

Instituto de Investigaciones Gino Germani

VII Jornadas de Jóvenes Investigadores

6, 7 y 8 de noviembre de 2013

Isabe Golay

Licenciada en Sociología (título en trámite), Universidad de Buenos Aires

[igolay@speedy.com.ar](mailto:igolay@speedy.com.ar)

Eje 1: Identidades y Alteridades

Argentina “crisol de razas”: ficción y realidad:

### **Introducción**

El presente trabajo es parte del informe final que presenté en mayo de 2013 en el Seminario de Investigación “Discriminación y prejuicio hacia el migrante externo: imágenes y discursos” a cargo del Prof. Néstor Cohen, carrera de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires. A su vez, el tema del Seminario se inscribe en el marco del Proyecto de Investigación UBACyT llevado a cabo durante los años 2004 a 2007 con el título “La discriminación hacia el extranjero como táctica de disciplinamiento social”, bajo la dirección del Prof. Néstor Cohen. Ambos espacios de investigación ponen el foco en las representaciones construidas por el agente social dominante –el discriminador–, sus percepciones y los sentidos que asigna a la relación social con la otredad discriminada.

En este marco, el tema del presente trabajo aborda las representaciones sociales que los docentes de escuelas primarias públicas del Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA), como argentinos nativos, tienen de sí mismos y de los extranjeros que habitan en el país. Estas representaciones de la mismidad y de la otredad, construidas colectivamente y compartidas intersubjetivamente, son diferenciales según el origen de los inmigrantes; se traducen en prácticas –discursivas y materiales– de la vida cotidiana; e inciden sobre la calidad y el

alcance de conceptos tales como: los derechos humanos, la ciudadanía y la igualdad –que incluye la aceptación de la diversidad–. Por ello, es relevante comprender cuáles son los sentidos de la práctica discriminante, y plantear preguntas tendientes a cuestionar la lógica de la discriminación, para contribuir a desnaturalizar y de-construir la mirada dominante que interpreta la diversidad como desigualdad.

El objetivo general es indagar por qué, en situaciones de crisis y retracción económica, se refuerza la frontera simbólica entre ricos y pobres, iguales y diferentes, nativos y extranjeros, nosotros y los otros; se reactivan prejuicios constitutivos de las representaciones sociales que operan un cierre social excluyente; se agudizan los conflictos sociales atravesados por relaciones de clase; y se tensan relaciones sociales otrora de relativa armonía. Los objetivos específicos de este trabajo consisten en:

- 1) Reconstruir el proceso de conformación de la identidad nacional argentina.
- 2) Rastrear en el discurso de los docentes de escuelas primarias públicas del AMBA, como argentinos nativos miembros de la comunidad del “nosotros”, cuáles son las representaciones negativas –los prejuicios– que tienen de los extranjeros, y en particular de los inmigrantes regionales y asiáticos.
- 3) Indagar en el discurso de los docentes, cuáles son las razones por las que la presencia de ciertos extranjeros es percibida como una amenaza.
- 4) Identificar en el material empírico, cuáles son las prácticas discursivas y materiales excluyentes que los docentes proponen para vigilar y disciplinar a los extranjeros percibidos como intrusos amenazantes.

Parto de los supuestos que: a) el ser nacional, presentado como “crisol de razas”, es *constructo* de dominación que emana de un sistema de valoración diferencial de los inmigrantes europeos por un lado, y por el otro de los pueblos originarios y los inmigrantes regionales; b) los docentes son portadores del imaginario social que define la argentinidad como europeizada; c) por la función socializadora que cumplen, los docentes contribuyen a inculcar, reproducir y naturalizar el modelo identitario hegemónico, legitimando y perpetuando estructuras sociales sustentadas en la jerarquización de las diferencias fenotípicas y la subordinación económica, social y cultural de los inmigrantes regionales; y d) el aumento de la conflictividad social en Argentina es consecuencia de la emergencia a mediados de los años setenta, de un nuevo patrón de acumulación capitalista –neoliberal en lo económico y

neoconservador en lo político– que trastocó las reglas del juego social y económico, arrojando a los márgenes de la sociedad a vastos sectores de la población considerada excedentaria.

### **Perspectiva metodológica**

El método de investigación del Proyecto UBACyT ya mencionado, es de naturaleza cualitativa, y una de las herramientas de recolección de datos consiste en la formación de grupos de discusión, o grupos focales. Este instrumento metodológico, que estimula el debate en torno a los ejes temáticos que interesan al investigador, busca rescatar la perspectiva de los agentes sociales –los docentes– que, sabiéndose miembros de determinado grupo social –la institución escolar–, construyen un discurso colectivo a partir de códigos y significados compartidos o negociados intersubjetivamente en el seno del grupo.

El Proyecto UBACyT organizó doce grupos focales integrados por noventa y dos docentes de escuelas públicas y privadas, laicas y religiosas, primarias y secundarias del AMBA, seleccionados aleatoriamente, que se reunieron entre mayo de 2005 y mayo de 2007.

El material empírico en que se basa este trabajo, proviene de los tres grupos focales formados por docentes de escuelas primarias públicas del AMBA (GF1, GF7 y GF13) conforme los dos criterios siguientes: a) todos los niños concurren a la escuela primaria, debido a su obligatoriedad, lo cual no aplica a la enseñanza de nivel medio; y b) al ser gratuita la escuela primaria pública, es dable pensar que los hijos de los inmigrantes regionales concurren prioritariamente a ésta.

Para abordar los objetivos específicos, he construido las tres dimensiones siguientes: 1) Los prejuicios de los docentes hacia los extranjeros; 2) Las amenazas que los docentes perciben de los extranjeros; y 3) Las acciones de control y disciplinamiento de los extranjeros por parte de los docentes. Dado que esta última dimensión constituye el núcleo de mi trabajo, he ampliado la fuente de información incluyendo las expresiones vertidas en otros tres grupos focales integrados por docentes de escuelas primarias privadas, laicas y religiosas (GF2, GF3 y GF8).

### **La construcción de la argentinidad**

Como lo expresa Balibar (1988), la identidad nacional no es dada, sino que es el resultado, nunca logrado y siempre inestable, de un proceso histórico de identificación que tiende a reducir la multiplicidad y la heterogeneidad de las identidades a una sola, imposible,

precisamente por la coexistencia, en el seno de una formación social, de varios “nosotros” diversos y desiguales. Esta identidad fabricada, que Balibar llama la *etnicidad ficticia* (1988: 149) y que Bauman denomina la *comunidad imaginada* (1998: 106), es una ilusión retrospectiva que apela a una supuesta similitud común, tanto física –en las apariencias, los comportamientos y los gestos–, como espiritual –basada en lazos de fraternidad simbólica hecha de creencias acerca de un origen y un destino comunes– dentro de un campo de normas y valores sociales colectivamente contruidos y compartidos. No hay identidad sin jerarquización de los grupos sociales de pertenencia, lo cual implica la hegemonía de una clase social sobre las otras. Presentada como natural, esa dominación es el resultado de un proceso histórico hecho de luchas, victorias y derrotas, cuya sucesión no es lineal ni necesaria, sino aleatoria.

Balibar (2005) destaca que la constitución de las naciones latinoamericanas implicó la “nacionalización de la sociedad” desde el Estado. Luego de las luchas de independencia y la conformación de los Estados americanos –ocurridas en su mayoría en la primera mitad del siglo XIX–, se consolida el proceso de nacionalización de la sociedad que, en nuestro continente, está signado por la *raza*. Como lo expresan Cox (2002) y Quijano (2000), el concepto de raza surge con la conquista de América, cuando empiezan a configurarse las relaciones de producción en torno al capital que controla los recursos, el trabajo y sus productos, y el mercado mundial. La dominación de los conquistadores, que se llamaron a sí mismos “blancos”, sobre los conquistados “de color”, se justifica en la jerarquización biológica de las razas, como superioridad natural de los explotadores blancos e inferioridad innata de los explotados “de color”. Estos elementos, raza y división del trabajo, se asocian para producir históricamente las nuevas identidades que definen las posiciones ocupadas en la estructura del emergente modo de producción capitalista. De ese modo se impone una sistemática división social y racial del trabajo donde las relaciones raciales son relaciones entre clases antagónicas, propias de la explotación capitalista.

En el caso de Argentina, la construcción del Estado y de la nación se afianza a partir de mediados del siglo XIX, cuando se define conceptualmente lo que Cohen llama “el ciudadano adecuado para la nación” (2009: 15). El ciudadano “adecuado” se constituye en oposición al “inadecuado” e implica una calificación y jerarquización de los grupos sociales que son clasificados en deseables e indeseables para la naciente nación argentina. Así, el discurso hegemónico enuncia la necesidad de una eugenesia social sustentada en la voluntad política

de “corregir la sangre indígena” (Sarmiento, citado en Cohen 2009: 18), refundiendo o suprimiendo a las “razas inferiores” (Mitre, citado en Cohen 2009: 18) mediante “el auxilio de todas las razas superiores del mundo” (Mitre, citado en Cohen 2009: 18), para lo cual es menester “atraer y fijar al poblador francés, inglés, suizo, alemán, italiano y español del norte” (Alberdi, citado en Cohen 2009: 18).

Así, la Constitución de la Nación Argentina aprobada por la asamblea constituyente de 1853, promete “unión y libertad” a “todos los hombres del mundo que quieran habitar en el suelo argentino” (Preámbulo de la Constitución de la Nación Argentina); pero esa pretensión de universalismo queda pronto restringida a un particularismo eurocéntrico, pues se establece que “el Gobierno federal fomentará la inmigración europea” (Art. 25 de la Constitución de la Nación Argentina). La eugenesia social toma gran impulso con la Ley 817 de Inmigración y Colonización sancionada en 1876, que promueve activamente la inmigración “honorable y laboriosa”, en contraposición a “la viciosa e inútil” (Art. 3, inciso 2º de la Ley 817), y define como inmigrante “a todo extranjero jornalero, artesano, industrial, agricultor o profesor que siendo menor de sesenta años, y acreditando su moralidad y sus aptitudes, *llegase a la República para establecerse en ella, en buques a vapor o a vela*, pagando pasaje de segunda o tercera clase, o teniendo el viaje pagado por cuenta de la Nación, de las provincias, o de las empresas particulares protectoras de la inmigración y la colonización” (Art. 12 de la Ley 817) (el subrayado es mío). El discurso hegemónico legitima determinada clase de extranjeros –los que llegan en buques a vapor o a vela– y por ley les otorga “ventajas especiales” (Art. 14 de la Ley 817), al tiempo que omite toda referencia a la inmigración por vía terrestre, construyendo así una alteridad negativa estigmatizante que comprende a las “razas inferiores” y a los inmigrantes regionales portadores de determinados rasgos fenotípicos.

La construcción política de una comunidad nacional –base y origen del poder político– como si fuera natural, es una mezcla de fuerza y educación (Balibar, 1988: 148), de violencia y consenso (Potilli, Silberstein y Tavernelli, 2009: 43-44). La fabricación de la argentinidad es llevada a cabo por las instituciones del Estado mediante el ejercicio de la violencia física y simbólica contra los pueblos originarios que representan una traba para el desarrollo de las fuerzas productivas capitalistas: por un lado, se los elimina durante las campañas del “Desierto” (llevadas a cabo por Rosas y Roca), y se los despoja de sus territorios y recursos; y por el otro, se descalifica su cultura, sinónimo de “barbarie”.

La otra vertiente del proceso de “nacionalización de la sociedad” se basa en formas de consenso, creadoras de relaciones de verdad. En este sentido, cumple un papel primordial la Ley 1420 promulgada en 1884, que establece la obligatoriedad de la enseñanza primaria para todos los niños de seis a catorce años. La escuela primaria pública, gratuita y laica, en tanto aparato ideológico del Estado, participa en el proceso de fijación de la “representación de sí” inculcando el modelo identitario hegemónico –eurocéntrico– por vía de la unificación lingüística y el disciplinamiento de la diversidad. Como instrumento de la microfísica del poder, la escuela alfabetiza, forma y entrena a los niños en cuanto futuros ciudadanos laboriosos y honorables, útiles y dóciles en términos de Foucault, impartiendo a las niñas “el conocimiento de labores de manos y nociones de economía doméstica. Para los varones el conocimiento de los ejercicios y evoluciones militares más sencillas” (Art. 6 de la Ley 1420). Al mismo tiempo, desde la escuela se ejerce control sobre los padres, sus costumbres y la vida familiar.

La etnificación de la comunidad nacional, producto de una eugenesia social, es presentada bajo los ropajes del mito del “crisol de razas”, metáfora de una sociedad conformada por inmigrantes de distintos orígenes, nacionalidades, etnias y culturas que, compartiendo un mismo ideal, se fusionarían en una comunidad de nuevo cuño, republicana e igualitaria. Sin embargo, la producción de la argentinidad se basa en la imagen xenofóbica (Mármora, 2000: 70) de superioridad racial, cultural y social de los europeos y en la valoración diferencial de éstos. La representación fundacional del ciudadano “adecuado” queda configurada por la inmigración europea que, lejos de asimilarse e integrarse, reemplaza y sustituye a la sociedad receptora entre fines del siglo XIX y principios del XX. Por ello, tempranamente emerge en la Argentina –principalmente en la cuenca del Río de la Plata y en la pampa gringa– la “otredad” construida mediante una clasificación étnica y cultural que desvaloriza a los pueblos originarios y a los latinoamericanos en general.

### **Las fronteras interiores de la argentinidad: los prejuicios**

Como lo expresa Balibar, la etnicidad ficticia, en tanto sistema identitario nacional fabricado, se produce por vía de la *lengua* y de la *raza* (1988: 150). La comunidad lingüística que se basa en la “lengua materna” como vehículo del código común, es sinónimo de fraternidad entre los connacionales. Una de las principales fronteras internas que delimitan la pertenencia de la exclusión, la mismidad de la otredad, está trazada por el dominio o no de nuestra lengua materna: el castellano. Así lo expresan los docentes de escuelas primarias públicas en tanto

miembros de la comunidad lingüística y agentes de la principal institución reproductora de dicha comunidad:

En relación a la población paraguaya que muchas veces habla en otro idioma entonces, hablan en guaraní, y cuando los chicos inician la escolaridad en *nuestras escuelas* vienen *con otro idioma madre*. Es difícil poder transmitirles a los padres que si bien ellos entienden el idioma, que hagan el esfuerzo en las casas de no hablarles en guaraní a los chicos o de ayudarlos de que puedan desarrollar *nuestro idioma*, porque después eso genera dificultades en la lectoescritura (el subrayado es mío). (GF13)

[Los paraguayos] no pierden la lengua propia. Mantienen el guaraní. Yo recuerdo que tenía un nene que hablaba en paraguayo (*sic*). Guaraní. Y me acuerdo que yo salí y le dije a la mamá que por qué no le hablaba en castellano. Le dije “por favor, en tu casa tratá de hablarle en castellano”, porque ella le seguía hablando en guaraní en su casa. Le dije “Le aviso, para que esté un poco mejor”, pero [...] no me parece que uno también tenga que ser bilingüe. (GF7)

No es lo mismo el peruano, que mal que mal trae un bagage de castellano, un paraguayo que te habla quechua (*sic*), que un coreano que habla, viste, lo de él, o inglés con suerte. (GF1)

El *acento* como signo de exterioridad es el elemento complementario del cierre de la comunidad lingüística:

C: *¿Cuáles son las cosas que más les cuesta lograr con los nenes extranjeros? Sacarle el acentito que pueda tener...* (GF1)

Pero no basta con la lengua para definir los límites de la comunidad nacional. Balibar señala que hace falta una particularidad complementaria que opere como principio de pertenencia y de exclusión: es la comunidad de raza (1988: 154). El núcleo simbólico de la idea de raza es el parentesco: los individuos que pertenecen a una comunidad nacional están simbólicamente emparentados pues se representan como miembros de una gran familia, de la que quedan excluidos aquellos cuyos rasgos denotan la exterioridad:

C: [...] *Me pueden decir, características que representen a los inmigrantes*. El color de piel es porque son descendientes de aborígenes, tanto bolivianos como peruanos. Color de tez. El corte de cara es distinto. (GF1)

Estaban todos formados porque era la hora de la entrada, había tocado el timbre. Y entonces yo la miro a la directora viendo [...] lo que tenemos en la formación, y digo “Nosotros tenemos la *Cumbre propia*, ¿viste?” Vos pensá que solamente en mi grado tengo un 50 y un 50 [de alumnos nativos e inmigrantes]. Hay otros grados que supera el 50%. [...]. Tiene que ver con la matrícula. Sí, pero tampoco son situaciones, como diciendo: “¿Falta gente? Bueno, vamos a agarrar *al negrito éste...*” (el subrayado es mío). (GF7)

Y como que no los queremos esa etnia acá [los chinos y coreanos]. (GF7)

Como mencionado anteriormente, el modelo identitario de la argentinidad –al que se presenta ficticiamente como “crisol de razas” – se funda en el prejuicio racial, es decir en la supuesta

superioridad étnica, social y cultural del inmigrante europeo que, en su posición dominante, codifica las diferencias fenotípicas como desigualdad biológica e inferioridad cultural innata. Así lo expresan los docentes:

Su nivel cultural es también bajo. Les falta cultura general de sus países de origen. Vos les explicás algo y tardan en entenderte. Lentos en comprensión. Adquieren el conocimiento a partir de las actividades manuales. Más motrices que intelectuales. (GF1)

El nivel educativo de los padres [paraguayos], claro, eso también me parece que el analfabetismo por ahí. (GF13)

Las diferencias generadas según los principios de diferenciación enunciados por las clases dominantes, son el producto de esas diferencias mismas, las que –en una relación de causalidad circular– son percibidas como objetivas y naturales. Estos esquemas de clasificación se imprimen en los cuerpos y en las mentes y funcionan de modo eficaz y duradero como principio de estructuración de las representaciones y de las prácticas cotidianas, en un sistema que Bourdieu (2002) llama el *habitus*.

En el mismo sentido, Jodelet (1986) afirma que las representaciones sociales, lejos de ser el reflejo del mundo exterior, son una construcción colectiva de la alteridad cuyo contenido sustituye al sujeto que designa. Estas representaciones asignan al otro una figura y un sentido que influyen sobre los comportamientos, los cuales son tributarios de la posición que ocupan los sujetos en la estructura social. De este modo, resultan “naturales” las prácticas del discriminado que, ajustándose a su rol, se muestra dócil y sumiso:

Humildad. Sumisión, sumisos. Tímidos. No son protagonistas. Su pasividad. El boliviano es más sumiso, el peruano no, el peruano es muy arrogante. (GF1)

El boliviano es también muy sumiso. Se siente inferior. La mujer más todavía. (GF7)

[Los chicos bolivianos, peruanos] son más sumisitos. Son más sumisos. Inclusive la actitud de los papás. Cuando los citas, la actitud es la cabeza baja... (GF7)

Cuesta más que participen. Son más callados. [...] Pero porque en general son así esas ... Los padres, vos les hablas, son callados, no es que te van a hacer frente. (GF13)

El sistema identitario argentino provee principios de codificación de las diferencias culturales que resultan en una jerarquización de tales diferencias. Así las prácticas culturales de los inmigrantes son racializadas y percibidas como “bárbaras” en relación a:

- la higiene, porque “los argentinos somos limpios” (GF1):

En algunos casos la falta de higiene. (GF1)

Te das cuenta por el aspecto personal de los nenes, que a veces pasan días y no se bañan. (GF7)

[Los coreanos] No muy higiénicos. También influye el tema de la alimentación, los coreanos viven masticando ajo todo el día y... Pero el pullover no tiene nada que ver con el ajo. Los piojos no entran por la boca. Roñosos. Sucios. Yo tenía una amiga que salía con un coreano y yo le decía ¿cómo hacés? (GF7)

- el trato con los niños:

El castigo corporal [...] los chicos tienen miedo porque la paliza no es un chirlo. [...] Se nos lastimó un niño llamamos al SAME, y cuando vino un médico y lo revisó le encontró varios golpes, entonces llamaron a la madre, y el doctor, el médico, le dijo “que pasa los domingos dice que le dan al niño guaca y guaca”, nos tocó un médico boliviano... [...] Y conocía la cultura y dice “ojo con darles a los niños los domingos guaca y guaca”, entonces toman y cobran los nenes, y después lo marcan dice el médico. Guaca le dan los bolivianos... los castigos. Castigos a los nenes. (GF7)

- el lugar social de la mujer:

La mujer siempre mira para abajo. La mujer está de costado del hombre. Del varón. Y un paso para atrás. ¿Notaste eso? Paso para atrás y mirada para abajo. Machismo. El paraguay también. El paraguay es ultra machista. Y la mujer ultra machista. (GF7)

Por ahí muchas veces se ve que en la cultura paraguaya el lugar de la mujer es un lugar digamos... de desprecio. (GF13)

- los valores y modales:

[El paraguay] es guanaco. Es un poquitito amigo de lo ajeno. Hurtadores de cosas ajenas. Cleptómanos. Ladrones. Que es un poco más agresivo el paraguay. Lo ves hasta en el fútbol como son los paraguayos. Aferrado a las tradiciones el paraguay. (GF7)

De todas maneras el peruano adulto es soberbio, el peruano. No nos olvidemos que desciende del Inca. Los bolivianos son muy respetuosos. No sé si el paraguay es tan respetuoso como el boliviano. (GF7)

Y. son gitanos, qué sé yo. Pero que son nómades son nómades. Pero tienen otras culturas. [...] Es otra cultura, otra idiosincrasia completamente diferente. [...] Son extranjeros. En su escala de valores los gitanos el dinero es lo fundamental, lo más importante que tienen. Es lo primero. Después si compartimos las mujeres...No importa. Machistas. El varón superior a la mujer. Sin modales. (GF7)

Wieviorka (2002) y Mármora (2000) coinciden, aunque desde perspectivas matizadas, en que se ha operado una transición de la definición clasista de los actores sociales –propia del modo de producción capitalista basado en relaciones entre explotados y explotadores– hacia una

definición étnica, nacional y racial (es decir: biológica y natural) de los individuos, mediante la cual se establece quienes participan y quienes no participan en los campos de la economía y la política. La diferencia socioeconómica, de clase, se ha trastocado en una desigualdad racial y cultural, que remite a lo “natural”. De este modo, los inmigrantes que llevan inscriptas en el cuerpo las marcas de la exterioridad racial y cultural, también son portadores de los rasgos de la pobreza, la carencia y la precariedad. Así se expresan los docentes, relacionando:

- etnia con pobreza:

Por lo general también son de clase media-baja. Ahora es como que, al haber muchos inquilinatos, y pensiones y todo eso, van chicos muchos peruanos, algunos bolivianos, pero pocos, y paraguayos. Algunos papás quizás son de las provincias, pero los chicos ya son de acá, de Buenos Aires. El nivel es más bien bajo. Es medio bajo el nivel; y los padres son bolivianos, paraguayos, como hay muchas pensiones y hoteles, es más bien tirando a bajo el nivel. (GF1)

- etnia con explotación:

[Estos extranjeros se están yendo de sus países] por problemas económicos. Por el tema económico sobretodo. Les parece que acá... que acá les va a ser fácil. Y Bolivia... [...] Porque Argentina promete... A nivel del trabajo. [...] Por ejemplo: a los bolivianos o a los paraguayos. Nosotros no estamos bien de... como país no hay trabajo acá. Y *ellos están muy acostumbrados a la esclavitud*, entonces el trabajo de acá... Les parece bárbaro. El empleador argentino prefiere esa mano de obra porque pagan menos. [...] Acá hay más trabajo. Para el paraguayo, para el uruguayo, para el peruano. Para todos ellos acá hay un poco más. [En] ciertos sectores hay más. Por ejemplo, en la construcción, en lo textil... hay sectores que son... Para las mujeres... para las mujeres, por ejemplo, en zona norte, en Martínez, San Isidro que está esa clase alta, todas las criadas son paraguayas, son todas peruanas. Peruanas son las que tienen mejor trato con los chicos. Son las más pedidas. (GF7)

Ahora a las que toman la mayoría son peruanas o paraguayas, en las casas de familia. [...] Y, porque la mano de obra es más barata, baratísima. (GF1)

Los explotadores son los chinos, coreanos. Explotan a los bolivianos, justamente. Se han dado casos que han sido de público conocimiento donde los mismos bolivianos explotaban a sus paisanos. Lo que pasa es que muy notorio la explotación del coreano sobre la gente boliviana. Interesados económicamente y explotadores. (GF1)

García Canclini (2006) concuerda en parte con lo planteado por Wieviorka y Mármora, aunque sostiene que en la actualidad las clases sociales están multideterminadas: a través de las tradicionales relaciones de desigualdad en el campo de la producción, y también de las diferencias en las prácticas culturales, y la situación de conexión/desconexión según el grado de participación de los individuos en distintas redes sociales.

Por su lado, Cox (2002) y Balibar (1988) sostienen que las relaciones étnicas son funcionales al capitalismo por cuanto son relaciones de clase justificadas en la exterioridad racial de los explotados, y que éstos, como clase internacional, comparten la misma condición objetiva, y por ende los mismos intereses, y el mismo futuro, más allá de su raza o nacionalidad.

### **La argentinidad amenazada**

El Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas llevado a cabo en noviembre de 2001, registra que el 4,2% de la población del país es extranjera, relación que es la más baja de toda la historia argentina (en 1914, tal proporción llegó al 29,9%). Al mismo tiempo, el componente migratorio regional se mantiene en la misma proporción que ya existía en 1914: representa el 2,6% de la población total. Si el peso relativo de la inmigración limítrofe no ha cambiado, cabe preguntarse por qué los docentes manifiestan tener una imagen tan abiertamente xenofóbica de la inmigración regional, a la que perciben como “masiva”. ¿En qué se funda esta distancia entre lo objetivo y lo imaginario?

Autores como Mármora (2000), Castel (2000) y Wieviorka (1992) plantean que el prejuicio xenofóbico antimigratorio suele generarse, y justificarse, en momentos de crisis económicas o sociales. Ciertos sectores de la población nativa, en particular las clases medias que se sienten frustradas por la pérdida de calidad de sus vidas, o amenazadas por la movilidad social descendente, necesitan reforzar los sentimientos de pertenencia, y explicar los problemas internos. El mecanismo defensivo consiste en la demonización de los inmigrantes, y es doblemente funcional: por un lado, el extranjero no deseado, de inocultables rasgos de inferioridad racial y social, reafirma la identidad de la comunidad del nosotros; y por el otro, es el causante de la degradación de los servicios públicos y de la falta de puestos de trabajo.

Tras la aguda crisis política, social y económica de 2001-2002, a partir de 2003 la economía argentina experimenta un “rebote” apreciable que se expresa en la reducción de los índices de desempleo, el superávit gemelo, la estabilidad de los precios, y la consecuente recuperación de cierta “normalidad” social y política. Estos factores objetivos mantienen su vigencia al momento de reunirse los grupos focales integrados por los docentes (entre 2005 y 2007), a pesar de lo cual los estragos de dicha crisis (y otras anteriores) están grabados en el imaginario social de estos agentes.

Así, la representación que los docentes tienen del inmigrante es la del depredador que rapiña los servicios públicos de:

- educación:

Tienen las cosas muy fáciles, porque nos ha pasado, a los que trabajamos en escuelas estatales, que a veces han quedado chicos de la zona sin vacantes porque tienen ellos la prioridad. [Estamos hablando de los chicos migrantes] que están cerca de la escuela. Que están en casa tomadas. Es cierto, hay acá mismo una especie de discriminación pero en favor de la gente que viene de afuera, es decir, en detrimento de la gente que vive acá que por ahí es una cuadra más, que viven un poquito más alejado, pero no están en casas tomadas. (GF13)

Mirá, yo estoy en una escuela en el barrio de Liniers, en la calle Fonrrouge. Es una de las escuelas que recibe mucha cantidad de chicos bolivianos, por estar, digamos, en el límite entre General Paz y provincia, por tener jornada completa y porque en Liniers hay una zona donde se radicó mucha gente boliviana. [...] Cada vez son más. Y yo tengo seis bolivianos en una población de 19 chicos. Tienen educación gratis. Buscan educación gratis. (GF7)

*C.: ¿Qué mejoraríamos si se evitara el ingreso a ese tipo de (inaudible)?* En la escuela hay un costo ¿no? Hay un costo alumno, subiría por alumno argentino, importante. Inclusive vamos al paro nacional convocado por la CETERA, uno de los motivos es el aumento del ingreso bruto para educación. Con lo cual estamos parando un día el sistema educativo para que nos aumenten el presupuesto, para que una parte se vaya para el alumnado extranjero. (GF7)

- y salud:

El sistema social está saturado. En el Hospital Rivadavia van a parir las mujeres allá y a anotar al chico argentino. Las paraguayas cruzan la frontera y van a Posadas a tener el chico allá, porque los atienden gratis en el parto, porque sale fortunas un parto. (GF1)

Por ejemplo llegó a todas las escuelas, al menos de capital el plan de los anteojos gratis... entonces había que preguntar en la sala quién veía mal. [...] Yo puse la maestra. Me sacaron volando. Yo a propósito puse la maestra, a ver qué pasaba. A mí no me vacunaron contra la hepatitis, vacunaron a todos los chicos, para mí no había dosis. [...] Sí, a esa te la tenés que garpar vos. (GF7)

*C.: ¿Qué mejoraríamos si se evitara el ingreso a ese tipo de (inaudible)?* Tendríamos por ejemplo, más insumos en los hospitales, o sea, tendríamos más insumos para nosotros. Viviríamos mejor. (GF7)

Según los docentes, los inmigrantes indeseados no sólo abusan de los servicios públicos de educación y salud, sino que, en el mercado del trabajo, ejercen una competencia desleal con los nativos:

¿De los extranjeros qué nos resulta molesto? Justamente, por ejemplo a mí me molesta que a veces le falte trabajo al argentino y tenga trabajo el extranjero. La gente busca trabajo y nos sacan fuentes de trabajo a nosotros. (GF7)

Es un golpe bajo incluso a la gente del interior. Mi mamá y mi papá son santiagueños, y bueno, mi papá siempre trabajó en una fábrica, y mi mamá era modista, pero ha tenido días en que ha trabajado en casas de familia, se le pagaba muy bien y ahora a las que toman la mayoría son peruanas o paraguayas, en las casas de familia [...] porque la mano de obra es más barata, baratísima. (GF7)

La imagen amenazante de la alteridad indeseada, se completa con la percepción de comportamientos considerados oportunistas y aprovechadores de la generosidad argentina:

Los bolivianos y los peruanos acá cobran, entendés, les pagan, en su país no les pagan nada; y ellos todavía mandan a su... mandan dólares para allá. Sí, eso sí, mandan los dólares para allá. [...] Porque ¿qué sucede con este extranjero? Que se lleva realmente la ganancia, lo que pudo hacer a su país, a costa de nosotros que seguimos pagando los impuestos. Seguro. Se llevan la riqueza de alguna manera, en partes. Pero también por un problema, por un error respecto de acá. Porque les permitimos que pase eso. (GF7)

[Los uruguayos] son envidiosos porque Uruguay es un país que la verdad es como si fuera una sucursal de Argentina. Ellos consumen nuestra televisión, consumen nuestras industrias. Ellos consumen todo de Argentina. Sí, nuestra plata se chupan y no te dan nada. Vienen acá y nos critican en todo. Son los más criticones que hay. Pero no, no se van. Son chorros también. Criticones pero les conviene venir acá. (GF7)

El coreano eligió Argentina como un estado intermedio. Porque el paso próximo es Estados Unidos. Lo que pasa es que acá puede entrar cualquier persona y no tenés que hacer una visa como tenés que hacer para entrar a Estados Unidos. (GF7)

A los docentes, también les resultan amenazantes ciertas actitudes que ellos interpretan como irreverencia hacia los valores nacionales:

Cuando estás en un acto patrio... y cantás el himno... Y cantan todos los argentinos, y más de uno de los paraguayos están “dadada”, y no les importa un pito. (GF7)

La imagen amenazadora aumenta cuando los docentes perciben que son objeto de una situación de inequidad y desprotección por parte de las instituciones del Estado:

Si acá fuéramos respetados por las autoridades que nos gobiernan, no permitirían que los extranjeros hagan de nuestra ciudadanía lo que los extranjeros quieren. (GF1)

La Argentina es un lugar fácil para venir, entendés. Los recibimos bien. No los discriminamos, no los echamos, los educamos... Inclusive modificamos nuestras leyes a favor de ellos. Salíó en el diario Clarín de ayer que se modificó un artículo del Estatuto del Docente donde aceptan extranjeros para que dicten la docencia... Si vos querés ir a otro país, no tenés las mismas facilidades. (GF7)

Sí, yo tengo que pagar impuestos [...] Disculpame, las bolivianas que están en la vereda, no pagan impuestos, no están inscriptas. (GF7)

Ellos, los coreanos ponían un supermercado y no pagaban impuestos, vos estabas al lado y pagabas impuestos. [...] Entonces yo digo ¿cómo? Yo soy argentina y tengo todos los perjuicios y ellos que no son nativos tienen beneficios. (GF7)

Me parece que tendría que ser equitativo con la gente también de acá. (GF13)

### **Los dispositivos de disciplinamiento de los extranjeros**

Frente a la diversidad cultural y étnica, la comunidad del “nosotros” adopta distintas estrategias que, según lo señala Cohen, varían en función del estado de armonía, de tensión o de conflictividad (2009: 13) que caracteriza las relaciones sociales en determinado momento histórico. De las expresiones vertidas por los docentes, surge que las relaciones sociales entre argentinos nativos y extranjeros en el AMBA, durante los primeros años del siglo XXI, claramente no son de armonía, equilibrio y aceptación de la interculturalidad. Estas relaciones tampoco se caracterizan por un clima de tensión entre agentes sociales diferentes pero iguales, que buscan consolidar un proceso de integración cultural y social. Por el contrario, el material empírico da cuenta de un estado de conflictividad que se presenta como oposición dicotómica entre nativos y extranjeros, nosotros y los otros, iguales y diferentes, dominantes y dominados.

En este marco de conflictividad, los docentes plantean tres principales estrategias de control y disciplinamiento de la extranjería:

- a) evitar el contacto con el extranjero estableciendo distancias que reafirman la superioridad del nativo;
- b) exigir la asimilación del extranjero mediante la disolución de su identidad de origen;
- c) restringir el ingreso del extranjero al territorio nacional o excluirlo coercitivamente del mismo.

#### **La limitación del contacto**

En términos de Bauman, el aislamiento y la limitación del contacto social tiende a constituir al extranjero en el *otro permanente* (1998: 110) al que se *tolera*. La tolerancia, lejos de significar aceptación, implica la obliteración simbólica del otro censurable, mientras se posterga la intención de eliminarlo físicamente.

Estoy en el medio de la villa de Retiro [...] Yo estoy todo el tiempo encima de ellos tratando de abrirles un poco más la mente como cambiarles los pensamientos, la ideología que tienen, y es como que no la pueden cambiar, ya son así, y por más que hagas todo el esfuerzo posible *no sé si algún día se va a poder cambiar eso* (el subrayado es mío). (GF13)

Los uruguayos son sectarios con los argentinos. No me los banco, no sé por qué. (GF7)

Yo voy al coso chino pero lo detesto al chino. (GF7)

El dispositivo de aislamiento y evitación del contacto con el “otro permanente” tiende a reafirmar la superioridad de la identidad y de los valores del nativo:

Llegaron dos paraguayos que no sabían hablar... Yo no me iba a poner a enseñarles a hablar y escribir porque en ese momento tenía en el curso 32 chicos. Tenía 30 argentinos que tenían que aprender. Entonces yo trabajo para el grupo, para la mayoría. No considero que por uno o dos tenga que retrasar a 30. O sea, yo tengo esa postura yo. No demorar por uno o dos, ahora, si son los 30 sí, demoro; si son 15 veo, pero por dos no voy a bajar todo el nivel, yo estoy en ciencias naturales, que ni siquiera sabían el [castellano]. (GF7)

### **La asimilación**

Cohen (2009) y Bauman (1998) coinciden en que otra de las estrategias de control de la extranjería, es la asimilación del inmigrante a la sociedad receptora, mediante la disolución de su identidad étnica y cultural de origen. Bauman (1998: 116) destaca que la homogeneización en tanto “des-extranjerización” es la forma extrema de la domesticación del extranjero. La asimilación del extranjero exige su autotransformación para que se torne indistinguible de la comunidad del nosotros, para lo cual el inmigrante debe eliminar su propio origen.

Yo doy clase en la Argentina y enseño de la misma manera para todos los que están sentados ahí. [...] Si vas a venir a la Argentina, estudias historia argentina y estudias... No me parece que lo estoy discriminando por eso. Es más, estoy completamente seguro que no lo estoy discriminando. (GF3)

El foco principal de la acción de aculturación está puesto en los niños, pues entre los hijos de los inmigrantes, ya nacidos y escolarizados en el país, se va “produciendo una asimilación progresiva de valores y pautas de la sociedad receptora, y debilitando la transmisión por vía familiar, de los valores y normas tradicionales del grupo étnico” (Álvarez Dorronsoro, 1993: 34). En tal sentido, Rex (2002) considera posible que a futuro desaparezca la conflictividad entre nativos y minorías étnicas cuando estas últimas, en la segunda o tercera generación, se hayan asimilado a la sociedad hospedante. La escuela en tanto aparato ideológico de Estado, cumple un papel primordial en este proceso, pues como lo indica Bourdieu (1998), la acción pedagógica que ejercen los docentes tiende a imponer y reproducir un sistema de normas y

valores que corresponde a los intereses objetivos de las clases dominantes en determinada formación social. A su vez, al reconocer la autoridad escolar, los receptores pedagógicos (los niños y a través de éstos, los padres) interiorizan el mensaje transmitido. De este modo, la función de reproducción cultural que ejerce la escuela está estrechamente ligada a la función de reproducción social en tanto reproducción de las relaciones de fuerza que imperan en el seno de determinada formación social. Así lo expresan los docentes:

Yo me remito a la época de la gran inmigración, ¿no? Bueno las épocas son distintas pero el proyecto, no sé, desde la ley 1420, ¿no? Esto que contemplaba la inmigración, insertar y *hacer argentinos a esa gente que venía*. Eran otras épocas... eran otras familias, eran padres que colaboraban y lo que se decía en la escuela... Era válido. ...así era y no se discutía, y *el maestro era la autoridad y el ejemplo*, ¿no? Es un pensamiento que me vino ahora que estábamos hablando de esto: ¿qué hacer? Yo creo que la escuela tiene un papel fundamental en esto y nosotros como educadores desde ya. Y yo creo que *a través de la escuela se puede llegar a los adultos*, ¿no? [...] De hecho los chicos coreanos que yo he tenido *se argentinizaron rápidamente*, tomaron las costumbres. [...] Se supone que a las próximas generaciones, cuando estos alumnos se inserten en el mundo laboral y pasen a ser ciudadanos o lo que fuera... se supone que tienen otra educación (el subrayado es mío). (GF8).

### La exclusión

El dispositivo más radical de control sobre la extranjería, es la exclusión, en el sentido que le da Castel, en tanto conjunto de procedimientos oficiales y legítimos, basados en reglamentos explícitamente discriminatorios (2000: 257-258). En un contexto de “crisis” que es producto de un prolongado proceso de destrucción de la condición salarial, los docentes reclaman que la presencia indeseada de ciertos extranjeros sea controlada por las instituciones del Estado con el fin de custodiar la integridad de la comunidad del nosotros. Las relaciones asimétricas entre nosotros y los otros, dominantes y dominados, mutan hacia relaciones entre excluidores y excluidos, y se apela al Estado policial para impedir y obstaculizar la participación económica, social y cultural del extranjero supernumerario que está fuera de lugar.

Según surge del discurso de los docentes, la estrategia de exclusión presenta distintas formas entre las cuales identifico las siguientes:

- Priorizar lo argentino mediante normas que releguen al extranjero:

Se va a permitir el ingreso a la docencia de personas extranjeras. Si se capacitan está todo bien. [...] Siempre y cuando no quiten trabajo. Si van a haber cien puestos de trabajo, y van a haber cincuenta personas que vienen de afuera ... ahí me parece que hay que darle prioridad a la gente que es de acá. (GF2)

Estamos en un momento en el cual tenemos que poner especial atención en nuestra población. Porque hay mucha pobreza, falta de trabajo, y porque es la primera gente que quiero que salga adelante. (GF3)

Yo creo que hay que hacer una revisión interna de cada uno y revalorizar lo nuestro; nuestra tierra, nuestras costumbres. Reclamar otra vez el feriado de San Martín de Tours, que se perdió; salir a buscar nuestras raíces y enarbolarlas y sentirnos orgullosos de lo que somos. (GF1)

- Excluir al extranjero obstaculizando su participación económica y social para reafirmar la supremacía de la comunidad del “nosotros”:

Tiene que haber más límites. Límites que protejan la economía argentina, el trabajo de los argentinos. El trabajo, la economía de los argentinos. Controlar el trabajo en negro porque todavía la gente trabaja en negro. Cuidar un poco lo nuestro. El trabajo del argentino. (GF7)

Más allá de eso, el docente tiene la función de hacer la transmisión del capital cultural. Qué capital cultural va a transmitir un [docente] uruguayo? No es porque sea ni mejor ni peor. ¿Qué va a transmitir? ¿Qué historia nacional va a transmitir? Ninguna. (GF1)

- Imponer retribuciones especiales al extranjero por el uso y goce que hace de la infraestructura económica y social argentina:

Digamos que si vos estás preparando a alguien de afuera, por lo menos son cinco años de trabajo para acá. No que se lleve el título y se tome el “palo”. [...] *Todas aquellas cosas que se hacen, que se dan, se brindan; bueno tienen que ser retribuidas* de alguna manera. Si yo te preparo, yo te doy la mejor de las universidades, porque indudablemente acá están las mejores universidades de Latinoamérica, bueno “laburá”, por lo menos dame cinco años de tu trabajo, dáselos a la Argentina. (GF3)

Esas leyes de tanta puerta abierta, tanta facilidad para los extranjeros, tendrían que ser un poco más restrictiva, donde si el extranjero viene a trabajar, un porcentaje de esa riqueza queda en el país y ... O inclusive también un porcentaje de su trabajo. Un porcentaje se lo tiene que llevar pero el porcentaje que tiene que quedar, como pagamos todos los impuestos, tiene que quedar. Seguro. El impuesto a las ganancias... descontándole el sueldo. No queda nada acá. (GF7)

- Condicionar el ingreso de los inmigrantes al cumplimiento de requisitos estrictos y de difícil cumplimiento:

¿A qué vas, a qué venís? ¿Cuánto te vas quedar? ¿Tenés plata? ¿Cuánta plata tenés? ¡Tenés que pagar! Me parece que el requisito fundamental para entrar tiene que ser que se legalice. Entonces a ese tipo se le puede exigir todo lo que se le exige a cualquier ciudadano argentino. En cuanto que a vengán a quedarse a trabajar y a hacer la cosa bien, que hagan lo que quieran. ¡Pero que se legalicen! Fundamentalmente que se legalicen. Me parece que esa es una condición fundamental. (GF3)

Hacerle un seguimiento. En otros países a los extranjeros durante un año los tienen bajo la lupa. Más de un año también. Tenés que tener una visa. Papeles. Renovarla. (GF8)

Dejar entrar a la gente que tenga trabajo, por lo menos los chinos y los coreanos vienen a trabajar. Te guste más, te guste menos... (GF2)

- Seleccionar a los “mejores” inmigrantes, siendo que los “mejores” son los que se asemejan a la matriz cultural europeizada del imaginario colectivo argentino:

Necesitamos raza aria de los argentinos, necesitamos aquí en Buenos Aires. Queremos lo mejorcito. [...] Acá tenemos que buscar lo mejor para llegar a ser lo mejor porque tenemos lo mejor, el suelo que tenemos. Pero si queremos nos hace falta el ser humano... El material. (GF7)

A mí me parece que tenemos que considerar cual es el extranjero que va a entrar a mi casa o en nuestra escuela. Claro, el nivel social que estamos comparando porque si el extranjero que entra en mi casa es un alemán o un francés o un inglés, yo lo recibo de una manera. Pero si el que va a entrar a mi casa es un paraguayo o un boliviano, lo mirás diferente. Hay otros prejuicios. ¿O no? Lo mismo si se inserta en nuestro salón, en nuestra escuela, un chico alemán, un chico inglés, un chico holandés, suizo. La cuestión es distinta. Hay que ver también con qué extranjero estamos hablando. (GF8)

- La medida extrema de la exclusión en la acepción de Castel (2000: 257-258), es la expulsión:

Ponerle un límite... *Pegarles una patada en el culo y volverlos a su país*. Un límite a la entrada... Mi marido diría *electrificar las fronteras*. Mi marido también. *Cambiar leyes, cambiar leyes y hacerlas cumplir. Repatriarlos*. Que nunca más... (GF7)

[C: ¿Qué habría que hacer?] *Echarlos. Erradicarlos totalmente. Deportarlos*. (GF8)

## Reflexiones finales

El discurso discriminador de los docentes (y probablemente de otros sectores sociales nativos) hacia los inmigrantes regionales, no puede comprenderse sino en términos de las grandes transformaciones macroeconómicas y sociales ocurridas en la Argentina desde el último cuarto del siglo XX, que trajo aparejado un inédito proceso de movilidad social descendente cuyos efectos devastadores se prolongan en la actualidad. En vez de cuestionar el orden económico local y mundial y el proceso global de degradación de la sociedad salarial, los agentes sociales producen un chivo expiatorio al que le asignan la responsabilidad del aumento del desempleo, de la baja de los salarios reales, de la delincuencia y de la pérdida de calidad de los servicios públicos. El notable crecimiento de la economía argentina durante el lustro 2003-2008 no ha resuelto los desequilibrios de la regresividad social, no ha subsanado

las consecuencias del *shock* de pobreza y de la violenta polarización de la población, ni ha redundado en un mayor desarrollo social y una distribución más equitativa de la riqueza.

Si bien los postulados de la Ley 25.871 de Migraciones, aprobada en enero de 2004 y reglamentada en mayo de 2010, significan un giro histórico respecto del concepto de “ciudadano adecuado” planteado por la Generación del Ochenta, no son la expresión del clima social que impera en la Argentina, ni de las representaciones que tienen los nativos de la diversidad cultural a la que entienden como desigualdad racial. Para transformar las condiciones históricas de producción de estas representaciones discriminatorias, se requieren debates “desde abajo” pues sólo así podrá construirse “otro mundo en el que quepan todos los mundos” (Comandante Marcos).

## **Bibliografía**

Álvarez Dorronsoro, I. (1993). Capítulos 1, 2 y 3. En *Diversidad cultural y conflicto nacional* (pp. 5-59). Madrid: Talasa Ediciones

Balibar, E. (2005). Las identidades ambiguas y ¿Qué es una frontera? En *Violencias, identidades y civilidad* (pp. 61-86). Barcelona: Editorial Gedisa.

Balibar, E. (1988). La forma nación: historia e ideología. En E. Balibar e I. Wallerstein *Raza, nación y clase* (pp. 135-163). Madrid: Iepala

Bauman, Z. (1998). Modernidad y ambivalencia. En J. Berain (comp.) *Las consecuencias perversas de la modernidad* (pp. 73-119). Barcelona: Anthropos

Bourdieu, P. 1998 (2002). *La domination masculine*. Paris: Editions du Seuil

Bourdieu, P. y Passeron J.C. (1998). Fundamentos de una teoría de la violencia simbólica. En *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza* (pp. 39-71). México: Distribuciones Fontamara

Castel, R. (2000). Las trampas de la exclusión. En I. Vasilachis *Pobres, pobreza y exclusión social: nuevas perspectivas epistemológicas y metodológicas* (pp. 247-262). Buenos Aires: publicaciones CEIL-CONICET

Cohen, N. (2009). Una interpretación de la desigualdad desde la diversidad cultural. En N. Cohen (Comp.) *Representaciones de la diversidad: escuela, juventud y trabajo* (pp. 11-29). Buenos Aires: Ediciones Cooperativas

Cox, O. (2002). Relaciones raciales y explotación capitalista. En E. Terrén (Ed.) *Razas en conflicto. Perspectivas sociológicas* (pp. 157-170). Barcelona: Anthropos

García Canclini, N. (2006). Capítulo 2. En *Diferentes, desiguales y desconectados* (pp. 45-82). Barcelona: Gedisa Editorial

Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, conceptos y teoría. En S. Moscovici *Psicología social* (pp. 469-494). Barcelona: Paidós

Mármora, L. (2000). Las migraciones internacionales, ¿Orden o desorden mundial? En *Las políticas de migraciones internacionales* (pp. 29-78). Buenos Aires: Paidós-OIM

Potilli, Silberstein y Tavernelli (2009). De la jerarquización de naciones a la clasificación de sujetos: representaciones que perpetúan un orden excluyente. En N. Cohen (Comp.) *Representaciones de la diversidad: escuela, juventud y trabajo* (pp. 30-64). Buenos Aires: Ediciones Cooperativas

Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander (Comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas* (pp. 201-246). Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

Rex, J. (2002). La movilización étnica en las sociedades multiculturales. En E. Terrén (Ed.) *Razas en conflicto. Perspectivas sociológicas* (pp. 263-275). Barcelona: Anthropos

Wieviorka, M. (1992). Capítulos 6 y 7. En *El espacio del racismo* (pp. 115-153). Barcelona, México, Buenos Aires: Paidós Ediciones

Wieviorka, M. (2002). La diferencia cultural como cuestión social. En E. Terrén (Ed.) *Razas en conflicto. Perspectivas sociológicas* (pp. 277-292). Barcelona: Anthropos