

Migración boliviana, discursos civilizatorios y experiencias educativas en Argentina*

Migração boliviana, discursos civilizatórios e experiências educativas na Argentina

Bolivian migration, civilizing discourses and educational experiences in Argentina

Gabriela Novaro**

El texto propone caracterizar las formas históricas y actuales de la relación del Estado argentino (particularmente el sistema educativo) con la población boliviana que reside en el país. Atendiendo a los distintos sentidos del nacionalismo, identifica discursos y propuestas de asimilación, integración, exclusión y nuevas retóricas de inclusión e interculturalidad. Finalmente, analiza las reivindicaciones de los colectivos migrantes intentando precisar su potencialidad de resistencia frente al modelo de asimilación y uniformidad aún vigente en la educación argentina.

Palabras clave: migración, nacionalismo, políticas educativas, inclusión, exclusión, experiencias alternativas.

O texto propõe caraterizar as formas históricas e atuais da relação do Estado argentino (especialmente o sistema educativo) com a população boliviana que mora nesse país. Segundo os diferentes sentidos de nacionalismo, identificam-se discursos e propostas de assimilação, integração, exclusão, e novas retóricas de inclusão e interculturalidade. Finalmente, analisam-se no artigo as reivindicações dos coletivos migrantes, tentando estabelecer a sua potencialidade de resistência frente ao modelo de assimilação e uniformidade ainda vigente na educação argentina.

Palavras-chave: migração, nacionalismo, políticas educativas, inclusão, exclusão, experiências alternativas.

This text proposes to characterize the historical and current approaches of the relationship between the Argentinean State (specifically the educational system) and the Bolivian population that resides in Argentina. Regarding the different forms of nationalism, the article identifies discourses and proposals for assimilation, integration, exclusion and new inclusion and interculturality rhetoric. Lastly, the article analyzes the revendications of the migrant groups by determining their capacity of resistance against the assimilation and uniformity models that are still in force in Argentinean education.

Key words: migration, nationalism, educational policies, inclusion, exclusion, other experiences.

* La investigación de la cual parte el presente artículo se titula "Transmisión intergeneracional, procesos de identificación y construcción de la memoria en niños y jóvenes migrantes". Se financia con el apoyo del Conicet, la Universidad de Buenos Aires y la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica. Se ejecuta en el Instituto de Antropología de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires (Argentina).

** Investigadora independiente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet); profesora de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires (Argentina). Licenciada y Doctora en Antropología. E-mail: gabriela.novaro@gmail.com

original recibido: 17/06/2016
aceptado: 08/09/2016

nomadas@ucentral.edu.co
Págs. 105~121

Introducción

Este texto fue concebido a fines del 2015 y finalmente escrito a inicios del 2016. Prima en distintos contextos de Latinoamérica el desconcierto y la desazón ante el sentido ideológico de las gestiones políticas recientemente instaladas, que suceden a un ciclo de relativos avances en el reconocimiento de derechos. Lejos de buscar la causa de los desconciertos y desazones actuales en la coyuntura inmediata, entendemos que, al menos en Argentina, es necesaria una mirada de largo plazo atenta a los efectos violentos y excluyentes en la misma conformación y definición de la sociedad y el Estado argentinos. En este texto intentamos aportar en torno a esta cuestión centrándonos en las formas históricas de integración y exclusión social y educativa de la población boliviana y sus modos recientes de inclusión subordinada. Incluye también referencias a las reivindicaciones de los colectivos migrantes. En este sentido, trabajar sobre los quiebres en el Estado y sobre los movimientos colectivos sin reivindicarlos *a priori*, pero atentos a sus contenidos de impugnación y creación de alternativas, parece un buen sostén para no hundirnos en el desaliento y seguir apostando por el futuro.

El texto se sostiene en un trabajo de investigación que desarrollamos desde el 2004 con población procedente de Bolivia y con descendientes de bolivianos que habitan distintas localidades de Buenos Aires.

El propósito del escrito es caracterizar las formas históricas y actuales de relación del Estado (particularmente el sistema educativo) con la población boliviana que reside en Argentina, identificando discursos y propuestas de integración, exclusión e inclusión; se propone también analizar las posiciones que los colectivos migrantes han sostenido en los últimos años; en particular, nos interesa precisar el modo en el cual éstos participan de movimientos por el acceso igualitario a

derechos comunes y de afirmación de referencias particulares de identificación.

Comenzamos realizando un recorrido histórico por algunos periodos particularmente significativos en la definición del sistema político argentino. En esta revisión nos centramos en la normativa migratoria y educativa y en disposiciones e imágenes que aluden a la migración europea y latinoamericana. Desde parámetros de identificación que (a pesar del cambio en las retóricas) continúan siendo fuertemente eurocéntricos, se construyen y sostienen imágenes que oponen la valoración de la migración europea a la representación de la migración latinoamericana como incivilizada. Ponemos particular atención al lugar de la escuela como institución donde se van consolidando estas imágenes, junto con una forma del nacionalismo que al tiempo que integra y afirma igualar, excluye y discrimina.

Se abordan posteriormente las nuevas retóricas educativas y la vigencia de viejos paradigmas atendiendo a la coexistencia del discurso de la inclusión y la interculturalidad con formas tradicionales del nacionalismo escolar; también se realizan algunas precisiones sobre los dispositivos de integración, exclusión y las formas de inclusión subordinada de los niños migrantes latinoamericanos en el sistema educativo.

Por último, abordamos la manifestación concreta y local de estos procesos a partir de una investigación en curso en un barrio cercano a la ciudad de Buenos Aires, con un alto componente de población boliviana. En aquélla desarrollamos nuestro trabajo de campo desde el 2010. Se muestra la complejidad de la situación considerando la dinámica de inclusión y exclusión educativa en las escuelas del barrio, las proyecciones identitarias y las expectativas educativas de la población migrante. Abordamos la coexistencia de demandas de inclusión en condiciones de mayor igualdad, junto

con la preocupación por la continuidad de las referencias a Bolivia en las jóvenes generaciones, en definitiva, lo que podríamos llamar *apuestas colectivas por igualdad y distinción*. Nos preguntamos en qué medida estas apuestas pueden ser concebidas como alternativas al modelo de identificación hegemónico.

Se procura que el texto aporte a la sustentación de dos argumentos: el primero, más centrado en las políticas estatales de poblamiento y educación; el segundo, en las propuestas y acciones de los colectivos migrantes. En el seguimiento de las políticas sostenemos la importancia de registrar la coexistencia de tendencias a la integración y a la exclusión a lo largo de la historia. Afirmamos en particular la necesidad de no presuponer una relación directa entre la definición reciente de un marco normativo (social y educativo) propicio al reconocimiento de derechos y la integración efectiva de la población migrante en condiciones de igualdad. Este argumento discute con la idea de Argentina como país integrador. Atendiendo a las reivindicaciones sociales y educativas de los migrantes, afirmamos la necesidad de considerar los múltiples sentidos incluidos en sus propuestas y la imposibilidad de caracterizarlas *a priori* como alternativas al modelo civilizatorio y nacionalista de la educación pública argentina. En particular, interesa reflexionar acerca de si las expectativas de continuidad de “lo boliviano” en la transmisión intergeneracional representan resistencias frente al modelo de integración y uniformidad de la sociedad argentina, y en qué medida corren el riesgo de derivar en formas subordinadas de incluirse en los márgenes del sistema.

Teniendo en cuenta estos dos argumentos, en el texto intercalamos dos breves “digresiones” sobre el nacionalismo. La primera se realiza al principio del trabajo, a propósito del sentido del nacionalismo de Estado en la organización del sistema de educación pública y la posibilidad de asociarlo con múltiples posiciones ideológicas y proyectos políticos; la segunda se detiene en los significados de lo nacional en Bolivia y en los migrantes bolivianos en Argentina. Se incluye también una breve digresión sobre los sentidos de la noción de *inclusión* en educación. Hemos preferido incluir estas precisiones en el cuerpo del texto y no en un apartado inicial separado, con la intención de advertir más claramente la vinculación entre los debates teóricos y las reflexiones históricas y etnográficas.

Estas digresiones abonan a los interrogantes centrales del texto en tanto las formas del nacionalismo de Estado se han vinculado en Argentina con retóricas de integración e igualación (limitadas en su aplicación concreta y coexistentes con formas más o menos sutiles de exclusión), y el nacionalismo además constituye un diacrítico estructurador de formas de aglutinamiento y acción colectiva que se han definido como alternativas, y en su desarrollo concreto han visto limitados sus contenidos cuestionadores.

El recorrido procura mostrar los aportes que supone abordar la migración desde una reconstrucción histórica y una mirada socioantropológica. Siendo la migración un proceso que es objeto de constantes regulaciones por parte del Estado, sobre el cual se discuten políticas de asimilación y de inclusión y exclusión permanentemente, consideramos central señalar el potencial tanto de una contextualización histórica atenta a los cambios y continuidades, como de una perspectiva etnografía que ponga la mirada en el registro de lo no documentado (Rockwell, 2009).

De esta forma, intentamos contextualizar brevemente los discursos de Estado en el campo educativo, el origen de las normativas y las implicancias de su aplicación. En el abordaje de la situación actual ponemos atención en procesos poco visibles que contradicen el sentido de políticas que se afirman igualadoras, y en el modo en el cual los colectivos migrantes experimentan estos procesos y el sentido que dan a sus propuestas de distinción.

La migración en Argentina en perspectiva histórica: políticas de poblamiento y educación

En Argentina, la inmigración acompañó la conformación del Estado nacional entre fines del siglo XIX y principios del XX. Este proceso fue sostenido por la élite ilustrada de Buenos Aires a través de una política que fomentó la migración europea para poblar un territorio supuestamente despoblado. La anterior situación se tradujo en el arrinconamiento, exterminio y asimilación de gran parte de la población indígena. Estos procesos convergieron en la creación de una nación imaginariamente blanca, descendiente de los europeos (Gordillo y Hirsch, 2010).

Las escuelas argentinas estuvieron fuertemente atravesadas por este contexto. Domingo Faustino Sarmiento, organizador de la educación pública y de la formación del magisterio, fue una de las figuras clave de este periodo. Presidente a fines del siglo XIX, representa uno de los actores más polémicos de la historia nacional. Junto con la expansión de la educación pública y laica promovió imágenes que han calado fuertemente en el sistema educativo argentino como la noción de *civilización o barbarie*. En una de sus obras más famosas —*Facundo o civilización y barbarie en las pampas argentinas* (1988)— Sarmiento aludía a los conflictos entre la modernización y el atraso, asociando la modernización con Europa, Estados Unidos, la vida en las ciudades, y el atraso con América Latina, las provincias, los caudillos del interior, los indígenas, los gauchos.

En este punto es coincidente con Juan Bautista Alberdi, autor intelectual de la Constitución de 1853 y de obras de constante referencia en el sistema educativo. Alberdi explícitamente sostiene que “gobernar es po-

blar”, con *poblar* se refiere explícitamente a europeos del norte, en particular, a ingleses, alemanes y suizos¹.

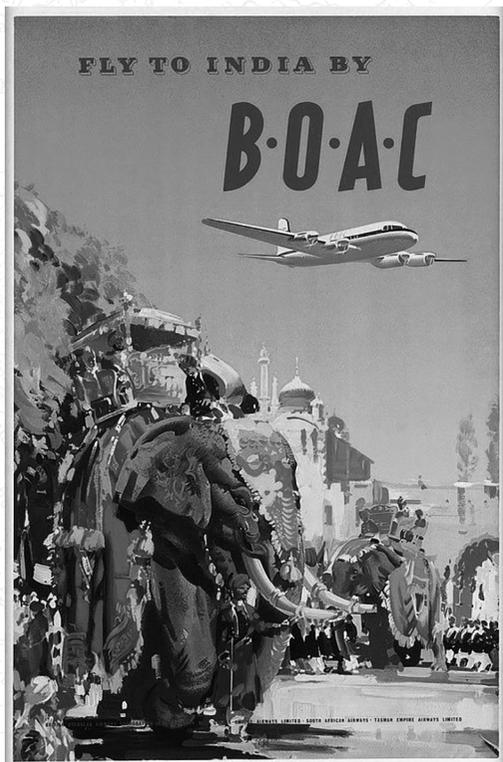
Pero los grandes contingentes migratorios que llegaron en esos años al país amparados por políticas como la Ley Avellaneda², provenían principalmente de Italia y España, y en su mayoría eran jornaleros, campesinos y obreros. Muchos de ellos además portaban una trayectoria de sindicalización y lucha. La conflictividad social de esos años se vincula a la sanción de las primeras normativas restrictivas (Ley de Residencia y Extranamiento de Extranjeros de 1902) y a la difusión en las élites de un discurso nacionalista xenofóbico que también tuvo un claro correlato en las políticas educativas y en propuestas de nacionalización de la enseñanza.

Se necesitaba revivir en el argentino nativo esa fibra dormida del patriotismo, y conquistar al extranjero por sus hijos, por la escuela. Conmover en una palabra la masa espiritual del pueblo para robustecer la Nación por la unidad de sentimiento de sus hijos, y realizar la amalgama necesaria, para la verdadera argentinización de un país esencialmente cosmopolita como el nuestro. (Ramos, 2013: 12)

La definición de sentidos formativos y los mecanismos de regulación del trabajo docente, en general, se manejaron en la historia de la educación en Argentina con versiones del nacionalismo donde “los otros”, los extranjeros, los indígenas, los migrantes, ocupan el lugar de una diversidad, objeto de miradas sospechosas, de representaciones que alternan entre la desvalorización y el exotismo. La idea del nacionalismo como “el amor a lo propio”, considerada una actitud natural e inmutable (clara y reiterada en los discursos escolares a lo largo de muchos años), se asoció frecuentemente con la exaltación de sentimientos de rechazo a lo extranjero.

A lo largo de distintos proyectos políticos y gestiones educativas se reiteran nociones asociadas con la concepción de que las escuelas deben revivir el patriotismo, contraponerse a la inmigración ácrata y disolvente (discursos de 1910, *Monitor de la Educación Común*), convertir a los alumnos en cruzados de la argentinidad (programas educativos de 1939) y elevar el índice patriótico (Ivanissevich, 1974).

Vale aclarar que, si bien estos sentidos permearon el discurso educativo argentino, no son las únicas interpretaciones asociadas con el nacionalismo.



■ BOAC, c. 1950's

Sobre los múltiples sentidos del nacionalismo y el lugar de la migración en el nacionalismo de Estado

El nacionalismo ha sido y es objeto de profundos debates en el discurso social y académico. En los autores contemporáneos se advierten distintas aproximaciones y posiciones teóricas. Estas diferencias suelen enfatizar o bien la legitimación del nacionalismo desde la formación hegemónica, o bien sus múltiples usos y sentidos; las diferencias de énfasis se vinculan también con los distintos contextos históricos y recortes espaciales de referencia.

Entre aquellos que enfatizan la asociación del nacionalismo, la legitimación y la regulación social, encontramos autores centrados en el proceso de surgimiento de los Estados nacionales europeos. Conciben frecuentemente la nación como una forma de organización de la clase dirigente en el régimen capitalista. En este sentido, resulta sugerente el trabajo de Corrigan y Sayer sobre el surgimiento del Estado inglés. Advierten que en distintas formaciones históricas la nación adquirió sentidos diversos y en ocasiones de resistencia cultural, pero que en el caso de la formación del Estado inglés:

“La nación, en breve, es el símbolo maestro que da fuerza a la revolución cultural del capitalismo”, mecanismo de idealización de las condiciones burguesas de existencia, de regulación del consentimiento, se presenta como la voz universal y construye “toda alternativa o cuestionamiento como local... particular, procurando la desintegración de otros polos de identidad”. (Corrigan y Sayer, 2007: 79).

Otros autores afirman que el nacionalismo en distintos contextos históricos encierra sentidos muy variados en la forma de caracterizar el “nosotros y a los otros”, incluye contradicciones e, incluso, potencialidades críticas del orden social. El trabajo de Hobsbawn advierte sobre los variados sentidos del nacionalismo a lo largo de la historia europea en el siglo XIX y XX, su compleja asociación con lo que denomina *el patriotismo de Estado* y con la democratización de la política. Sugiere que, si bien las naciones y el nacionalismo son fenómenos contruidos “desde arriba”, a partir de la consolidación de los Estados y las políticas imperialistas, no pueden entenderse a menos que se analicen

también “desde abajo”, desde los significados que la ideología nacionalista adquiere para amplios sectores sociales (Hobsbawn, 2000 [1991]). En un trabajo que también se considera clásico en el tema, Benedict Anderson, sin dejar de advertir el carácter imaginario del nacionalismo, propone recordar, ante todas las críticas de las que es objeto, que el nacionalismo en su origen se desarrolla muchas veces en relación con movimientos populares, si bien el discurso oficial tiende a apropiarse de sus emblemas y símbolos (Anderson, 1993).

El tema del nacionalismo también ha sido abordado por los autores denominados *poscoloniales*. Algunos de ellos señalan especialmente la ambivalencia de la idea de *nación* (Bhabha, 2010 [1990]; Chatterjee, 2008).

La conformación de fronteras, la carga de sentido asociada con el territorio en los Estados modernos y la reconfiguración de estos procesos en contextos que en años recientes algunos denominan *transnacionales* y otros *poscoloniales*, plantea la necesidad de pensar conjuntamente los procesos de consolidación y crisis de los Estados nacionales, la dinámica de la migración y los nuevos sentidos del nacionalismo.

Las migraciones menoscaban, en opinión de Hobsbawn (2000 [1991]), la suposición nacionalista básica: la de un territorio habitado en esencia por una población homogénea desde el punto de vista étnico, cultural y lingüístico. Sayad, por su parte, aborda la relación entre el nacionalismo francés y los migrantes argelinos, sosteniendo que el nacionalismo debe entenderse como política de identidad y asimilación impuesta por el Estado que crea y refuerza fronteras físicas y simbólicas y distingue y clasifica entre nacionales y no nacionales (Sayad, 1998).

En la conformación de la nación argentina, al menos en los años de organización del Estado nacional y, como veremos enseguida, en algunos momentos particularmente dramáticos de la historia argentina (la última dictadura militar, la década de los noventa), predominan los sentidos de uniformización y la política de asimilación (entre otros de los migrantes que se consideran “asimilables”).

En este sentido, Rita Segato sostiene que el proceso de construcción de la nación argentina se basó en una “formación nacional de alteridad”, una na-

rración propagada por el Estado de acuerdo con la cual, la población diversa fue identificada desde categorías otrificadoras esencialistas y presionada para desplazarse de sus categorías de origen, de sus trazos idiosincrásicos de pertenencia como condición para la ciudadanía; en este esquema la igualdad fue percibida como deseable y el proceso fue fuertemente homogeneizante (Segato, 2007).

Considerando estas tendencias y precisiones, la pregunta sobre los sentidos de la nación y los discursos nacionalistas en nuestro país queda abierta, y ciertamente no parece adecuada una respuesta única que omita los distintos usos de lo nacional a lo largo de la historia.

Retomando las referencias a la migración en Argentina en clave de integración y exclusión: las migraciones latinoamericanas

Los sentidos reaccionarios del nacionalismo hegemónico se hicieron evidentes no sólo en la mirada sobre la migración pobre europea, sino fundamentalmente en la forma de concebir la migración latinoamericana.

La inmigración latinoamericana acompañó la conformación del Estado nacional, pero comenzó a ser más visible a mediados del siglo XX. A lo largo de la historia se mantuvo relativamente constante —en cerca del 3% de la población total—. En las últimas décadas del siglo XX cambiaron los componentes migratorios y los patrones de radicación³. En opinión de Pacecca y Curtis (2008), en este periodo circulan y se instalan en el discurso social concepciones que contrastan la imagen de la migración europea (como una población cuya asimilación es deseada) con la migración latinoamericana, como una población poco valorada y que se presenta en los estereotipos como difícilmente asimilable. Esto se refuerza con lecturas en clave étnica o directamente racial, de acuerdo con las cuales, la migración europea fue beneficiosa porque era blanca y la migración latinoamericana es perjudicial porque no lo es (Pacecca, 2010). En particular, a los migrantes bolivianos se suelen atribuir claramente elementos racistas en el discurso social que presuponen nociones de primitivismo innato o cultural, junto con metáforas bélicas, como la noción de *invasión*.

Diversos autores profundizan en la “dimensión muda” de estos relatos que omiten referencias a las normativas migratorias que apoyaron la llegada e inserción de los migrantes europeos (como la Constitución Nacional y la Ley Avellaneda) y normativas restrictivas que no sólo no promovieron la migración latinoamericana, sino que la privaron de derechos, restringieron las condiciones de residencia y trabajo legal y tuvieron como consecuencia el aumento de la población en situación de irregularidad (Novik, 2008; Pacecca, 2010).

La Ley Migratoria de la última dictadura militar fue un claro ejemplo de normativas restrictivas y su aplicación efectiva, de la discriminación de la migración latinoamericana. En ese momento “el peligro para la patria” y la amenaza entre la población migrante aparecen fuertemente vinculados con la migración definida como irregular. En gran medida la población de países limítrofes ubicada en Argentina estaba en esa situación.

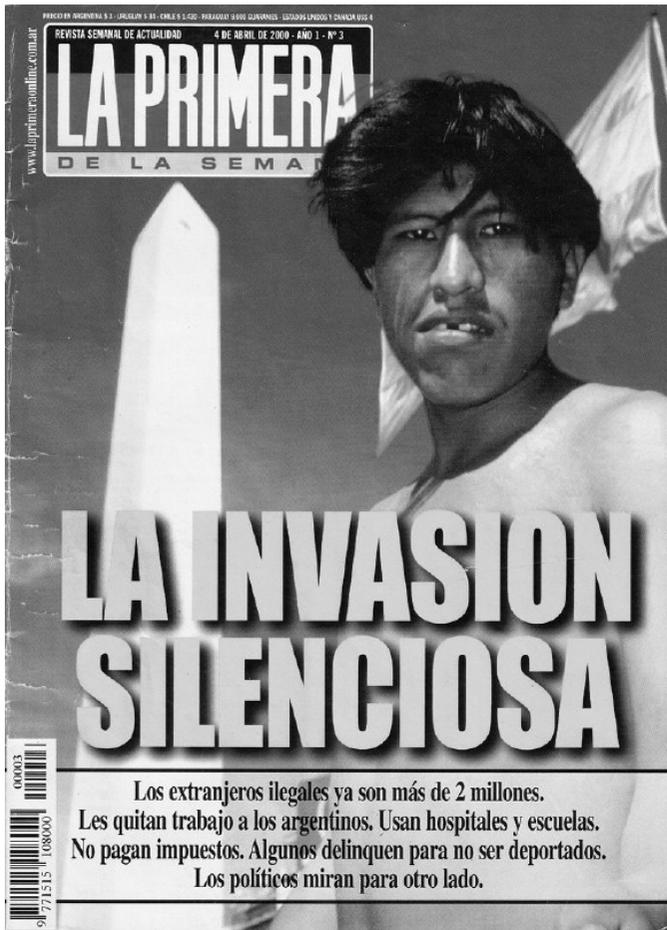
La Ley Migratoria 22439 conocida como *Ley Videla*⁴ se asoció con el crecimiento de la llamada *migración ilegal o irregular* y la instauración de mayores límites en el acceso a los derechos ciudadanos. Esta Ley explícitamente fomentaba la inmigración de aquellos extranjeros, “cuyas características culturales permitan su adecuada integración en la sociedad argentina”. Establecía que las escuelas medias o superiores sólo podían inscribir como alumnos a los extranjeros “debidamente documentados”, obligaba a hospitales y organismos administrativos a denunciar ante la autoridad migratoria a los residentes irregulares.

En consonancia con lo anterior, los documentos educativos del periodo afirman permanentemente la idea de que la escuela debe exaltar los “valores supremos” de la nacionalidad, desarrollar un compromiso activo en defensa del patrimonio espiritual y material de la nación y consolidar “los valores y aspiraciones culturales del ser argentino” (Tercer Asamblea Ordinaria del Consejo Federal de Cultura y Educación, 1981: 79).

La transición democrática iniciada en 1983 supuso el acceso a derechos en muchos sentidos y para amplios colectivos, no obstante, durante casi veinte años para la población migrante el panorama legal no se modificó sustancialmente. Tampoco las imágenes discriminatorias. En particular, en plena política neoliberal (década de los noventa) en la cual la crisis económica se vincu-

ló con el señalamiento que funcionarios, sindicalistas y periódicos hicieron de la migración latinoamericana como responsable del aumento del desempleo. Un conocido matutino resulta elocuente en su portada (imagen 1)⁵:

Imagen 1
Migrantes latinoamericanos en la década del 90



Fuente: *La Primera* (2000).

En este periodo encontramos textos escolares que en consonancia con estas visiones sostienen:

A los países del Norte les cuesta imaginar cómo detener ese avance (de los migrantes del sur), que se transformó en una amenaza a la seguridad y el bienestar local, pues afecta la estabilidad nacional. (1998: 73).

[...] Los mismos inmigrantes africanos, americanos y asiáticos que llegan a Europa forman minorías que generan violentos brotes de xenofobia, creando un clima político explosivo. (1998: 103)

Estas imágenes no son frecuentes en las propuestas editoriales, donde las visiones siempre aparecen más matizadas y contradictorias, se registra más bien la reiterada omisión del tema, pero, cuando se alude a los flujos migratorios latinoamericanos, predomina su asociación con la pobreza y los problemas de vivienda e infraestructura en los espacios donde se asientan.

Es necesario considerar que junto con la continuidad de estas imágenes y de normativas restrictivas, el fin de la dictadura militar y las sucesivas crisis del sistema político y económico, coincidió un movimiento sostenido a partir del reconocimiento de los derechos de colectivos migrantes. Esto se expresa en gran medida en la afirmación de su presencia y visibilización, creciente fuerza organizativa y demanda de reconocimiento. La nueva Ley Migratoria (Ley 25.871 del 2003) y los cambios en el marco legal educativo son en gran medida producto de estos movimientos y acciones colectivas. De acuerdo con distintos autores, esta Ley fue el resultado de iniciativas estatales, pero también de la confluencia de múltiples actores (Martínez, 2014), producto del activismo de organizaciones de derechos humanos, eclesíásticas, sindicales y organizaciones de migrantes (Ceriani, 2011). La nueva normativa migratoria se sostiene en una perspectiva regional que reconoce la composición de los flujos migratorios actuales en el país, que como vimos, proceden mayormente de países limítrofes (Curtis y Pacea, 2008)⁶.

Se ha planteado que la reforma argentina se referencia como una de las más significativas en materia de reconocimiento de derechos, porque disocia el acceso a éstos de la condición de regularización de los migrantes (Ceriani, 2011)⁷.

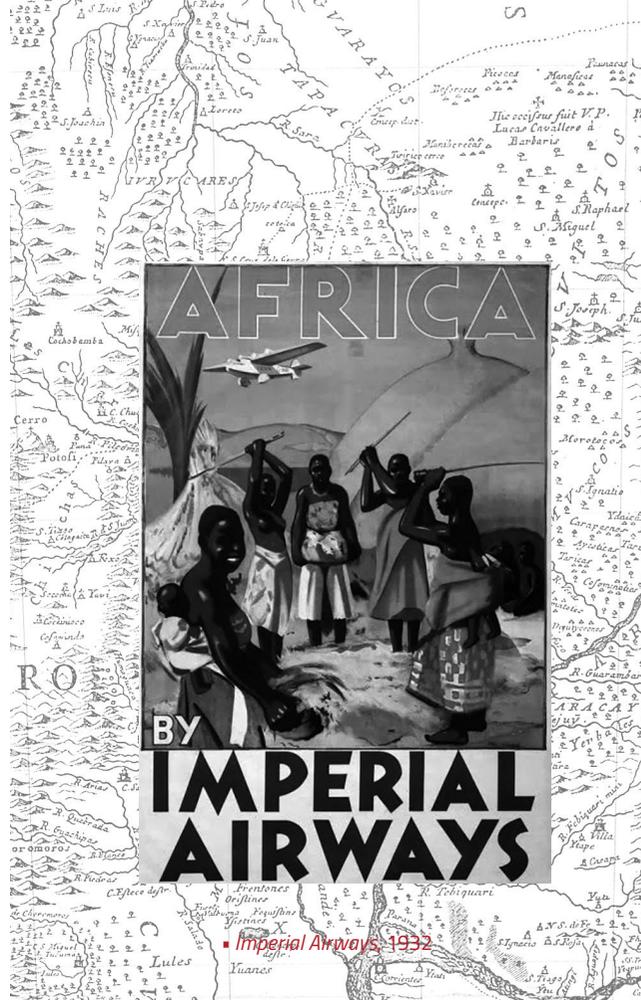
Es necesario distinguir entre valorar los términos de la normativa y creer que la inclusión en términos de igualación y democratización es un hecho. Muchas objeciones podrían sostenerse frente a esto. En principio, es importante advertir que continúan en curso normativas restrictivas, por ejemplo, la misma Constitución Nacional (reformada en 1994) sostiene en su artículo 25 que el gobierno federal fomentará la migración “europea”. En cualquier caso, en muchos sentidos los cambios en la normativa argentina no han modificado sustancialmente las condiciones de pobreza y vulnerabilidad de la mayoría de los migrantes latinoamericanos. Continúan registrándose situaciones de precariedad

laboral, sobreexplotación, semiesclavitud (sobre todo en la industria textil y la producción hortícola), trata de personas, abusos de autoridad (Pacceca y Courtis, 2008) y segregación territorial (Pizarro, 2007). Tampoco se han modificado muchas imágenes sociales que continúan enfatizando la tipificación de los migrantes latinoamericanos. Estas imágenes, si bien no suelen tener el carácter desembosado de la nota del 2000 que recién mencionamos, incluyen sutiles (y a veces no tan sutiles) cuestionamientos, por ejemplo, al derecho de los migrantes a ocupar ciertos lugares de la ciudad y a recibir subsidios del Estado.

Junto con ello se registra una situación que pareciera particular de la migración boliviana en Argentina: la fuerte tendencia de muchos colectivos migrantes a agruparse en determinados territorios y fortalecer los procesos asociativos en organizaciones (cooperativas, centros recreativos, asociaciones de mujeres y jóvenes migrantes, organizaciones económicas, artísticas, festivas). Muchas de éstas mantienen importantes vinculaciones con el Estado boliviano. Distintas investigaciones dan cuenta de que esta tendencia responde a la segregación espacial, la situación de discriminación en la nueva sociedad, la intención de fortalecer vínculos internos y mantener la continuidad de ciertas referencias identitarias nacionales, étnicas y regionales (Grimson, 1999). Las investigaciones avanzan también en el registro de cómo estas organizaciones presentan una gran fragmentación, crisis de representación y dificultades para sostenerse en el tiempo (Gavazzo, 2007-2008; Caggiano, 2005; Cantor, 2013). Estas organizaciones resultan sostén de prácticas transnacionales dando cuenta de que la referencia simultánea a Bolivia y a Argentina es una condición para la reproducción social de estos colectivos.

Los sentidos del nacionalismo para la población migrante boliviana

Las formas de experimentar las referencias nacionales entre la población boliviana advierten sobre la necesidad de distinguir y a la vez atender a la articulación del nacionalismo de Estado y lo que la nación y los sentimientos nacionales implican para amplios colectivos sociales. Para estos últimos, frecuentemente el nacionalismo incluye sentidos de colectividad. Entre los migrantes bolivianos resulta claro cómo la referencia a



lo nacional no se limita a los significados estatales de lo nacional. Es evidente además que lo nacional incluye sentidos de afirmación étnica como las formas de agrupamiento, la lengua —fundamentalmente el quechua—, las festividades, etcétera⁸.

Abordar esta cuestión entre la población migrante boliviana supone una referencia, aunque sea fugaz, a los significados de “lo nacional” en Bolivia. Distintos especialistas sostienen que el proyecto nacional, dinamizado fundamentalmente con la revolución de 1952, se vio abortado por la falta de integración económica y la debilidad de la clase dominante para consolidar su liderazgo político, los procesos de mestizaje, los múltiples posicionamientos del campesinado indígena, la cuestión de las autonomías de los territorios, los sucesivos golpes de Estado y los procesos de nacionalismo étnico; todo esto les permite hablar de la forma “híbrida” de lo nacional en Bolivia (Salazar, 2013).

En cualquier caso y a pesar de sostener la posible coexistencia de ambas adscripciones, es necesario no olvidar que las políticas dominantes por lo general sostuvieron que la destrucción de las distinciones étnicas era una condición de posibilidad para crear la nación.

Tampoco se puede olvidar que lo nacional desde el Estado define la condición de nativo o extranjero de los sujetos y que esta condición se asocia con derechos y posiciones.

Todo esto, de alguna manera forma parte del “equipaje” y las identificaciones con las cuales los migrantes llegaron a Argentina. En la migración boliviana se advierte la importancia que adquiere la profundización de sentimientos de pertenencia nacional en contextos donde, como vimos, suele registrarse una imagen negativa de las “migraciones recientes” (Caggiano, 2005).

De esta forma se registra la proliferación de mecanismos de etnización en clave nacional. *Lo boliviano* se convierte en una categoría que alterna entre ser invisible e hipervisibilizada, que resulta cuestionada y reafirmada, y constituye, en definitiva, un referente de identificación colectiva que connotando un territorio, alude a estilos y formas de vida, en contextos donde “lo boliviano” aparece como un atributo desvalorizado y objeto de permanente violencia (Grimson, 1999).

Las agrupaciones de migrantes han sido actores centrales en el reforzamiento de los lazos nacionales. Con distinto énfasis los investigadores prestan atención al complejo modo en que las agrupaciones crean colectividad en un contexto de desigualdad, no sólo en la relación con la nueva sociedad nacional, sino también dentro del colectivo boliviano (Caggiano, 2005; Cantor, 2013). Desde esta desigualdad en muchos casos se refuerzan los discursos de unidad nacional.

Nuevas retóricas educativas y viejos paradigmas

Hoy como ayer, tanto en contextos de legitimación de retóricas homogeneizantes como de discursos multiculturales en el Estado, la presencia de los colectivos migrantes pone en evidencia los presupuestos de uniformidad y también los limitados y en ocasiones excluyentes sentidos de lo nacional, que continúan instalados en las políticas públicas y en particular en las educativas.

El sistema educativo argentino (como muchos otros) se organizó y consolidó como decíamos sobre la base de fuertes presupuestos homogeneizadores y nacionalizadores. Sin negar los sentidos igualadores asociados

en algunos periodos de la historia nacional con estos presupuestos, su vinculación con la expansión de la educación, numerosas investigaciones han reparado en los efectos excluyentes de las políticas uniformizadoras en Argentina (Puiggrós, 1990; Gagliano, 1991), y en el paradigma asimilacionista que las permea (Sinisi, 2010, Thisted, 2014). Esto es parte del pasado de nuestro sistema educativo, pero también es parte constitutiva de su presente; estas nociones han dejado hondas huellas en programas y textos escolares, en símbolos y emblemas, y en el imaginario de muchos maestros argentinos. Los nuevos discursos y políticas de inclusión, reconocimiento de la diversidad e interculturalidad no han terminado de poner en cuestión estos mandatos. En ocasiones incluso han sido funcionales al reforzamiento de una visión restringida de “lo común” y a la limitación de la diversidad a un atributo de determinadas poblaciones (indígenas especialmente).

Breves precisiones a la noción de *inclusión*

La noción de *inclusión*, profusamente utilizada en Argentina en los últimos años, merece ciertas aclaraciones a partir de las preguntas que orientan este texto. En general, en el discurso público, *inclusión* alude a las formas en que ciertos grupos (la referencia es a colectivos en situación de privación) se vinculan con la “sociedad mayor”. Tomando distancia de las nociones de *asimilación* e *integración*, se asocia además con cierta retórica de valoración de la diversidad, y con la posibilidad de coexistencia en un mismo sistema social (la “sociedad inclusiva”) de distintos paradigmas y modelos de sujeto. Pero esta noción también supone, en la opinión de algunos autores, el abandono de la crítica al sistema por las demandas de ser parte de éste y el mantenimiento del modelo productor de la exclusión (Ribeiro, 1999; Segato, 2007). Es importante advertir también que el concepto de *inclusión* resulta articulador de reivindicaciones de derechos y proyectos de reformulación de los vínculos de múltiples colectivos con la sociedad nacional.

En Argentina la generalización del término *inclusión* se produce en el contexto de distanciamiento de las políticas educativas neoliberales. En educación, más concretamente, es parte de cuestionamientos del paradigma de la integración y de las propuestas focalizadas

que predominaron en la década de los noventa. Sin embargo, en su uso concreto, las políticas de inclusión educativa siguen definiéndose en los márgenes sociales, referidas frecuentemente a las situaciones de discapacidad y que opacan la desigualdad; en definitiva, suele adquirir una acepción vinculada a *inserción* (Montesinos y Sinisi, 2009).

Para analizar la situación educativa de la población proveniente de Bolivia, resulta necesario considerar la articulación entre las nociones de *inclusión e interculturalidad*. La consideración de la dimensión cultural resulta evidente, teniendo en cuenta las características particulares de las trayectorias educativas previas a la migración y la coexistencia en esta población de marcaciones nacionales y étnicas. No obstante, el discurso de la interculturalidad en educación desde finales de los noventa a esta parte se ha plasmado en la creación de espacios ministeriales y normativas vinculadas básicamente con la situación de la población indígena; en ello se reconocen los impactos de la forma en la cual la interculturalidad suele definirse en los organismos internacionales.

El discurso de la inclusión y la interculturalidad en educación coexiste con formas tradicionales del nacionalismo escolar en la normativa (*soberanía, unidad e identidad nacional* son expresiones reiteradas en la ley vigente) y también (como veremos en el próximo punto) en las escuelas concretas.

Junto con la persistencia de cierta centralidad de lo nacional, se registran nuevas presencias valoradas en la Ley de Educación (la integración regional y latinoamericana) y significativas continuidades en la forma de referencia a la migración en los contenidos educativos concretos. Se advierte la continuidad del término *sociedad aluvional* para describir a la Argentina entre finales del siglo XIX y principios del XX (núcleos de aprendizaje prioritario, sexto grado). Los textos escolares continúan exaltando la voluntad de trabajo y el espíritu de progreso de la migración europea y, por lo general, omiten referencias a las migraciones latinoamericanas.

En cualquier caso, las escuelas argentinas siguen interpelando a los niños muy fuertemente desde “lo nacional” y desde allí es evidente que la cuestión de la migración se presenta como una problemática particularmente compleja.

La presencia de niños migrantes en las escuelas: integración, exclusión y formas de inclusión subordinada

Sin duda resultan auspiciosos algunos aspectos del nuevo marco normativo, así como también ciertos datos generales. Por ejemplo, la concurrencia relativamente masiva de la población migrante boliviana al sistema de educación primaria⁹. En muchos aspectos la realidad educativa de los niños y jóvenes migrantes está atravesada por los objetivos inclusivos de la normativa migratoria (y también de la normativa educativa).

En el plano educativo, como vimos, la nueva Ley Migratoria establece el derecho a la educación para la población inmigrante cualquiera sea su condición de regularidad. En consonancia, la Ley de Educación Nacional establece que deben disponerse las medidas necesarias para garantizar a las personas migrantes o extranjeras el acceso a los distintos niveles educativos y las condiciones para la permanencia y el egreso. No obstante, también cabe señalar que a pesar de la presencia masiva y la mayor igualdad en el plano legal, el registro etnográfico en las escuelas da cuenta de que no se han revertido muchas situaciones de desigualdad, y junto con nuevas retóricas coexisten viejas y nuevas formas de exclusión educativa y situaciones que ponen límites al acceso a derechos en condiciones de igualdad.

El trabajo en escuelas de distintas localidades de la Ciudad de Buenos Aires y la provincia de Buenos Aires nos ha permitido analizar situaciones recurrentes que caracterizan la escolarización de la población migrante boliviana: el tránsito de esta población por circuitos escolares de menor prestigio, la inscripción de los niños recién llegados de Bolivia en grados más bajos que el correspondiente, el desconocimiento de sus trayectorias educativas anteriores, las bajas expectativas de desempeño, el silenciamiento de sus palabras, de sus pertenencias y saberes (Novaro y Diez, 2011). Considerando como decíamos la masiva presencia de estos niños en la escuela, creemos que el término que cabe para describir esto es el de *inclusión subordinada*.

En el trabajo en distintas escuelas advertimos que las propuestas de movilidad social y éxito educativo en sus versiones más simples encuentran hoy en día correlatos en los discursos de la *integración escolar* (término que no ha perdido actualidad en las escuelas, aunque

funcionarios y especialistas tiendan a evitarlo), sostenidos sobre el supuesto de que formar parte de la nueva nación supone renunciar a la de origen.

Desde las versiones hegemónicas del nacionalismo, los niños que proceden de otro país (en particular de países latinoamericanos) son definidos en gran medida como *otros* desde su condición de extranjeros, y en ocasiones su derecho a transitar y permanecer en la escuela es puesto en cuestión. De esta forma, la nacionalidad de los niños migrantes bolivianos se transforma en un factor por considerar (que se suma a muchos otros) en la dinámica de la inclusión y la exclusión educativa.

Es necesario atender al modo en que esta inclusión subordinada se expresa en los sentidos que asume la presencia (y también la ausencia o invisibilización) de “lo boliviano” en espacios sociales y escolares concretos.

Inclusión y exclusión social y educativa en un barrio de la provincia de Buenos Aires

En este punto vamos a remitirnos a un trabajo que comenzamos en el 2010 en la localidad de Escobar, distante 50 kilómetros de la Ciudad de Buenos Aires. El trabajo se desarrolla en un barrio de esta localidad con un alto componente de población procedente de Potosí (Bolivia), conocido por muchos como el *barrio boliviano de Escobar*¹⁰. Una característica distintiva es el fuerte peso de las organizaciones de migrantes (en el siguiente punto haremos referencia a estas organizaciones). En este espacio trabajamos en contextos comunitarios y familiares y en las dos escuelas primarias.

La primera de las instituciones, conocida como *la escuela de los bolivianos*, se encuentra cerca de los mercados, las quintas y los terrenos de la colectividad; tiene problemas edilicios e inestabilidad del equipo docente; la otra se ubica en la entrada al barrio, a pocas cuadras de la ruta que lo comunica con el centro de Escobar, cuenta con un equipo directivo y docente sumamente estable y mejores condiciones de infraestructura. Esta última es la escuela más demandada del barrio.

Nuestras indagaciones dan cuenta de que en ambas escuelas la visibilización de “lo boliviano” se presenta como un tema relevante, objeto de valoración y negación de parte de distintos actores escolares. En la escuela más deprivada desde los parámetros oficiales de calidad (*la escuela de los bolivianos*) se suceden directivas que habilitan, por ejemplo, la pintura de una bandera boliviana junto con una argentina en la puerta del edificio, o el recitado de ambos himnos y el desfile con dos banderas en las fechas patrias,



■ Air France, ca. 1952 | Jean Even



■ Koninklijke Hollandsche Lloyd, 1930

con profundos debates del personal sobre la necesidad de dejar en claro que “esta no es la escuela de los bolivianos”. En la escuela de mayor prestigio y más demandada por los padres, la lógica predominante parece ser la de la desmarcación de “lo boliviano”: carteleras, afiches, fotos, objetivos institucionales refuerzan la imagen de la religión católica como “la religión”; del idioma castellano como “nuestra lengua”; de la celeste y blanca como “nuestra bandera”; de la chacarera, pericón, milonga (danzas populares argentinas) como “nuestro acervo cultural”; obviamente, en las clases escolares la historia argentina se presupone como “nuestra historia”.

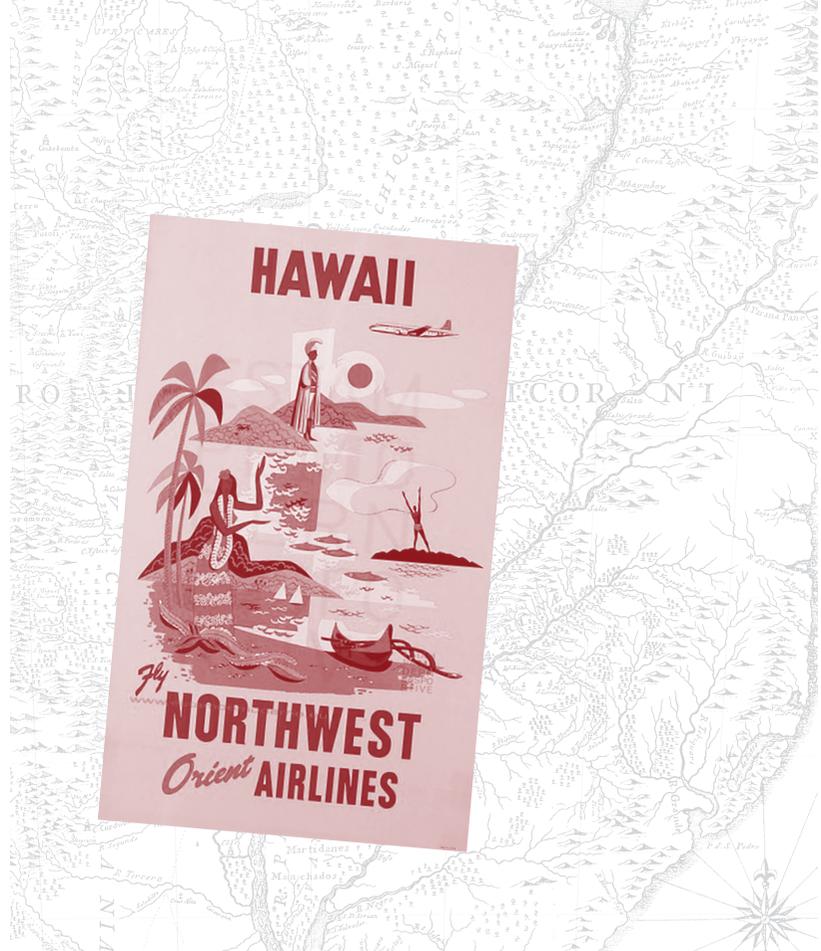
De esta forma, la presencia de “lo boliviano” o bien se visibiliza en formatos en general estereotipados y folclorizados, permanente objeto de disputa y de sospecha, o bien es invisibilizada.

El hecho de que la escuela más desmarcada sea la escuela más equipada y en mejores condiciones de infraestructura, sin duda habla de la asociación que ha tendido a instalarse en Argentina entre propuestas escolares diferenciadas y privación de condiciones para garantizar la calidad educativa. El hecho de que además la escuela más desmarcada sea la más demandada por las familias de origen boliviano, sin duda responde a muchos factores: indudablemente a sus mejores condiciones de calidad educativa, pero también es posible suponer que se asocia con la visión de que la escuela no es, particularmente, un espacio para hacer visibles y sostener referencias de distinción nacional, sino un espacio para adquirir elementos para integrarse a la nación de destino (aprendizaje del español, de formas de comunicación e interacción). Esto último igualmente se vincula a debates profundos en torno a lo que implican las propuestas educativas diferenciadas, particularmente en situaciones de pobreza, y en un contexto donde lo hegemónico sigue siendo la asociación entre uniformidad y calidad. Sin embargo, resulta significativo en un contexto local donde las familias y organizaciones de migrantes expresan reiteradamente su preocupación por la transmisión de la identificación con Bolivia a las jóvenes generaciones.

Expresiones locales de las apuestas colectivas por distinción

El barrio boliviano de Escobar mantiene fuertes asociaciones con Bolivia de múltiples modos: contacto con asociaciones bolivianas, emprendimientos productivos *acá* y *allá*, viajes permanentes a distintas localidades de Bolivia. La presencia de Bolivia se hace evidente en banderas y estandartes, festejo de fiestas nacionales bolivianas, en los mismos nombres de los negocios, en las organizaciones de migrantes.

La Colectividad Boliviana de Escobar (CBE) cuenta con alrededor de 1.000 socios, según referentes de la organización; sostiene actividades productivas y de comercialización y mantiene vínculos políticos



■ Northwest Orient Airlines, c. 1960's

en Argentina y en Bolivia. Trabajamos también en la Asociación de Mujeres Bolivianas de Escobar, organización más pequeña, nucleada en torno a la gestión de recursos, el mantenimiento de prácticas de socialización vinculadas con Bolivia —tejidos, comidas, festividades— y de alfabetización.

Registramos la relevancia que para las organizaciones de la localidad tiene la relación con Bolivia en los niños y jóvenes nacidos allá, y que se han criado acá, y en los denominados *bolivianos de segunda generación* (Novaro, 2014). Esto se expresa en la promoción de actividades artísticas, deportivas y recreativas (fútbol, caporales), así como en la participación en actividades productivas (mercados hortícolas, ferias de ropa) (imagen 2).

En las entrevistas realizadas a integrantes de las organizaciones de migrantes, *lo nacional* apareció como una categoría de adscripción fuerte. Esto no sólo entre los adultos, sino también entre numerosos hijos de bolivianos, nacidos y criados en Argentina, que reiteradamente hablaban de sí mismos como bolivianos. En la reconstrucción de sus trayectorias, estas mismas

personas aludían constantemente a una serie de prácticas donde las referencias a lo nacional se mezclaban con prácticas de distinción étnica: la lengua quechua (sobre todo hablada en los encuentros de las organizaciones), creencias (que alternan cultos católicos y evangélicos con otros a la Pachamama, los muertos), festividades, comidas, estéticas vinculadas a “lo andino”, todas éstas, cuestiones que lejos de esporádicas parecen tener un lugar relevante en la organización de la vida cotidiana de la localidad.

Imagen 2.
Festejos del Día de la Independencia de Bolivia en terrenos de la Colectividad



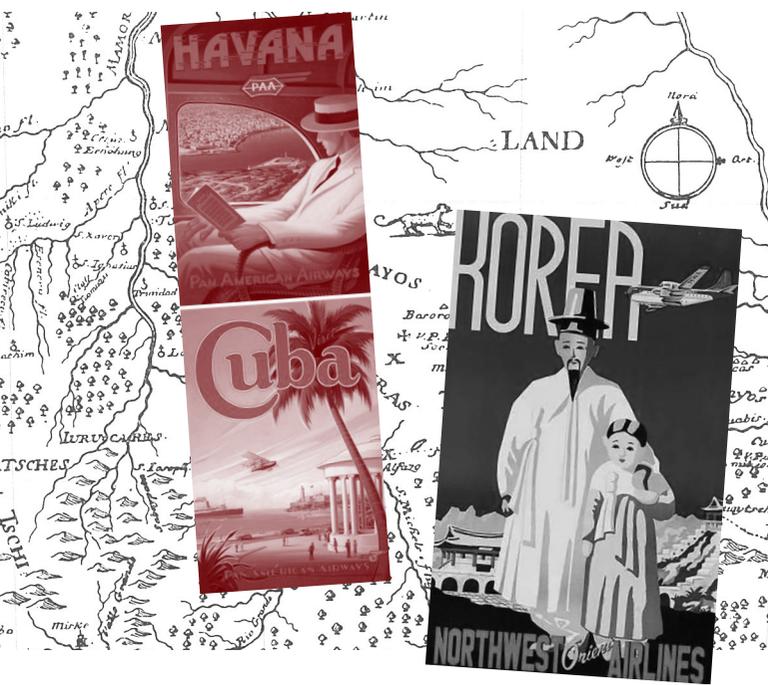
Fuente: fotos del autor

En coincidencia con estos discursos de distinción nacional y con la continuidad de prácticas de afirmación nacional y étnica, en las organizaciones y trayectorias registramos iniciativas que podrían asociarse con el deseo de mantener cierta autonomía respecto a las formas de identificación y formación

sostenidas por el Estado argentino. En educación esto se traduce en la propuesta de crear una escuela propia, o una escuela boliviana en el barrio. Lejos de suponer *a priori* que esta iniciativa implica potencialidades alternativas frente al modelo educativo hegemónico en Argentina, la investigación mostró la necesidad de atender múltiples aspectos: junto con las expectativas de mantenimiento de la lengua quechua, los estilos de comunicación e interacción y, en general, la valoración de lo boliviano, se presentó como un argumento fuerte la opción por formar a los niños de acuerdo con un modelo de autoridad que en muchos sentidos podría caracterizarse como tradicional (sostenido en el cuestionamiento a la supuesta indisciplina escolar en Argentina y la aparente valoración en las escuelas de Bolivia del respeto, la disciplina y la prolijidad). También advertimos el atravesamiento de estas iniciativas por instituciones religiosas muy fuertemente instaladas en el barrio (iglesias evangélicas).

Sólo a modo de ejemplo de los complejos atravesamientos de estas propuestas, podemos aludir a una de éstas, dinamizada por un referente de la Colectividad, que en el 2015 realizó múltiples gestiones para organizar una escuela en el barrio. Sus razones alternaban entre la intención de mejorar la educación del lugar, garantizar la continuidad de los estudios secundarios y universitarios (donde los índices de expulsión de la población boliviana son muy altos) y construir una escuela que acompañara y contuviera a los jóvenes, asociando esto con el riesgo que para él representaba la delincuencia y la droga en el barrio. El nombre que deseaba darle a la escuela era “Imperio Incaico”, en ésta se enseñaría quechua e inglés y se impartiría el evangelio. Pidió varios apoyos para sostener el proyecto, entre otros, al cantón de Pancochi de donde procede su familia.

Las múltiples propuestas y sentidos en torno a la escuela propia, el esfuerzo y los recursos puestos en la transmisión de bailes y ritmos andinos, en la incorporación de los jóvenes a las organizaciones y, sobre todo, la preocupación por transmitirles una forma de ser asociada con “lo boliviano” dan cuenta de que tanto en las propuestas de la Colectividad como en las expectativas educativas de los padres en el contexto migratorio, Bolivia representa un fuerte referente de identificación y de transmisión intergeneracional.



- Pan American World Airways, 1930's. | Kerne Erickson
- Pan American World Airways, 1920's. | Kerne Erickson
- Northwest Orient Airlines, s. f.

Conclusión: discursos de integración y apuestas de distinción

La reconstrucción de las políticas y la situación educativa de la población migrante resulta relevante para precisar los efectos excluyentes de los discursos asociados con la uniformización; en estos discursos los migrantes latinoamericanos fueron generalmente invisibilizados o definidos desde el déficit y concebidos como un problema. Los términos de las políticas abundaban a lo largo de la historia en nociones como *integración* y *asimilación*, procesos en torno a los cuales la escuela tuvo un lugar destacado. Las situaciones relevadas dan cuenta de relativos avances en el reconocimiento de derechos en los últimos años, pero también de la persistencia de paradigmas de asimilación camuflados tras el discurso de la inclusión. Las propuestas estatales de distinción, legitimadas en un multiculturalismo de moda, tienen efecto de reconocimiento, pero también una clara funcionalidad para diferenciar colectivos y fragmentar la calidad de los servicios públicos (en nuestro caso, la oferta educativa).

En cualquier caso, en las escuelas concretas se registran situaciones tendientes a la igualación (básicamente la presencia masiva), coexistentes con situaciones de exclusión. Se advierten evidentes dificultades para pensar

la política de inclusión en coexistencia con proyectos de distinción. El lugar para esta última parece ser, en las instituciones escolares concretas, la escenificación de lo considerado “otro” en un formato folclórico y festivo.

En el contexto donde trabajamos, los colectivos migrantes definen su posición articulando deseos de inclusión en Argentina en condiciones de mayor igualdad, y la expectativa de que las jóvenes generaciones mantengan a Bolivia como un referente de identificación relevante.

Las apuestas de integración y de distinción parecieran proyectarse en ámbitos de prácticas separados: la escuela íntegra, las prácticas comunitarias también lo hacen, pero además, distinguen. En todo caso, desde las iniciativas de organizaciones y familias, pareciera que si se proyecta una escuela que distinga, esto no se traslada a demandas a la escuela pública común, sino a proyectos de creación de una diferenciada (“la escuela propia”). De esta parece esperarse a la vez que garantice la continuidad del colectivo y prepare para insertarse en la nueva sociedad.

Estas experiencias y expectativas, en tanto demandas por el derecho a seguir siendo en situaciones de cambio impuestas, parecen ir en contravía del deseo de asimilación, tal vez pueden pensarse como formas (generalmente sutiles) de resistencia a los modelos de sujeto y educación imperantes. Sin embargo, más allá de festejar *a priori* las potencialidades alternativas de este tipo de expectativas y proyectos, y considerando la situación social y educativa general, es necesario preguntarnos si éstos se enmarcan en la lucha por la producción de formas más autónomas de relación con el Estado, o si no representan más bien una forma subordinada de estar incluido en los márgenes del sistema. Más aún, es necesario atender a los sentidos tradicionales de estas propuestas y el reforzamiento de situaciones de desigualdad de clase y generación dentro del colectivo boliviano. Por ello, resulta relevante apartarse tanto de las posturas que desde los parámetros establecidos de calidad y eficiencia critican toda propuesta que se defina como alternativa, como de aquellas que en principio las ensalzan omitiendo los condicionantes y múltiples usos y consecuencias de las propuestas de diferenciación en un sistema social heterogéneo, pero, por sobre todo, profundamente desigual.

Todo esto nos plantea hoy múltiples interrogantes en torno al Estado y a los movimientos colectivos. Has-

ta el año pasado nos preguntábamos por la posibilidad de profundizar tendencias inclusivas (al tiempo que señalábamos sus limitaciones y contradicciones). Estas preguntas, a inicios del 2016 en Argentina, parecen un poco descolocadas.

El periodo que se inicia no es nuevo. A lo largo de la historia podemos rastrear múltiples posicionamientos, discursos y políticas donde la exclusión se impuso a la inclusión. Pero la historia también da cuenta de que la movilización de amplios colectivos, entre otros, los

migrantes, fue condición para la expansión de derechos o al menos para la resistencia. El sentido ideológico y político de sus reivindicaciones (asimismo de las educativas) no puede ser caracterizado desde un *a priori* que las demonice y descalifique, pero tampoco que las reivindique incondicional e inocentemente. Entendemos que sus reivindicaciones, con toda su complejidad, contradicciones y límites deben ser historizadas y contextualizadas, y también en muchos casos consideradas un punto de inflexión para no retroceder y un punto de partida para seguir avanzando.

Notas

1. “Gobernar es poblar, pero sin echar en olvido que poblar puede ser apestar, embrutecer, esclavizar, según que la población transplantada o inmigrada, en vez de ser civilizada, sea atrasada, pobre, corrompida” (Alberdi, 1852: 6).
2. La ley de Inmigración y Colonización de 1876, conocida como *Ley Avellaneda*, garantizaba a los flujos migrantes provenientes de Europa, alojamiento y traslado al llegar y el goce de los mismos derechos civiles que los nacionales.
3. Al disminuir la migración de ultramar, la migración latinoamericana constituye un porcentaje cada vez más significativo de la población migrante. También cambian los patrones de radicación, ya que, de ser una migración en gran medida vinculada al trabajo estacional en las áreas de frontera, desde mediados del siglo XX tendió a asentarse en las áreas urbanas y con proyecciones de radicación más definitiva.
4. Jorge Videla ocupó la presidencia durante los años más crueles de la última dictadura militar (1976-1981).
5. En la nota se sostiene entre otros términos “A diferencia de la inmigración que soñaron Sarmiento y Alberdi, no vienen de la Capital de Europa. Llegan de Bolivia. Perú y Paraguay” (*La Primera*, 2000).
6. Argentina es en la actualidad el principal centro de atracción de movimientos migratorios intrasudamericanos (Cerrutti y Binstock, 2012). En este país residen más de 1 millón de inmigrantes de América Latina (OIM, 2012). De acuerdo con el censo del 2010, la población de origen paraguaya supera el 30% de los extranjeros (550.713 personas), en tanto la de origen boliviana es del 19% (345.272 personas).
7. Se afirma, por ejemplo: “El Estado en todas sus jurisdicciones, asegurará el acceso igualitario a los inmigrantes y sus familias en las mismas condiciones de protección, amparo y derechos de los que gozan los nacionales, en particular lo referido a servicios sociales, bienes públicos, salud, educación, justicia, trabajo, empleo y seguridad social” (Ley 25.871, 2003: art. 6).
8. Las tensiones y articulaciones entre lo étnico y lo nacional se advierten en la conformación del propio Estado “plurinacional” de Bolivia, donde la diversidad cultural es un criterio (profundamente debatido en los últimos años) para reivindicar la existencia de naciones autónomas coexistiendo en relación con la misma formación estatal.
9. De acuerdo con datos del Instituto Nacional de Estadística y Censos (Indec) (Encuesta Complementaria de Migraciones, 2002-2003), prácticamente la totalidad de los niños procedentes de Bolivia de hasta 13 años de edad asisten a la escuela.
10. Vale aclarar que *Barrio Boliviano* corresponde a la denominación con que muchos vecinos (no bolivianos) identifican el barrio. El lugar está habitado por una proporción importante de migrantes bolivianos y, sobre todo, por sus descendientes.

Referencias bibliográficas

1. ALBERDI, Juan, 1852, “Gobernar es poblar”, en: Juan Alberdi, *Bases y puntos de partida para la organización política de la República Argentina*, Fundación Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.
2. ANDERSON, Benedict, 1993, *Comunidades imaginadas: reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*, México, Fondo de Cultura Económica.
3. BHABHA, Homi (comp.), 2010 [1990], *Nación y narración: entre la ilusión de una identidad y las diferencias culturales*, Buenos Aires, Siglo XXI.
4. CAGGIANO, Sergio, 2005, “Lo nacional y lo cultural: Centro de Estudiantes y Residentes Bolivianos: representación, identidad y hegemonía”, en: Eduardo Domench (comp.), *Migraciones contemporáneas y diversidad cultural en la Argentina*, Córdoba, Centro de Estudios Avanzados-Universidad Nacional de Córdoba.
5. CANTOR, Guillermo, 2013, “Entramados de clase y nacionalidad: Capital social e incorporación política de migrantes bolivianos en Buenos Aires”, en: *Migraciones Internacionales*, Vol. 7, No. 1, enero-junio, pp. 197-234.
6. CERIANI, Cesar, 2011, “Luces y sombras en la legislación migratoria latinoamericana”, en: *Nueva Sociedad*, No. 233, mayo-junio, pp. 68-86.
7. CERRUTTI, Marcela y Georgina Binstock, 2012, *Los estudiantes inmigrantes en la escuela secundaria: integración y desafíos*, Buenos Aires, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef).
8. CORRIGAN, Philip y Derek Sayer, 2007, “El Gran Arco: la formación del Estado inglés como revolución cultural”, en: *Antropología del Estado: dominación y prácticas contestatarias en América Latina*, La Paz: INDH/PNUD, pp. 39-116.
9. CHATTERJEE, Partha, 2008, *La nación en tiempo heterogéneo y otros estudios subalternos*, Buenos Aires, Siglo XXI-Clacso.
10. DIEZ, María Laura, Gabriela Novaro y Francisco Fariña, 2015, “‘Para aprender a hacer, tenés que hacerlo, pero si podés estudiar mejor’: migración, experiencias formativas y apuestas identitarias intergeneracionales”, en: *Actas XI Reunión de Antropología del Mercosur: Diálogos, prácticas y visiones antropológicas desde el Sur*, Montevideo, Uruguay.
11. GAGLIANO, Rafael, 1991, “Nacionalismo, inmigración y pluralismo cultural: polémicas educativas en torno al centenario”, en: Adriana Puiggrós (dir.), *Sociedad civil y Estado en los orígenes del sistema educativo argentino*, Buenos Aires, Galerna, pp. 281-307.
12. GAVAZZO, 2007-2008 “Inmigrantes en el imaginario de la Nación. Una visión desde las organizaciones de tres comunidades latinoamericanas en la Argentina del Siglo XXI”, en: *Colección*, No. 18/19, pp. 49-77.
13. GORDILLO, Gastón y Silvia Hirsch, 2010, “La presencia ausente: invisibilizaciones, políticas estatales y emergencias indígenas en la Argentina”, en: Gastón Gordillo y Silvia Hirsch (comps.), *Movilizaciones indígenas e identidades en disputa en la Argentina*, Buenos Aires, La Crujía.
14. GRIMSON, Alejandro, 1999, *Relatos de la diferencia y la igualdad: los bolivianos en Buenos Aires*, Buenos Aires, Eudeba.
15. HOBBSAWN, Eric, 2000 [1991], *Naciones y nacionalismo desde 1780*, Barcelona, Crítica.
16. IVANISSEVICH, Oscar, 1974, “Discurso del Ministro de Educación”, en: *Monitor de la Educación Común*.
17. LA PRIMERA, 2000, “La invasión silenciosa”, en: *La Primera*, Año 1, No. 3, 4 de abril.
18. MARTÍNEZ, Laura, 2014, “Niñez, migración y derechos: aportes para un abordaje antropológico”, en: *Equidad y Sociedad*, Santiago de Chile.
19. MINISTERIO de Cultura y Educación, 1981, *Tercer asamblea ordinaria del Consejo Federal de Cultura y Educación*, Argentina.
20. MONTESINOS, Paula y Liliana Sinisi, 2009, “Entre la exclusión y el rescate: un estudio antropológico en torno a la implementación de programas socioeducativos”, en: *Cuadernos de Antropología Social*, No. 29, enero-julio, pp. 43-60.
21. NOVARO, Gabriela, 2014, “Procesos de identificación nacional en población migrante: continuidades y quiebres en las relaciones intergeneracionales”, en: *Revista de Antropología Social*, Universidad Complutense de Madrid, noviembre, pp. 157-179.
22. NOVARO, Gabriela y María Diez, 2011, “¿Una inclusión silenciosa o las sutiles formas de la discriminación?”

- Reflexiones a propósito de la escolarización de chicos bolivianos”, en: Corina Courtis y María Inés Pavecceca, (comps.), *Discriminaciones étnicas y nacionales: un diagnóstico participativo*, Buenos Aires, Del Puerto, pp. 37-57.
23. NOVICK, Susana, 2008, “Migración y políticas en Argentina: tres leyes para un país extenso (1876-2004)”, en: Susana Novick (comp.), *Las migraciones en América Latina*, Buenos Aires, Catálogos/Clacso/Asdi.
 24. ORGANIZACIÓN Internacional para las Migraciones (OIM), 2012, *Perfil Migratorio de Argentina*.
 25. PACECCA, María Inés, 2010, “Migrantes de ultramar, migrantes limítrofes: políticas migratorias y procesos clasificatorios. Argentina 1945-1970”, en: *Temas de Antropología y Migración*, No. 0, noviembre, pp. 8-34.
 26. PACECCA, María Inés y Corina Courtis, 2008, *Inmigración contemporánea en Argentina: dinámicas y políticas*, Santiago de Chile, Naciones Unidas.
 27. PIZARRO, Cynthia, 2007, “Inmigración y discriminación en el lugar de trabajo: el caso del mercado frutihortícola de la colectividad boliviana de Escobar”, en: *Revista Estudios Migratorios Latinoamericanos*, Vol. 21, No. 63, pp. 211-244.
 28. PUIGGRÓS, Adriana, 1990, *Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino*, Buenos Aires, Galerna.
 29. RAMOS, José, 1913, *La educación común en la República Argentina. Años 1909-1910*, presidencia del doctor don José María Ramos, Buenos Aires, Consejo Nacional de Educación.
 30. RIBEIRO, Marlene, 1999, “Exclusão: problematizando o conceito”, en: *Educação e Pesquisa*, Vol. 25, No. 1, pp. 35-49.
 31. ROCKWELL, Elsie, 2009, *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*, Buenos Aires, Paidós.
 32. SALAZAR, Cecilia, 2013, “Los mineros de ayer los indígenas de hoy: la agenda nacionalista en Bolivia y el dilema de la diferencia”, en: Alejandro Grimson y Karina Bidaseca (coords.), *Hegemonía, cultura y políticas de la diferencia*, Buenos Aires, Clacso, pp. 47-64.
 33. SARMIENTO, Domingo Faustino, 1988, *Facundo*, Madrid, Alianza.
 34. SAYAD, Abdelmalek, 2010 [1998], *La doble ausencia: de las ilusiones del emigrado a los padecimientos del inmigrado*, España, Anthropos.
 35. SEGATO, Rita, 2007, *La nación y sus otros: raza, etnicidad y diversidad religiosa en tiempos de políticas de la identidad*, Buenos Aires, Prometeo.
 36. SINISI, Liliana, 2010, “Integración o inclusión escolar: ¿un cambio de paradigma?”, en: *Boletín de Antropología y Educación*, No. 1, diciembre, Facultad de Filosofía y Letras-Universidad de Buenos Aires, pp. 11-14.
 37. TERCER Asamblea ordinaria del Consejo Federal de Cultura y Educación, 1981.
 38. THISTED, Sofía, 2014, “Políticas, retóricas y prácticas educativas en torno a la cuestión de las diferencias: itinerarios de un siglo largo en el tratamiento de la cuestión de migrantes e indígenas”, en: Alicia Villa y María Elena Martínez (comps.), *Relaciones escolares y diferencias culturales: la educación en perspectiva intercultural*, Buenos Aires, Noveduc.

MEDITERRANEAN

CRUISE
from New York
February 9th 1925

Empress of Scotland

OIL BURNER - CLEAN AND COMFORTABLE
THREE PROMENADE DECKS - THE CRUISE SHIP DELIGHTFUL

CANADIAN PACIFIC

PRINTED IN CANADA

■ Canadian Pacific, 1924 | McElroy, George F.