

Políticas migratorias y estrategias de integración en Argentina: nuevas respuestas a viejos interrogantes.

Eduardo E. Domenech

Centro de Estudios Avanzados
Universidad Nacional de Córdoba
Argentina

Introducción

Las migraciones internacionales ocupan un lugar central en la conformación y desarrollo de la Argentina, lo cual ha hecho que sean contempladas en muchos análisis sociales contemporáneos sobre la realidad del país.¹ Iniciada a fines del S. XVIII, la inmigración de ultramar, principalmente proveniente de la Europa mediterránea (Italia y España), obtiene su mayor crecimiento entre 1870 y 1930.² Posteriormente, en el período de posguerra tendrá lugar una segunda corriente migratoria, aunque de menor magnitud. Por otra parte, la migración limítrofe irá adquiriendo mayor peso relativo sobre el total de la población extranjera, alcanzando a finales de siglo una proporción equivalente a la transatlántica.³ Durante la década de los noventa la inmigración limítrofe obtiene gran visibilidad, como plantea Grimson (2005), no sólo por 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 principalmente por transformaciones socioculturales profundas. 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 una de “hipervisibilización de las diferencias”, lo cual implica un desplazamiento de las identificaciones de clase por las étnicas. 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 si misma” (Grimson, 2005:14).

¹ Si bien las migraciones internacionales constituyen un fenómeno de larga data, hasta mediados del siglo XX su estudio despertaba escaso interés tanto en el ámbito académico local como internacional. Según Devoto (1992) ello puede responder a que los movimientos migratorios no resultaban de utilidad explicativa para los historiadores -acostumbrados a análisis restringidos al ámbito del Estado-nación- debido a que se trataba de un fenómeno desarrollado en ámbitos espaciales supranacionales y de un colectivo -los migrantes- demasiado heterogéneo para atribuirle un rol específico en la historia. Sumado a ello, la dispersión geográfica de las fuentes y sus límites para estudiar grupos sociales en movimiento y la interdisciplinariedad requerida para su argumentación (Devoto, 1992:8-9).

² Se estima que entre 1881 y 1914 llegan a la Argentina más de 4.200.000 extranjeros. En 1914 la población extranjera constituía casi un tercio de la población total.

³ Según los datos de los censos de población, la inmigración de países limítrofes oscila entre el dos y tres por ciento de la población total.

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.

Por otra parte, las migraciones internacionales han formado una parte constitutiva de los proyectos políticos del Estado argentino. A diferencia de otros países latinoamericanos, “el aparato estatal argentino posee una temprana y extensa experiencia en la formulación de políticas migratorias” (Novick, 1997:86). Para regular los flujos migratorios el Estado instrumentó facilidades y restricciones cuya concreción dependerá del carácter democrático o dictatorial del gobierno. Novick indica que en Argentina, desde una perspectiva histórica y muy esquemáticamente, los gobiernos de facto implementaron una política restrictiva mientras que los gobiernos democráticos sostuvieron una política permisiva. A partir de la década de los ochenta, 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 etapas históricas más 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, como consideran algunos autores, que las medidas administrativas y políticas implementadas estuvieron motivadas más por necesidades políticas que económicas, ya que fueron dirigidas a regular la composición y el origen de los flujos migratorios más que a influir sobre su tamaño o dirección.

Como se desprende de algunos análisis recientes acerca del desarrollo de los estudios migratorios en Argentina (Devoto y Otero, 2003), 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 este trabajo, analizaremos las políticas de “integración”⁴ que se desarrollan desde el Estado argentino en la actualidad, considerando previamente algunos antecedentes históricos que permitirán visualizar determinadas continuidades y rupturas con la realidad del presente. Si bien en este trabajo abordaremos las políticas del Estado nacional, no proponemos que éste sea el único actor social que organiza y define los modos de integración de los inmigrantes en la sociedad receptora. También nos ocuparemos del papel de la escuela -entendida como espacio social relativamente autónomo- en los procesos de integración social y cultural, así como de las organizaciones de inmigrantes.

⁴ La noción de “integración” es comprendida no como una necesidad y un fin u objetivo que procura el consenso y define el orden social, sino como una expresión de voluntad política que refleja las tensiones y contradicciones de una realidad social conflictiva y desigualitaria.

Migraciones, inmigrantes y política en el pasado

A fines del siglo XIX y comienzos del XX se mantienen ciertos debates en torno a la integración de los inmigrantes que más tarde darán lugar a la adopción de una serie de estrategias y políticas de alcance nacional. Las respuestas políticas del Estado frente a la inmigración, y más específicamente a la integración de los migrantes, han reflejado y condicionado las construcciones sociales elaboradas alrededor de sus características (atribuidas o no) y su función social. A lo largo de más de un siglo de inmigración en Argentina pueden distinguirse en el discurso dominante dos perspectivas que subsisten 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

La noción de inmigrante, definida por las elites argentinas, mantuvo desde el momento fundacional de la Argentina moderna 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". 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, 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.⁶ 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 ideológico-político que sufre la noción de "inmigrante" al quedar asociada a la figura "trabajador" o "agricultor" y disociada de la "militanza política". Quizás esto permita comprender cuestiones actuales ligadas a la ciudadanía y las migraciones.

El carácter autoritario y represivo de estas leyes se actualizará a partir de la década 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

⁵ De acuerdo a estas imágenes se han construido tanto en el discurso académico como político categorías como "inmigrantes deseables" e "inmigrantes indeseables" respectivamente.

⁶ 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).

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).

En otro orden, la educación pública, junto al servicio militar y el voto obligatorio, es concebida por el Estado y las clases dirigentes como un instrumento legítimo para conseguir la nacionalización de los inmigrantes. No se trataba solamente de una respuesta en el plano jurídico, sino también en el plano cultural (Devoto, 2003), esto es, se trataba de “argentinar”. Ésta era una de las misiones principales de la escuela pública. Si bien la educación impartida por el Estado posibilitó una intervención legítima y mostró 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. 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).

Migraciones, inmigrantes y política en la actualidad

Durante la década de los noventa 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. Los inmigrantes de países limítrofes y de Perú fueron interpelados básicamente como una amenaza al trabajo, la sanidad y la seguridad: altos funcionarios públicos, importantes medios de comunicación y algunas organizaciones sindicales adjudicaron el desempleo, el cólera y la delincuencia fueron adjudicados 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.

Los llamados inmigrantes ilegales o irregulares, en gran medida, son producto de la implementación de estas medidas restrictivas y represivas, actuando el Estado como productor de “ilegalidad” o “irregularidad”, con lo cual participa de la producción de desigualdad y exclusión social a la vez que marca los límites de su inserción en la sociedad receptora. El Estado, en lugar de facilitar la radicación en el país, establece requisitos y exigencias desajustadas a la realidad de buena parte de los inmigrantes actuales que llevan a instaurar su “ilegalidad”. Las amnistías son uno de los mecanismos que han encontrado distintos gobiernos para revertir esta situación migratoria.⁷ 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.

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 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).

Visto que la sanción de nuevas leyes no derogan prácticas ni discursos, la noción de restricción y amenaza pareciera seguir subyacente en la actual retórica del gobierno, a pesar de lo que podría esperarse desde la sanción y promulgación de la nueva ley de migraciones. 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).

Así como la respuesta política a la idea de amenaza en campo del empleo, la sanidad y la seguridad es mayor restricción, control y persecución, la contestación a ella en el ámbito de la cultura e identidad nacionales se traduce en asimilación. En el campo de la educación, la escuela pública conserva la finalidad de generar la “argentinidad” en

⁷ 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. También pueden responder a determinados acuerdos regionales o a la exigencia de controlar la evasión y las pérdidas fiscales.

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. El documento 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). Ya en su discurso de asunción el actual presidente Kirchner señaló: "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).

Durante la década de los noventa, en el marco del Estado neoliberal, los discursos y políticas referidos a la diversidad sociocultural oscilan entre la noción de "desventaja" y de "riqueza cultural".⁸ En el primer caso, la diferencia cultural, entendida como déficit o carencia, queda sujeta a la noción de equidad. Desde el discurso oficial se dice expresamente que "(l)a educación intercultural y bilingüe se constituye como estrategia de equidad educativa" (Anexo de la Resolución 107/99 del MEyC). Asimismo, esto queda reflejado en las recomendaciones de uno de los organismos internacionales que mayor influencia e intervención tiene en las políticas educativas nacionales: el Banco Mundial, precisamente, también se refiere a la educación bilingüe como un instrumento para lograr la equidad (Banco Mundial, 1996), lo cual muestra la cada vez más estrecha articulación entre las políticas nacionales e internacionales.⁹ En sus documentos de política educativa incluye a las "minorías lingüísticas y étnicas" entre los que el BM llama "grupos desaventajados". 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 ellas se mencionan medidas tales como "proporcionar educación bilingüe en los países con diversidad lingüística" (Banco Mundial, 2004:127). Desde la perspectiva del BM, la educación bilingüe -los documentos del sector de educación no hacen referencia a la educación multi/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

⁸ En algunos documentos oficiales es posible encontrar condensadas estas nociones: "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).

⁹ Los planteos siguientes referidos al discurso y políticas del Banco Mundial sobre la diversidad cultural fueron tomados de Domenech (2004b).

política multi/intercultural en la concepción del Banco) sólo se justifica y debe limitarse a la "educación básica".

Por otra parte, acorde con el concepto tecnocrático de calidad de la educación que defiende el BM, sus recomendaciones relativas a la educación bilingüe no se basan, por ejemplo, en preceptos liberales como los derechos colectivos o de los pueblos o el reconocimiento cultural, sino también en los mismos criterios de eficacia y eficiencia que orientan el pensamiento neoliberal. Dice uno de los documentos: "(E)l aprendizaje es más eficaz, y se ahorra tiempo si en los primeros grados la instrucción se imparte en el idioma nativo del niño. [...] Una vez que se ha adquirido un conocimiento sólido del primer idioma, se puede aprender el idioma nacional, regional o metropolitano en los grados superiores de primaria como preparación para la enseñanza secundaria. Sin embargo, la producción de libros de texto en los idiomas nativos puede aumentar los costos de la educación" (Banco Mundial, 1996:86-87). El dilema que supone la adquisición de la lengua dominante se resuelve en la función educativa que prioriza el BM, esto es, la preparación y cualificación para el mercado de trabajo: "El hecho de no conocer el idioma dominante puede limitar las oportunidades de capacitación y la movilidad en el empleo y reducir por ende los ingresos y las oportunidades de escapar de la pobreza de las personas. En consecuencia, *existe un incentivo basado en el mercado de trabajo para aprender el idioma dominante*" (Banco Mundial, 1996:87-88).

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 (Bordegary 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" -interpelación basada en la condición social en lugar de la condición de ciudadanos, como indica Montesinos (2004)- 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*.

Desde otros ámbitos del Estado se introduce con la reforma educativa regulada por la Ley Federal de Educación un discurso favorable a la diversidad cultural y, en cierta medida, promotor de una "ciudadanía multicultural", aunque acotada a las poblaciones indígenas. La incorporación de estas temáticas en la agenda política nacional responde en gran medida a los compromisos asumidos por el Estado argentino en reuniones

mundiales y a las sugerencias y/o exigencias de organismos internacionales en sus negociaciones¹⁰. Esto se traduce también en la incorporación de la temática y la construcción de un marco legal que lo albergue.

En el anexo de la resolución 107/99 del Consejo Federal de Educación del Ministerio de Cultura y Educación si bien se reconoce 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", dicho documento se centra en los "contactos interculturales" que se producen con los pueblos aborígenes, omitiendo lo relativo a los migrantes. Sin duda alguna, en buena medida, esto es producto de la búsqueda de justicia de las comunidades aborígenes a través de sus luchas y reclamos. En general en América Latina, "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). Y es probable también que sus reivindicaciones aparezcan en el imaginario social con mayor legitimidad que las de los inmigrantes por pertenecer a los llamados "pueblos originarios". Es decir, en última instancia se trata de un reconocimiento hecho a "ciudadanos argentinos", con lo cual no se vulnera la idea de "unidad nacional".

*Inmigrantes y escuela: la integración en el espacio escolar*¹¹

Los discursos y prácticas de asimilación se encuentran vigentes también en el ámbito escolar. En Argentina, como hemos visto, la escolarización estuvo dominada por estrategias de "integración monocultural", es decir, de asimilación de los "diferentes", donde el otro debe ser hecho semejante.¹² 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

¹⁰ Esto se reconoce en varios documentos oficiales. 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". En el Cuadernillo de Capacitación en la Escuela del Ministerio de Educación del Gobierno de Córdoba (N 1, pp. 4-5, 2001) 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".

¹¹ Este apartado está basado en Domenech (2004a).

¹² La diferencia también es entendida en el ámbito escolar como *deficiencia*. Esto ha llevado al desarrollo de teorías y metodologías de educación compensatoria.

“semejantes”. La noción menos conocida, que remite a la imagen de fusión o mestizaje o de una *nueva o tercera cultura*, queda aquí desplazada.¹³

No obstante, en una época marcada por una “hipervisibilización de las diferencias” (Grimson, 2005), la escuela también ha adoptado, en alguna medida, 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 acrítico 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,¹⁴ 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.

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.¹⁵ En estas ocasiones no suelen faltar las danzas tradicionales y las comidas típicas organizadas por los “locales”. Pero este tipo de multiculturalismo también es sostenido por los grupos 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”.

¹³ “(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).

¹⁴ 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).

¹⁵ 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 aborígen 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.

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, como ya indicamos. 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.¹⁶ Con esto pretendemos sugerir, como ya hemos adelantado, que la diferencia, a pesar del potencial transformador que puede contener, no es en si 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 octubre¹⁷, 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,

¹⁶ Véase Fraser (2000).

¹⁷ Es interesante recordar que en Argentina es denominado “Día de la Raza” y que en España se lo conoce como “Día de la Hispanidad”.

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.¹⁸ 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, Grimson destaca el hecho de 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 (Grimson, 2005:6). La producción de este fenómeno es muy significativo en la Argentina, ya que se constituye adoptando un modelo de “nación cívica” que remite al *jus soli* en lugar del *jus sanguinis*. 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 insulto¹⁹ 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 las “segundas generaciones” que ellos 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”

¹⁸ En el caso de los alumnos gitanos no suelen dejar de reconocerse como tales. Pareciera ser que aquí el origen nacional es desplazado por el origen étnico: la oposición que se establece es entre gitanos y criollos.

¹⁹ 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).

como *argentino-boliviano* o *argenbol*. Sin embargo, en la calle se suelen utilizar expresiones como *boliviano-boliviano* 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".

Las organizaciones de inmigrantes: la integración como objetivo

Es conocida la importancia de las redes sociales y su institucionalización en el mantenimiento de los flujos migratorios. En el caso de la Argentina, la formación y desarrollo de las asociaciones de inmigrantes se remonta a la inmigración transatlántica. Estas han cumplido hasta nuestros días, aunque con variaciones, un papel muy significativo en las estrategias de inserción de los inmigrantes. Actualmente es frecuente encontrar entre los principales objetivos de las organizaciones 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).

Interesa comentar aquí lo relativo a las estrategias de integración que desarrollan en la actualidad las asociaciones bolivianas. El lema adoptado por una de ellas, el Centro de Residentes Bolivianos de la ciudad de Córdoba, es una muestra de la importancia que reviste la inserción en la sociedad de destino: "Identidad en la Integración". Como han mostrado diversos estudios realizados en diversas 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, 2005; Ortiz, 2005). Tanto en el Centro de Estudiantes y Residentes Bolivianos de La Plata así como en el Centro de Residentes Bolivianos de Córdoba las actividades culturales reciben mayor dedicación y esfuerzo que las sociales. Por ejemplo, la participación en ferias de colectividades extranjeras y la realización de eventos en las fechas nacionales y/o regionales prevalecen sobre aquellas actividades a destinadas a facilitar la radicación en el país. Entre las actividades culturales que desarrollan las asociaciones es preciso distinguir, como señala Caggiano (2005), entre aquellas que buscan "hacer presente" a Bolivia y mostrarla en la sociedad que los acoge, y aquellas mediante las cuales pretenden lograr un mayor acercamiento entre la institución y el resto de la colectividad (entre algunos sectores, por cierto) para fomentar la "integración" en la sociedad mayor y el mantenimiento de la "identidad cultural" de los miembros de la colectividad.

En esta misma línea, Ortiz indica que en el caso del Centro de Residentes Bolivianos de Córdoba la gestión cultural es la estrategia que mayor adhesión consigue, no sólo porque permite la recreación del vínculo con el país de origen a través de la recuperación de las tradiciones y costumbres, sino que además le asignan una función pedagógica a estas actividades, dado que permiten transmitir y mostrar quiénes son y qué valores los identifica. Los proyectos sociales comunitarios, en cambio, tienen una baja convocatoria, son escasos y discontinuos (Ortiz, 2005).

En ambos estudios estas asociaciones aparecen como una institución mediadora entre distintos organismos gubernamentales y no gubernamentales y diferentes sectores de la colectividad. En el caso del CERB de La Plata, éste mantiene una función de

“nexo” o “interconexión” con la Dirección de Entidades, Colectividades y Cooperativas de la Municipalidad de La Plata y la Federación de Instituciones y Colectividades Extranjeras principalmente y de manera más ocasional con el Consulado de Bolivia (Caggiano, 2005). En el caso del CRB de Córdoba, en cambio, la relación más estrecha se ha formado con las autoridades consulares bolivianas. Frente a la propia colectividad, estos centros de inmigrantes han ido perdiendo el lugar central de representación que se atribuyeron y/o que tuvieron, proceso acompañado de una importante pérdida de legitimidad.

Más allá de las acciones del Estado y de las asociaciones, 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 Grimson (1999) en el caso de los bolivianos en Buenos Aires, con la (re)creación de fiestas, ferias y programas radiales.

La nueva Ley de Migraciones: un nuevo marco para la integración de los inmigrantes

La 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 los inicios de la presente década se generan ciertas condiciones que darán lugar a la 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). Conforme a este fundamento adopta una perspectiva que reconoce a los migrantes como “sujetos de derecho” (Vichich, 2004) y se basa en una noción de “ciudadano comunitario”. 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.

Debemos recordar que 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. 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 tenían y tienen los inmigrantes o hijos de inmigrantes que carecen de la documentación argentina en 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).²⁰

Ahora bien, la nueva ley introduce al respecto cambios fundamentales. Busca 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, aun en caso de irregularidad migratoria (artículo 7). 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). Respecto a la obtención de títulos educativos en condiciones de irregularidad guarda silencio.

Por otra parte, con esta nueva normativa la integración social, económica (especialmente laboral) política y cultural de los migrantes adquiere gran relevancia. 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 importante 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 organizaciones no gubernamentales que, sin ánimo de lucro, favorezcan su integración social, prestándoles ayuda en la medida de sus posibilidades" (artículo 106).

²⁰ Esta situación llevó a que organismos representantes de países vecinos reclamaran 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).

Existe un artículo que se ocupa específicamente de la integración de los inmigrantes residentes en el país.²¹ En él se establece que el Estado (en todas sus jurisdicciones) debe favorecer las iniciativas destinadas a “la integración de los extranjeros en su comunidad de residencia”, dentro de las cuales prevalecen aquellas de carácter sociocultural. Que el Estado, en todas sus jurisdicciones, deba ocuparse formalmente de la integración de los inmigrantes, constituye un logro significativo, pero a nuestro juicio las medidas sugeridas muestran importantes limitaciones. En primer lugar, pareciera que la integración sociocultural de los migrantes puede lograrse solamente a través de estrategias de difusión de información y cursos de formación, cuando se trata más bien de metodologías complementarias que pueden servir para el inicio de cambios más significativos. En segundo lugar, 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”. Además, la institución escolar es un espacio social donde se pueden construir estrategias alternativas a los limitados modelos de *compresión* o *competencia cultural* (McCarthy, 1999). En tercer lugar, las sugerencias no logran trascender la perspectiva liberal de la tolerancia y el respeto de la diversidad cultural plasmada en la perspectiva del “pluralismo”. 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 a “la obligación a respetar la identidad cultural de los argentinos” (artículo 125). Es importante destacar que la interpretación de este enunciado podría derivar en medidas ambiguas en la reglamentación y dificultar la deseada “convivencia multicultural” enunciada 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.²² En este sentido, sería interesante conocer con mayor profundidad los debates desarrollados durante la elaboración de dicha ley.

²¹ 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”.

²² 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 a la “riqueza” de las interacciones culturales desde un enfoque armonicista 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,

Consideraciones finales

La nueva ley de migraciones ha generado numerosas esperanzas y su posterior reglamentación está levantando variadas sospechas. Es prometedor que tanto una como la otra sean 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. Además, no se puede dejar de considerar la oportunidad que ofrece este nuevo marco normativo en términos de "inclusividad". En el plano del discurso hay un salto más que importante si se abandona una mirada sobre los inmigrantes como "amenaza" y se los supone como "sujetos de derecho". Pero en la práctica nada asegura que se abandonen determinadas ideas arraigadas en los imaginarios sociales. De hecho, a nuestro juicio, en la nueva ley de migraciones persisten marcadas concepciones asimilacionistas. También en la educación pública. Por su parte, las organizaciones de inmigrantes, al menos las descritas, buscan alcanzar la igualdad social a través de la diferencia cultural. También en la educación pública. Bajo el régimen de invisibilidad de la "diversidad", la diferencia pretende ser negada y/o eliminada, mientras que en el régimen de hipervisibilización se le otorga precisamente "visibilidad" para "invisibilizar" viejas y nuevas formas de desigualdad. En otras palabras, la hipervisibilización de las diferencias sería, en parte, la contracara de la "invisibilización de las desigualdades". Generalmente suele depositarse en la educación 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. Lo cierto es que es un espacio público irrenunciable (y como tal debe ser defendido), pero hay que tener en cuenta los límites que tiene la institución escolar 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.

2004, citado en Frassia, 2004). Esta observación también es válida para muchas otras organizaciones e instituciones comprometidas con la realidad de los inmigrantes.