de políticas migratorias, la intervención del Estado estuvo absorbida hasta no hace mucho tiempo por una visión restringida a la regulación y control de flujos poblacionales. Asimismo, la incorporación y valoración de los componentes económicos junto a los sociopolíticos y culturales de la realidad migratoria es bastante reciente, aunque existen marcadas diferencias según los contextos nacionales.

En Argentina, las migraciones internacionales han formado una parte constitutiva de los proyectos políticos del Estado. A diferencia de otros países de la región, “el aparato estatal argentino posee una temprana y extensa experiencia en la formulación de políticas migratorias” (Novick, 1997:86). De acuerdo a su carácter democrático o dictatorial, el Estado instrumentó facilidades y restricciones para regular los flujos migratorios. Novick indica que -dicho esquemáticamente- hasta la década de los ochenta los gobiernos de facto implementaron una política restrictiva mientras que los gobiernos democráticos sostuvieron una política permisiva; posteriormente los sucesivos gobiernos democráticos establecieron políticas de carácter restrictivo, concretadas a través de los reglamentos de migración de 1987 y 1994 (Novick, 1997:129). A pesar de que en el país pueden reconocerse diferentes etapas históricas proclives a promocionar o a restringir las migraciones internacionales, la normativa jurídica -no sólo ella- siempre ha privilegiado la inmigración europea frente a otras corrientes migratorias. Esta preferencia vale tanto para el pasado como para el presente: se encuentra expresada en la Constitución Nacional de 1853 como también en la de 1994 y en las leyes que regularon la vida política migratoria durante más de un siglo, la Ley Avellaneda de 1876 y la Ley Videla de 1981. En este sentido es importante destacar que, como consideran algunos especialistas, las medidas administrativas y políticas implementadas a lo largo de la historia migratoria argentina muchas veces tuvieron más una motivación política que económica y fueron dirigidas a regular la composición y el origen de los flujos migratorios más que a influir sobre su tamaño o dirección. Esto ocurre asimismo en la actualidad. Albarracín (2003) muestra que en Argentina, durante la década de los noventa, mientras que el estado de la economía determinaba en principio las reglas de admisión para los ciudadanos de países sudamericanos, los ciudadanos europeos eran bien recibidos independientemente de la situación económica. Esto es lo que suele conocerse como “políticas de inmigración racialmente selectivas” (López Sala, 2005).

Como se ha planteado en la literatura especializada, a partir de mediados del siglo XX la inmigración limítrofe comienza a adquirir mayor visibilidad, a pesar de no sufrir demasiadas variaciones en términos cuantitativos durante las décadas subsiguientes.² Esta visibilidad cobrará especial relevancia durante la década de los noventa. Como plantea Grimson (2005), esto no puede atribuirse 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 también a transformaciones socioculturales profundas.³ En este sentido, sugiere que “los inmigrantes de países limítrofes tuvieron un lugar específico en los imaginarios sociales de los años noventa y que ese lugar fue modificado al producirse cambios profundos acerca de cómo la Argentina se imagina a sí misma” (Grimson, 2005:14). Argumenta que en esta década se evidencia el surgimiento de un cambio en el régimen de visibilidad de la etnicidad en la Argentina: se pasa de una situación de “invisibilización” a

¹ Es necesario diferenciar aquí entre aquellas teorías que explican los movimientos migratorios en base a motivaciones económicas individuales o colectivas y aquellas que consideran la naturaleza económica de las migraciones en el marco de la historia económica y social de la realidad nacional y mundial.

² Desde los primeros registros censales hasta los últimos, la inmigración limítrofe nunca superó el 3 por ciento del total de población. Ahora bien, esto se modifica si -como propone Giusti- se adopta una perspectiva apoyada en el hogar como unidad de análisis, esto es, hogares con integrantes de países limítrofes. Este enfoque supone considerar a los inmigrantes como comunidad en lugar de individuos aislados. De esta manera, en el año 2001 casi el 6 por ciento de los hogares de la Argentina contaban con algún integrante nacido en un país limítrofe y prácticamente el 7 por ciento de la población argentina residía en hogares con al menos un migrante limítrofe (Giusti, 2005).

³ También es importante tener en cuenta que donde “se definen las políticas nacionales, se genera el discurso oficial de alcance nacional y se plasman y difunden la mayor parte de las visiones e interpretaciones de los procesos sociales y políticos que ocurren en el país” (Oteiza, 2004:101) es precisamente en la capital argentina donde mayor visibilidad adquirió la inmigración de países vecinos.

una de “hipervisibilización de las diferencias”, lo cual implicaría un desplazamiento de las identificaciones de clase por las étnicas (Grimson, 2003; 2005).

En el marco de estas transformaciones, retomando la hipótesis de Grimson, nos preguntamos acerca de la posibilidad de que en Argentina las políticas estatales estén abandonando progresivamente la ideología de la asimilación que las ha caracterizado durante más de un siglo y vayan adoptando paulatinamente la ideología del pluralismo cultural. A nuestro juicio, si bien el discurso oficial argentino habría incorporado en buena medida elementos del discurso pluralista o multiculturalista, como veremos más adelante, las concepciones asimilacionistas mantendrían su vigencia. La adopción de políticas estatales adscritas a la ideología del pluralismo cultural o “multiculturalismo pluralista” no supone el abandono de nociones asimilacionistas, por el contrario, ahora operaría a manera de una “nueva ideología de la asimilación”. Además, las tensiones o contradicciones entre estos modelos de integración serían salvadas, en parte, con el paso de políticas asimilacionistas a pluralistas siempre dentro de los límites de la tradición liberal. Dicho de otro modo, bajo el régimen de hipervisibilidad étnica que se produce en Argentina y frente a la pérdida de legitimidad de las políticas de asimilación, las políticas estatales se reconvertirían bajo la forma del pluralismo cultural, aunque con una marcada impronta asimilacionista. Con esta “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. Además, se establece -o se pretende establecer- la distancia suficiente entre “nosotros” y los “otros” como para no poner en peligro la “identidad nacional” y la “unidad cultural” de la nación (para ello suele utilizarse el eufemismo de “convivencia”), esto es, acorde con el desplazamiento de la noción de clase por la de etnia en el marco del cambio de régimen de visibilidad étnica, se atienden más bien aquellas demandas ligadas al (re)conocimiento de la identidad cultural más que de la distribución social, siempre y cuando aquél reconocimiento no “perjudique” a la sociedad receptora. Como hemos dicho en otro lugar (Domenech, 2004a), a la falsa disyuntiva que se le ofrece a los inmigrantes de integrarse en la cultura dominante transformándose en malas copias o mantener sus particularidades a costa de su marginación y exclusión social (Juliano, 1994) se suma ahora una tercera posibilidad: conservar sus particularidades identitarias (o algunas de ellas, especialmente aquellas vinculadas a componentes culturales expresivos o no instrumentales, y sobre todo, folclóricos, en definitiva, aquellas que no resulten amenazadoras de la “unidad nacional”) 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 las investigaciones sobre movimientos migratorios en Argentina se registran distintos momentos: durante la década del '60 y años subsiguientes, el estudio de las migraciones se desarrolla en el marco de una historia social circunscripta al ámbito nacional; posteriormente, en los años '80 se incorporan las voces y perspectivas de los “otros”, lo cual ofrece una historia de las colectividades y sirve de punto de partida para la consolidación, ya en los noventa, del estudio de las estrategias y construcciones sociales y culturales de los inmigrantes (Marquiegui, 1999). Asimismo, como se desprende de algunos análisis recientes acerca del desarrollo de los estudios migratorios en Argentina, el tema de la integración de los inmigrantes, plasmado en el debate crisol de razas / pluralismo cultural, ha sido una de las principales preocupaciones alrededor de las cuales se ha vertebrado el estudio de las migraciones en el país. Este hecho social ha sido estudiado mayormente a partir del análisis de indicadores como los matrimonios y las asociaciones de inmigrantes y, en menor medida, las pautas de residencia (Devoto y Otero, 2003). En el campo de los estudios migratorios se reconoce que aun queda pendiente profundizar el estudio de los ámbitos del Estado más próximos a la cuestión migratoria y la escuela pública (Devoto y Otero, 2003:212). En este trabajo, analizaremos en primer lugar las políticas de integración -esto es, una de las tres esferas de análisis que suelen distinguirse en el campo de las políticas migratorias, además de la política de regulación y control de flujos y la política de nacionalidad (López Sala, 2005)- que desarrolla el Estado argentino en la actualidad en el terreno de las migraciones y la

educación y, en segundo lugar, examinaremos los mecanismos y procesos de inserción social y cultural de los inmigrantes en el ámbito escolar, entendido como un espacio social relativamente autónomo.

Es necesario aclarar que si bien en este trabajo abordaremos las políticas migratorias y educativas nacionales en particular, no estamos proponiendo que el Estado sea el único actor social que organiza y define los modos de integración de los inmigrantes en la sociedad receptora. Más allá de las acciones del Estado, es preciso tener presente que los inmigrantes encuentran otras estrategias, ya sean individuales o colectivas y a través de distintos medios, en la construcción de sus propuestas de inserción a la sociedad mayor, como lo demuestra por ejemplo Grimson (1999) en el caso de los bolivianos en Buenos Aires, con la (re)creación de fiestas, ferias y programas radiales. Es conocida la importancia de la formación y desarrollo de las asociaciones de inmigrantes en los procesos de inserción de los inmigrantes en la sociedad receptora. Actualmente es frecuente encontrar entre los principales objetivos de las asociaciones de inmigrantes de países limítrofes aspectos tendientes a la integración en la sociedad receptora. Entre las poblaciones de migrantes, se destaca la colectividad boliviana por el grado de institucionalización social y la permanencia y estabilidad que han adquirido los vínculos entre los residentes y la relación con los lugares de origen (Benencia y Karasik, 1995). Como han mostrado algunos estudios realizados en diferentes ciudades de la Argentina, las iniciativas y acciones de las asociaciones bolivianas muestran una preeminencia de la dimensión “cultural” sobre la “social”, lo cual limitaría la atención de determinadas necesidades e intereses de la colectividad (Caggiano, 2004; Ortiz, 2005).

El uso de la noción de “integración”, aunque está extendido, no deja de ser problemático. En la literatura especializada aparece utilizada, en ocasiones, como contrapuesta a la noción de asimilación, ya que en principio no supone el abandono de los principales rasgos identitarios y culturales de los grupos étnicos. En este sentido, la “integración” también es considerada como un modelo de gestión de la diversidad alternativo a la asimilación. En otros lugares, el concepto es utilizado para denominar distintas formas de inserción asociadas a los modelos de asimilación, fusión o pluralismo cultural. Sea cual fuere el significado que se le asigne, en muchos casos la “integración” conserva el sentido de “acomodación” y no contempla la estructura de poder en la que se produce. En este trabajo es comprendido no como una necesidad y un fin u objetivo que procura el consenso y define el orden social, sino como una respuesta política que refleja las tensiones y contradicciones de una realidad social conflictiva y desigualitaria. Las “políticas de integración”, específicamente, refieren al conjunto de acciones que inciden en las condiciones de vida de los extranjeros y en sus posibilidades de inserción en diferentes esferas de la sociedad de acogida (López Sala, 2005).⁴

II. Estado, inmigrantes e integración

Las respuestas políticas del Estado frente a la inmigración afectan las construcciones sociales que se elaboran alrededor de sus características (atribuidas o no) y su función social, así como las representaciones de los distintos actores sociales sobre los inmigrantes influyen en la elaboración y aplicación de las políticas migratorias. A lo largo de más de un siglo de inmigración en Argentina podemos distinguir en el discurso dominante dos perspectivas que subsisten y coexisten en el imaginario social actual: los inmigrantes como “aporte” o “contribución” por un lado y como “amenaza” por el otro, lo cual configura, en cierta forma, la frontera que separa a aquellos que son admitidos de los que son rechazados, ya sea para ingresar al territorio o para formar parte de la nación.⁵ De acuerdo a estas

⁴ López Sala (2005) utiliza en su conceptualización la noción de “extranjero”. En nuestro caso incluye además a aquellos que han adoptado la nacionalidad de la sociedad receptora y aún se identifican con otro origen étnico/nacional. Si bien la distinción jurídica entre extranjeros y nacionales es importante, la dimensión cultural en la definición nosotros/otros no lo es menos. Por otra parte, se consideran no sólo las posibilidades de inserción que promueven las “políticas de integración”, sino también aquellas imposibilidades que resultan de ellas. A nuestro juicio esto es primordial debido a que las políticas de integración deben ser pensadas y analizadas tanto en términos de inclusión como de exclusión.

⁵ Con esto no pretendemos afirmar que la relación entre locales/inmigrantes o nacionales/extranjeros se reduzca simplemente a una relación aceptación/rechazo.

imágenes de aceptación o rechazo se han construido tanto en el discurso académico como político categorías como “inmigrantes deseables” e “inmigrantes indeseables” respectivamente. En la actualidad, las advertencias acerca de la “amenaza” que puede constituir la inmigración para la sociedad receptora aparece también en distintos países tradicionales o recientes de inmigración, lo cual muestra claramente la proliferación de argumentos xenófos y racistas sostenidos por la llamada Nueva Derecha.⁶ En distintos contextos marcados por el auge del neoliberalismo, se han desplegado en contra de la inmigración argumentos de carácter económico, referidos principalmente a la competencia entre locales e inmigrantes en el mercado de trabajo y el aumento de las tasas de desempleo, y se han esgrimido otros de carácter político en nombre de la uniformidad cultural, la identidad nacional, la cohesión social y/o la democracia. También hay que considerar que como reacción a estos ataques conservadores, se han multiplicado aquellas organizaciones dedicadas a luchar contra la discriminación étnica y a favor de los derechos de los inmigrantes.

En la Argentina, la noción de inmigrante, definida por las elites argentinas, tuvo desde su momento fundacional una connotación positiva, aunque fuera restringida progresivamente a su carácter europeo y agrario (Devoto, 2003:40). Esta visión positiva de la inmigración estuvo asociada a la imagen de los inmigrantes como “agentes de civilización” y “fuerza de trabajo”. Esto ocurre en un período histórico caracterizado por un desarrollo capitalista dependiente basado en la afluencia de capital y mano de obra extranjera y sostenido por una estrategia agroexportadora, donde se sanciona la Ley de Inmigración de 1876 conocida como Ley Avellaneda, a través de la cual se canalizarán el flujo migratorio hacia la Argentina y el proceso colonizador (Novick, 1997:91-92).

Con posterioridad, como dice Devoto, los inmigrantes dejaron de ser “laboriosos” para volverse “potencialmente peligrosos”. A principios del siglo XX, con el crecimiento de la participación de los inmigrantes en la formación de asociaciones obreras y movimientos políticos socialistas y anarquistas la figura del inmigrante se torna para las clases dirigentes una amenaza al orden y cohesión sociales.⁷ Con este panorama se relaciona la adopción de normas restrictivas y represivas como la Ley de Residencia de 1902, la Ley de Defensa Social de 1910 y el Decreto-ley de 1923. Para los inmigrantes que fueron expulsados del país por motivos políticos a principios de siglo y para “potenciales subversivos” se reservaba el rótulo de “extranjero” (Devoto, 2003:37). Lo interesante aquí es el vaciamiento de contenido político que sufre la noción de “inmigrante” al quedar asociada a la figura “trabajador” o “agricultor” y disociada de la “militancia política”.

El carácter autoritario y represivo de estas leyes se actualizará a partir de la década de los sesenta durante la dictadura de Onganía y con la última dictadura militar, cuando se institucionaliza la Doctrina de Seguridad Nacional con la Ley General de Migraciones y Fomento de la Inmigración, conocida también como Ley Videla. Esta normativa, como resume Mármora (2004), “reduce a su mínima expresión los derechos del migrante habilitando la detención sin orden judicial, así como los allanamientos de hogares donde se sospechaba que se encontraban migrantes irregulares, obliga a denunciar a aquellos extranjeros sin la documentación requerida para residir en el país, restringe el acceso a la salud, educación y trabajo a los migrantes en situación irregular, y limita las posibilidades de realizar trámites de radicación a aquellos migrantes que deseaban hacerlo una vez instalados en el país” (Mármora, 2004:60).

Las respuestas políticas a la inmigración también aparecen en otros ámbitos estatales. La educación pública, junto al servicio militar y el voto obligatorio, fue concebida por el Estado y las clases dirigentes como un instrumento necesario para conseguir no sólo la nacionalización, sino también la “argentinización” de los inmigrantes. Es decir, no se trataba solamente de una respuesta en el plano jurídico, sino también en el plano cultural (Devoto, 2003). Mientras que la educación impartida por el Estado resultaba una intervención legítima y mostraba gran eficacia en el proceso de asimilación de los

⁶ Véase Stolcke (1999) para un análisis sobre el giro que tiene la “retórica de la exclusión” en Europa, especialmente en Francia y Gran Bretaña.

⁷ Es necesario señalar que las elites argentinas también consideraban a aquellos inmigrantes con posibilidades de ascenso social como una amenaza a su propia supervivencia como clase social (Devoto, 2003).

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. De todas maneras, en aquella época, no todos tenían las mismas certezas respecto a los resultados que podían conseguirse a través de las políticas de asimilación:

“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. [...] Entre tanto, 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.” (Decoud, citado en Recalde, 1987:135).

A fines del siglo XX, durante la década de los noventa, resurge con intensidad la figura de la inmigración como amenaza. Desde determinados ámbitos del Estado, especialmente aquellos más próximos a la problemática migratoria, se buscó asociar los problemas sociales y económicos a la inmigración, encontrando en los inmigrantes limítrofes los responsables de aquellos efectos provenientes en realidad de las reformas económicas implementadas en Argentina bajo el paradigma neoliberal. Como han mostrado diversos estudios, los inmigrantes de países limítrofes y de Perú fueron interpelados básicamente como una amenaza al trabajo, la sanidad y la seguridad: altos funcionarios públicos e importantes medios de comunicación adjudicaron el desempleo⁸, el cólera y la delincuencia a inmigrantes latinoamericanos mientras las causas estructurales de la crisis económica y social fueron desestimadas en gran parte del debate público.

La consecuencia política fue la implementación de medidas administrativas de carácter restrictivo dirigidas a la inmigración limítrofe. Fue durante la presidencia de Carlos Menem, en el quinquenio 1995-1999, que la Ley Videla “tuvo su reflejo más nítido en la conjunción de la mayor política restrictiva aplicada desde la recuperación de la democracia” (Mármora, 2004:61). Aunque no prosperó el establecimiento de una ley migratoria más estricta, se consiguieron mayores detenciones y expulsiones de inmigrantes de los países vecinos.

El crecimiento de la llamada migración ilegal o irregular fue uno de los resultados de la implementación de estas medidas restrictivas y represivas, actuando el Estado como productor de “ilegalidad”. El Estado, en lugar de facilitar la radicación en el país, estableció requisitos y exigencias desajustadas a la realidad de buena parte de los inmigrantes, lo cual llevó a instaurar dicha “ilegalidad”.⁹ Esta es una de las maneras en que el Estado participa en la producción de desigualdad y exclusión social y marca los límites de inserción de los inmigrantes en la sociedad receptora. No es casual que la nueva ley de migraciones ponga especial énfasis en esta problemática y pretenda proteger a los inmigrantes frente a su situación de irregularidad mediante la simplificación de los trámites y la flexibilización de los criterios de radicación. En ocasiones, las amnistías son utilizadas por el Estado para revertir esta situación migratoria.¹⁰ Pero detrás de estas medidas suele encontrarse la idea de que la migración está basada en una decisión estrictamente individual. En el marco de la implementación de la Dirección Nacional de Migraciones del Programa Nacional de Normalización Documentaria Migratoria para regularizar la

⁸ También algunas organizaciones sindicales como la UOCRA atribuyeron el desempleo a los inmigrantes.

⁹ Para un análisis sobre los inmigrantes latinoamericanos indocumentados en Argentina, véase Casaravilla (1999).

¹⁰ Las medidas de radicación por la vía excepcional llamadas “amnistías” no sólo ni necesariamente expresan la voluntad política de regularizar la situación de los inmigrantes considerados “ilegales”. Como sucedió durante de la década de los noventa en Argentina, también pueden responder a determinados acuerdos regionales o a la exigencia de controlar la evasión y las pérdidas fiscales.

situación de los inmigrantes indocumentados (comienza en una primera etapa con ciudadanos “extra Mercosur” y continúa con ciudadanos del Mercosur y Perú), el funcionario a cargo de la DNM, en sus declaraciones, atribuye la responsabilidad respecto a la situación de irregularidad a los propios migrantes. Según él en Argentina será inmigrante irregular “sólo quien elija serlo” (La Voz del Interior, 31 de octubre de 2004).

En los inicios de la presente década se generan ciertas condiciones favorables para la aprobación de una nueva ley de migraciones (ley 25.871), fundamentada “en la necesidad de poner fin a la vigencia de la Ley Videla y, a la vez, definir las bases fundamentales para una política migratoria y poblacional para la República Argentina de cara al nuevo siglo y a las nuevas realidades del contexto regional e internacional” (Giustiniani, 2004:19). Esta nueva ley de migraciones, vigente hoy en el país aunque no reglamentada aún, promete un cambio sustancial en materia migratoria y ha despertado muchas expectativas en distintos sectores de la sociedad. En términos generales, asociada a una visión positiva de la inmigración, quizás se pueda inscribirla en la perspectiva de la “contribución”. Pero también existen motivos para pensar que se trata más bien de un cambio significativo en la manera de aproximarse al fenómeno migratorio, ya que adopta una perspectiva fundamentada en los derechos humanos¹¹ que reconoce a los migrantes como “sujetos de derecho” (Vichich, 2004) y se basa en una noción de “ciudadano comunitario”, desplazando el par amenaza/contribución. Como veremos más adelante, este cambio no implicaría ni necesaria ni automáticamente el abandono de nociones y prácticas asimilacionistas. Esta es quizás una de las principales tensiones que aparecen en el modelo de integración que propone la nueva ley de migraciones: se adoptan elementos del discurso multicultural o pluralista a la vez que se acotan sus posibilidades prácticas de concreción en la medida que puedan afectar la cohesión social y la unidad nacional.

La nueva ley de migraciones contempla el reconocimiento de los derechos sociales, políticos, económicos y culturales de los migrantes y 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. Subyace a ella un modelo de sociedad que remite a “una sociedad multicultural, integrada en la región e inclusiva, que respeta los derechos de los extranjeros y valora su aporte cultural y social” (Novick, 1994: 84). Pero no sólo por estas razones la nueva ley de migraciones resulta un vuelco decisivo en las políticas migratorias, sino también por la manera en que se genera esta normativa: es el resultado de la participación de organismos del Estado, organismos de derechos humanos, representantes de colectividades de inmigrantes, sindicatos, iglesias y especialistas en migraciones.

Acorde con la tendencia internacional de las políticas migratorias a ocuparse no sólo de la regulación y control de flujos de población sino también de la inserción de los migrantes en la sociedad receptora, la nueva ley de migraciones contempla específicamente cuestiones relativas a la integración social, económica (especialmente laboral) política y cultural de los migrantes.¹² Ahora forma parte de los objetivos de la nueva ley: “Promover la integración en la sociedad argentina de las personas que hayan sido admitidas como residentes permanentes” (artículo 3). Para Giustiniani, dirigente del Partido Socialista que impulsara la nueva ley siendo Presidente de la Comisión de Población y Recursos Humanos de la Honorable Cámara de Diputados de la Nación, “la política migratoria debe otorgar suficientes garantías a la migración como derecho esencial e inalienable de toda persona, y fortalecer la integración del migrante en la estructura social del país” (Giustiniani, 2003:23). Es destacable que para ello esta ley comprometa 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

¹¹ Tampoco se puede reducir la perspectiva de los derechos humanos a una sola corriente ideológico-política. Como plantea Santos (2002) los derechos humanos pueden ser utilizados como un instrumento hegemónico como contrahegemónico. Por tanto, es necesario precisar las condiciones bajo las cuales los derechos humanos permiten una construcción contrahegemónica, la cual debe adoptar la forma de un “cosmopolitismo subalterno” para el autor.

¹² Es importante destacar que el debate en torno a la integración de los inmigrantes se remonta en Argentina a fines del siglo XIX y comienzos del XX.

organizaciones no gubernamentales que, sin ánimo de lucro, favorezcan su integración social, prestándoles ayuda en la medida de sus posibilidades” (artículo 106).

Además de estos importantes progresos, es importante señalar algunos aspectos de la nueva normativa que ponen en duda ciertas bondades y aperturas en relación a la integración de los inmigrantes. Las estrategias de integración propuestas están destinadas a promover únicamente la inserción en la sociedad argentina de aquellas personas que sean admitidas 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” quedan 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 integración 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 de integración que subyace a esta medida: los “integrables” serían sólo aquellos extranjeros que tengan interés a establecerse definitivamente en el país, o lo que es lo mismo, aquellos que estén decididos a formar parte del “todo” nacional. Lo extraño es que esto se sostenga en una ley que se fundamenta en la noción de ciudadano “comunitario”. En la misma línea, la integración de los migrantes limitada al plano local o municipal puede interpretarse como una respuesta que apunta a salvar las contradicciones que se producen con el reconocimiento de la multiculturalidad, o mejor dicho de determinada multiculturalidad, en el marco de la sociedad nacional.

Por otra parte, las medidas sugeridas en el artículo 14 respecto a la integración social y cultural de los migrantes muestran importantes limitaciones.¹³ En términos generales, podríamos decir que el modelo de integración que se propone no se compromete más allá de ciertas prácticas enmarcadas en el *modelo de comprensión cultural*¹⁴, a la vez que se acotan las prácticas multiculturales de inserción a todo aquello que no vulnere o ponga en riesgo algún componente de la “nación argentina”. En correspondencia con este modelo, las medidas no logran trascender la perspectiva liberal de la tolerancia y el respeto de la diversidad cultural plasmada en la perspectiva del “pluralismo cultural” o, más precisamente, del “multiculturalismo pluralista”.¹⁵ Se trata de favorecer medidas donde la interrelación entre los individuos o grupos está limitada por un lado al “conocimiento y la valoración de las expresiones culturales, recreativas, sociales, económicas y religiosas de los inmigrantes” (artículo 14) y por el otro a “la obligación a respetar la identidad cultural de los argentinos” (artículo 125). La interpretación de un enunciado como éste podría derivar en medidas ambiguas en la reglamentación y dificultar la

¹³ El texto del artículo 14 de la nueva ley de migraciones dice: “El Estado en todas sus jurisdicciones, ya sea nacional, provincial o municipal, favorecerá las iniciativas tendientes a la integración de los extranjeros en su comunidad de residencia, especialmente las tendientes a: a) La realización de cursos de idioma castellano en las escuelas e instituciones culturales extranjeras legalmente reconocidas; b) La difusión de información útil para la adecuada inserción de los extranjeros en la sociedad argentina, en particular aquella relativa a sus derechos y obligaciones; c) Al conocimiento y la valoración de las expresiones culturales, recreativas, sociales, económicas y religiosas de los inmigrantes; d) La organización de cursos de formación, inspirados en criterios de convivencia en una sociedad multicultural y de prevención de comportamientos discriminatorios, destinados a los funcionarios y empleados públicos y de entes privados”.

¹⁴ El *modelo de comprensión cultural* supone la igualdad formal entre los grupos sociales y étnicos y se apoya en una visión de reciprocidad y consenso entre los grupos sociales y étnicos a la vez que promueve un discurso de aceptación, tolerancia y respeto de las diferencias culturales. A nivel práctico, apuesta por una “mejora en la comunicación” de los diferentes grupos étnicos y un cambio de actitudes para revertir los prejuicios; en consecuencia, hace hincapié en programas de sensibilización y formación en relaciones humanas (McCarthy, 1999).

¹⁵ Véase McLaren (1994; 1997) y Kincheloe y Steinberg (1999) para una clasificación teórica de las formas que puede adquirir el multiculturalismo, especialmente en el ámbito educativo. Es importante tener en cuenta que estas tipologías han sido elaboradas en el contexto norteamericano.

“convivencia multicultural” declarada en el artículo en cuestión. Estos límites quizás sean producto de la búsqueda de consenso entre los diversos sectores que participaron de la elaboración y discusión de la nueva ley.¹⁶ En este sentido, sería interesante conocer con mayor profundidad los debates desarrollados durante la elaboración de dicha ley. Por otra parte, las prioridades fijadas siguen enmarcándose en estrategias que responden a un modelo de integración monocultural o asimilacionista como el ofrecimiento exclusivo de “cursos de idioma castellano en las escuelas e instituciones culturales extranjeras legalmente reconocidas”. Finalmente, 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.

III. Migraciones, inmigrantes y educación: el sistema educativo

Como han señalado distintos estudios, a lo largo de los dos últimos gobiernos democráticos de distinto signo político posteriores a la dictadura militar (1976-1983) se mantuvo vigente la Ley General de Migraciones y de Fomento de la Inmigración (ley 22.439), sancionada en el año 1981 bajo el gobierno de facto referido, hasta su derogación con la nueva ley migraciones (ley 25.871). En materia de educación, aquél instrumento jurídico sirvió para legitimar numerosas prácticas de exclusión social. Consecuente con una visión sobre la inmigración asociada a la amenaza, 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 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 residencia 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 la ley 22.439 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, de manera aislada, ante el Estado provincial la revisión de estas medidas. 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).

Es preciso señalar que estas cuestiones relativas al acceso a la educación de los migrantes son atendidas por la nueva ley de migraciones. Busca que el Estado asegure “el acceso igualitario a los

¹⁶ Es difícil imaginar, por ejemplo, que la Pastoral de Migraciones de la Iglesia Católica pueda adherir a una visión crítica acerca de la “diversidad cultural” al adoptar un discurso donde se promueven ideas relativas al “enriquecimiento” de las interacciones culturales desde un enfoque armónico plasmado en la noción de “encuentro cultural”: “Si son muchos los que comparten el ‘sueño’ de un mundo en paz, y si se valora la aportación de los inmigrantes y refugiados, la humanidad puede transformarse cada vez más en familia de todos, y nuestra tierra verdaderamente en ‘casa común’. En efecto, las emigraciones pueden facilitar el encuentro y la comprensión entre las personas y las comunidades, e incluso entre las civilizaciones. Este diálogo intercultural enriquecedor constituye un camino necesario para la construcción de un mundo reconciliador” (Papa Juan Pablo II, Mensaje para la Jornada Mundial del Emigrante y Refugiado, 2004, citado en Frassia, 2004). Esta observación también es válida para muchas otras organizaciones e instituciones comprometidas con la realidad de los inmigrantes.

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, aun en caso de irregularidad migratoria (artículo 7). Uno de los puntos que se deberá tener necesariamente en cuenta en materia de escolarización en la reglamentación es lo relativo a la permanencia y egreso en los distintos niveles del sistema educativo de inmigrantes -niños, jóvenes y adultos- en condiciones de “irregularidad migratoria”. 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).

Por otra parte, en el campo de la cultura y la educación, la respuesta política no ha sido sólo mayor restricción, control y/o persecución. También aparece aquí una de las estrategias más conocidas frente a la inmigración concebida como una amenaza a la identidad nacional y la unidad cultural: la asimilación. En la actualidad se observa que la escuela pública conserva la finalidad de generar la “argentinidad” en las nuevas generaciones, a pesar de ciertos discursos de apertura y reconocimiento de la diversidad cultural originados en la política educativa desarrollada en los noventa, como veremos enseguida. 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” (subrayado nuestro). Asimismo, en el discurso de asunción del actual Presidente de la Nación se puede observar la persistencia de la idea de homogeneidad en el proyecto de nación: “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*” (25 de mayo de 2003, subrayado nuestro). La amenaza a la identidad nacional suele ir aparejada a la amenaza a la cohesión social. El máximo representante de la Dirección Nacional de Migraciones, parafraseando el preámbulo de la Constitución Nacional, expresó en ocasión de las acciones de regularización: “No pudimos alentar la radicación de *todos los hombres de buena voluntad que quieran habitar el suelo argentino, como así tampoco defender a la sociedad argentina de aquellos que no respondan a imperativos básicos de convivencia*” (La Voz del Interior, 31 de octubre de 2004, subrayado nuestro).

También es importante considerar los discursos y políticas referidos a la diversidad sociocultural que se introdujeron en los noventa debido a las importantes consecuencias que tienen para los grupos inmigrantes y étnicos. A nivel de políticas nacionales y provinciales, la diferencia es asociada a las nociones de *enriquecimiento y encuentro cultural, desventaja y déficit o carencia*. Con la reforma educativa de los noventa regulada por la Ley Federal de Educación se introduce un discurso acrítico favorable a la diversidad cultural y, en cierta medida, promotor de una “ciudadanía multicultural”. La incorporación de estas temáticas en la agenda política nacional responde a las sugerencias y/o exigencias de organismos internacionales como también es producto de los compromisos asumidos por el Estado argentino en reuniones mundiales y a la aplicación de las recomendaciones que de ellas se derivan. En el Anexo de la Resolución 107/99 del Ministerio de Educación y Cultura se dice: “Con 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”.

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. Sin lugar a dudas, es una de las organizaciones que con mayor fuerza promueve, a través de sus programas, declaraciones y recomendaciones, una visión armónica y horizontal de las relaciones interculturales. En la Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural aprobada en el año 2001 se afirma, por ejemplo, que “el respeto de la diversidad de las culturas, la tolerancia, el diálogo y la cooperación, en un clima de confianza y de entendimiento mutuos, están entre los mejores garantes de la paz y la seguridad internacionales”, mientras aspira a “una mayor solidaridad fundada en el reconocimiento de la diversidad cultural, en la conciencia de la unidad del género humano y en el desarrollo de los intercambios culturales” y considera que “el proceso de mundialización [...] pese a constituir un reto para la diversidad cultural, crea las condiciones de un diálogo renovado entre las culturas y las civilizaciones”. Si bien su trayectoria de trabajo en la materia es menos conocida que la de otras agencias internacionales como las Naciones Unidas (ONU), la Organización Internacional del Trabajo (OIT), la Organización Internacional para las Migraciones (OIM) y la Organización para la Cooperación Económica y el Desarrollo (OCDE) su participación en la construcción de la agenda política internacional en el área de las migraciones también es muy significativa.

Es importante señalar que en el campo de la educación la etnicidad también recibe de acuerdo a su origen indígena/migrante y nativo/extranjero un tratamiento diferenciado. En el anexo de la resolución 107/99 del Consejo Federal de Educación del Ministerio de Cultura y Educación se reconoce que “(l)a Argentina es un país multicultural, pluriétnico y multilingüe, debido tanto a la presencia de población aborigen como a migrantes hablantes de diversas lenguas y de orígenes culturales distintos”. Sin embargo, dicho documento se centra en los “contactos interculturales” que se producen con los pueblos aborígenes, omitiendo lo relativo a los migrantes. Indudablemente, esto es producto de la búsqueda de justicia de las comunidades aborígenes a través de sus luchas y reclamos. Sabemos que en América Latina, en términos generales, “el tema indígena tiene más presencia en el debate político, más reconocimiento en la opinión pública, más resonancia en los debates internacionales, y más tradición en la investigación social” (Hopenhayn y Bello, 2001:22). Pero también es probable que sus reivindicaciones aparezcan en el imaginario social con mayor legitimidad que las de los inmigrantes por pertenecer a la sociedad nacional. Es decir, en última instancia se trata de un reconocimiento hecho a nacionales argentinos, con lo cual aunque podría llegar a cuestionar la noción de “unidad cultural”, no se vulnera la idea de “unidad nacional”. En el caso de los inmigrantes es su condición de extranjeros lo que pareciera excluirlos del reconocimiento obtenido por y otorgado a los “pueblos originarios”.

A partir de los años noventa, también es frecuente encontrar en el terreno de la educación la diferencia relacionada a la desventaja, sujeta consecuentemente a la noción de equidad. Aquí, la intervención de los organismos internacionales en la construcción de la agenda política nacional es evidente. Los documentos oficiales expresan claramente esta influencia: “*La educación intercultural y bilingüe se constituye como estrategia de equidad educativa* porque estriba en el postulado de la plena participación de las lenguas y de las culturas indígenas al proceso de enseñanza y aprendizaje y *reconoce la diversidad sociocultural como atributo positivo de una sociedad, promoviendo el desarrollo de tradiciones culturales ricas y variadas.*” (Resolución del Ministerio de Educación y Cultura 107/99, subrayado nuestro). Precisamente, la utilización de la educación bilingüe como un instrumento para lograr la equidad forma parte de las recomendaciones del Banco Mundial (Banco Mundial, 1996), uno de los organismos internacionales que mayor influencia e intervención tiene en las políticas educativas nacionales.¹⁷ En sus documentos de política educativa se establece claramente una asociación entre diversidad, desventaja y equidad: incluye a las “minorías lingüísticas y étnicas” entre los que el BM llama “grupos desaventajados” y dado que para el BM la falta de acceso a la educación y la baja matrícula de estos grupos responde básicamente a un problema de equidad, sugiere como solución implementar medidas financieras y “medidas especiales” (dirigidas fundamentalmente a los niveles inferiores de la educación), entre las cuales se menciona “proporcionar educación bilingüe en los países con diversidad

¹⁷ Los planteos referidos al discurso y políticas del Banco Mundial sobre la diversidad cultural fueron tomados de Domenech (2004b).

lingüística” (Banco Mundial, 2004:127). Cabe también destacar que desde la perspectiva del BM, la educación bilingüe -los documentos del sector de educación no hacen referencia a la “educación intercultural”- es justificada en función de una lógica pragmática sostenida por criterios de eficacia y eficiencia. Se afirma, por ejemplo, que “la educación bilingüe cuenta además con el apoyo de los padres, de manera que *aumenta la demanda de educación*” (Banco Mundial, 2004:132). “En las sociedades multilingües es posible que las *escuelas eficaces* sean aquellas a las que se permite actuar con flexibilidad en lo que respecta al idioma de instrucción. Las autoridades no deberían prescribir la aplicación de normas lingüísticas, al menos a nivel primario” (Banco Mundial, 2004: 132, subrayado nuestro). Como vemos, a pesar de que en sus últimas formulaciones de política educativa ya no recomienda centrarse únicamente en la educación primaria, para el BM la educación bilingüe (que no forma parte de una política multi/intercultural en la concepción del Banco) sólo se justifica y debe limitarse a la “educación básica”.

Concebida la diversidad como desventaja, la respuesta política implica estrategias focalizadas y compensatorias las cuales se sustentan en la noción de equidad. Las acciones gubernamentales desarrolladas en los noventa destinadas a la “atención de la diversidad” así lo demuestran. El Programa de Educación Bilingüe e Intercultural del Ministerio de Educación de la Nación, estuvo enmarcado desde sus inicios en el ámbito de las políticas compensatorias y focalizadas (Bordegaray y Novaro, 2003). Este programa, iniciado en 1997 bajo la presidencia de Carlos Menem, nace al interior de un programa compensatorio del ministerio (el Plan Social Educativo, entre 1993 y 1999) al observarse cierta especificidad del componente étnico en las escuelas ubicadas en zonas rurales. El proyecto comienza a funcionar bajo el nombre de “Atención a las necesidades educativas de la población aborigen” y posteriormente, en el año 2000 bajo la presidencia de Fernando de la Rúa, fue denominado “Mejoramiento de la Calidad Educativa de las Poblaciones Aborígenes”, inscripto en el Programa de Escuelas Prioritarias, que luego pasó a llamarse Programa de Acciones Compensatorias en Educación (PACE). Las estrategias focalizadas y compensatorias que propone el BM pretenden lograr la “inclusión” de los “grupos desaventajados” sin alterar los mecanismos del orden socioeconómico existente, ni los intereses de los sectores sociales dominantes, omitiendo lo relativo a la dinámica del mercado y la acción de sus principales agentes en la constitución de los sectores más pobres como “excluidos”. De ahí que las políticas focalizadas y compensatorias sirvan de base para conformar lo que Díaz y Alonso (1997) llaman una *pedagogía para los pobres* o una *pedagogía para los excluidos*.

Como una variante de la noción de desventaja, la diferencia aparece asociada también a la idea de déficit o deficiencia, lo cual está bastante extendido en el ámbito de la llamada “educación especial”. Una muestra elocuente a nivel de políticas educativas lo constituye el Programa de Atención a la Diversidad y Educación Especial que desarrolla el Ministerio de Educación del Gobierno de la Provincia de Córdoba. Con el auge que cobra el discurso de la diversidad en la reforma educativa de los noventa, el gobierno provincial crea este programa en el área de la Dirección de Políticas Educativas. En el marco de medidas de recorte presupuestario y la consecuente deriva a la que estuvo sometida la “educación especial”, el proyecto dedicado a la integración escolar de niños con necesidades educativas especiales que tenía como objeto principal su incorporación a la escuela común se convierte en el núcleo que acogerá todas aquellas demandas provenientes del amplio campo de la “diversidad” y la “integración escolar”. Es decir, la “atención de la diversidad” es encargada a un equipo de psicodiagnóstico con formación y experiencia con “alumnos con necesidades especiales provenientes de un déficit”. Con estas observaciones, no estamos proponiendo que la diversidad sociocultural sea necesariamente cubierta por un área o programa específico, ya que puede tener cabida en programas de más amplio alcance. Lo que hemos señalado hasta aquí es que el tratamiento de la diversidad queda supeditada a nociones vinculadas a problemas de aprendizaje (en su expresión más reducida) y fracaso escolar (en su expresión más abarcativa), lo cual forma sólo una parte -aunque importante- de la experiencia escolar y social. De esta manera se corre el riesgo no sólo de la psicologización de la diferencia, sino también de la patologización de la diferencia.

IV. Migraciones, inmigrantes y educación: el espacio escolar ¹⁸

El espacio escolar también está expuesta a las tensiones y contradicciones entre la ideología del pluralismo cultural y la ideología de la asimilación. Es más, quizás sea el ámbito social donde más nítidamente se refleja y se (re)produce. Desde sus orígenes, la escolarización argentina estuvo dominada por estrategias de “integración monocultural”, es decir, de asimilación de los “diferentes”, donde el otro debe ser hecho semejante.¹⁹ La idea de una “sociedad integrada” contenida en la metáfora del crisol de razas penetró en las escuelas y éstas, a la vez, actuaron como vehículo de aquél modelo de integración. En la actualidad, las escuelas no han dejado de actuar como agentes de uniformización cultural, manifestándose consecuentemente prácticas homogeneizadoras en distintas dimensiones de la vida escolar. De las entrevistas con docentes surge que el proceso de integración es entendido en términos de pérdida: los inmigrantes o sus hijos o nietos deben perder algunas de sus particularidades para hacer lo que permite ser como los “nacionales”. Esto remite a una de las dos nociones que ofrece la idea de “crisol”: la asimilación o “argentinización”. Hay aquí una negación de la diferencia plasmada en el no reconocimiento o desconocimiento de los otros “diferentes” de parte de los “semejantes”. La noción menos conocida, que remite a la imagen de fusión o mestizaje o de una *nueva* o *tercera cultura*, queda aquí desplazada.²⁰

No obstante, en una época marcada por la “hipervisibilización de las diferencias” (Grimson, 2003), la escuela también ha adoptado el “discurso de la diversidad”. Los procesos de integración parecen estar adquiriendo nuevas formas en el ámbito escolar, ya que manifestaciones socioculturales (especialmente las expresivas o no instrumentales) estarían recibiendo el reconocimiento antes no otorgado. En correspondencia con el carácter acritico de las medidas y políticas educativas promovidas e implementadas sobre la “diversidad cultural”, las estrategias de “integración multicultural” observadas muestran representaciones culturales estáticas y/o esencialistas,²¹ donde intervienen mecanismos y procesos de construcción de la diferencia que configurarían un *multiculturalismo esencialista* (Bauman, 2001) aparejado o no a políticas de reconocimiento (o falso reconocimiento). En este proceso, la diferencia es establecida y utilizada como algo folclórico, exótico o extraño que “esencializa” la cotidianidad.²²

En efecto, en las escuelas la “presencia admitida” de las manifestaciones socioculturales de grupos étnicos minoritarios ocurre en momentos o situaciones vinculados al denominado “multiculturalismo esencialista”, que suele adquirir su máxima expresión en actos escolares como el “Día de la Tradición” o el “Día de la Raza” y en alguna fecha nacional de la colectividad en cuestión.²³ En estas ocasiones no suelen faltar las danzas tradicionales y las comidas típicas organizadas por los “locales”. Pero este tipo de

¹⁸ Este apartado está basado en Domenech (2004a).

¹⁹ También en el ámbito escolar la diferencia es concebida como *deficiencia*. Esto ha llevado al desarrollo de teorías y metodologías de educación compensatoria.

²⁰ “(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: 320).

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, 1994:28).

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.

²³ También en otras ocasiones, cuando en la escuela se presenta la posibilidad de “hacer presente” las características culturales de grupos étnicos con marcada presencia en la institución, otras culturas o etnias reciben el papel protagónico. En actos escolares realizados para conmemorar el Día de la Raza en la escuela visitada por alumnos gitanos, entre otros grupos étnicos/nacionales, no se incluyen referencias al pueblo rom. Aparecen representadas, de manera distorsionada, otras etnias o culturas como la griega, la judía, alguna indígena (la representación no respondía a ninguna comunidad aborigen en particular, se asemejaba más bien a las películas de *indios* y *cowboys* norteamericanas) u otra subcultura juvenil como la de los seguidores del hip-hop.

multiculturalismo también es sostenido por los grupos sociales y étnicos implicados, ya que es visto como una manera de encontrar el reconocimiento deseado y una forma de apropiación del espacio público. En ocasiones, la intervención o participación de grupos étnicos minoritarios en estos hechos “multiculturales” vienen a reafirmar o reforzar la diferencia construida por los “locales”.

Las observaciones realizadas en las escuelas seleccionadas sugieren que las manifestaciones socioculturales de grupos étnicos minoritarios no son incorporadas o tratadas necesariamente para problematizar la realidad social y cultural; por el contrario, y más allá de las buenas intenciones de los miembros de la comunidad educativa, se convierten en elementos encubridores de los mecanismos reales de marginación o exclusión social y cultural. Existen prácticas y discursos que denotan la búsqueda de reconocimiento de la diferencia, librados generalmente a acciones individuales de los docentes. No obstante, suelen predominar aquellos proclives a mostrar una “apertura a la diversidad” acorde con una visión pluralista liberal que no relaciona el reconocimiento cultural con la redistribución social.²⁴ Con esto pretendemos sugerir que la diferencia, a pesar del potencial transformador que puede contener, no es en sí misma revolucionaria o desestabilizadora del orden social establecido. Con todo ello, los intentos por eliminarla no han desaparecido. En definitiva, esta “integración” de tipo multicultural, tal como florece por el momento bajo la forma de un multiculturalismo esencialista, apoyada en un discurso liberal de respeto y tolerancia a la diversidad y a la diferencia, no habilita prácticas emancipatorias, ni tampoco supone necesariamente un modelo o propuesta de cambio alternativo a la clásica integración asimilacionista. Por el contrario, puede favorecer el encubrimiento de los mecanismos y procesos de desvalorización, segregación, discriminación y desigualdad que sufren las minorías étnicas en la construcción del anhelado espacio público democrático.

La visibilidad que adquiere la inmigración limítrofe durante la década de los noventa en el marco de la “hipervisibilización de las diferencias” (Grimson, 2005) se traduce en distintos ámbitos sociales en la producción de estereotipos, estigmas y discriminación. En el espacio escolar, algunas investigaciones dan cuenta de ello. Sinisi (1999) muestra que los estereotipos respecto a alumnos bolivianos o hijos de bolivianos, contruidos a partir de una percepción sobredimensionada de la diversidad, se vinculan con la capacidad intelectual, la limpieza o el aseo personal, los condicionamientos ambientales, la manera de hablar y encuentra que los estigmas contruidos suelen referirse a la raza, la nación y la cultura. En relación a la discriminación y segregación, hemos hallado (Domenech, 2004a) que en el ámbito escolar suele resucitarse un discurso acorde al “respeto a las diferencias” y a la “no discriminación” para fechas como la conmemoración del 12 de octubre²⁵, 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, contraponiendo un concepto al otro. 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 a nivel institucional donde se la problematice y se la relacione con la desigualdad social y cultural. En esta dinámica, los sujetos víctimas de la discriminación y segregación participan de un proceso de negación de la diferencia al rehusar de sus particularidades, lo cual puede ser interpretado como una estrategia para sobrevivir en un medio escolar hostil, reconociendo el valor que se le otorga a la diferencia y evaluando el costo que supone *ser diferente* en el espacio escolar. Los propios alumnos y familiares con un origen étnico minoritario niegan no sólo las diferencias “invisibles”, sino también las más evidentes. Es decir, la negación de la diferencia también encuentra su expresión en la negación de la apariencia fenotípica: la diferencia inscripta en el cuerpo y las representaciones que recaen sobre él.

Por otro lado, como destaca Grimson, 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 (Grimson, 2005:6). La producción de este fenómeno en Argentina -constituida como “nación cívica”- es particularmente significativo si se

²⁴ Véase Fraser (2000).

²⁵ Es interesante recordar que en Argentina es denominado “Día de la Raza” y que en España se lo conoce como “Día de la Hispanidad”.

considera que tradicionalmente los hijos de inmigrantes no han sido concebidos como “segunda generación”. En otro lugar (Domenech, 2004a) hemos mostrado los diversos usos que puede tener la noción de “boliviano” en el ámbito escolar. En determinados contextos, los alumnos nacidos en Argentina pero provenientes de una familia boliviana son considerados “bolivianos”, mientras que en otras situaciones cotidianas se los concibe como “argentinos” por el hecho de haber nacido en el país. Durante una entrevista con una mujer de nacionalidad boliviana, madre de dos alumnas, comenta lo que le aconseja a sus hijas nacidas en 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 otros] 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”. La bolivianidad, utilizada como expresión peyorativa o insulto²⁶ en su cruce con el origen étnico/nacional impugnado, es rechazada mientras se reivindica la nacionalidad argentina adquirida por nacimiento. A pesar de ello, se transmite la dualidad cultural que supone haber nacido en un país diferente del que proviene la familia. En otras oportunidades, bajo el argumento de que sus hijos no han nacido en su país de origen, los padres le transmiten a ellos que no son “bolivianos”, sino “argentinos”. Al respecto, el discurso docente aparece como ambiguo: en determinados momentos aquellos niños nacidos en Argentina hijos de bolivianos son llamados “argentinos” a la vez se los identifica como “bolivianos” por sus rasgos fenotípicos o por el doble apellido, lo cual los distinguiría en principio de los “verdaderos argentinos”. Por otra parte, es necesario señalar que no aparecen fórmulas que expresen la conformación de identidades “híbridas”, “múltiples” o “combinadas” como *argentino-boliviano* o *argenbol*. Sin embargo, en la calle se suelen utilizar expresiones como *boliviano-boliviano*²⁷ para referirse a una persona de nacionalidad boliviana residente en Argentina hijo/a de bolivianos, es decir, para distinguir y reafirmar el origen étnico y nacional de “ciudadanos extranjeros no deseables”.

V. Consideraciones finales

Distintos signos materiales y simbólicos prefiguran una nueva relación entre el Estado y los inmigrantes en Argentina. En este sentido, la nueva ley de migraciones ha generado numerosas esperanzas en distintos sectores de la sociedad. El abandono de la mirada sobre los inmigrantes como “amenaza” y su reemplazo por la de “sujetos de derecho”, al menos en el plano del discurso, es un vuelco sustancial en materia de política migratoria. Tampoco se puede dejar de considerar la oportunidad que ofrece este nuevo marco normativo en términos de “inclusividad”. Y no es un detalle menor que la nueva ley sea el resultado de mecanismos participativos y de una serie continuada de debates y acuerdos entre distintos organismos, instituciones y sectores de la sociedad civil y política. Asimismo, en este trabajo hemos intentado señalar algunos límites de los importantes cambios ocurridos en el terreno de las migraciones y la educación. Hemos mostrado que si bien la ideología del pluralismo cultural ha penetrado en el ámbito de las políticas estatales y en el espacio escolar, la persistencia de las ideas asimilacionistas es notable. Las nuevas respuestas políticas en torno a la integración, aunque matizadas por un discurso y prácticas de respeto y tolerancia a la diversidad cultural, mantienen un marcado carácter asimilacionista. Además, mientras se proclama la aceptación de la diferencia cultural, se defiende la identidad nacional y la unidad cultural. Es que, precisamente, los límites de las políticas de integración señaladas en el trabajo

²⁶ Estas prácticas discriminatorias necesitan un análisis en profundidad, que no tenemos oportunidad de desarrollar aquí. Véase al respecto el trabajo de Caggiano (2002) 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”: “(m)ientras 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” (Caggiano, 2002). Para una aproximación teórica sobre la discriminación y la explotación en el análisis de la desigualdad, véase Enguita (2000).

²⁷ Agradezco esta observación a María Paula Montesinos.

se relacionan con los límites del tipo de modelo pluralista adoptado o en vías de adopción. Igualmente, quizás lo decisivo es que las actuales políticas de integración se fundan en un modelo orientado a la gestión de la diversidad cultural y no se constituyen como una respuesta política a la desigualdad social, política y cultural. La diferencia fundamental radica en que el primero acepta como dado lo que cuestiona la segunda: el orden social, económico, político y cultural dominante. En este sentido, la “hipervisibilización de las diferencias” sería, en parte, la contracara de la “invisibilización de las desigualdades”: la visibilidad que adquiere la diversidad cultural en el régimen de hipervisibilización de las diferencias sirve para invisibilizar viejas y nuevas formas de desigualdad. Finalmente, en la educación suelen depositarse muchas expectativas relativas a la integración de los migrantes: la escuela es vista como una herramienta fundamental para su incorporación a la vida social, política, económica y cultural. Sin duda alguna, se trata de un espacio público irrenunciable (y como tal debe ser defendido), pero hay que tener en cuenta los límites que tiene la educación en las posibilidades de cambio social. Tanto una política migratoria como una política educativa que no vaya acompañada de otras políticas públicas afines no hará más que defraudar a quienes depositaron en ella su confianza.

VI. Referencias bibliográficas

- Albarracín, J., 2003, “Explaining Immigration Policies in Argentina during the 1990s: European Immigration, ‘a Marriage in Sickness and in Health’”, ponencia presentada en el XXIV Congreso Internacional de LASA, Dallas, Texas.
- Banco Mundial, 1996, *Prioridades y estrategias para la educación. Examen del Banco Mundial*, Banco Mundial, Washington, DC.
- Banco Mundial, 2004, *La educación en América Latina y el Caribe: Documento Estratégico del Banco Mundial (Versión borrador)*. Banco Mundial, Washington, DC.
- Bauman, G., 2001, *El enigma multicultural. Un replanteamiento de las identidades nacionales, étnicas y religiosas*, Paidós, Buenos Aires.
- Benencia, R. y Karasik, G., 1995, *Inmigración limítrofe: los bolivianos en Buenos Aires*, CEAL, Buenos Aires.
- Bordegaray, D. y Novaro, G., 2003, “¿Puede la Educación Intercultural ser una política de Estado?”, ponencia presentada en el Encuentro Nacional de Educación e Identidades. Los Pueblos Originarios y la Escuela, Luján, Argentina.
- Caggiano, S., 2002, “Lo que el otro cuenta. Bolivianos en dos ciudades argentinas: sociedad receptora y discriminación”, ponencia presentada en el II Encuentro de Facultades de Comunicación Social del Cono Sur, Santiago de Chile, Chile.
- Caggiano, S., 2004, “‘Lo nacional’ y ‘lo cultural’. El Centro de Estudiantes y Residentes Bolivianos: representación, identidad y hegemonía”, ponencia presentada en el VII Congreso Argentino de Antropología Social, Villa Giardino, Córdoba, Argentina.
- Casaravilla, D., 1999, *Los laberintos de la exclusión. Relatos de inmigrantes ilegales en Argentina*, Lumen/Humanitas, Buenos Aires.
- CELS, 1999, *Inmigración, política estatal y vigencia de los derechos económicos, sociales y culturales de los inmigrantes y trabajadores migratorios peruanos y bolivianos en Argentina*, Centro de Estudios Legales y Sociales, Buenos Aires.
- Devoto, F. y Otero, H., 2003, “Veinte años después. Una lectura sobre el crisol de razas, el pluralismo cultural y la historia nacional en la historiografía argentina”, en *Estudios Migratorios Latinoamericanos*, Centro de Estudios Migratorios Latinoamericanos, No. 50, pp.181-226, Buenos Aires.
- Devoto, F., 2003, *Historia de la inmigración en la Argentina*, Sudamericana, Buenos Aires.
- Díaz, R. y Alonso, G., 1997, “Cultura, pedagogía y política. Algunos cruces entre educación popular e intercultural”, en *Cuadernos de Pedagogía*, Centro de Estudios de Pedagogía Crítica, No. 2, Rosario.

- Domenech, E., 2004a, "Etnicidad e inmigración: ¿Hacia nuevos modos de 'integración' en el espacio escolar?", en *Astrolabio*, Centro de Estudios Avanzados, No. 1, Córdoba.
- Domenech, E., 2004b, "El Banco Mundial en el País de la Desigualdad. Notas sobre el Estado, la educación y la diversidad cultural en el neoliberalismo", ponencia presentada en la V Reunión del Grupo de Trabajo Cultura y Poder de CLACSO: Cultura y neoliberalismo, Porto Alegre.
- Enguita, M., 2000, "Explotación y discriminación en el análisis de la desigualdad", en *Revista Internacional de Sociología*, No. 24, pp. 29-55.
- Fraser, N., 2000, "¿De la redistribución al reconocimiento? Dilemas de la justicia en la era 'postsocialista'", en *New Left Review*, No. 0.
- Frassia, R., 2004, "La Pastoral para las Migraciones ante la nueva ley migratoria", en Giustiniani, R. (comp.), *Migración: un derecho humano*, Prometeo, Buenos Aires.
- Giusti, A., 2005, "Trayectorias migratorias, redes de intercambio y circulación en la comunidad chilena en Argentina", ponencia presentada en la XXV Conferencia Internacional de Población, Tours, Francia.
- Giustiniani, R. 2004, "Fundamentos de la Ley", en Giustiniani, R. (comp.), *Migración: un derecho humano*, Prometeo, Buenos Aires.
- Grimson, A., 1999, *Relatos de la diferencia y la igualdad. Los bolivianos en Buenos Aires*, Eudeba, Buenos Aires.
- Grimson, A., 2003, "La vida política de la etnicidad migrante: hipótesis en transformación", en *Estudios Migratorios Latinoamericanos*, Año 17, No. 50, pp. 143-159.
- Grimson, A., 2005, "Nuevas xenofobias, nuevas políticas étnicas en Argentina", ponencia presentada en el Seminario-Taller Migración Intrafronteriza en América Central. Perspectivas Regionales, CCP-UCR / OPR-Princeton, San José, Costa Rica.
- Hopenhayn, M. y Bello, A., 2001, *Discriminación étnico-racial y xenofobia en América Latina y el Caribe*, CEPAL, Santiago de Chile.
- Juliano, D., 1994, "La construcción de la diferencia: los latinoamericanos", en *Papers*, No. 43, pp. 23-32.
- Kincheloe, J. y Steinberg, S., 1999, *Repensar el multiculturalismo*, Octaedro, Barcelona.
- López Sala, A., 2005, *Inmigrantes y Estados: la respuesta política ante la cuestión migratoria*, Anthropos, Barcelona.
- Mármora, L., 2004, "Las leyes de migraciones como contexto normativo (De la "Ley Videla" a la Ley de Migraciones 25.871)", en Giustiniani, R. (comp.), *Migración: un derecho humano*, Prometeo, Buenos Aires.
- Marquegui, D., 1999, "Multiculturalismo e inmigración en Argentina: un balance historiográfico", ponencia presentada en el II Congreso Internacional Historia a Debate, Santiago de Compostela, España.
- McCarthy, Cameron, 1999, "Enfoques multiculturales de la desigualdad racial en Estados Unidos", en Enguita, M. (ed.), *Sociología de la Educación*, Ariel, Barcelona.
- McLaren, P., 1994, "White Terror and Oppositional Agency: Toward a Critical Multiculturalism", en Goldberg, D. (ed.) *Multiculturalism: a Critical Reader*, Basil Blackwell, Cambridge, MA.
- McLaren, P., 1997, *Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era posmoderna*, Paidós, Barcelona.
- Neufeld, M.R. y Thisted, J. (comps.), 1999, *De eso no se habla... Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*, Eudeba, Buenos Aires.
- Novick, S., 1997, "Políticas migratorias en la Argentina", en Oteiza, E.; Novick, S. y Aruj, R., *Inmigración y discriminación. Políticas y discursos*, Grupo Editor Universitario, Buenos Aires.
- Novick, S., 2004, "Una nueva ley para un nuevo modelo de desarrollo en un contexto de crisis y consenso", en Giustiniani, R. (comp.), *Migración: un derecho humano*, Prometeo, Buenos Aires.

- Oteiza, E., 2004, "Hacia una nueva política migratoria argentina. Inmigración, integración y derechos humanos, en Giustiniani, R. (comp.), *Migración: un derecho humano*, Prometeo, Buenos Aires.
- Ortiz, C., 2005, *El Centro de Residentes Bolivianos: un espacio de construcción identitaria. Un estudio de caso en la ciudad de Córdoba (1990-2000)*, Tesis de maestría, Centro de Estudios Avanzados, Universidad Nacional de Córdoba.
- Pérez Vichich, N., 2004, "Los trabajadores migrantes en la nueva ley de migraciones: de objeto de normas a sujetos de derecho", en Giustiniani, R. (comp.), *Migración: un derecho humano*, Prometeo, Buenos Aires.
- Recalde, H., 1987, *El Primer Congreso Pedagógico (1882)*, Tomo I / II, CEAL, Buenos Aires.
- Santos, B. de Sousa, 2002, "Hacia una concepción multicultural de los derechos humanos", en *El Otro Derecho*, ILSA, No. 28, pp. 59-83, Bogotá.
- Sinisi, L., 1999, "La relación nosotros-otros en espacios escolares 'multiculturales'. Estigma, estereotipo y racialización", en Neufeld, M.R. y Thisted, J.A. (comps.), *De eso no se habla... Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*, Eudeba, Buenos Aires.
- Stolcke, V., 1999, "New Rhetorics of Exclusion in Europe", en *International Social Science Journal*, No. 159, pp. 25-35.