



Taquini, Julieta

Migración, género y formación docente : trayectorias escolares de mujeres de origen boliviano de la ciudad de Ushuaia



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Argentina.
Atribución - No Comercial - Sin Obra Derivada 2.5
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/ar/>

Documento descargado de RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes de la Universidad Nacional de Quilmes

Cita recomendada:

Taquini, J. (2022). *Migración, género y formación docente: trayectorias escolares de mujeres de origen boliviano de la ciudad de Ushuaia. (Tesis de maestría). Universidad Nacional de Quilmes, Bernal, Argentina. Disponible en RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes <http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/3939>*

Puede encontrar éste y otros documentos en: <https://ridaa.unq.edu.ar>

A [[fUWQbZ[fbYfc`mZcfa UWQb`XcWYbhY. `fUnYWcf]Ug`YgWc`UfYg`XY` a i `YfYg`XY`cf][Yb`Vc`j]]Ubc`XY`UWq XUX`XY`I gl i UJU

H9G`89`A59GHFã`

>i `]YHUei]b]

jtaquini@gmail.com

FYgi a Yb`

El presente trabajo de investigación propone indagar en las trayectorias escolares de mujeres de origen boliviano que actualmente residen en la ciudad argentina de Ushuaia, capital de la Provincia de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur. Específicamente, describimos las trayectorias escolares de estas mujeres que se encuentran atravesadas por procesos de inmigración, y que han accedido en el pasado o en la actualidad a la formación docente de esa ciudad, atendiendo a los sentidos que ellas han construido sobre dichas trayectorias en determinadas condiciones socio-históricas.

Se trata de una problemática escasamente investigada y que cobra especial interés, por una parte, porque la Ley de Educación Nacional No. 26.206 (2016) solo garantiza la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) como modalidad en los niveles obligatorios. Si bien algunos institutos de formación docente (IFD) de varias jurisdicciones argentinas han desarrollado algunas iniciativas aisladas, los IFD se encuentran regulados a través de la Ley de Educación Superior No. 24.521 (1995) – en la que no han sido introducidas políticas educativas interculturales que atiendan la diversidad cultural y el desafío de transformar las prácticas educativas hegemónicas.

Por otra parte, también adquiere relevancia en el contexto particular de Ushuaia, en tanto se trata de una ciudad con un gran dinamismo migratorio, receptora de inmigración interna y extranjera, cuya constitución poblacional es altamente heterogénea y móvil (Hermida y Van Aert, 2013). En esa ciudad, las representaciones sobre las personas de origen boliviano se manifiestan como discriminatorias produciendo desigualdad y exclusión (Mallimaci, 2011).

Además, tendremos en cuenta que los estudios migratorios con perspectiva de género sostienen que el estatus con el que una persona ingresa a un país se relaciona con lo que sucede luego en su inserción: estos procesos suelen desarrollarse a través de un sistema sexo-género que revela la subordinación de la mujer (Herrera, 2012).

Dado que al presente no existe conocimiento local sobre la problemática en cuestión, anhelamos contribuir a la reflexión sobre los modos en que estas mujeres han transitado la escolaridad y los sentidos que construyen en su paso por la formación docente. Procuramos así identificar obstáculos, limitaciones y estrategias en sus recorridos, que pudieran ser útiles para contribuir a mejorar la política educativa en lo que concierne a la formación docente en general, y a la educación intercultural en particular.

Propusimos una investigación desde una perspectiva socioantropológica (Achilli, 2005) con un diseño flexible, que nos permitió detallar cómo se configuran y cómo se manifiestan los fenómenos inscriptos en matrices socioculturales amplias. Las principales estrategias de construcción de la información que utilizamos fueron entrevistas en profundidad con las mujeres protagonistas de este estudio, análisis de fuentes documentales y observaciones. A partir de la reconstrucción de las trayectorias escolares que realizamos a lo largo de esta investigación, planteamos que las experiencias vividas por estas mujeres en los procesos migratorios atravesados, en diálogo con la formación docente, favorecieron la construcción de nuevos sentidos respecto de sus condiciones materiales y simbólicas de vida, y entrever perspectivas para transformarlas.

Universidad Nacional de Quilmes
Maestría en Ciencias Sociales y Humanidades
Orientación: Sociología

**Migración, género y formación docente: trayectorias
escolares de mujeres de origen boliviano de la ciudad
de Ushuaia**

Autora: Lic. Julieta Taquini

Directora: Dra. Mercedes Saccone

Co-Director: Mg. Peter Van Aert

Índice

Agradecimientos	.....
Los caminos de la investigación – Parte I	.....
Introducción	.....
<i>Planteamiento del problema</i>	.....
<i>Aproximación teórico-metodológica</i>	.....
<i>Algunos antecedentes</i>	.....
<i>Una estructura posible: dificultades y desafíos de una escritura que aborde la complejidad y la multidimensionalidad de las trayectorias</i>	.....
Capítulo I. Encuadre teórico metodológico	.....
1.1 <i>Sobre la perspectiva socioantropológica relacional</i>	.....
1.2 <i>Las estrategias de construcción de la información empírica</i>	.....
1.2.1 <i>Las mujeres de la investigación</i>	.....
1.3 <i>Trayectorias escolares, experiencia y formación: conceptos que dialogan</i>	.....
1.4 <i>Interculturalidad: la diversidad cultural como constructo social</i>	.....
1.4.1 <i>Migración, diversidad e identidad</i>	.....
1.4.2 <i>Interculturalidad y educación</i>	.....
1.4.3 <i>Lengua, diversidad cultural y escuela</i>	.....
1.5 <i>Desigualdades y discriminación: procesos en contextos</i>	.....
1.6 <i>Género: desigualdad e interseccionalidad</i>	.....
Capítulo II. Las trayectorias escolares y los procesos migratorios	.....
2.1 <i>Migración boliviana en Ushuaia: breve contextualización</i>	.....
2.2 <i>Las condiciones sociales y la necesidad de migrar: “de lo difícil, de lo lejos, de la falta de dinero”</i>	.....
2.3 <i>Otras razones para migrar: la condición de ser mujer</i>	.....
2.4 <i>Migrar con y como otrxs</i>	.....
2.5 <i>Discriminación, explotación y desigualdad: experiencias de inmigrantes en Ushuaia</i>	.....
2.5.1 <i>Experiencias de discriminación: “¡Volvete a tu país!”</i>	.....
2.5.2 <i>Migración, trabajo informal y explotación</i>	.....
Capítulo III. Experiencias y trayectorias escolares: dejar, insistir, permanecer	.....
3.1 <i>Estudiar y trabajar</i>	.....
3.2 <i>Estrategias y trayectorias discontinuas</i>	.....
Capítulo IV. Experiencias y trayectorias escolares: la escuela, el otrx y la lengua	.....
4.1 <i>Experiencias de discriminación: mismas vivencias, escenarios diferentes</i>	.....
4.2 <i>De afectos y hostilidades: el papel central de los vínculos y las emociones</i>	.....
4.3 <i>El rol del lenguaje: dificultades y nuevos sentidos</i>	.....

4.3.1 Otros sentidos construidos respecto de la lengua materna

Capítulo V. La construcción de sentidos en la formación docente: la resignificación de la experiencia escolar

5.1 Los sentidos sobre la docencia

5.2 Identidad y auto-adscripción

5.3 “Creo que siempre fui feminista, pero me di cuenta en el IPES”

5.4 De los modos de darle continuidad a las trayectorias escolares en el nivel superior

5.5 El relato de Yanina: “No sé si esto es para mí”

Lo que sigue...

Conclusiones y nuevos interrogantes

Los sentidos construidos respecto de las condiciones materiales y simbólicas de sus trayectorias escolares

Los sentidos construidos sobre el rol de la lengua materna en las experiencias escolares y en los procesos de construcción de identidad colectiva

Los sentidos construidos respecto de sus propias trayectorias escolares en clave de género

Los sentidos construidos sobre la práctica docente y la escuela

En síntesis...

Los caminos de una investigación – Parte II

Referencias bibliográficas

Agradecimientos

Quiero agradecer en primer lugar a mi directora, Mercedes Saccone quien me dio la oportunidad de aprender y compartir su tiempo entre Ushuaia y Jujuy: un verdadero desafío; por haber sido una verdadera maestra en el oficio de enseñarme generosamente a construir una mirada desde la perspectiva socioantropológica crítica. Su calidez y compromiso en todo momento me ayudaron a no bajar los brazos y a resignificar mi proceso de aprendizaje y mi historia personal.

A mi codirector, Peter Van Aert, quien me brindó más de cerca un espacio de apoyo y respeto que fue imprescindible a la hora de acercarme a la tradicional reflexividad de la Antropología. Gracias por la confianza y las sugerencias.

A las mujeres de la investigación, no sólo por haber compartido sus vidas - sus tristezas y alegrías - sino porque, gracias a su tiempo y contribución, me permitieron desarrollar el trabajo. Mi profundo reconocimiento a estas mujeres que atravesaron la escolaridad entre cambios, lágrimas y satisfacciones: agradezco su apertura, confianza y afecto construido y compartido.

También, a mi querida institución IPES Florentino Ameghino que me brindó las condiciones para iniciarme en la investigación socioeducativa; a mis colegas, con quienes compartimos algunos logros, y también pérdidas y luchas. Y, especialmente, a mis amigas y compañeras de docencia, Mariana y Daniela, porque siempre están y porque con ellas sostenemos un espacio de diálogo que me permite seguir pensando la formación docente para transformarla en una experiencia menos desigual y más diversa.

A mi mamá, a mi hermana y a mi hermano, quienes saben más que nadie el significado de este logro.

A Darío, mi compañero, por su apoyo y aliento en el recorrido de esta aventura, su escucha y sus orientaciones: este trabajo no hubiera ni siquiera existido sin las conversaciones que tenemos diariamente, sin su pregunta, sin su interpelación.

Finalmente, dedico este trabajo a Valentina y a Francisco. Mis hijxs han sido el motor de absolutamente todo lo que hago desde muy joven. Mucho de lo vivido con ellxs motivó que quisiera hacer este trabajo. Muchas de las preguntas que me hice fueron motivadas por nuestra vida cotidiana... por mi deseo de un mundo mejor para ellxs y lxs que vendrán.

Y a la memoria de mi viejo, huella imborrable, que me enseñó que los sueños pueden hacerse realidad.

Los caminos de la investigación – Parte I

Hablar de los procesos de construcción de conocimientos antropológicos supone abrir un campo reflexivo en el que se cruzan diversas dimensiones que no están aisladas unas de otras.

Se entretajan los posicionamientos epistemológicos y teórico-metodológicos que conlleva consecuencias de orden político. A su vez, también se traman las condiciones institucionales y el contexto sociohistórico en el que se inscriben determinadas tendencias disciplinares locales y mundiales.

-Achilli, *Construcción de conocimientos antropológicos y coinvestigación etnográfica*, 2017.

La peculiaridad de lo social radica en el poder constitutivo de los sentidos expresados en las nociones y las acciones de los sujetos, y consiguientemente en el carácter preinterpretado de su mundo. La realidad social es construida desde la práctica humana, la cual solo puede ser comprendida en el seno de la totalidad social que contribuye a producir y que la produce.

- Guber, *El salvaje metropolitano*, 2004.

Desde la perspectiva en la que me posiciono, producir conocimiento se trata de mediar entre los sentidos construidos por lxs sujetxs¹ y los propios, a partir de marcos teórico-metodológicos y en determinados contextos y condiciones: en este apartado trataré de explicitar desde qué lugar he construido este trabajo de investigación con el fin de contribuir al proceso reflexivo desde el cual parto.

Mi interés por la relación escuela - migración comenzó con mi experiencia como docente en la escuela secundaria en Ushuaia. Durante años había observado, por un lado, las expresiones discriminatorias hacia la comunidad boliviana y sus hijxs o nietxs; y por otro lado, escuchaba en las “salas de profesorxs” sobre las dificultades específicas que lxs docentes expresaban tener con estxs estudiantes en particular, en su propia práctica de enseñanza.

Estas experiencias me impulsaron a indagar en la bibliografía relacionada a la educación intercultural, en los proyectos desarrollados en nuestro país, y también en otros países de la región respecto de lxs estudiantes extranjeroxs en las escuelas. Las primeras reflexiones me hacían suponer que algunas escuelas de esta ciudad no estaban pensando las instituciones y sus prácticas en términos de contextos migratorios.

Mientras tanto, tal vez a propósito de mi formación como profesora de una lengua extranjera, fui recuperando la idea del rol central que el lenguaje ocupa en los procesos de aprendizaje, y empecé a preguntarme sobre si se tendrían en cuenta las lenguas de lxs estudiantes extranjeroxs en los procesos de escolarización, como así también en las posibles implicancias de esas decisiones en sus trayectorias escolares. Sabía del “problema” que tenían en un colegio de la ciudad que había

¹ El uso del lenguaje que no discrimine ni marque diferencias entre varones, mujeres y otras, es una de nuestras preocupaciones. Al no haber una prescripción sobre la manera de hacerlo en este trabajo, con el fin de evitar la sobrecarga gráfica – “a/o/e” - hemos optado por emplear la “x” entendiendo que en ella, se representan todas las posibilidades genéricas.

recibido un estudiante alemán, y también de un caso similar en una escuela primaria. Pero ¿qué pasaba con lxs estudiantes de origen boliviano, o de Paraguay, que hablan castellano pero sus lenguas maternas son el quechua y el guaraní, respectivamente?

Un incipiente comienzo formal a responder esa pregunta, fue a través de la etapa exploratoria de una investigación que, desde una perspectiva sociolingüística, pretendía indagar en los procesos de escolarización de lxs niñxs inmigrantes bolivianxs en las escuelas primarias de Ushuaia. La misma se llevó adelante entre los años 2011 y 2012 en el marco del Departamento de Investigación Educativa del Instituto de Formación Docente IPES Florentino Ameghino, en el que trabajo desde el 2010.

En ese trabajo, entrevistamos profesorxs bilingües y docentes de grado, y miembrxs de los equipos psicopedagógicos de dos escuelas primarias de la ciudad. En esas conversaciones, lxs entrevistadxs nos relataron sobre erróneos diagnósticos de “problemas de aprendizaje”, prácticas discriminatorias dentro de la escuela, dificultades en la comunicación con las familias inmigrantes, entre otros obstáculos que expresaban tanto docentes como equipos directivos.

Recuerdo que nos narraron el caso de dos hermanas que habían llegado de Bolivia a Ushuaia en el mes de septiembre, ya que su padre, un trabajador “golondrina”² obrero de la construcción, había decidido mudarse con toda la familia a la ciudad al comenzar la temporada de trabajo. El equipo de gestión de la escuela en la que el Ministerio decidió ubicarlas, propuso que asistieran juntas al mismo curso hasta finalizar el año lectivo. Poco tiempo después, la maestra a cargo comunicó al gabinete psicopedagógico que las niñas tenían “problemas de aprendizaje”, que no sabían hablar y que no entendían nada de lo que les proponía. La psicóloga del equipo interdisciplinario diagnosticó “autismo” en ambas hermanas, por lo que decidieron llamar a la familia para analizar la situación. En la primera reunión supieron que ningún miembrx del grupo familiar hablaba castellano, solo hablaban quechua. El diagnóstico fue dado por nulo y se decidió comenzar a trabajar con la adquisición del castellano con las niñas y con su madre.

Esta experiencia me permitió acercarme a las escuelas, y un año después, me incorporé a otro equipo de trabajo cuyos intereses también se relacionaban con mis preguntas e inquietudes: los procesos de inclusión de lxs estudiantes inmigrantes, y el rol de la lengua en los procesos educativos.

En estas experiencias investigativas pude observar los vínculos entre los procesos de desigualdad, de acceso a los bienes simbólicos que ofrece la escuela y de inclusión/exclusión educativa; también, el lugar otorgado al lenguaje y a las lenguas en los procesos de enseñanza y aprendizaje: ¿qué pasa en la escuela con quienes no saben la lengua de escolarización?, ¿cómo se enseñan las lenguas extranjeras?, ¿qué les pasa a lxs docentes, cómo se sienten?, etc.

² Un trabajador golondrina es un término de uso frecuente en Tierra del Fuego, que refiere a las personas que se radican en la provincia temporalmente a raíz de una oportunidad laboral.

Este proceso reflexivo se iba entrecruzando con mi propia experiencia como inmigrante. La inserción en una comunidad nueva, las relaciones establecidas en la comunidad entre lxs “viejxs pobladorxs” y lxs recién llegadxs, las posiciones de poder ocupadas por lxs primerxs, los discursos dominantes de la ciudad. En mi propia biografía se combinaba el sentido de sentirme extranjera a pesar de ser argentina, extrañar, extrañar-se, sentirse de otro lado y habitar en una isla. Este conjunto de experiencias personales – como mujer, inmigrante y docente – fueron, sin duda, luego puestas en juego en mi trabajo.

Desde el principio supe que problematizar las trayectorias no sería fácil, especialmente al momento de dar cuenta de su complejidad para comunicarla. Lo vi a través de los años en el trabajo, y lo sigo observando: la investigación socioantropológica desafió mis certezas y las linealidades, las respuestas *a priori*. Las dificultades que atravesé se debían a este esfuerzo de articular lo visto y oído, lo pensado y analizado, pero, por sobre todo, porque debía dar cuenta de la experiencia misma del encuentro con lo inesperado, lo no relatado, en articulación con las condiciones en las que se inscribían.

Otro gran desafío fue hacer foco: innumerables testimonios, relatos y experiencias desbordaban mi propia capacidad de interpretarlos; y tenía que decidir cuáles analizar, sobre cuáles contar.

Intenté no trazar itinerarios rígidos, pero tampoco perderme en el camino. Para ello, la teoría fue el foco que me orientó en todo momento, y que me salvó de no caer en las relativizaciones y linealidades de mi propio sentido común, ni en una inflexibilidad teórica: despojarme de dichas condiciones fue otro de los retos. Que la descripción se mantuviera viva, que diera cuenta de lo que observaba, de lo que las personas “reales” dicen, hacen, piensan y sienten y no perder de vista el rol asumido: no juzgar ni reducir la experiencia del otrx.

Creo que el deseo fue el gran motor de la travesía. Desde el comienzo de esta aventura mi relación con las mujeres, querer saber más y poder comprender esas historias me sostuvo en los momentos de desgano e impotencia frente a la complejidad. Saber que sus experiencias se entrecruzaban de alguna manera con las mías también lo fue. En cada encuentro sus voces eran el eco de las mujeres inmigrantes trabajadoras de la ciudad de Ushuaia.

Todas se mostraron dispuestas a contarme sus historias. Todos los encuentros pautados fueron muy conmovedores, con todas ellas. En situación de confianza las mujeres pudieron abrirse y confiarme sus dolores, broncas y desafíos. El no-tiempo dedicado a escucharlas, el lenguaje común de la docencia, la escuela, la enseñanza y el aprendizaje, y el vínculo previo fueron factores que creo favorecieron para poder lograr esos momentos. Luego, otros encuentros más espontáneos, y las observaciones, completaron el panorama.

Así fue que me di cuenta que no éramos iguales: mujeres inmigrantes que son o quieren ser docentes, pero diferentes. Ver, no es observar: el papel activo en la construcción del conocimiento es un modo de acceder a lo que sucede, dar cuenta de la complejidad. La reflexividad fue central en el proceso para lograr el propósito de conocer los sentidos que las mujeres le dan a su

experiencia desde su propia lógica. Mis supuestos eran unos más entre otros, que no alcanzaban a discernir las trayectorias reales de estas historias. Me di cuenta que estaba conociendo.

Mis primeros criterios delineados desde la teoría, desde mi lugar de investigadora, de docente y, particularmente, en la formación docente, se reformularon en el avance de la investigación en relación a lo que iba surgiendo: pude dejarme sorprender, y logré dejar emerger sucesos inesperados que se encontraban por fuera de mis propios límites de significación.

La “corresidencia” en la institución donde ellas estudian o estudiaban y yo trabajo, me permitió muchas y variadas instancias de observación participante. Con Rosa, el hecho de compartir algunas amistades también lo hizo. Recuerdo sorprenderme de ver cómo mis amigxs la trataban: amables, pero en una relación desigual... Tal vez por eso la quise entrevistar finalmente.

Este trabajo surge de mi propia experiencia y de las preguntas que genuinamente me hacía en las instituciones educativas. Mis primeras inquietudes partían de ese escenario, sin embargo, otras se irían construyendo en el andar, en el devenir, que aún está abierto. Esta incertidumbre debió sortear obstáculos que la misma pregunta me proponía: cómo se configuran las trayectorias de mujeres inmigrantes que accedieron a la formación docente en condiciones objetivas de desigualdad.

Introducción

Planteamiento del problema

En la presente investigación nos propusimos indagar en las trayectorias escolares de mujeres de origen boliviano atravesadas por procesos migratorios, que residen actualmente en la ciudad de Ushuaia y que transitan, o han transitado, la formación docente en esa ciudad. En particular, hicimos foco en la configuración de esas trayectorias a partir de los sentidos que dichas mujeres construyen sobre los recorridos por las instituciones educativas, cómo lo hicieron, y cómo se relacionan con el nivel de educación en cuestión.

Nos centramos en las particularidades que adquieren en el actual contexto socio-histórico y, especialmente, en una ciudad como Ushuaia que posee una singular historia respecto del significado de los movimientos migratorios - dadas las peculiares características de su ubicación geográfica y la configuración histórica de su población (Hermida y Van Aert, 2013) – y en la que algunas residencias son más legitimadas que otras (Mallimaci, 2010).

En esa ciudad, en la que la población de origen boliviano muestra un aumento en el censo de 2010 con respecto a la evidenciada en el censo de 2001 (INDEC, 2001, 2010), las representaciones sociales sobre esa comunidad “expresan relaciones discriminatorias, al igual que lo que sucede en varias ciudades de nuestro país” (Mallimaci, 2011, p. 6), lo que nos enfrentó al desafío de analizar una expresión concreta de cómo se construyen condiciones de desigualdad para las personas inmigrantes de ese país en Argentina.

Entendemos la noción de desigualdad desde una perspectiva en términos relacionales entre sujetos y ámbitos, entre la forma y la estructura de los ingresos, las oportunidades vitales y laborales, el género, la etnia, la edad, la situación geográfica, etc. “más que a diferencias individuales en atributos, inclinaciones o desempeños” (Tilly, 2000, p. 21). En este sentido, no podemos dejar de señalar que, junto a otros países latinoamericanos, la sociedad argentina es considerada una de las más desiguales del mundo (CEPAL, 2017; Kessler, 2014; Therborn, 2015; Krichesky, 2014). En ellas la distribución de la riqueza es altamente diferenciada provocando que la brecha entre lxs más pobres y lxs más ricos también lo sea. Estos informes advierten que se suman a esta situación de desigualdad la condición étnico-racial, como así también el hecho de ser mujer, entre otras.

El índice de desarrollo relativo al género del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD, 2011) muestra que en Argentina, el indicador que vincula trabajo e ingresos verifica mayor desigualdad en contra de las mujeres: trabajos flexibles y mal remunerados para quienes están a cargo de las tareas de cuidado y protección en los hogares de los sectores de más bajos ingresos de la población. Además, quienes se ven obligadxs a migrar suelen ocupar los nichos económicos despreciados por los demás: mal remunerados y de excesivo esfuerzo (Rockwell, 2015b).

Si nos referimos a las desigualdades educativas, además de considerar las tradicionales variables socioeconómicas, también tendremos en cuenta las condiciones que las habilitan y las particularidades que contribuyen a su configuración. Ya que, a pesar del discurso histórico de la igualdad, el sistema público de educación argentino sostiene, a través de ciertas prácticas y representaciones, formas de desigualdad que reproducen las diferencias sociales que configuran sus propias huellas (Dussel, 2009).

Respecto del nivel educativo superior, Bourdieu y Passeron (1998) argumentan que la desigualdad social con la que lxs niñxs comienzan la escolaridad, no solo no es eliminada en sus trayectorias escolares, sino que es redoblada por el accionar de la institución escolar, reproduciendo y/o aumentando la desigualdad de origen. También en Argentina, como en Francia y otros países, en los últimos tiempos “la desigualdad se corre hacia arriba, hacia los niveles superiores de la escolaridad básica y post-básica” (Fitoussi y Savidan, 2003 en Tiramonti y Montes, 2009, p. 8). En cuanto a la situación de lxs extranjeroxs en el sistema educativo argentino, aunque la actual Ley de Migraciones No. 25.871 (2010) establece que se garantizará el acceso a los distintos niveles educativos con el alcance previsto en la Ley de Educación Nacional No. 26.206 (2016), según datos arrojados por la Dirección Nacional de Información y Estadística Educativa (DINIECE, 2010), el porcentaje de inmigrantes extranjeroxs es muy bajo en todos los niveles de enseñanza del sistema, siendo en el nivel superior no universitario de apenas el 3,2 % de estudiantes (Dirié y Sosa, 2014); constatándose formas subordinadas de inclusión para este grupo social (Martínez, Diez, Novaro y Groisman, 2011).

De esta forma, creemos que el estudio de la problemática presentada adquiere relevancia, por un lado, con el creciente aumento de políticas educativas nacionales conocidas como interculturales³ que plantean propuestas particularizadas en contextos de presencia indígena o migrante, pero que no incluyen a las instituciones de educación superior, en tanto las mismas son reguladas a través de la Ley de Educación Superior No. 24.521 (1995) que no hace menciones a la noción de interculturalidad (Hecht y Schmidt, 2016). Por otro lado, porque, como dijimos, la población migrante boliviana ha aumentado en las últimas décadas - de 851 en 2001 a 3376 en 2010 – constituyéndose en la mitad de lxs extranjeroxs en el último censo en Ushuaia, ciudad en la que las representaciones sobre esta comunidad se manifiestan discriminatorias y producen desigualdad y exclusión (Mallimaci, 2011).

³ Estas políticas han sido plasmadas en: la Resolución No. 107 del Consejo Federal de Cultura y Educación (1999); la Resolución No. 549 del Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología de la República Argentina (2004); el Documento del Programa Nacional de Educación Intercultural Bilingüe de la Dirección Nacional de Programas Compensatorios Subsecretaría de Equidad y Calidad Educativa del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la República Argentina (2004); la Ley de Educación Nacional No. 26.206 (2006); el Documento para la Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe en el Sistema Educativo Nacional del Consejo Federal de Educación (2010) y la Resolución No. 105 del Consejo Federal de Cultura y Educación (2010), entre otros instrumentos legales.

Con la intención de dar cuenta de esta multiplicidad de dimensiones y procesos en juego, partimos de recuperar la noción de *trayectorias escolares* como los recorridos por las instituciones educativas en el marco de una densa trama que comprende un abanico heterogéneo de actorxs sociales e instituciones. Esta trama se va entretejiendo significativamente a través de las experiencias, los sentidos y las prácticas de lxs sujetxs integrando múltiples mediaciones. Como menciona Elena Achilli (2017), retomando la noción gramsciana de sentido común:

Los sujetos, como sujetos sociales, producen interpretaciones de sus prácticas y relaciones (...) son concedores de lo que hacen y, a la vez, poseedores de un sentido común cargado de una multiplicidad de huellas que des-conoce. Un sentido común con variadas cristalizaciones en su conciencia práctica, con incorporación de fragmentos del conocimiento científico, con múltiples creencias, con aspectos derivados de las concepciones hegemónicas o de otras concepciones embrionarias, alternativas, diferentes (Gramsci, 1983) (Achilli, 2017, p. 13).

En esta línea de pensamiento, nos interesa dar cuenta de las particularidades que adquieren las trayectorias escolares en condiciones de desigualdad social y educativa de mujeres atravesadas por procesos de inmigración; atendiendo a los hitos, dificultades y procesos que construyen las condiciones para el acceso, permanencia y/o finalización de la formación docente. Sostenemos con Kaplan (2006), que las dimensiones sociales y personales se interrelacionan mutuamente y configuran trayectorias escolares con características singulares, que, analizadas desde los sentidos que se les adjudican, a partir de relaciones intersubjetivas en determinadas condiciones materiales y socio históricas, dan cuenta de fenómenos socioeducativos más amplios (Achilli, 2005).

Por otra parte, la perspectiva de género nos posiciona en un lugar desde el cual es posible percibir aquellas prácticas que denotan arbitrariedad, discriminación y prácticas de exclusión hacia las mujeres. Como en cualquier otro campo de la sociedad, en el campo educativo también se hacen presentes tanto manifestaciones como argumentos de corte patriarcal, dado que este sesgo es estructural y transversal (Femenías, 2008). Desde hace más de una década Graciela Morgade (2012) insiste en que la educación formal viene interviniendo en la construcción de sujetxs y cuerpos según una división sexual del trabajo de características tradicionales. En el caso de las mujeres migrantes de esta investigación, la complejidad de estos procesos interpela los estereotipos y las supuestas esencias culturales y de género en donde se mezclan lo biológico con lo socialmente construido (Rockwell, 2015b).

En este sentido, creemos que la perspectiva socioantropológica (Achilli, 2005) nos permitió, a partir de un estudio en profundidad, detallar cómo se construyen y cómo se manifiestan los fenómenos que configuran las trayectorias escolares de estas mujeres, inscriptos en matrices socioculturales amplias.

Por lo expuesto, y dado que al presente no existe conocimiento local al respecto, anhelamos que este estudio contribuya a la reflexión sobre las condiciones de acceso, permanencia y finalización

de las mujeres de origen boliviano del nivel superior de educación, y particularmente, de la formación docente de la ciudad de Ushuaia. Como así también, inscribirlo en una discusión más amplia y poder realizar un aporte sobre la relación entre los procesos migratorios y las condiciones de desigualdad en el nivel superior de educación.

Aproximación teórico-metodológica

Realizamos la investigación desde un enfoque socioantropológico, que recupera la tradición etnográfica de la Antropología desde una perspectiva crítica (Achilli, 2003, 2005, 2009, 2015, 2017), una opción teórico-metodológica que, como ampliaremos en el Capítulo I, habilita el diálogo interdisciplinario dirigido a superar fragmentaciones y reducciones ahistóricas al plantear un “esfuerzo por relacionar las distintas dimensiones de una problemática analizando los procesos que se generan en sus interdependencias y relaciones históricas contextuales” (Achilli, 2005, p. 17). Este modo de entender el proceso de producción de conocimiento nos lleva a tener especial interés por la cotidianidad social, la recuperación del protagonismo de lxs sujetxs sociales y la dialéctica entre trabajo de campo y trabajo conceptual.

Tuvimos presente que lo cotidiano se nos presenta como la materialidad de los procesos sociales en cuestión: acceder al conocimiento que lxs sujetxs tienen de situaciones que viven o han vivido cotidianamente supone el acceso al conocimiento de lo social. Lo cotidiano es entonces, para nosotrxs, el conjunto de prácticas, relaciones, significaciones diversas y heterogéneas que construyen sujetxs particulares al interior de una realidad concreta, que, articulada desde diferentes dimensiones analíticas, nos permite captar las redes y conexiones mediatizadoras de aquello que lo trasciende (Ezpeleta y Rockwell 1993; Achilli, 2005). En tal sentido, aunque las prácticas y representaciones de lxs sujetxs son heterogéneas, esta heterogeneidad se hace inteligible inscribiéndola históricamente. Lxs sujetxs “hacen” la historia en determinadas condiciones, y es en los contextos determinados, en las que las prácticas se configuran (Ginzburg, 2011).

El trabajo de campo se sitúa en Ushuaia entre los años 2016 y 2019, y fue realizado centralmente con seis mujeres que residían en la ciudad y que habían estado atravesadas de alguna manera por procesos migratorios con origen en Bolivia. Las mujeres habían accedido a la formación docente en diferentes institutos de gestión estatal, y en distintos momentos y lugares.

Las principales estrategias de construcción de la información que utilizamos fueron entrevistas en profundidad a estas mujeres, información que pudo triangularse con el análisis de fuentes documentales, observaciones y entrevistas a otrxs personas vinculadas a ellas.

Esta forma de proceder en la investigación se presenta como coherente respecto del enfoque propuesto, ya que integra método y teoría, y a lxs diversxs actorxs, sus prácticas y construcciones

de sentido. Es decir, que la etnografía⁴ desde este enfoque crítico nos permitió poner en relación las biografías particulares con la historia social e institucional que les toca vivir a lxs sujetxs: es “la posibilidad de recuperar lo particular y significativo desde lo local, pero además de situarlo en una escala social más amplia, en un marco conceptual más general, es la contribución posible de la etnografía en los procesos de transformación educativa” (Rockwell, 2015a, p.34).

Algunos antecedentes

Como sostiene Elena Achilli (2009), el interés por la relación escuela y desigualdad no es nuevo. En Argentina los estudios se remontan a los trabajos de Cecilia Braslavsky (1985) en los que se demuestra la existencia de circuitos educativos diferenciados, para diferentes grupos sociales que acceden a distintos niveles de educación formal con niveles de conocimiento desiguales.

Los estudios sobre la desigualdad educativa de J. J. Llach et al. (2006) centrados en los logros y resultados académicos en Argentina, indagan en el estado de la educación primaria a partir análisis de los resultados del Operativo Nacional de Evaluación de la Calidad (ONE), y evidencian que las escuelas a las que asisten lxs niñxs con el nivel socio-económico más bajo, también lo tienen en términos de infraestructura, capital humano y capital social contribuyendo a reproducir las desigualdades (Tuñón y Halperín, 2010).

No obstante, la investigación etnográfica de Patricia Redondo (2013) sobre las posibilidades de enseñar en escuelas en contextos de pobreza extrema realizada en una escuela ubicada en el conurbano bonaerense, muestra que la escuela puede ser “perforada” (Redondo, 2013, p. 201) por el deseo de lxs actores de hallar sentido en la tarea, y que la escuela aún continúa siendo una oportunidad que le pone límites a la exclusión y la pobreza.

A partir de la implementación de la Ley Educación Nacional No. 26.206 (2006) la investigación educativa en Argentina se ha enfocado fuertemente en analizar los fenómenos en torno a los procesos de inclusión. Por un lado, las investigaciones en el nivel de educación secundaria han sido numerosas dados los rasgos de este período particular en el que este nivel se ha tornado obligatorio. Cabe destacar los aportes de Boticelli y Borzese (2014) quienes a partir de un estudio de corte cuantitativo sostienen que, aunque mejoró el nivel de acceso reduciendo la brecha entre jóvenes de sectores altos y bajos, la desigualdad respecto de los aprendizajes no lo ha hecho. Como consecuencia, observan estos autores, queda un gran número de jóvenes por fuera del sistema.

En este sentido Krichesky, Cortelezzi, Cura y Morrone (2010) exponen los modos concretos en que lxs jóvenes van encontrando barreras que terminan excluyéndolos de los procesos de

⁴ Para esta perspectiva, la etnografía es entendida como un “enfoque crítico para acceder al conocimiento de la vida social”, que plantea “la importancia de la direccionalidad teórica”, cuidando de no restringirla a una técnica o método vinculado a las opciones más empiristas y a - teóricas (Achilli, 2017, p. 15).

escolarización. Lxs autores identificaron dimensiones (pedagógicas, vinculares, organizacionales, contextuales y personales) y variables escolares que poseen un rol relevante en la inclusión escolar: la enseñanza, los vínculos con lxs profesores y pares, la disciplina y los tiempos de la escuela, las familias, el barrio, las representaciones sobre el futuro, entre otras.

Otros antecedentes que son importantes en el campo temático, los constituye la producción del trabajo coordinado por Guillermina Tiramonti “Grupo Viernes” en FLACSO, que indaga en las diferentes maneras en que las jurisdicciones y escuelas argentinas implementan la escuela secundaria obligatoria en ese país. También los trabajos coordinados por Flavia Terigi como Coordinadora Académica del proyecto de investigación de UNICEF Argentina, “La educación secundaria en los grandes centros urbanos”, nos han permitido obtener una mirada amplia sobre la problemática de la desigualdad educativa en este país.

Otra línea de investigaciones (López, 2004; Salvia y Tuñón, 2003; Kessler, 2002; Filmus, Miranda, Kaplan; 2001; Tenti Fanfani, 1995, 2007 en Tuñón y Halperín, 2010) centró su análisis en los modos en que una educación diferencial reproduce de manera estructural dichas condiciones al ofrecer conocimientos empobrecidos o de baja calidad (Tuñón y Halperín, 2010). Rescatamos el trabajo de Gabriel Kessler (2002), “La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires”. En él, el autor da cuenta de que lxs jóvenes que asisten a la escuela secundaria en la ciudad de Buenos Aires y Gran Buenos Aires atraviesan de diferentes formas la experiencia escolar según sus propias condiciones de vida, y según las características de las escuelas a las que asisten dando cuenta de la fragmentación educativa resultante de procesos más amplios de desigualdad social.

En esta línea, pero a nivel local, en una investigación realizada en escuelas secundarias de gestión estatal de la ciudad de Ushuaia, Carrizo et al. (2014) plantean un contexto educativo con interesantes diferencias en relación con el resto del país, y presentan lo mismo que otras investigaciones previas: que el vínculo entre la experiencia escolar y los procesos de inclusión se juega fuertemente en los procesos de enseñanza. El caso de Ushuaia fortalece la idea de que para dar cuenta de las características que asume la experiencia escolar, no son suficientes ni alcanzan las variables socio-estructurales. En esa ciudad patagónica, aquellas variables que suelen asociarse linealmente a procesos de exclusión educativa - pobreza extrema, vulnerabilidad socio-económica de lxs jóvenes, falta de recursos institucionales, problemas de infraestructura escolar, etc. - tienen indicadores más favorables que en el resto del país. Por ello, sugieren considerar otros aspectos vinculados a la organización de la institución escolar, a las decisiones pedagógicas y a los modos en que lxs jóvenes transcurren y significan dicha experiencia (Carrizo et al., 2014).

Aunque lxs autorxs describen procesos similares, es significativamente menor la producción académica sobre el nivel superior de educación. Chiroleu (2013) plantea que, a pesar de que nuevos grupos sociales acceden al nivel, no se han reducido las desigualdades sociales. Ana María Ezcurra (2011) señala que, aunque se amplió la matrícula, la deserción, el fracaso, la

segmentación, y las diferencias de capital cultural⁵ de lxs estudiantes, ponen en duda la inclusión de lxs mismxs y fortalece la noción desarrollada por Pablo Gentili (2009) de “exclusión incluyente”:

un proceso mediante el cual los mecanismos de exclusión educativa se recrean y asumen nuevas fisonomías, en el marco de dinámicas de inclusión o inserción institucional que acaban resultando insuficientes o, en algunos casos, inocuas para revertir los procesos de aislamiento, marginación y negación de derechos que están involucrados en todo proceso de segregación social, dentro y fuera de las instituciones educativas (Gentili, 2009, p.33).

También nos interesó destacar un estudio en México, de Garay y del Valle (2011) quienes expresan que uno de los fenómenos que caracteriza la expansión de la educación superior en las últimas décadas en ese país es la mayor participación de las mujeres. Sin embargo, existen campos del conocimiento en donde su presencia continúa siendo menor que la de los varones; indicando que aún persisten desigualdades e inequidades de género en el sistema educativo superior.

En este sentido nos interesa observar que, en Argentina, la profesión docente es mayoritariamente femenina. Esta tendencia, aunque decreció con respecto al Censo Nacional de Docentes 2004, en el que los resultados arrojaron que ocho de cada diez docentes eran mujeres (DINIECE, 2004), se mantiene muy estable a lo largo del tiempo. Según el análisis realizado por la CIPPEC (2016) sobre los resultados del Operativo Aprender 2016 respecto de las características generales del cuerpo docente, según el perfil sociodemográfico, ratifican que “la profesión docente es predominantemente femenina y el diagnóstico realizado lo confirma”. De hecho, la participación femenina en la docencia del nivel primario excede ampliamente la cantidad de varones que están frente al aula; y en el nivel secundario, se sostiene la tendencia pero en menor medida: la participación de varones y mujeres es un poco más pareja (Operativo aprender, 2016).

En este aspecto, las investigaciones sobre la formación docente de Poliak (2009), Charovsky (2013) y Birgin (2013), también fueron consideradas: sus estudios dan cuenta de que la formación docente se encuentra fragmentada en el marco del proceso de reconfiguración del sistema educativo argentino a partir de trayectorias educativas desiguales que configuran relaciones materiales y simbólicas que inciden en la formación de lxs docentes.

Sobre lxs migrantes en el sistema educativo argentino, Sosa (2016) lleva adelante un estudio sobre la presencia de alumnxs extranjeroxs en los estudios de nivel superior en el que caracteriza el rol del estado argentino en relación con las políticas educativas que impactan en la población de migrantes, en particular en ese nivel de educación. Sostiene que, a pesar de los procesos de integración regional y normativas migratorias que la promueven - a partir de un irrestricto respeto

⁵ Ezcurra retoma a P. Bourdieu (2008) quien refiere a la noción de capital como a aquellos recursos materiales y simbólicos acumulados, propios del campo en el que se desempeñan lxs sujetxs, con los que se cuenta para desempeñarse en dicho campo y desarrollar prácticas propias del mismo, en este caso particular, en el campo académico.

de los derechos humanos, también en el campo educativo - el número de estudiantes extranjeros es bajo en el nivel superior, y su presencia en las aulas se encuentra subordinada a movimientos migratorios generados por otras razones no vinculadas a las de formación, y forman parte de corrientes migratorias más generales (Sosa, 2016).

En cuanto al efecto del género en las trayectorias migratorias de las mujeres, las investigaciones en nuestro país (Caggiano, 2019; Caggiano y Segura, 2014; Curtis y Pacecca, 2010; Magliano, 2007, 2009) dan visibilidad a las especificidades que adquieren. Respecto de los procesos de reproducción de desigualdades sociales en contextos migratorios, M. J. Magliano (2009) analiza la migración contemporánea de mujeres bolivianas hacia Argentina. Sostiene que las dimensiones de género, etnia y clase social, no pueden analizarse por separado sino conjuntamente, “puesto que se refuerzan recíprocamente, profundizando las prácticas y discursos de exclusión que ha enfrentado históricamente un amplio conjunto de las mujeres bolivianas en este país” (Magliano, 2009, p. 349). Y argumenta que estas relaciones desiguales de poder intensifican y sostienen la explotación de estas mujeres migrantes.

Por su parte, Ana Inés Mallimaci (2010) analiza en su tesis doctoral los procesos que han configurado a la colectividad boliviana en la ciudad de Ushuaia. El estudio, que se basó en entrevistas en profundidad y observaciones etnográficas en eventos de la comunidad, devela que “las y los bolivianos están sometidos a discursos y prácticas discriminatorias que inciden en sus formas de permanencia en el país” (Mallimaci, 2011, p. 2) basadas en los rasgos étnicos en tanto símbolo de alteridad como contracara de la autopercebida identidad eurodescendiente nacional construida históricamente.

Palacios, Padawer, Hecht y Novaro (2015) sostienen que la articulación entre las desigualdades de género, étnicas y de clase ha sido analizada a través de estudios etnográficos en los procesos escolares que contribuyeron a reconocer que las experiencias formativas exceden el ámbito de lo escolar. Consideraremos relevantes los análisis de estas autoras centrados en las relaciones entre procesos educativos e identificaciones étnico-nacionales. En “Mujeres indígenas: trayectorias educativas de tres referentes comunitarias en la Argentina”, realizan una lectura comparativa de tres trayectorias educativas de mujeres referentes políticas y problematizan sus recorridos en ámbitos escolares y religiosos en contextos familiares, comunitarios y extracomunitarios vinculando lo etnográfico y lo biográfico para “describir distintas posiciones ocupadas por los sujetos en los espacios sociales, cuyos sentidos sólo pueden ser definidos relacionamente teniendo en cuenta sus capacidades de acción y los condicionamientos socio-históricos específicos (Cragnolino, 2006; Diez, 2011; García Palacios y Hecht, 2012; Padawer, 2012)” (en Palacios et al., 2015, p. 162.). En este estudio, los atravesamientos de las relaciones de género y de base étnico-nacionales en las trayectorias de las tres referentes aparecen claramente vinculados a la hora de dar cuenta de las trayectorias educativas particulares.

Se retomaron también los aportes de las investigaciones etnográficas realizadas en escuelas del Delta bonaerense, el conurbano y la ciudad de Buenos Aires por los equipos dirigidos por M. R. Neufeld A. Thisted y L. Sinisi (2005) sobre los procesos socioculturales en las escuelas en contextos interculturales caracterizados por las desigualdades; como así también, aquellos estudios que prestan especial atención a las relaciones entre lxs sujetxs y los contextos en las diferentes escalas a partir de la vida cotidiana en las escuelas: Rockwell (1995), Ezpeleta y Rockwell (1985), Achilli (2003, 2009), Santillán (2007) y Diez (2015).

Por su parte, los trabajos de Ossola (2014, 2016, 2018) aportan una mirada específica sobre la educación intercultural en el nivel superior y la cuestión del lenguaje en los procesos de formación desde una perspectiva etnográfica.

Por último, aunque se trata de experiencias formativas en ámbitos no escolares, recuperamos los aportes de Tévez (2012, 2017) quien aborda, desde una perspectiva socioantropológica, los procesos de aprendizaje en relación con el mundo del trabajo de inmigrantes bolivianxs en la vida cotidiana, desde la niñez en su lugar de origen, y luego, en el contexto de arribo. En su trabajo, Tévez (2012) sostiene que aquellas prácticas aprendidas en el lugar de origen, resignificadas a través de sentidos de pertenencia en el nuevo lugar de residencia, les permiten subsistir en un contexto hostil hacia las personas provenientes de países limítrofes.

En síntesis, los antecedentes de investigación reseñados coinciden en señalar la relación entre las condiciones de origen y de género en la configuración de las trayectorias socioeducativas de sujetxs atravesadxs por desigualdades en ámbitos escolares y no escolares en una serie amplia de contextos.

En este recorrido, también hemos advertido la escasez de trabajos que se propongan estudiar las trayectorias escolares de mujeres de origen boliviano atravesadas por procesos de migración, menos aún desde perspectivas socioantropológicas y en el contexto particular de Ushuaia. De allí que esperamos aportar al conocimiento sobre las mismas, al abordar en profundidad las trayectorias escolares de las mujeres de origen boliviano que cursan o han cursado la formación docente en esa ciudad.

Una estructura posible: dificultades y desafíos de una escritura que aborde la complejidad y la multidimensionalidad de las trayectorias

El trabajo está organizado en cinco capítulos. En el primero, desarrollamos los conceptos teóricos centrales y las características del enfoque teórico-metodológico que orientaron el proceso de investigación. Recuperamos la perspectiva socioantropológica y reflexionamos sobre los desafíos que presenta el proceso de escritura ante la necesidad de presentar las descripciones de manera relacional, organizada y clara. La comunicación de este proceso teórico reflexivo ha sido uno de los desafíos más importantes de este trabajo en el sentido de presentarla conforme a nuestra

perspectiva, también en la escritura, de forma rigurosa y coherente. También detallamos las estrategias de construcción de la información empírica. Luego, explicitamos los principales referentes conceptuales desde los cuales partimos para el análisis de las trayectorias escolares en su complejidad.

En el Capítulo II, presentamos un recorrido socio-histórico de las migraciones de origen boliviano en Argentina, focalizando en las características que estos procesos han tenido en la ciudad de Ushuaia; describimos las trayectorias migratorias de las mujeres, haciendo foco en las razones para migrar inscriptas en condiciones materiales de desigualdad, y como práctica de la comunidad boliviana con un recorrido histórico previo; también, describimos las experiencias de las mujeres de nuestra investigación en la ciudad de Ushuaia en tanto inmigrantes o hijas de inmigrantes, ya que son consideradas una dimensión fundamental en la configuración de las trayectorias escolares.

A partir del análisis de los relatos de las mujeres, en los Capítulos III y IV, reconstruimos sus trayectorias escolares en los niveles previos a la formación docente, dando cuenta de los distintos procesos y experiencias que las configuran y permean. En ese sentido, en estos capítulos describimos las trayectorias escolares de estas mujeres en el cruce con procesos de discriminación, el rol de la lengua en la escolarización y las estrategias que las mujeres ponen en juego en ese transitar.

En el Capítulo V describimos, a partir del análisis de los relatos, los sentidos construidos sobre la formación docente y algunas de las prácticas y estrategias desarrolladas por estas mujeres en sus recorridos por este nivel educativo, y en relación con sus trayectorias escolares previas. Luego de dicho análisis, pudimos específicamente describirlas respecto de las desigualdades configuradas dada la condición de mujer de origen boliviano atravesada por procesos migratorios. También consideramos cómo la lengua de origen aparece en tanto representación de identidad colectiva y genera la posibilidad de reconocerse en ella.

En cuanto a los aspectos vinculados a las relaciones de género - cómo se configuran dichas relaciones en los distintos ámbitos de interacción por los que transitan: familia, escuela, trabajo, a partir de prácticas y construcciones de sentidos que lxs diferentes actorxs sociales involucradxs poseen y desarrollan – son desarrollados a través del trabajo, dando cuenta del fenómeno estructural y transversal que significa la condición de mujer en nuestra sociedad patriarcal.

Finalmente, en las conclusiones, volvemos sobre el trabajo realizado, desarrollamos algunas ideas que sintetizan las principales cuestiones abordadas en el trabajo y esbozamos algunas preguntas a futuro a partir de los aspectos más relevantes del análisis presentado que problematiza lo que podrán ser futuras etapas de la investigación.

Capítulo I. Encuadre teórico metodológico

1.1 *Sobre la perspectiva socioantropológica relacional*

Totalidad significa: realidad como un todo estructurado y dialéctico, en el cual puede ser comprendido racionalmente cualquier hecho (clases de hechos, conjunto de hechos). Reunir todos los hechos no significa aún conocer la realidad, y todos los hechos (juntos) no constituyen aún la totalidad (...) Lo concreto, o sea la totalidad, no es, por tanto, todos los hechos, el conjunto de ellos, el agrupamiento de todos los aspectos, cosas y relaciones, ya que en este agrupamiento falta aún lo esencial: la totalidad y la concreción. Sin la comprensión de que la realidad es totalidad concreta que se convierte en estructura significativa para cada hecho o conjunto de hechos, el conocimiento de la realidad concreta no pasa de ser algo místico, o la incognoscible cosa en sí.

- Kosik, *Dialéctica de lo concreto*, 1967.

“La cuestión de cómo puede ser conocido lo real, va precedida de otra fundamental: qué es la realidad” (Kosik, 1967, p. 55). En este sentido, sostenemos con el autor que la realidad social es una totalidad concreta e histórica, constituida por las relaciones que establecen lxs sujetxs, quienes, a su vez, están condicionados por esa realidad que construyen.

Para ser coherentes con este planteo, y respecto de la pregunta problema de nuestra investigación, el interés y los objetivos que persigue esta última, nos posicionaremos desde la perspectiva socioantropológica relacional (Achilli, 2003). Comenzaremos por delinearla de manera sintética a partir de algunos fundamentos teórico-metodológicos propios de la tradición crítica de las ciencias sociales: el carácter relacional dialéctico, y, dado el rol central otorgado a lxs sujetxs en este enfoque, el carácter contradictorio y dinámico de la realidad social.

Esta perspectiva intenta superar aquellas nociones autónomas y ahistóricas de la sociedad y la cultura, para abordarlas a través de procesos interrelacionados que se vinculan entre sí (Achilli, 2005): sin fragmentar ni reducir la complejidad de la realidad social en tanto totalidad.

En este sentido señalaremos que tanto el carácter dinámico como el carácter contradictorio o de conflictividades de los procesos sociales son el resultado del rol central de lxs sujetxs sociales y sus prácticas, relaciones, experiencias y construcciones de sentido (Achilli, 2005).

Se comprenderá así la necesidad de abordar la vida cotidiana de lxs sujetxs ya que, como sostienen autorxs tales como Luckás, Lefebvre, Kosik o Heller (Achilli, 2005, p. 21), es en esa cotidianeidad que se produce y reproduce la vida social en interacción, y en contextos históricos determinados que la hacen inteligible: “[un sujeto] es concreto, no por tratarse de un individuo, sino por el carácter histórico y específico de [aquellas] relaciones” (Ezpeleta y Rockwell, 1983 en Achilli, 2005, p. 27). En tal sentido, el conjunto diverso de relaciones, prácticas y sentidos que generan lxs sujetxs bajo dichos condicionamientos habilita, a su vez, la posibilidad de transgredirlos y transformarlos, dado que el contexto en el que se producen se presenta más bien como un

"horizonte de posibilidades latentes, una jaula flexible e invisible para ejercer dentro de ella la propia libertad condicional" (Ginzburg, C., 2011, p. 22).

Esa complejidad se expresa en "diferentes niveles y órdenes de mediaciones (nivel sociocultural, institucional, y cotidiano) que dialogan e interactúan con las experiencias y las significaciones que construyen los sujetos en sus nexos de condicionamientos objetivos" (Achilli, 2005, p. 39). En esta línea, Eduardo Menéndez (2010 en Guiamet y Saccone, 2015) sugiere pensar la realidad a través de niveles articulados y "tratar de observar los procesos estructurales en los comportamientos de los sujetos, así como dichos comportamientos en los procesos estructurales" (p. 85).

El desafío de nuestro enfoque consiste en contextualizar y en relacionar estas diferentes escalas para hacer posible la inteligibilidad de la cotidianeidad social vinculada al entramado que la trasciende, en tanto condiciones y límites de una época, e intentar "entender ciertas conexiones profundas como plantea Ginzburg (1983) que las transformaciones políticas, económicas, culturales van anclando en las prácticas, significaciones y procesos que diariamente construyen los sujetos" (Achilli, 2005, p. 107).

En cuanto al análisis, dado el carácter flexible de nuestro diseño, y con el fin de atender a esa complejidad de la que nos interesa dar cuenta, se trató de un proceso simultáneo al trabajo de campo: un proceso recursivo en el que las anticipaciones de sentido o construcciones hipotéticas van relacionando de manera recursiva el material concreto del trabajo de campo con las categorías teóricas seleccionadas para ello (Achilli, 2009); un proceso continuo en el que "se intercalan períodos de campo con períodos de análisis y de lectura teórica o temática y períodos de elaboración conceptual y precisión de categorías" (Rockwell, 1987). En este continuo se fueron construyendo descripciones analíticas que explicitan las relaciones emergentes en un doble movimiento de reinterpretación de situaciones ya significadas por las participantes.

En este enfoque, la teoría funciona en todo el proceso a modo de direccionalidad teórica. Estos posicionamientos teóricos nos habilitan interpretaciones en el trabajo de campo y, al mismo tiempo, los avances en el trabajo de campo nos conducen a nuevas búsquedas teóricas, "en un movimiento espiralado en el que cada vez se integran más detalles" (Achilli, 2005, p. 80).

De allí la importancia central de la reflexividad (Guber, 2004), entendida como "el proceso de interacción, diferenciación y reciprocidad entre la reflexividad del sujeto cognoscente - sentido común, teoría, modelo explicativo de conexiones tendenciales- y la de los actores o sujetos / objetos de investigación" (p.87). En esta investigación, la descripción de los cruces entre los condicionamientos estructurales (acceso al mercado de trabajo, ingresos, género, origen, edad, etc.), los procesos cotidianos, las prácticas y sentidos de lxs sujetxs se realizó a través de un proceso de análisis que pretendió relacionar fragmentos de informaciones diversas e identificar conflictos, mediaciones y resistencias a partir de lo que lxs sujetxs expresan; y de la identificación de tendencias y continuidades desde cierta direccionalidad teórica (Achilli, 2005). Luego, el

producto del trabajo analítico es un texto en el que se intenta “documentar lo no - documentado” (Rockwell, 2015a) de las formas variadas y particulares de las trayectorias de las mujeres de manera descriptiva.

Sostiene Nemcovsky (2015) que:

A través del trabajo teórico-conceptual, procuramos desagregar y reconstruir aquello que se nos representa abstractamente tejiendo las relaciones en que se constituye y en las que adquiere sentido. Al intentar precisar el “conjunto muy complejo de elementos y [las] determinaciones” (Marx, 1974:42) que lo componen, y así “poner en evidencia sus conexiones internas y la unidad que las compenetra (Hegel, en Kosik, 1967: 27), vamos escribiendo nuestro objeto de estudio (p. 11).

De este modo, la relación entre el trabajo de campo y el trabajo conceptual constituyó una relación dialéctica en la que ambos se transformaron (Achilli, 2005). El desafío de sostener la coherencia durante todo el proceso de investigación respecto del enfoque, también se presentó a la hora de definir cómo expresar en la escritura la “totalidad concreta” (Kosik, 1967), es decir, cómo comunicar las relaciones entre los procesos, prácticas y relaciones sociales, y las diferentes escalas y niveles que atraviesan la problemática estudiada.

Este proceso de construir y establecer relaciones supo presentarse como caótico, solapado y desordenado en el proceso de investigación. Hallar el modo de organizar la descripción de los procesos y relaciones construidas en un texto, implicó tomar unas decisiones posibles por sobre otras, con el fin de hacer que el resultado de interpretar relacionamente estos “hallazgos” fueran comunicables. Consideramos que el modo plasmado como resultado del proceso reflexivo acerca de las decisiones tomadas a lo largo de la investigación, ha sido el más adecuado para dar cuenta de dicho proceso.

1.2 Las estrategias de construcción de la información empírica

El trabajo de campo fue realizado entre los años 2016 y 2019, y podemos dividirlo en dos momentos: un primer momento exploratorio de acercamiento a la temática de interés, y un segundo momento centrado, principalmente, en la realización de entrevistas a las mujeres protagonistas de la investigación.

En el primero, nos acercamos a algunas de las instituciones escolares de nivel primario e inicial en las que sabíamos había presencia de estudiantes inmigrantes provenientes de Bolivia. Consideramos de interés para el proyecto conocer qué estaba pasando en las escuelas respecto de la educación intercultural y lxs estudiantes inmigrantes. Por un lado, indagamos en cómo se trabajaba con lxs estudiantes migrantes – extranjerxs y también nacionales; por otro lado, nos interesaban las consideraciones de lxs maestrxs respecto de la formación, en términos de recursos pedagógicos, para trabajar con esta población, como así también la opinión de lxs directivxs. Nos

preguntábamos sobre la relación entre las trayectorias de estudiantes migrantes y la formación del profesorado y sobre aquellas tensiones que podrían surgir como resultado de que la EIB fuera considerada en los marcos prescriptivos de los niveles educativos obligatorios, pero no en la formación de quienes llevan adelante los procesos educativos en las escuelas.

A partir de ese primer acercamiento, accedimos a una reunión informal con miembros del equipo de “gabinete psicopedagógico” de una de las escuelas primarias de la ciudad de Ushuaia, como así también con miembros de la Supervisión Escolar de ese nivel. En esta etapa, aún exploratoria, supimos de la importancia y atención que le otorgaban los diferentes actores institucionales a la problemática de los inmigrantes en las escuelas. En estos encuentros los interlocutores plantearon, especialmente, necesidades que tenían que ver con lo que caracterizaron como “falencias” en la formación de los docentes y de los equipos directivos de las instituciones para “atender la diversidad sociolingüística en las aulas”.

Esta aproximación fue seguida de un trabajo en el que, si bien nuestras vinculaciones más frecuentes e intensas fueron con las mujeres de la investigación, no por ello menos significativos fueron los encuentros informales con docentes, familiares y amistades de ellas. El encuentro con estas personas allegadas a las mujeres tuvo que ver con la necesidad de “estar allí” (Geertz, 1997), compartir distintos espacios y momentos que nos permitieran acercarnos y construir una relación con estas mujeres a quienes finalmente les propondríamos la realización de entrevistas.

Con algunas de las mujeres compartimos reuniones o eventos familiares (celebraciones de cumpleaños, bautismos, entre otros menos formales – mates, asados, etc.) en las que pudimos conocerlas ya que tenemos amistades en común. En otras ocasiones, las conocimos dada nuestra condición de docente en el IFD en el que varias de las mujeres estudiaban al momento de llevar adelante el trabajo de campo. De ahí que compartir un mismo espacio institucional nos permitió un acercamiento que se fue dando en el tiempo, y lo suficientemente cotidiano para poder establecer un tipo de relación de confianza.

Además, observamos y participamos de encuentros sociales, actividades barriales, movilizaciones y actividades académicas y culturales: en algunos eventos de la comunidad boliviana en Ushuaia - del Inti Raymi⁶ (2018), de un taller de cosmogonía andina; y de dos talleres de lengua quechua para bolivianos en Ushuaia y público en general, en los que establecimos vínculos a través de charlas informales con referentes de la comunidad, interesados en EIB en la ciudad.

Compartimos espacios de educación no formal⁷ en el Centro Vecinal de uno de los barrios donde vive y trabaja una parte importante de la comunidad boliviana en Ushuaia, entre los años 2014 y

⁶ “Inti Raymi” es la “Fiesta del Sol”, ceremonia ancestral andina (incaica) en tributo a la divinidad sol celebrada por dicha comunidad para el solsticio de invierno, entre aproximadamente el 19 y el 22 de junio de cada año.

⁷ La educación no formal refiere a prácticas pedagógicas realizadas fuera del ámbito institucional escolar.

2019. En esas instancias, tuvimos charlas informales con padres y madres de la comunidad, con referentes comunitarios del barrio, e incluso con agentes del centro de salud de la zona.

Es decir, que otras personas también proporcionaron nuevas perspectivas a la temática en cuestión a modo “muestreo en cadena o bola de nieve” (Hernández Sampieri, Fernández y Baptista, 2006): pudimos conversar con algunxs profesorxs de las mujeres entrevistadas, y con dos tutoras del Departamento de Orientación al Estudiante de uno de los IFD; con el padre y la madre de Micaela, y con algunas amigas de las mujeres.

El segundo momento del trabajo de campo estuvo enfocado en la realización de entrevistas en profundidad, con el fin de dirigirnos “hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras” (Taylor y Bogdan, 1987, p. 101). Las mismas fueron realizadas entre los años 2017 y 2019 a estudiantes mujeres de origen boliviano de dos institutos de formación docente y de la Universidad Nacional de Tierra del Fuego (UNTDF) en la ciudad de Ushuaia.

Tuvimos la posibilidad de entrevistar más de una vez a casi todas ellas, en diferentes tiempos y modalidades. Sin embargo, también hubo algunos obstáculos para los encuentros: el lugar de reunión, los horarios o las “ganas” o posibilidades concretas de encuentro con estas mujeres. En cierta forma debimos conjugar estos aspectos para lograr un espacio tranquilo y distendido, aunque no siempre lo logramos. Pudimos vernos en uno de los Institutos, especialmente con quienes era difícil estar a solas para la entrevista – condición que las entrevistadas mismas propusieron. Para conseguirlo, incluso una de ellas la realizamos en la casa de la entrevistadora. También nos encontramos en los hogares de dos de ellas, y tuvimos la oportunidad de compartir momentos con otrxs miembrxs de la familia.

Las entrevistas en profundidad, con momentos menos directivos que otros, nos permitieron generar un vínculo de confianza a partir del cual, con preguntas descriptivas, indagamos en “sus significados, perspectivas y definiciones; el modo en que ellos ven, clasifican y experimentan su mundo” (Achilli, 2005, p. 71). Otros encuentros más informales, con diálogos más abiertos y menos dirigidos, también han sido fundamentales para observar y registrar aquellos aspectos de la vida cotidiana que lxs sujetxs naturalizan como sentido común.

Asimismo, pudimos tener acceso a los “diarios de formación”⁸ de dos de las entrevistadas, observar algunas clases y participar, junto a algunas de ellas, en eventos institucionales a los que asistieron en las instituciones educativas – talleres, reuniones del Consejo Directivo, marchas y movilizaciones.

⁸ Los diarios de formación son documentos personales en los que lxs sujetxs registran sus experiencias personales y públicas en la formación docente, desde una perspectiva subjetiva. Se trata de un instrumento metodológico, una “escritura del yo”, cuyo objetivo es favorecer la reflexión y la toma de conciencia sobre la propia práctica y proceso de formación.

Por último, agregamos que analizamos otras fuentes documentales tales como las reglamentaciones vigentes en relación al ingreso y permanencia en el nivel educativo en cuestión.

1.2.1 Las mujeres de la investigación

El referente empírico que por sus características respondió a las necesidades de nuestro diseño está conformado por mujeres de origen boliviano de la ciudad de Ushuaia atravesadas por procesos migratorios, que transitan o transitaron la formación docente en esa ciudad.

Aunque no todas ellas nacieron en Bolivia, sus trayectorias escolares se encuentran entramadas en procesos migratorios protagonizados por padres, madres y/o abuelxs produciendo condiciones y experiencias particulares. Al respecto se hace necesario considerar que la categoría de bolivianx es usada corrientemente en Argentina para incluir a quienes nacieron en ese país y también a sus hijxs (Grimson, 2006). También Mallimaci (2011) afirma que las generaciones posteriores a quienes han migrado de Bolivia, es decir, a argentinxs descendientes de bolivianxs, son referidxs en la cotidianeidad como bolivianxs,

Atendiendo a lo especificado, entrevistamos a tres generaciones diferentes de mujeres de la ciudad de Ushuaia que se reconocen “de origen boliviano”: nacidas en Bolivia, hijas de bolivianx y nietas de bolivianxs.

*Rosa*⁹ tenía 32 años cuando la entrevistamos. Nació en Cochabamba, Bolivia, y migró a Ushuaia a fines del 2000. Finalizó sus estudios secundarios en esa ciudad en un centro educativo para adultos. Al momento de ser entrevistada vivía con sus dos hijas y su pareja, se encontraba cursando el último año de la carrera de formación docente en un IFD público de gestión estatal de la provincia de Tierra del Fuego; y trabajaba como preceptora en una escuela de la ciudad.

Yanina tenía 20 años al momento de entrevistarla. Ella también nació en Bolivia (Punata). Sus padres la llevaron a vivir a Ushuaia cuando tenía dos años de edad aproximadamente. Después de intentar otros caminos de desarrollo profesional y laboral, ingresó a un IFD de la ciudad, y al momento de las entrevistas, no trabajaba y se hallaba cursando el primer año del Profesorado de Educación Inicial.

Micaela nació en Ushuaia pero es hija de inmigrantes bolivianxs. Realizó y finalizó todos los niveles de educación obligatoria en instituciones educativas de gestión estatal de esa ciudad. Al momento de entrevistarla tenía 22 años y se encontraba cursando el tercer año del Profesorado de Inglés en un IFD público de gestión estatal. No trabajaba formalmente, y vivía con su familia: padre, madre, hermanxs, cuñadxs, y sobrinx - a quienes cuidaba cuando sus padres o madres trabajaban fuera de la casa. Además, daba clases particulares de inglés los sábados, en la Iglesia a la que asistía.

⁹ Los nombres que aparecen fueron modificados con el fin de preservar la identidad de las entrevistadas.

María es la mayor de las entrevistadas. Nació en 1979 en la provincia de Salta, y su padre y su madre bolivianxs migraron a Argentina durante aquella década. Vivía con su marido y su hija, y trabajaba en una escuela primaria de la ciudad de Ushuaia. Su escolaridad atravesó la ruralidad, la educación común y la técnica superior hasta que finalmente una vez en Ushuaia, finalizó el Profesorado de Educación Primaria en uno de los dos IFD de la ciudad.

Olga es nieta de bolivianxs inmigrantes de Jujuy, provincia en la que nació. Partió a Ushuaia un año después de finalizar la escuela secundaria, cuando tenía 18 años. Cuando la entrevistamos estaba casi finalizando el Profesorado de Lengua y Literatura. Se conformó como referente de la comisión de género en el IFD donde estudiaba, y además, participaba activamente en organizaciones de derechos humanos y pueblos originarios. Al poco tiempo se recibió de profesora, y actualmente continúa estudiando el Profesorado de Historia, en el mismo Instituto.

Violeta nació en un pequeño pueblo de Jujuy limítrofe con Bolivia. Su padre es salteño, y su madre, jujeña. Desconoce el origen de sus abuelxs, sin embargo, se reconoce como miembrx de una comunidad con la que comparte tradiciones, historia y prácticas con comunidades de Bolivia. Estudió el Profesorado de Educación Primaria en su provincia natal y migró a Ushuaia hace dos años cuando se recibió de maestra. En la actualidad se desempeña como docente suplente en dos escuelas primarias, y cursa la licenciatura en Gestión Educativa en la Universidad Nacional de Tierra del Fuego. Tenía 22 años cuando nos conocimos.

1.3 Trayectorias escolares, experiencia y formación: conceptos que dialogan

Tanto trayectoria como experiencia se presentan como dos conceptos centrales e imbricados para abordar la realidad problematizada desde la perspectiva en cual nos posicionamos.

En este trabajo, concebimos las trayectorias escolares como recorridos y experiencias diversas entramadas en contextos sociohistóricos y en relación con diversos procesos y actorxs sociales. Desde esta perspectiva, las abordamos en relación con el tiempo de forma dinámica y no determinada, dando lugar a construcciones únicas y heterogéneas (Santillán, 2007).

Por un lado, recuperamos la mirada de Bourdieu (2011) para quien la noción en cuestión refiere al movimiento en el espacio social de un sujetx o grupo de sujetxs, como secuencia de posiciones en el campo social, proceso a través del cual - y en relación al volumen y estructura del capital acumulado en el tiempo - puede dar cuenta para nuestra investigación, de las condiciones generadas al momento del acceso a la formación docente. Esta concepción permite trascender las miradas que desagregan la acción individual de la estructura social, y propone poner en relación las posiciones en el campo, los campos y las prácticas de lxs sujetxs en dichos campos.

Por otro lado, rescatamos el concepto de trayectoria de Michel de Certeau (1996 en Santillán, 2007) en cuanto a que estas se presentan como “un cruce de movilidades y de modalidades de acción” (p.14). Es decir que, al hablar de trayectoria, nos referimos a un recorrido en construcción

permanente con diversxs sujetxs implicadxs, y en relación con variados aspectos que hacen a su experiencia: alcanza una dimensión subjetiva a la vez se vincula con las condiciones que la producen; y abarca más que una sumatoria de hechos cronológicos de los que el sistema puede dar cuenta.

Además, nos interesa retomar el desafío de E. P Thompson de recuperar el rol protagónico de lxs sujetxs sociales en tanto nos permite conferir “una dimensión relevante a la actividad creadora de los sujetos como hacedores de la historia” (Sorgentini, 2000, p. 66). En principio, el concepto de experiencia según Thompson (1981) alude a un tipo de conocimiento social que media entre lxs sujetxs y la conciencia social. Esta noción recupera la racionalidad de lxs sujetxs en diálogo con la estructura objetiva que lxs trasciende.

Es decir, que estas construcciones se hallan entramadas en relaciones objetivas en distintos niveles de concreción - institucional, curricular, áulico - y trazan itinerarios singulares a partir de las prácticas y los sentidos que van construyendo lxs sujetxs en sus recorridos. Por estas razones, a lo largo de este trabajo, recuperaremos las trayectorias escolares de las mujeres de la investigación desde sus experiencias y a partir de los sentidos que les han atribuido en determinadas condiciones socio-históricas.

1.4 Interculturalidad: la diversidad cultural como constructo social

Al decir de Krotz (1994), experimentar la otredad cultural habilita posibles sentidos de la acción humana, que van desde la posibilidad de comprensión y comunicación en la alteridad (acercamiento), hasta la del alejamiento cultural que imponen las identidades hegemónicas.

En tal sentido, referirse a la noción de interculturalidad se trata de una de las maneras posibles de comprender la heterogeneidad de la humanidad: un modo en que las diferencias son abordadas y tramitadas según un modelo de gestión socio-histórico que hace foco en la interacción de los grupos de una sociedad (Fischman, 2018).

Recuperamos a Renato Ortiz (1998) quien sostiene que la heterogeneidad es constitutiva de las sociedades y que “la diversidad se manifiesta en situaciones concretas” (p. 31), en condiciones reales de existencia, en el entramado discursivo de las diferencias que se tocan y se vinculan en contextos socio-históricos determinados: se construye socialmente. Las fronteras se entrelazan y los miembros de las comunidades las tejen.

La particularidad de esta construcción, como un modo posible de entender la diferencia, implica comprender que en tanto socialmente construida, es portadora de sentidos simbólicos e históricos. En este sentido, Ortiz (1998) alerta que las “diferencias” esconden relaciones de poder razón por la cual será importante comprender que, cuando el discurso sobre la diversidad omite el contexto en el que se da la interacción cultural, lo que se oculta son las relaciones de desigualdad.

1.4.1 Migración, diversidad e identidad

Hablar de diversidad, es también hablar de migraciones. Las personas y sus comunidades han estado históricamente relacionadas e interconectadas entre sí a través de movimientos poblacionales (Wolf, 2005), que, como señala Appadurai (2001), se globalizaron masivamente en la actual etapa de la historia. Sin embargo, no todas las personas que migran son iguales: hay quienes se ven forzadx a hacerlo porque su lugar de residencia se ha vuelto poco acogedor (Bauman, 1999). En este sentido, las mujeres de la investigación han tenido variadas razones para migrar a Ushuaia.

Tampoco son todos los flujos migratorios iguales. Consideraremos que, tal como señala Martínez Pizarro (2014 en Lube-Guizardi, Moraga y Garcés, 2014) el vínculo entre quienes migran y hacia donde lo hacen se sostiene por “desigualdades de inclusión en el mercado de trabajo global, designadas fundamentalmente a través de marcadores étnico-raciales que inciden en una desigual asignación de derechos y recursos entre poblaciones en el globo” (p. 178). Se suma el hecho de que las mujeres - como lxs inmigrantes - constituyen una oferta laboral que “facilita la imposición de salarios bajos y desamparo” (Sassen, s/f, p. 41).

Por otra parte, también nos interesa recuperar el vínculo entre las nociones de migración, diversidad y procesos de construcción identitaria. Si bien el concepto de identidad es complejo y discutido, una definición básica incluiría

un proceso de identificaciones históricamente apropiadas que le confieren sentido a un grupo social. Las identificaciones implican un proceso de aprehensión y reconocimiento de pautas y valores sociales a los que adscribimos que nos distinguen de “otros” que no los poseen o comparten. En este camino se constituirán los límites socialmente aprendidos que marcarán el sentido de pertenencia y que manifestarán las diferencias entre lo propio y lo ajeno (Chiriguini, 2006, p. 64).

Un grupo social, entonces, se constituye en base a la adscripción e identificación configurada por los mismos actores en interacción (Bartolomé, 2006). En este sentido, la auto-adscripción emerge como categoría subjetiva de delimitación identitaria. Si bien los límites pueden variar (como así también los contenidos y las formas culturales) solo sobreviven en la dicotomía ellxs /nosotrxs. Quienes auto-adscriben a una misma identidad colectiva la sostienen en la confirmación y sostenimiento de un sistema de valores: “juegan el mismo juego”, o en palabras de Bourdieu (2008), comparten *habitus* - más allá de su lugar de nacimiento. Es decir que, la construcción del otrx cultural, es el resultado de la observación de las diferencias culturales del otrx en el sentido del diferente a nosotrxs.

Particularmente será pertinente considerar estas ideas, ya que, como sostiene Dietz (2012): “Al transferir la política de diferencia al aula, la “otredad” se convierte en problema, cuya solución se

“culturaliza” mediante la reinterpretación de las desigualdades socioeconómicas, jurídicas o políticas como supuestas diferencias culturales” (p. 75).

1.4.2 Interculturalidad y educación

En este trabajo pensamos la educación intercultural como Alatorre Frenk, Dietz, Jiménez Naranjo Mendoza Zuany (2015): una estrategia política y pedagógica para la “gestión de la diversidad” que espera colaborar con el propósito de transformar la sociedad a través de la desnaturalización de los prejuicios y la resignificación de la otredad des-esencializando identidades y autoadcripciones. Además, desde esta mirada, esta política educativa propone favorecer

la construcción de formas participativas de gobernanza, es decir la ocupación de espacios de poder con base en la articulación de saberes, haceres y poderes de actores culturalmente diversos, incluyendo los de quienes han sido históricamente invisibilizados en nuestros países. Asimismo, es implementada a través de políticas educativas específicas que son construidas a partir de la aplicación del conocimiento sobre lo “intercultural” (Alatorre Frenk et al., 2015, p. 120).

Mientras que en Europa occidental y América del norte, en los países auto-denominados como de inmigración, la política educativa intercultural es entendida como “una aproximación diferencial a la educación de minorías inmigradas”, en el contexto latinoamericano, los destinatarios de la educación intercultural son las minorías autóctonas (Dietz, 2012, p. 13).

Sostiene Dietz (2012) que en Latinoamérica, la educación intercultural no se trata solamente de una propuesta curricular para contextos de diversidad etnolingüística y desigualdad económica de culturas en contacto sino que, su principal objetivo ha sido rediseñar las relaciones entre el Estado y los pueblos originarios a través de relacionar sujetos políticos y culturas diferentes en términos de relaciones jerárquicas y de poder. Por eso, en esta región, el modelo de interculturalidad en educación incluye “la reflexión acerca de los modos en que son definidas las culturas y los tipos de relación que se producen en sociedades visiblemente desiguales” (Ossola, 2016, p. 125).

Pero en Argentina, al reducir la EIB a los pueblos indígenas, se excluye a los estudiantes migrantes y no-indígenas que no son visibilizados, y que también son comunidades destinatarias de la EIB ya que “no sólo se encuentran interpeladas por su diversidad lingüístico-cultural, sino que además subsisten en entornos de extrema desigualdad y pobreza” (Hecht, 2015, p. 21).

Insiste Hecht (2015) que

la complejidad sociolingüística conlleva que muchos de los niños destinatarios de la EIB sean expulsados del sistema escolar público con argumentos que le endilgan la culpa a una supuesta “deficiencia cognitiva” cuando en realidad las causas pueden correlacionarse con la invisibilidad de las diversas situaciones sociolingüísticas (p. 27).

En resumen, en este trabajo tendremos en cuenta que existe evidencia (Diez y Hecht, 2013; Hecht, 2015, entre otros) de que a menudo lxs estudiantes inmigrantes no son consideradxs destinatarixs de las políticas educativas interculturales, desconociéndose sus saberes previos, trayectorias y experiencias formativas y atentando contra la diversidad en procesos que finalmente resultan en desigualdades socioeducativas.

1.4.3 Lengua, diversidad cultural y escuela

Partiremos del supuesto de que el lenguaje es un aspecto involucrado en las trayectorias escolares que puede ayudar a comprender las complejas relaciones entre este y los procesos educativos, ya que tal como sostiene D. Crystal (1994 en Unamuno, 2016): “El lenguaje permite aprender el uso de herramientas y transmitir destrezas de un modo muy eficiente. Se ha propuesto que el aprendizaje de la utilización de herramientas y el del lenguaje son herramientas interrelacionadas” (p.10).

Por un lado, cuando nos referimos a la primera lengua o lengua materna hablamos de la lengua que se habla en nuestra casa cuando nacemos y la que escuchamos aún desde el vientre materno. Hay quienes la denominan primera lengua con el fin de eludir la referencia a la madre, ya que no necesariamente será la lengua de la madre (Unamuno, 2016). Por su parte, Littlewood (1984) denomina a segunda lengua como aquella del contexto en la que se aprende, y en la que “El hablante se escolarizará (...), que es la que deberá utilizar también para la comunicación oficial en la vida pública, más allá de los vínculos comunitarios más cercanos” (Cerqueiras y Lanzoni, 2018, p. 5). Por otro lado, denominamos lengua de herencia a la lengua de la comunidad de referencia, y no tiene que ver con la habilidad lingüística en esa lengua del sujetx sino “a una cuestión de identidad, de patrimonio en relación con su origen, que lo ubica como miembro de la cultura de sus ancestros” (Cerqueiras y Lanzoni, 2018, p. 6).

Finalmente, plantearemos la noción de dialecto o variedad lingüística en tanto una diferencia que establece jerarquías sociales y culturales (Unamuno, 2016). En esta línea, la variedad lingüística escolar es una variedad estandarizada, una construcción deliberada para constituir una determinada variedad como la referencia común de una comunidad de hablantes o de un país. Luego, “la educación formal se encarga de enseñar y de evaluar el uso escrito y oral de esta variedad” (Unamuno, 2016, p. 21) constituyendo, a través de un proceso de planificación lingüística, la legitimidad de dicha variedad.

Sería falso decir aquí que la educación en una sola lengua siempre se ha considerado mejor que la enseñanza de o en otras lenguas. La educación lingüística de las elites siempre ha sido, y lo es ahora mismo, en más de una lengua. (...) Sin embargo, nadie se ha atrevido a sostener en estos casos que la diferencia entre el origen lingüístico de sus

estudiantes y la lengua de la escuela fuese caso de fracaso escolar (Unamuno, 2003, p. 52).

¿Cuál es el problema de la diversidad lingüística en las aulas entonces? Según Unamuno (2003), se trata de que el valor en el mercado lingüístico de la lengua de lxs estudiantes y de las lenguas que enseña la escuela, es diferente. El pseudo problema del bilingüismo, contrastado por las investigaciones¹⁰, oculta en realidad procesos hegemónicos de imposición de la lengua de los grupos dominantes sobre aquellas de lxs estudiantes que no se identifican con la misma, en un continuo proceso de cuestionamiento y resistencia, constantemente reforzado.

1.5 Desigualdades y discriminación: procesos en contextos

Como se evidenció en la introducción, abordar las desigualdades se encuentra lejos de tener una única perspectiva. Dijimos que en esta investigación, dicho concepto no se ciñe solo a la pobreza, en tanto creemos que esta sería un subproducto de variadas inequidades (Tilly, 2000). Entendemos a la desigualdad como una noción relacional, compleja y multidimensional (Kessler, 2014). Si bien las desigualdades económicas atraviesan al resto, una mirada multidimensional del fenómeno insinúa pensar la interrelación entre las variadas dimensiones que atraviesan lo social en contextos determinados.

Las desigualdades sociales son una construcción social resultado de un conjunto de prácticas sociales que las generan (Dubet, 2015). Es decir, que en las relaciones sociales, las acciones e interacciones entre lxs sujetxs producen desigualdades que, a la vez, se constituyen en los mecanismos a través de los cuales se produce y reproduce dicha estructura desigual. Estas formas de interacción son naturalizadas y, por lo tanto, frecuentemente desapercibidas por lxs sujetxs que las protagonizan. De allí la importancia de considerar, también, las dimensiones personales y subjetivas de los procesos que generan desigualdades, las interpretaciones, opiniones y perspectivas de quienes las sostienen y las padecen.

Inés Dussel (2004) retoma este enfoque e insiste en la necesidad de comprender las desigualdades “como relaciones perdurables y fuertes que se establecen entre sujetos y que abarcan diferentes ámbitos: la riqueza, los ingresos, las oportunidades vitales y laborales, el género, la etnia, la edad, la región geográfica, entre otros aspectos” (p. 2). Por eso, en términos de desigualdades educativas, también resulta necesario observar hacia adentro de las instituciones escolares y advertir que se trata del resultado de un complejo entramado de procesos y relaciones que las van construyendo socialmente, y que, a través de la institucionalización, producen diferencias que no dependen exclusivamente de las “condiciones individuales de los sujetos como de los sistemas de

.....

¹⁰ Muchas investigaciones han demostrado que conocer más de una lengua no solo es positivo para quienes aprenden sino que además les permite adquirir habilidades para aprenderlas más eficazmente facilitando la adquisición de una tercera o cuarta lengua (Horwitz, 2008).”

organización social e institucional que imponen barreras o impedimentos que dificultan la participación de las personas y contribuyen a su segregación o exclusión” (Parrilla, 2009, p. 105). En este sentido, sostenemos con Saraví (2006) que se hace necesaria una perspectiva de abordaje que considere cómo se entretajan y retroalimentan las trayectorias escolares abriendo la posibilidad de vincular los eventos y sucesos que las configuran.

Estos señalamientos respecto de cómo se producen las desigualdades nos obliga a atender a los procesos discriminatorios que, a través de las prácticas cotidianas y en los discursos estigmatizantes que circulan en las escuelas, se traducen en acciones que afectan el modo en que lxs inmigrantes habitan la escuela (Nobile, 2006). Afirma Nobile (2006) que:

la procedencia del alumno condiciona en cierto modo el trato que recibirá y las relaciones que pueda entablar, ya sea con sus compañeros como con algunos docentes (...) esto se debe a la existencia de una “jerarquía” en las valorizaciones que se tienen de las distintas nacionalidades. Los chicos procedentes de Perú y, sobre todo, de Bolivia están considerados de un modo profundamente negativo (p.26).

1.6 Género: desigualdad e interseccionalidad

Si bien la noción de género es una categoría central de la teoría feminista actual, dicho concepto ha recorrido un largo camino que comienza en tiempos de la Ilustración, cuando las mujeres reclaman junto a los varones, legitimar el derecho a la igualdad más allá de su origen y clase social (Fraisse, 1991; Le Doeuff, 1993; Amorós, 1997 en Femenías, 2012). Rápidamente vieron denegado el reclamo, y fue mucho más tarde que Simone de Beauvoir (2009) replantea la cuestión, y la convierte en plataforma filosófica y política de las mujeres desde mediados del siglo XX, al develar los modos de socialización que intervienen sobre la diferencia biológica entre mujeres y varones. De allí en más el concepto de género se distingue, en tanto culturalmente construido, sobre la diferencia sexual, en tanto dato biológico: el género comenzó a ser entendido como “el sexo socio-culturalmente construido” (Butler, 2007).

Como categoría teórica, el género fue útil para analizar procesos de desigualdad, y especialmente aquellos protagonizados por mujeres; a la vez, permitió revelar cómo los sexos quedan condicionados a una estructura que los trasciende. En este sentido, el sexo del cuerpo también es construido en el marco de determinadas relaciones sociales; relaciones económicas, étnicas y, en particular, relaciones de género. La materialidad del cuerpo es interpelada y configurada como diferencia sexual en un conjunto de relaciones simbólicas; relaciones dicotómicas en que “lo femenino” ocupa un lugar de subordinación, y se asimila a lo pasivo, lo pasional, lo privado, mientras que “lo masculino” aún aparece como lo activo, lo racional, lo público (Morgade, 2012). En esta línea de pensamiento, la noción de interseccionalidad (Crenshaw, 1989) nos permite identificar y reconocer la complejidad de los procesos que generan las desigualdades y

discriminación a través de “las interacciones entre los sistemas de subordinación de género, orientación sexual, etnia, religión, origen nacional, (dis)capacidad y situación socio-económica, que se constituyen uno a otro dinámicamente en el tiempo y en el espacio” (La Barbera, 2016, p. 106).

Por otro lado, nos interesa señalar que la articulación de las relaciones de clase, género y etnia es una articulación concreta, aunque no por esta razón se trata de una relación de acumulación de dominaciones según las “propiedades sociales” de lxs sujetxs subalternxs (Viveros Vigoya, 2016):

Así, la posición más “desventajosa” en una sociedad clasista, racista y sexista no es necesariamente la de una mujer negra pobre, si se la compara con la situación de los hombres jóvenes de su mismo grupo social, más expuestos que ellas a ciertas formas de arbitrariedad, como las asociadas a los controles policiales (Viveros Vigoya, 2016, p. 9).

Por lo tanto, observamos que las dificultades que presenta el análisis de este entramado de relaciones sociales requieren del intento de no caer en afirmaciones que reduzcan o simplifiquen los procesos bajo estudio. Pensamos que la noción de interseccionalidad resulta ser una propuesta interesante a la hora de analizar los diversos tipos de opresión: etnia, clase, lengua, cultura, sexualidad, procedencia, edad, discapacidad, etc. ya que, como Hernández Artigas (2018), entendemos que la categoría género, como categoría transversal, no es suficiente si no tiene en cuenta otras condiciones.

Tras ubicar estas conceptualizaciones iniciaremos la reconstrucción de las trayectorias escolares a través de la descripción y análisis de las condiciones en las que se configuraron esas trayectorias, y de los procesos y las experiencias que han protagonizado estas mujeres, a partir de los sentidos contruidos por ellas.

Capítulo II. Las trayectorias escolares y los procesos migratorios

En este capítulo, proponemos describir los procesos migratorios en las experiencias de las mujeres de nuestra investigación en tanto entendemos que dan cuenta de una dimensión concreta de las condiciones singulares en las cuales se desarrollaron sus trayectorias escolares. La propuesta es analizarlas según como fueron aconteciendo cronológicamente en sus vidas. En este sentido, consideraremos, con especial atención, las condiciones materiales y sociales de existencia en tanto suponen un rol central a la hora de tomar la decisión de migrar. Describiremos algunos procesos que atraviesan los modos de migrar que la comunidad boliviana de Ushuaia ha configurado intergeneracionalmente; y analizaremos la reconstrucción que realizan estas mujeres de las experiencias vividas durante el desplazamiento migratorio, y en los distintos ámbitos cotidianos por los que transitan o transitaron en la ciudad de acogida.

En síntesis, en este capítulo intentaremos describir la interrelación existente entre estas tres dimensiones que identificamos en el análisis de los relatos y los contextos en los que se desarrollan las trayectorias escolares de estas mujeres de origen boliviano de Ushuaia a partir de sus interpretaciones realizadas retrospectivamente: las condiciones de existencia, los procesos migratorios y las experiencias vividas en Ushuaia.

2.1 Migración boliviana en Ushuaia: breve contextualización

Las migraciones masivas de origen europeo que tuvieron lugar durante los procesos de conformación y consolidación de los estados nacionales en Latinoamérica impactaron claramente en la demografía de la región (Devoto, 2003). Una serie de factores influyeron para que esta situación fuera posible: la necesidad de poblar y asegurar los límites de las fronteras de estos nuevos estados, y, al identificar crecimiento demográfico con crecimiento económico, la posibilidad de generar un rápido desarrollo de la región.

Si bien existieron diferencias en cómo los países que conforman Latinoamérica llevaron adelante esta política migratoria, en Argentina la totalidad de extranjeros de ultramar constituyó un movimiento ascendente y constante entre 1870 y 1930 (Ceva, 2006). Este proceso se enmarcó también en la idea de que los trabajadores europeos “trasladarían su idiosincrasia de orden y trabajo necesarios para encauzar el progreso de los nacientes estados latinoamericanos” (Kleidermacher, 2018, p. 8).

Por eso, es importante destacar que el análisis de las migraciones no solo posee una dimensión demográfica, sino que debemos inscribirlas en contextos más amplios que incluyen las dimensiones sociales, históricas, políticas y culturales. Entonces, puesto que no son un hecho aislado entre otros, las abordaremos desde una perspectiva integral a la hora de comprenderlas. En este sentido, hablar de inmigración en Latinoamérica es hablar de la historia de la región, y del rol de la política de homogeneización de las diferencias étnicas y nacionales: la política

migratoria tuvo el objetivo de invisibilizar la diversidad americana (Quijano, 2000; Briones, 2005; Segato, 2007, entre otros).

De acuerdo con esto, se promovió determinada inmigración europea con el fin de “blanquear” a la población, diferenciando a los inmigrantes entre deseables, e indeseables – a quienes provenían de Europa central y/o Medio Oriente, al considerarlos poco recomendables debido a su idioma, su cultura y su religión (Lvovich 2009 en Kleidermacher, 2018).

No obstante, si bien las migraciones europeas - también llamadas y conocidas como “tradicionales”- han sido consideradas como aquellas “deseadas”, no han sido las únicas: los datos también cuentan una historia aunque el relato naturalizado respecto de la inmigración blanca y su inserción en la sociedad latinoamericana - y argentina particularmente, no coincidan.

CUADRO 1
ARGENTINA: POBLACIÓN NACIDA EN EL EXTRANJERO SEGÚN ORIGEN
LIMITROFE O NO LIMITROFE EN CENSOS NACIONALES, 1869-2001

Año del censo	Población total	Población extranjera total	Porcentaje extranjeros sobre población total	Población extranjera no limitrofe	Porcentaje extranjeros no limitrofes sobre población total	Población extranjera limitrofe	Porcentaje extranjeros limitrofes sobre población total
1869	1 737 076	210 189	12,1	168 970	9,7	41 360	2,4
1895	3 954 911	1 004 527	25,2	890 946	22,3	115 892	2,9
1914	7 885 237	2 357 952	29,9	2 184 469	27,3	206 701	2,6
1947	15 893 827	2 435 927	15,3	2 122 663	13,3	313 264	2,0
1960	20 010 539	2 604 447	13,0	2 137 187	10,7	467 260	2,3
1970	23 390 050	2 210 400	9,5	1 676 550	7,2	533 850	2,3
1980	27 947 447	1 912 217	6,8	1 149 731	4,1	753 428	2,7
1991	32 615 528	1 628 210	5,0	811 032	2,4	817 428	2,6
2001	36 260 130	1 531 940	4,2	608 695	1,6	923 215	2,6

Fuente: Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC), Censos Nacionales de Población, [en línea] <www.indec.gov.ar>.

Cuadro 1. Fuente: Pacecca, M. I. y Curtis, C. (agosto, 2008) Inmigración contemporánea en Argentina: dinámicas y políticas. *Población y desarrollo*, 84. Santiago de Chile: CELADE/CEPAL.

En efecto, las migraciones históricas a Latinoamérica también incluyen aquellas que fueron forzadas de africanos, así como migraciones internas fronterizas. Kleidermacher (2018) indica que “estas “ausencias” en las consideradas migraciones tradicionales no son ingenuas, sino que responden en muchos casos al ideal de composición poblacional de las nacientes naciones” (p.2). La naturalización de los supuestos relacionados con las frases más trilladas como el “crisol de razas”, “los argentinos descendimos de los barcos” o “no hay negros en Argentina” se han ido internalizando incluso hasta llegar a nuestros días, sin la posibilidad de reflexión ni mirada crítica. De esa manera, la inmigración latinoamericana desentonaría con las características basadas en los rasgos étnicos y culturales deseados - blancos, trabajadoros y cultos - en tanto símbolo de alteridad. En este sentido, Segato propone la noción de “alteridades históricas” (Segato, 2007): otredades construidas por los discursos de la historia hegemónica. Así, los migrantes no pertenecientes a la oleada tradicional europea deseada son ubicados en otros tiempos, aunque el

movimiento fuera simultáneo de aquella. Al adjudicarles dos momentos diferentes, y dos procesos diferenciados, el movimiento migratorio no “tradicional” queda escindido de los procesos de conformación del Estado en corrientes posteriores, deslegitimando su llegada.

Como podemos constatar en el cuadro 2, en Argentina, lxs inmigrantes de países limítrofes constituyen desde 1869 aproximadamente el 2,5% de la población total de Argentina (oscilando entre el 2% y el 3,1 %).

Cuadro 2. Población nacida en el extranjero según origen limítrofe o no limítrofe. Censos Nacionales 1869-2010

Año del censo	Población total	Población extranjera total	Porcentaje extranjeros sobre población total	Población extranjera no limítrofe	Porcentaje extranjeros no limítrofes sobre población total	Población extranjera limítrofe	Porcentaje extranjeros limítrofes sobre población total
1869	1.737.076	210.189	12,1	168.970	9,7	41.360	2,4
1895	3.954.911	1.004.527	25,2	890.946	22,3	115.892	2,9
1914	7.885.237	2.357.952	29,9	2.184.469	27,3	206.701	2,6
1947	15.893.827	2.435.927	15,3	2.122.663	13,3	313.264	2,0
1960	20.010.539	2.604.447	13,0	2.137.187	10,7	467.260	2,3
1970	23.390.050	2.210.400	9,5	1.676.550	7,2	533.850	2,3
1980	27.947.447	1.912.217	6,8	1.149.731	4,1	753.428	2,7
1991	32.615.528	1.628.210	5,0	811.032	2,4	817.428	2,6
2001	36.260.130	1.531.940	4,2	608.695	1,6	923.215	2,6
2010	40.117.096	1.805.957	4,5	560.903	1,4	1.245.054	3,1

Cuadro 2. Fuente: Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC).

Esta inmigración ha aumentado en las últimas décadas en relación a la inmigración proveniente de otros países, hasta llegar a casi el 90 % de la totalidad de la población extranjera en Argentina en los últimos años; con un considerable aumento de la migración boliviana que pasó de un 18 % a un 23 % del total de migrantes extranjeros (Grimson, 2006).

Cuadro 3 Evolución de la migración limítrofe y peruana, 1869-2001. Valores absolutos

País de nacimiento	1869	1895	1914	1947	1960	1970	1980	1991	2001	2010
Total países seleccionados	41.360	115.892	206.701	313.264	467.260	533.850	761.989	857.636*	1.010.761	1.402.568
Bolivia	6.194	7.361	18.256	47.774	89.155	92.300	118.141	143.569	233.464	345.272
Brasil	5.919	24.725	36.629	47.039	48.737	45.100	42.757	33.476	34.712	41.330
Chile	10.883	20.594	34.568	51.563	118.165	133.150	215.623	244.410	212.429	191.147
Paraguay	3.288	14.562	28.592	93.248	155.269	212.200	262.799	250.450	325.046	550.713
Uruguay	15.076	48.650	88.656	73.640	55.934	51.100	114.108	133.453	117.564	116.592
Perú	---	---	---	---	---	---	8.561	15.939	87.546	157.514

Fuentes: INDEC, 1996. Serie Análisis demográfico. La población no nativa de la Argentina. 1869-1991; INDEC 1997. La migración internacional en la Argentina: sus características e impacto. Estudios, N° 29; y Censos Nacionales de Población 2001 y 2010.

Cuadro 3. Fuente: Pacecca, M. I. y Courtis, C. (agosto, 2008) *Inmigración contemporánea en Argentina: dinámicas y políticas. Población y desarrollo, 84*. Santiago de Chile: CELADE/CEPAL.

Si además, como indicamos en el Capítulo I, consideramos a lxs descendientes de segunda y tercera generación, el total de extranjeros de origen limítrofe puede casi duplicar el histórico tope del 3%, con importantes implicancias en la “visibilidad étnica” (Grimson, 2006, p.6).

Con respecto a la migración boliviana, por lo que vemos en la información censal, Argentina ha sido históricamente un país seleccionado para migrar. Además, como país receptor, cuenta con acuerdos especiales de migración con Bolivia - como con otros países del MERCOSUR¹¹ - que han favorecido el ingreso de esta población al país (Novick, 2013).

La novedad que acontece en este movimiento migratorio, sostiene Mallimaci (2011), radica en que la ininterrumpida migración boliviana a Argentina ha llegado no solo a la Patagonia sino al sur de la misma: se han convertido en ciudades receptoras Neuquén, Trelew y Bahía Blanca; y las provincias de Río Negro, Santa Cruz y finalmente, Tierra del Fuego.

La presencia de inmigrantes bolivianos en esta última provincia argentina comienza a evidenciarse a partir del Censo Nacional de 1991 y continúa en aumento hasta el último de 2010, en una dinámica similar a la que se observa para el caso de Ushuaia, en la que aumentó tanto en términos relativos como absolutos:

Cuadro 4. Población extranjera por país de nacimiento

Área Geográfica: Ushuaia

País de nacimiento	Casos	Casos %
Bolivia	851	21
Total inmigrantes	4136	100
Total Población	41649	

Fuente: Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2001. Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC).

Cuadro 5. Población extranjera por país de nacimiento

Área Geográfica: Ushuaia

País de nacimiento	Casos	Casos %
Bolivia	3376	48
Total inmigrantes	7083	100
Total población	49904	

Fuente: Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010. Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC).

¹¹ El Mercado Común del Sur (MERCOSUR) es un proceso de integración regional entre Argentina, Brasil, Paraguay, Uruguay, Venezuela y Bolivia (en proceso de adhesión). Si bien su objetivo principal ha sido promover oportunidades de desarrollo económico a través de la integración de las economías nacionales al mercado internacional, ha firmado diferentes acuerdos en materia migratoria, laboral, cultural y social y acuerdos de tipo político o de cooperación con diversas naciones y organismos en los cinco continentes de suma importancia para sus habitantes [recuperado de : <https://www.mercosur.int/>].

Sin embargo, tal como adelantamos en la Introducción, si bien la población de origen boliviano en Ushuaia se muestra en aumento, las representaciones sobre esta población se manifiestan como discriminatorias produciendo desigualdad y exclusión (Mallimaci, 2011).

Un fenómeno presente en todo este país en el que los habitantes de origen boliviano padecen estigmatización en función de estereotipos discriminadores y de discursos xenófobos. Estas construcciones responden a la visibilización de sus rasgos fenotípicos significados como otredad por la narrativa hegemónica, en un proceso de etnicización de la diferencia (Grimson, 2006).

2.2 Las condiciones sociales y la necesidad de migrar: “de lo difícil, de lo lejos, de la falta de dinero”

La pregunta de por qué alguien decide abandonar el lugar de residencia nos invita a pensar no solo en aquellos aspectos de índole personal y subjetiva, sino que también es necesario inscribir estas decisiones en la trama de las sociedades transnacionales configuradas por el capitalismo en su fase global (García Canclini, 2004). Elsie Rockwell (2015b) sostiene que, un ejemplo de este panorama lo constituyen aquellos pueblos sometidos a la desigualdad a la que los somete el sistema, y se ven obligados a emigrar en busca de mejores condiciones materiales de existencia. Las personas se han movido a lo largo y ancho del planeta históricamente (Wolf, 2005). Sin embargo, a diferencia de otros momentos históricos, la particularidad que adquieren estos procesos de movilidad en el sistema capitalista actual está dada por la necesidad de desplazarse forzosamente por el mundo porque su lugar de origen no garantiza las condiciones materiales de supervivencia.

En este sentido, sostiene Rockwell (2015b) que

estudiar estos pueblos y sus movimientos solo tiene sentido si se les localiza en la profunda y creciente desigualdad mundial. Para ello es ineludible recuperar el concepto de clase social, no como índice de estratificación sino como relación social (Thompson, 1977). (...) La contradicción fundante entre trabajo y capital (Harvey, 2014) genera desigualdades por la explotación directa o indirecta de las clases trabajadoras. Aquí se encuentra otro nexo entre indígenas y migrantes, pues los que van en busca de trabajo y vida en tierras ajenas han sido expulsadas de las propias, poco importa si en su generación o en anteriores. Como desplazados e ilegales se les obliga a vender su fuerza de trabajo por debajo del valor, la etnicización y racialización facilitan la explotación al profundizar diferencias y debilitar alianzas posibles (Rockwell, 2015b, p.15).

Pellegrino (2000) observa en América Latina el aumento de las migraciones intrarregionales en las últimas décadas, especialmente entre los países limítrofes, debido al incremento en los diferenciales de ingreso per cápita. En este sentido, la autora también indica que Argentina es uno

de los principales países receptores de este tipo de movimientos, por las posibilidades de trabajo en agricultura, manufactura, construcción y servicios.

Volvemos aquí la mirada sobre lo que ya hemos desarrollado en términos teóricos en el capítulo anterior: que las trayectorias escolares son construidas entramadas en un marco que excede las experiencias dentro de las instituciones educativas. Es decir, que hablamos de construcciones que intentan dar cuenta de la interrelación entre el contexto - en los planos de la vida cotidiana que incluyen el familiar y el sociocultural - y dichas experiencias. Este abordaje implica entender las condiciones sociales en tanto límites y posibilidades a las prácticas que ponen en marcha lxs propixs sujetxs.

Respecto de las mujeres entrevistadas en nuestra investigación, aparecen entre ellas algunas características comunes que quisiéramos destacar: pertenecen a familias de entre 5 y 7 hijxs; han tenido que trabajar desde muy pequeñas para ayudar a su familia junto a sus hermanxs a sostener el hogar; y el acceso a los bienes materiales necesarios para la reproducción de sus grupos familiares ha sido dificultoso - más en algunas familias que en otras.

En el cruce entre los procesos de escolarización y los contextos en los que ellos se desarrollan, se configuran los sentidos que intentamos recuperar en este trabajo. Como dice E. Achilli (2003), consideramos lo social como un conjunto y no como elementos separados; y de esta manera, a lo escolar como parte de una “totalidad sociocultural epocal” (Achilli, 2003, p. 170). Sin embargo, el análisis no será lineal en el sentido de considerar los contextos como determinantes, sino en tanto constituyen la dimensión concreta de producción de la vida cotidiana.

Las mujeres con quienes conversamos narraron experiencias que se desarrollan en espacios que, muchas veces, carecían de la infraestructura básica. Estas circunstancias habitacionales se observan tanto en la descripción de los hogares en sus lugares de origen, como en la ciudad de Ushuaia: casas pequeñas, hacinación, falta de calefacción o agua corriente y potable, etc. Por ejemplo, Micaela cuenta que su familia – compuesta por su madre y su padre y seis hermanxs - vivió en una casa “alpina” durante muchos años. Estas casas, características de las zonas patagónicas, de madera con techo a dos aguas y de dos plantas, solo cuentan con dos espacios: la planta baja – cocina y baño - y la planta alta con una o dos habitaciones separadas por un tabique o tela. Luego, la posibilidad de conseguir un terreno les permitió colocar un “contenedor”¹² – con solo un espacio – e ir sumándole otros con el paso del tiempo.

“En ese tiempo, si no estoy mal, creo que era el uno a uno, cuando sucedió esto, y (el padre) compró- cómo se llama lo que traen los camiones... container! Y compró dos containers...y los puso uno al lado del otro, le construyó el pasillo en el medio, les hizo las puertas, todo, y...ahí

¹² Un contenedor o *container* es un módulo de carga para el transporte marítimo o terrestre que, al finalizar su vida útil, puede ser reutilizado y acondicionado para construir o ampliar viviendas.

quedaron (...) Este año es...en mis 24 años de vida... [la primera vez]que tengo mi propio cuarto” (Micaela, comunicación personal, 13 de diciembre de 2018).

En distintos pasajes de las narrativas es posible identificar cómo las condiciones materiales impactan de maneras diferentes a modo de “sufrimiento”, “malestar” o “dificultad” en las vidas de las sujetas y, particularmente, en sus experiencias de escolarización:

“...a nosotros a veces nos costaba tener eso bueno por una cuestión económica. Y por ejemplo el lápiz, la goma, y esas cosas te compraban uno para mitad de año. Si lo perdías, mi mamá te fajaba primero, y te decía: “no sé, tenés que solucionarlo, arreglátelas vos”. Y así no, no podía perder el lápiz, el borrador... (...)...nosotros éramos...nos costó levantarnos. Nosotros teníamos dos habitaciones nada más. Una de mis viejos, y también dormía alguno de mis hermanos...y otro de... Y era de adobe. Y era un patiecito, o sea. Y no tenía nada de piso, era todo de tierra” (Rosa, comunicación personal, 4 de noviembre de 2017).

De padre constructor y madre comerciante, la familia de once hermanxs de Rosa siempre tuvo para comer, aunque todxs debieron trabajar para conseguirlo. Por esa razón, lxs hermanxs no sabían quién de ellxs podría ir a la escuela, quién tendría que abandonarla o quién podría continuar estudiando. Una especie de “incertidumbre segura”: la seguridad de que algunx/s de ellxs – aunque no sabían quién – tendría que trabajar para ayudar a la economía familiar, y no gozaría de la posibilidad de seguir estudiando.

En este relato, Rosa recuerda un accidente que dejó a su padre inválido por varios años, y las consecuencias que tuvo este evento respecto de lo que venimos tratando:

“...mis hermanos, los más grandes, que son los varones, ellos iban a trabajar. Igual, mi hermano desde chiquitito, el mayor, fue a trabajar... o nos cuidaban...” (Rosa, comunicación personal, 4 de noviembre de 2017).

Sin embargo, como veremos más adelante en otras historias, a la hora de decidir quién se haría cargo de las tareas de cuidado, ese lugar de responsabilidad en particular, es altamente probable que sea de la hija mujer mayor. Así lo muestran las entrevistadas que, cuando no eran ellas mismas las encargadas de la tarea, eran otras hermanas mujeres mayores quienes asumían ese compromiso. Podemos decir que en estos hogares, la división sexual del trabajo (Morgade, 2012) define que los varones se encarguen de trabajar fuera de la casa en actividades ligadas a la construcción principalmente (aunque también algunos de ellos lo hacen en el campo); y que a las mujeres, y en primer lugar a la hermana mayor de la casa, les sea adjudicada las responsabilidad del trabajo dentro del hogar – tareas domésticas y de cuidado de hermanxs menores o ancianxs.

En estos contextos de pocas certezas respecto del futuro, respecto de la educación, pero también en relación a cómo subsistir y quiénes estarán a cargo de ello, las relaciones familiares fluctúan entre momentos de tranquilidad y otros de mucha tensión, y hasta de violencia física:

“Mamá hacía lo que podía, pobre....con lo que le tocaba...así que cuando nos mandábamos una macana, bueno, venía y nos fajaba...Estábamos en una situación complicada y los maestros lo

sabían, papá tomaba y le pegaba a mi mamá” (Rosa, comunicación personal, 4 de noviembre de 2017).

...

María, hija de inmigrantes bolivianxs de Potosí, nació en un pueblo de Salta que “ni siquiera figura en los mapas”. Cuando era niña se mudaron a una zona periférica de la ciudad capital de la provincia y su mamá nunca más quiso volver a aquel pueblo - sospecha que algo “feo” debió haber sucedido. Como veremos a lo largo de este trabajo, en las biografías de madres e hijas identificamos hitos que marcan momentos en la toma de la decisión de partir, acompañada de la necesidad de no volver la mirada hacia atrás al menos por algún tiempo, en el corto plazo. Esta estrategia de inmensa importancia define las posibilidades de supervivencia tanto material como emocional de las migrantes una vez que se encuentran en la ciudad de destino.

Entrevistadora (E): ¿Ya conocías Ushuaia?

Rosa: No, nunca conocí. Pero con tal de salir de mi casa... (se ríe) me quería...decir basta! Porque mi mamá me pegaba...horrible...es decir, te tiraba con lo que tenía al lado...pegaba con manguera...con todo lo que podía (se ríe) te pisaba el cuello, hacía, te hacía, te pegaba de verdad...y yo...no lo podía soportar más...por eso. Y ya tenía 15 años. Era grande. Sí, así que me vine... y después nunca más me fui. Me quedé con mi tía y...me quedé (Rosa, comunicación personal, 4 de noviembre de 2017).

Rosa terminó la escuela secundaria, luego la formación docente, se casó y tuvo dos hijas. Recién ahora cree que podría volver a Bolivia, más que nada para que sus hijas conozcan a su abuela. La madre y el padre de Micaela tampoco volvieron a Bolivia hasta 29 años después. Esta historia se repite y se convierte en una necesidad para seguir adelante, a pesar de las dificultades y los obstáculos que enfrentan y atraviesan las vidas de estas mujeres.

...

María vivía con su familia al borde de un río en una “cortada de ladrillos” cerca del centro de la ciudad de Salta. Una cortada es un lugar en el que se fabrican manualmente ladrillos. María nos cuenta que el dueño de ese predio le permite vivir ahí a una familia para que trabaje en la producción de ladrillos, controlada y regulada por algún capataz. En algunas cortadas, el capataz es también el dueño de la tierra, de la cortada y de la producción de ladrillos. Cuando tenía cuatro años, ese lugar en el que vivían y trabajaban, se inundó y la familia perdió casi todo.

La familia se mudó a otra cortada que estaba ubicada en el campo, y María accedió desde ella, a un jardín de infantes y, en su debido momento, a una escuela primaria. En aquel tiempo, todxs lxs miembrxs de la familia trabajaban, incluso ella que era apenas una niña. Cuando relata esa etapa de la vida, cree entender que para esa niña, trabajar no era más que un juego. El juego se llamaba “El burrito”: se trataba de poner un ladrillo sobre otro, y lograr que no se cayeran al suelo. Sin embargo, en el transcurso de la entrevista, se ríe con ironía y comenta: “*No, explotación infantil, no...*” (María, comunicación personal, 14 de abril de 2018).

También recuerda la aventura de salir cuando llovía a “parar” los ladrillos porque, si quedaban “acostados” sobre el suelo, se podían enterrar en el barro, y perderse. Entonces, aunque fuera en el medio de la noche, el papá levantaba a la familia entera y salían a salvar la producción. Según María, hoy observa que no era una vida fácil, y recuerda la cara triste de su padre y madre agobiadxs.

Con el tiempo se dio cuenta *“de lo difícil, de lo lejos, de la falta de dinero”*, especialmente en el contraste que experimentó al comenzar el proceso de escolarización, instancia en la cual pudo compararse con otrxs niñxs. Eso fue en el ingreso al jardín de infantes en la “salita” de cinco. María se daba cuenta de las diferencias entre ella y sus compañerxs en relación, por ejemplo, a la calidad o características de los útiles escolares que llevaban a la escuela. Sin embargo, reconoce que *“hasta ahí era feliz con su bolsita de tela”*.

...

Rosa iba a la escuela que estaba ubicada a unos 35 o 40 minutos a pie, desde su casa en Cochabamba. Lo hacía junto a sus hermanxs, ya que su madre, quien trabajaba mucho y no podía llevarlxs o acompañarlxs, les había enseñado a hacerlo de ese modo.

“Mi mamá nos llevaba un par de veces y después ya arrancábamos solos. No...no había otra cosa. Por ahí mi mamá se tenía que ocupar de la casa o iba a vender. Mi papá trabajaba de construcción – toda su vida – y mi mamá vendía en el mercado” (Rosa, comunicación personal, 4 de noviembre de 2017).

...

En la historia de Yanina la necesidad de migrar comienza con la de su padre quien, en busca de trabajo, llegó en 1997 a Ushuaia, antes de que ella naciera:

“Yo vine con dos, dos años y medio, un año y medio, prácticamente de bebé. (...) el tema es que yo vine porque mi papá trabajaba y no nos podía mandar todos los meses plata a Bolivia, así que mi papá decidió que nos vengamos a vivir acá” (Yanina, comunicación personal, 11 de julio de 2018).

La economía familiar no era buena en Punata, una pequeña localidad boliviana en el departamento de Cochabamba, donde Yanina vivía con sus abuelxs, su madre y su hermano mayor. Entre los viajes de ida y vuelta de su padre, ella no tenía en claro si ese hombre era realmente su padre o su tío – tal como lo llamaba su hermano. Pero en el año 2001, la familia resuelve mudarse completa al sur dada las altas posibilidades de trabajar en la construcción que estaba en pleno desarrollo en ese entonces, en Ushuaia¹³. Según su mamá, a pesar de que la decisión permitió la reunificación familiar, el proceso no fue nada fácil:

¹³ La provincialización de Tierra del Fuego en 1991 promovió un enorme crecimiento en la construcción de barrios, edificios de oficinas públicas, escuelas, etc. y la correlativa demanda de mano de obra. Luego, el auge del turismo en la década del 2000 requirió de nuevos servicios turísticos tales como hoteles y comercios.

“Fue medio difícil adaptarse, me contó que yo...yo le pregunto cosas de cómo era cuando yo era chiquita. Y me dijo que yo me quería regresar con mis abuelos. Sí, pero me duró una semana, después me gustó. A mi mamá también le costó venirse porque acá hay solo familiares de mi papá. Pero como allá no hay mucho trabajo, no hay, por eso vinimos, mi papá es obrero de la construcción y allá no había mucho en ese tiempo. Por eso...por el tema económico ya que allá no era muy bueno” (Yanina, comunicación personal, 11 de julio de 2018).

En síntesis, las experiencias cotidianas de estas mujeres se han desplegado en contextos familiares de desigualdad respecto de las condiciones materiales de vida y del acceso a los recursos básicos para la subsistencia. Además, estas circunstancias concretas dialogan con condiciones subjetivas, resultado de procesos sociohistóricos que delimitan las posibilidades de las mujeres en sus contextos familiares, como veremos a continuación.

2.3 Otras razones para migrar: la condición de ser mujer

Olga es la mayor de lxs siete hijxs de un trabajador tabacalero, y de una madre ama de casa que, solo en ocasión de hacer frente a la crisis socioeconómica que enfrentaba Argentina en la década de los años noventa¹⁴, trabajó en un kiosko instalado en el living de su propia casa. No fueron ellxs quienes migraron desde Bolivia, sino lxs progenitores de su padre que, en busca de mejorar las condiciones de vida, ingresaron a Argentina y se instalaron en la provincia de Jujuy.

Según Olga, a ella y su familia nunca les faltó nada y nunca tuvo que trabajar por necesidad hasta que decidió ir a vivir a Ushuaia e independizarse. Plantea que esta decisión no tuvo que ver directamente con su propia situación económica, sino con la necesidad de irse de su lugar natal, la ciudad de Perico - del departamento del Carmen, una zona de plantación de tabaco.

Olga: Porque había cosas que no me dejaba hacer, a mí y a mis hermanas.

E: ¿Y lo relacionás con las tradiciones de tus abuelos?

Olga: No, no. No con las tradiciones. Yo lo he vivido mucho a eso. Las tradiciones, en los rituales éramos hombre y mujer. Pero en casa había cosas que... ¿qué onda? Mi abuelo, por ejemplo, quería un montón a sus nietos hombres (risas). A mí sí, pero...una cosa que...increíbles. Veníamos con mi hermano y decía: “Servile a tu hermano” “¿qué?! ¡¿Qué voy yo a servirle?!” que por ahí en casa mi mamá...

E: O sea que vos siempre tuviste una conciencia....

Olga: ¡Vos sabés que sí! Yo siempre digo “yo ya era feminista de chiquita”. Solo que recién de grande conocí el concepto. ¿Viste? Ahora digo “soy feminista”, con el proceso de muchos otros cambios, pero...me hacía ruido. Más con esto de salir. Yo no salía mucho, de hecho, si lo pienso

.....

¹⁴ Luego de que en 1989 Argentina sufriera procesos hiperinflacionarios, los gobiernos de turno tomaron una serie de decisiones políticas y económicas de corte neoliberal extremo, que, a largo plazo condujeron a una crisis estructural, y a un estallido social en 2001.

ahora, no salía mucho. Al centro, para mi papá era... “¿Al centro? ¿Para qué vas a ir al centro?!” Le digo: “¡A dar una vuelta!” “¡No!”. No me daba permiso. Tenía que como pedirle permiso. Por ahí negociaba con mi mamá y mi papá...pero siempre estuvo esto de... bueno, eso (Olga, comunicación personal, 13 de julio de 2018).

En los relatos de las mujeres, aparece este otro tipo de motivos para abandonar sus lugares de residencia. En todas las historias, a pesar de las diferencias generacionales, la condición de mujer - los estereotipos y mandatos de género - se repite como una dificultad que empuja a tomar la decisión de migrar, por ejemplo, tener que hacerse cargo de las tareas domésticas, no “necesitar” estudiar, vestirse de determinada manera, no poder opinar o tomar decisiones sobre su propia vida. Vemos que, tal como sostienen Courtis y Pacecca (2010), “el género interviene como categoría estructurante en el proceso migratorio” (p.156).

Madre de Micaela: “Yo fui hasta quinto grado pero también ahí quedó porque como te digo todavía existía esa mentalidad de que la mujer era para la cocina, que la mujer era para cuidar los niños. Entonces aunque yo quería estudiar... mi papá un día me dijo que no, entonces, cuando le decían “¿Para qué vas a mandar si nada va a ser tu hija?”... nunca miraron más para allá y a mí me gustaba estudiar. ...papá decía, me daba una opción: “si tú cocinas si tú haces todo esto, esto y esto vas a ir”, y yo cumplí, cumplía como se podía con tal de ir, me dejaba ir pero también era la llegada era puntual y yo tenía que venir corriendo, cómo decirte, 10 kilómetros yendo caminando, corriendo, a trote y volviendo, también al trote, entonces si yo llegaba muy tarde, entonces llegaba el castigo, porque siempre era: “qué estás haciendo? ¿Qué estás a esta hora?”... mi mamá de lunes a viernes no estaba, su viaje era muy largo, si volvía también tenía que volver a salir. Bueno, de esa forma ellos ya era mi mamá negociante como te digo, si mis bisabuelos fueron negociantes, ya fuimos negociantes (...) Al siguiente año ya le dije quiero estudiar mamá: “dile a tu papá. Yo no puedo decidir”, mi mamá era tan sumisa a lo que dice papá, imagínate, tiene que escuchar, fui todavía casi como dos meses fui y los dos meses casi, pero después ya no, ya no porque me puso más peso y mi mamá tuvo un bebé, tuvo a mi hermanito así que me tenía que quedar con él, con ese bebé a cuidar al bebé, yo lloraba mucho muchísimo, lloraba, mis amigas iban al colegio y yo no, me encontraban en el camino, yo no, ya mi vestido era ya... me estaban haciendo forma de esta vestidura, ya me colocaron mi vestidura...”(Madre de Micaela, comunicación personal, 13 de diciembre de 2018).

La “vestidura” es la vestimenta de “cholita”¹⁵. Según la mamá de Micaela este traje es una condena a ser un tipo de mujer que no puede elegir.

Este relato se parece al de la infancia de María quien, aun cuando se trata de generaciones diferentes, por ser la hermana mujer mayor, debió hacerse cargo del cuidado de la casa y de lxs

.....

¹⁵ Chola es un término para referirse a las mujeres de Bolivia que usan vestimenta tradicional - que incluye blusa, pollera y saco de lana, trenzas y sombrero, y que como resultado de procesos del mestizaje colonial, adquiere connotaciones negativas.

hermanxs menores, mientras su madre comerciaba: *“La mayor se hace cargo de los otros”* sentencia, aún enojada porque cada vez que su madre se embarazaba, el perjuicio que ocasionaba hacerse cargo de lxs hermanxs recaía sobre ella.

Al respecto, nos cuenta que una vez decidió quejarse explícitamente ante lo que ella vivía como una situación injusta; pero ante tal atrevimiento resultó ser castigada físicamente por su padre.

En el caso de Rosa, ella no solo cuidó a sus hermanxs sino que también a sus sobrinxs. Este hecho incidió en su decisión de migrar a Ushuaia: *“¡Con tal de salir de mi casa!”*, recuerda alegremente.

Al momento de decidir la migración, algunas de estas mujeres debieron ser sustituidas en función de otras mujeres que las reemplazaran. Es una situación similar a la registrada por otras investigaciones, como la de Curtis y Pacecca (2010) que documentan la importancia de “la intervención de otras mujeres a lo largo de las trayectorias migratorias” (p.156). Es posible entrever que, para algunas de estas mujeres, se pudo migrar gracias al respaldo de otras mujeres migrantes, en un proceso por el cual quienes migran saben que la tarea que les permita el movimiento será el trabajo de mujeres que otras mujeres necesitan que realicen: migrar supuso habilitar las condiciones necesarias para que otras mujeres pudieran hacerlo. Es decir que, como expresan Curtis y Pacecca (2010), “la migración femenina registra, en mayor medida que la masculina, una fuerte impronta de negociación y evaluación de desventajas y beneficios que concierne a la totalidad de la unidad doméstica de origen” (p. 173).

Como vemos, las entrevistadas enfrentaron el orden patriarcal dominante a través de la decisión de migrar de su lugar de nacimiento, y con la ayuda de otras mujeres. Observamos entonces mujeres que cuidaron lxs hijxs de otras mujeres, otras a las que las asistieron con vivienda, que les consiguieron trabajo, y con las que colaboraron económicamente para el traslado. También, quienes ocuparon roles de contención emocional y psíquica. De esta forma, a través de “un proceso exigente e intenso, no sólo en los esfuerzos que demanda sino también en los aprendizajes que genera y en las posibilidades que abre” (Curtis y Pacecca, 2010, p. 181), estas mujeres pudieron construir la distancia material y simbólica suficiente que les permitió tomar algunas decisiones respecto de cómo desarrollar sus vidas profesionales y personales, como retomaremos más adelante.

Al respecto, nos interesa recuperar a Cortés (2005) quien considera que la composición según sexo constituye un aspecto fundamental a analizar, pero que no todas las mujeres migrantes son víctimas, y que “una buena parte de ellas logra cumplir con creces sus propósitos con la decisión de migrar (...) cuya decisión autónoma, y muchas veces emancipadora, se basa en su preocupación genuina por buscar un mejor porvenir, aventurarse, conocer el mundo” (p.10). Los relatos de estas mujeres dan cuenta de que la experiencia migratoria implicó un proceso emancipador más allá de la modificación o no de sus condiciones objetivas, sino en relación a la percepción sobre ellas mismas, sus posibilidades y aptitudes.

2.4 Migrar con y como otrxs

La idea de migrar aparece en las historias de estas mujeres como la oportunidad de revertir esas condiciones de vida que hemos descrito, aun cuando implique sacrificios tales como los que han hecho algunas de las entrevistadas o sus familiares, que incluso han llegado a tener que dejar a lxs hijxs con algunx amigx o familiar hasta tanto se tenga la posibilidad de llevarlxs consigo; o que se generen conflictos intrafamiliares que dan cuenta de las tensiones, dificultades y sacrificios que supone la migración.

En el caso de la migración boliviana a Ushuaia, Mallimaci (2016) manifiesta que este movimiento poblacional se explica en la implementación de políticas estatales que han promovido el poblamiento de la Patagonia austral a partir de los años setenta, generando el aumento de la radicación de ese país en busca de mejorar su calidad de vida en esta región argentina.

Respecto a su decisión de migrar, Rosa relata:

E: Eso que decís, de que se vienen a Ushuaia desde Cochabamba, es porque se sabe que acá van a conseguir trabajo...

Rosa: Sí, porque hay como un rumor siempre. Porque el hermano de mi tía ya estaba acá desde antes. Hace un montón, entonces vino... mi papá también ya venía...

E: ¿Por temporadas?

Rosa: Temporadas y así, en el verano, y se iban en invierno. Y ahí no había trabajo para la construcción. (...)...mi tía consigue en una empresa de limpieza y mi tío engancha en una empresa de construcción. Entonces se quedan, y mandan a traer a los chicos...son tres...el más grande...Héctor, el que tuvo jovencita. Después los dos que nacieron acá...

E: ¿Habían nacido acá y se habían ido?

Rosa: sí, después volvió ella para seguir trabajando pero...pensó que se le iba a hacer fácil dejarme a sus hijos. Y no. Así que les trajo para acá de nuevo, y yo vuelvo ahí a mi casa. Ahí ya mi tía me quería traer, que no, que los chicos me extrañaban un montón, y demás” (Rosa, comunicación personal, 4 de noviembre de 2017).

Señala Mallimaci (2010) que la literatura sobre movimientos migratorios considera dos modalidades de llegada a los sitios receptores de migrantes: la modalidad de lxs pionerxs, que son quienes arriban primero al sitio nuevo, y son quienes suelen activar las cadenas migratorias. Y la modalidad de quienes llegan más tarde, a través de esas cadenas migratorias previamente establecidas, las cuales brindan redes de contención y seguridad a lxs nuevxs llegadxs (Castles, 2000).

En el caso de la migración boliviana a Ushuaia, estas modalidades también adoptaron esas características desde los años 70 hasta los 2000 (Mallimaci, 2012). No obstante, en la actualidad, no existen dos modalidades separadas sino que, lxs pionerxs y sus cadenas, se constituyeron en una misma fase de migración a través de lazos preexistentes, generando una nueva fase de

movimiento migratorio no relacionado con las redes existentes, sino más bien con las configuración de “un espacio boliviano” institucionalizado que garantiza el acceso a los recursos que facilitan la llegada y la permanencia en la ciudad (Mallimaci, 2012, p. 203).

En este contexto, estos movimientos inscriben procesos de construcción de territorios en los que los vínculos sociales, parentales y étnicos configuran un espacio social continuo, aunque físicamente discontinuo (...) Y si bien el lugar de origen continúa siendo una referencia fundamental, los movimientos van conformando un espacio social que se crea y recrea más allá de las fronteras geográficas y simbólicas de la comunidad de origen (Ruiz Balzola, 2014, p.89).

...

Tanto la familia de Yanina, de Olga y de Rosa contaban con la presencia de familiares llegados con anterioridad. En cambio, en el caso de la madre de Micaela o María, quienes aseguraron o garantizaron la posibilidad de conseguir trabajo, alojamiento y contención al menos temporalmente, no fueron familiares directos, sino miembros de la comunidad que ya se encontraban viviendo en la ciudad.

Olga: o sea seis (hermanos de su padre) se habían venido (a Ushuaia). Una se volvió...y mi papá se quedó porque mi mamá no quería. De hecho mi tío ya acá le había mandado los pasajes, pero no...

E: ¿Y ellos? ¿Sabés por qué vinieron?

Olga: creo que por trabajo, no sé bien... fueron viniendo de a uno y se quedaron. El mayor vino. Sí... fue por trabajo porque mi papá me había contado que primero estuvieron en Mendoza, después empezaron a bajar, se quedaron y empezaron a venir... el que vino fue mandando plata para que vinieran los hermanos y mi viejo no quiso, se quiso quedar (Olga, comunicación personal, 13 de julio de 2018).

Como podemos advertir en los relatos de las mujeres, para la comunidad boliviana, migrar a Argentina se presenta como “una salida” posible y viable percibida tanto por quienes migran, como por otros miembros de la familia o de la comunidad que no lo hacen: la posibilidad de migrar los define como miembros de la comunidad en términos de semejanza, y no de excepcionalidad (Mallimaci, 2012). Es decir, que más allá de que la migración se lleve a cabo o no, la disposición a hacerlo es una de las estrategias posibles dado que poseen el conocimiento y saben cómo usar las redes migratorias preexistentes:

la migración hacia Argentina parece ser una estrategia de reproducción familiar y/o personal antigua y extendida. En este contexto, venir a Argentina forma parte de los recursos disponibles, prácticos y siempre a la mano para la reproducción familiar. (...) La disposición a migrar forma parte del pasado estructural; sólo basta la *decisión* de migrar (Mallimaci, 2012, p. 177).

Podríamos decir que, junto al mito de las posibilidades de crecer y mejorar en la ciudad de Ushuaia a partir de la posibilidad de obtener trabajo casi de forma segura, la construcción de redes de información y contención para lxs recién llegadxs, y la manera particular en que las comunidades de origen boliviano conciben la migración, resultan en un flujo continuo de llegada a la ciudad. Por último, destacaremos dos aspectos que hemos identificado en los procesos migratorios de las mujeres de la investigación. Por un lado, la migración concebida como oportunidad de revertir las condiciones de vida: salir de la pobreza, del maltrato y de los condicionamientos y mandatos familiares. La percepción de que estos condicionamientos no son posibles de ser modificados pese a la voluntad de hacerlo, produce el escenario para que la decisión de migrar sea concebida más que como algo posible, una acción necesaria.

Y por otro lado, que en esas circunstancias, los sacrificios y tensiones que genera la decisión de migrar - como ser dejar a lxs seres queridxs, a veces a lxs hijxs, la culpa de hacerlo y los conflictos generados por la decisión - ameritan igualmente el riesgo de partir. Incluso sostenerla, una vez lograda la meta de marcharse, cuando el futuro en Ushuaia se sigue presentando incierto, y las situaciones a enfrentar siguen siendo difíciles en la ciudad.

2.5 Discriminación, explotación y desigualdad: experiencias de inmigrantes en Ushuaia

Cuando nos referimos a las trayectorias aludimos a itinerarios que aunque personales, se encuentran articulados con la estructura social: en contextos sociales, institucionales, históricos, culturales y territoriales. Tal como indican Birgin y Charovsky (2013) parafraseando a Norbert Elías, estas dimensiones interdependientes entre sí se concretizan en procesos dinámicos dado el carácter protagónico otorgado a lxs sujetxs y sus prácticas. La atención a las diferentes escalas y dimensiones en juego es un desafío que nos permitirá dar cuenta de la articulación de esas relaciones (Achilli, 2015). En virtud de ello, en este apartado, describiremos y analizaremos las narraciones de las mujeres atravesadas por procesos de inmigración en términos de sus experiencias en Ushuaia.

A pesar de los esfuerzos descritos por las mujeres con las que hablé, las tensiones vividas y las inquebrantables voluntades de seguir adelante y buscar un mejor vivir, la bienvenida – a través de redes o no – no fue una experiencia del todo acogedora para ellas.

A partir del análisis realizado pudimos identificar ciertos procesos más generales que atraviesan las experiencias de estas mujeres y sus familiares como migrantes de origen boliviano en Ushuaia - discriminación, explotación y condiciones de desigualdad material y de género. Aunque dichos procesos trascienden las experiencias individuales, las configuran e imprimen ciertas particularidades. Estas dimensiones de la experiencia se encuentran entrelazadas y es difícil aislarlas unas de otras. Sin embargo, intentamos desarrollar cada una por separado sin olvidar la interrelación que las vincula.

2.5.1 Experiencias de discriminación: “¡Volvete a tu país!”

Nos recuerda Nobile (2006) que “la estigmatización y discriminación de aquellos que no poseen los rasgos dominantes y socialmente legitimados tienen consecuencias en la vida de estas personas” (p. 8). En tal sentido, todas las entrevistadas pueden relatar alguna situación vivida por ellas que refiere a este proceso. Podemos decir entonces que en tanto entendemos las trayectorias como una articulación entre las estructuras objetivas y las subjetividades de lxs sujetxs, estas configuraciones están influenciadas por las experiencias de discriminación aquí descriptas.

En algunas oportunidades, de manera lateral, los procesos de discriminación aparecen como relato de estigmatización étnica. Dice Rosa:

“En Cuidados de Enfermería¹⁶ había una enfermera que nos daba esa clase y ya trataba mal a los bolivianos, ya decía: ay que sos boliviano, que son sucios, que esto, que lo otro, que vienen cuando tiene sus hijos, así, asá venía ya...y a mí no me gustaba nada que dijera eso. O sea, acá hay gente todavía, el otro día me pasó que estaba estacionando así y justo abrí la puerta y pasó un camión y dijo: “Pero che ¡bolita¹⁷ de mierda!” Pero así, insultando se fue...o sea evidentemente sigue habiendo, pero bueno yo agarré y dije: bueno...” (Rosa, comunicación personal, 4 de noviembre de 2017).

En otras ocasiones, las entrevistadas aludieron a prácticas discriminatorias hacia quienes se encuentran en condición de pobreza. En estas situaciones, la percepción de si estas prácticas son el resultado de las posiciones de clase o etnia les sería dificultoso de discernir. En este sentido nos interesa recuperar la noción de estigma de E. Goffman (1963) quien lo refiere como un atributo desacreditador que ha de ser interpretado en términos relacionales, ya que no se trata de atributos en términos esencialistas, sino en el marco de ciertas relaciones.

Aunque se profundizará más adelante, cabe advertir que dichas experiencias de discriminación también atraviesan sus trayectorias escolares, así, Micaela recuerda eventos de maltrato en la escuela primaria que todavía le es difícil de interpretar, aunque aún les provoca tristeza y desconcierto: *“Había un chico que no sé, si porque era muy ruidoso, no sé por qué, pero los chicos ‘populares’ digamos, lo envolvieron en cinta, todo, y lo ataron a la silla. Creo que porque era pobre”* (Micaela, comunicación personal, 7 de mayo de 2019).

Micaela dijo no entender muy bien por qué ocurrían esos acontecimientos, en dónde estaban las docentes y qué hacían lxs demás compañerxs, que como ella, miraban pero no hacían nada para “rescatar” a la víctima: según su vivencia, lo que sí puede decirnos, es que estos eventos la amedrentaban. Frente a estas situaciones, ella dice que aunque “no era pobre”, se las arregló para desarrollar estrategias de “invisibilización” que la hicieran pasar desapercibida.

¹⁶ Cuidados de Enfermería es una asignatura de la Carrera de Enfermería.

¹⁷ Denominación peyorativa de lxs bolivianxs.

Su relato parece afirmar las palabras de Quijano (2000, 2014) cuando dice que “las clases sociales en América Latina tienen color”, aludiendo al proceso histórico y situado de etnicización por el cual, a través de un marcador social como pueden ser los rasgos étnicos, se justifica la brecha social y simbólica. Varios autores coinciden en que, también en Argentina, “la raza” – como resultado de un proceso de construcción social - se constituyó en un dispositivo que explicara las desigualdades sociales (Broguet, 2018).

Tal vez sea como consecuencia de estos procesos se puede comprender por qué Micaela al ver el maltrato hacia un niño, que en sus palabras “era pobre”, la ponía en riesgo de sufrir lo mismo, pero por su origen boliviano. Justamente, en aquel mismo relato sobre sus experiencias en la escuela primaria nos cuenta lo siguiente:

Micaela: También tenía una amiga, que fui un par de veces a su casa, en la primaria, en la [escuela] 31. Ella vivía en el Felipe Varela¹⁸ – creo que sigue ahí. Y también su casa era...me gustaba ir a su casa. No sé por qué, y ¿te acordás que fuimos al Kaupén¹⁹? Me recordaba al barrio ese, por eso me gustaba, me gustaba ir. Esto de las calles de tierra, el barro, las casas todas pegadas...no sé. Me gusta, y recuerdo que su casa era así, o sea, no es que en ese momento lo pensaba, pero ahora me doy cuenta que era bastante precaria. O sea, la puerta la tenías que levantar y correr para poder entrar, por ejemplo al baño... me acuerdo. Pero me gustaba estar con ella. Y a ella yo sé que la trataban mal. Le decían “negra”, “bolita”...

E: ¿Y ella es boliviana?

Micaela: Sí, creo que sí. O sea, tiene como los rasgos. Creo...nunca le pregunté. Pero sí, la trataban mal. Yo creo que por eso me pasaba de no querer decir de dónde era o quiénes eran mis papás o de dónde eran mis papás. No recuerdo que me trataran mal a mí, pero creo que lo evitaba porque ya escuchaba cómo le decían a ella. Porque ella tiene como los rasgos, la textura de ser hija de bolivianos, o del norte. Y yo sé que yo no los tengo tan marcados. Mi papá es como “blancón”. Entonces, creo que también es por eso que me gustaba juntarme con ella (Micaela, comunicación personal, 7 de mayo de 2019).

Nos parece interesante distinguir esta consideración de Micaela sobre su color de piel y sus rasgos en comparación con los de su amiga, y no ha sido la única de las entrevistadas en señalar lo mismo: que se autoperciben diferentes a las personas nacidas en Bolivia o el noroeste argentino (NOA). Al respecto, sostiene Broguet (2018) que “en nuestro país la ideología racista puede incluso “alterar la percepción física de la realidad” (p. 6). Esta apreciación se trata de una

¹⁸ Este barrio nuclea una población que, como consecuencia del problema habitacional de la capital fueguina, ocupa espacios precarizados para la vivienda.

¹⁹ La vida de la población de los asentamientos que rodean el Bo. Kaupén se desarrolla en asentamientos sobre espacios que no fueron adecuados para ser habitados y carecen de infraestructura básica de servicios, por lo que las necesidades esenciales de sus habitantes no son satisfechas. Micaela refiere en la entrevista a una actividad de aprendizaje-servicio desarrollada en el taller de Práctica I del Profesorado de Inglés, en el que me desempeño como profesora, en uno de los institutos de formación docente de la ciudad al que asiste.

descripción física, que, al reconocerla, opera como sostiene Broguet (2018), como diferenciador “en un esfuerzo por superar la brecha entre lo material y lo simbólico”.

E: ¿Por qué te avergonzaba y lo querías esconder [ser hija de bolivianxs]?

Micaela: No sé, pero no quería llevar a nadie a mi casa. Recuerdo el maltrato hacia las chicas que se notaba que eran hijas de gente del norte y no querer que me hagan eso a mí. Mi amiga también tenía...lo que tienen a veces es como un olor particular. Como que recién llegaron de Bolivia. O mi mamá cuando recién vuelve le sentís ese olor. Olor a Bolivia decimos con mis hermanos, es un olor particular. Entonces ella [su amiga] a veces lo tenía. Tal vez por su casa, no lo sé y tenía un olor particular y por eso la discriminaban (Micaela, comunicación personal, 7 de mayo de 2019).

El “olor de lxs migrantes” también suele señalarse como una justificación para la discriminación. Esto se debe a que, como afirman Neufeld y Thisted (2005), también “el ámbito escolar participa de las ultrageneralizaciones que circulan en los conjuntos sociales: entre los niños aparecen permanentemente estos estereotipos apoyados en lo biológico (entrecruzado con las infaltables categorías residenciales)” (p. 42).

Como apunta Broguet (2018) en Argentina los procesos de “patrullaje cultural” promovidos por políticas estatales

“se extendió entre los propios habitantes como forma de vigilancia y control de las diferencias étnicas, idiomáticas, idiosincráticas. Y compelió a desmarcarse de cualquier adscripción étnico-racial, sobre la negación de la diversidad cultural, presionando para constituir una cultura nacional única y homogénea” (Briones 2005; Segato 2007) (p. 9).

...

El tópico del color de la piel vuelve a aparecer, esta vez, en el relato de Yanina. Nos cuenta que su padre es boliviano, igual que sus tíxs que están todxs naturalizadxs argentinxs. Según ella, son de tez blanca que, junto al hecho de autoproclamarse argentinxs, produjo fisuras en el vínculo familiar con lxs parientes que llegaron posteriormente:

Yanina: No tengo relación. Mis tíos son bolivianos, pero se hacen los argentinos.

E: ¿Se hacen?

Yanina: Se hacen, porque son de allá, pero como tienen el documento de acá se hacen los argentinos. Además son de tez blanca...eso mucho no lo sé. Eso me dijo mi mamá.

E: ¿Vos no los tratás?

Yanina: No, nunca les tuve cariño....cuando era chiquita sí me juntaba con mis primos. Pero ellos sí...me contó mi mamá...hasta un tiempo yo pensé que nunca me hicieron nada, pero ellos también me hicieron bullying (Yanina, comunicación personal, 11 de julio de 2018).

Al llegar a Ushuaia, la mamá y el papá de Yanina alquilaron una casa pero, ante las dificultades para sostener el pago de la misma, se mudaron a un terreno en el fondo del de lxs tíxs – un terreno

aún fiscal – ubicado en una zona de turbal ²⁰no apta para la edificación. Allí comenzaron a construir la primera vivienda familiar. Con el correr del tiempo, sus familiares se mudaron a otro barrio, y ella junto a sus padres y hermano tuvieron que mudarse también a otro terreno del barrio, un poco más “alto”. Recuerda ese tiempo como difícil, y que estaban solxs mucho tiempo y nadie lxs cuidaba, cuando su madre, que trabajaba solo temporalmente, conseguía hacerlo.

E: ¿Y a tu mamá? ¿Alguna vez le pasó algo [sufrir experiencias de discriminación]?

Yanina: No vas a decir nada, no? ...y... los hermanos de mi papá no la quieren. Especialmente por ser boliviana.

E: Pero tu papá ¿no es boliviano?

Yanina: En el documento dice que no (Yanina, comunicación personal, 11 de julio de 2018).

Como vemos, las intersecciones entre los procesos de discriminación social, étnica y de género sufridas por las migrantes se originan incluso en sus comunidades de origen al no ofrecerles oportunidades equitativas en términos de oportunidades laborales, económicas y educacionales. Como sostiene Cortés (2005), diferentes estudios reconocen que la pobreza afecta de manera más drástica a las mujeres (Arriagada, 2005; Godoy, 2004; CEPAL, 2003; CEPAL, 2004 en Cortés, 2005, p.44). Una vez en la ciudad de acogida estas mujeres migrantes de origen boliviano también padecen discriminación en sus interacciones cotidianas en ámbitos públicos y privados. El origen de esa discriminación en algunos casos se vería ligada a la visibilidad de sus rasgos fenotípicos en tanto rasgos de alteridad. Queda mucho por avanzar en esta línea que sugiere vínculos entre las trayectorias y los modos en que se tramita el otrx (extranjerx, migrante, bolivianx) en la escuela y en la sociedad fueguina. Volveremos sobre ello en los próximos capítulos.

2.5.2 Migración, trabajo informal y explotación

Como venimos sosteniendo, es difícil aislar estas experiencias ya que se encuentran imbricadas. ¿Cómo sería posible pensar en la explotación laboral sufrida por Rosa, María y Cristina sin atender a la condición de migrantes bolivianas? ¿Y cómo apartar de la mirada el hecho de que son mujeres? Las experiencias de discriminación se articulan con aquellas marcadas por la desigualdad de género, conformando una combinación que se presenta a modo de dificultades a la hora de llevar adelante los procesos escolares.

María cuenta que siempre quiso ser maestra, pero que le costó mucho lograrlo. Cuando terminó la escuela secundaria, por razones laborales y de horarios, no pudo hacer el Magisterio. Entonces ingresó a la carrera de Enfermería. Pero, dadas las mismas dificultades para cursar, sólo pudo hacer un cuatrimestre en la universidad. Luego, hizo cursos de secretariado y de peluquería. En el 2005, hacia fin de año, vino a vivir a Ushuaia con su marido. Si bien continuaba el deseo de ser

.....

²⁰ Los turbales son un tipo de humedal de la región patagónica.

maestra, la posibilidad se le escapaba nuevamente: sólo se cursaba en el turno noche y ella tenía que trabajar de niñera a esa hora. Un año después, ingresó y cursó en el Instituto de Formación Docente de la ciudad, solo hasta que nace su hija, ya que su marido manifestó no querer compartir los cuidados de la niña. Por esa razón, decidió abandonar la carrera hasta el 2009. Finalmente, luego de aceptar la condición impuesta por su marido de que ella sola cuide a su hija, es decir, de no compartir los cuidados, María terminó de cursar y se recibió de Profesora para la Educación Primaria en 2016.

...

Las mujeres que entrevistamos han desarrollado su vida laboral en la informalidad principalmente, como niñeras, servicio doméstico, cuidado de personas mayores o cocineras – una característica que suele ser común en este grupo. Estos trabajos les facilitaron autonomía y mejoraron sus condiciones de vida en el corto plazo. Por tal, las condiciones de informalidad fueron aceptadas dado que al brindar la posibilidad de trabajar, les representó la oportunidad de proyectar un futuro mejor.

Además, para estas mujeres, residir en un país extranjero acarreó dificultades a causa de las diferencias de idioma, costumbres y conocimientos, y ante las presiones económicas y sociales en tanto obstáculos para regresar a sus lugares de origen.

La Madre de Micaela nos cuenta:

“Así llegué y empecé a trabajar acá, fue muy duro acá también, aprender de nuevo, nueva vida nueva cultura, o sea todo nuevo, nada que ver todo lo que viviste, un choque muy impactante... pero sé que quería volver otra vez pero también pensé volviendo ¿cómo voy a volver, voy a volver a la misma situación, más la situación de mi hijo Max que con su papá no quería saber nada? Si voy a volver, voy a volver a tener problema” (Micaela, comunicación personal, 13 de diciembre de 2018).

En otro pasaje relata

“[la mujer que la había recibido] trató de que me quedara, a que yo quería irme, a que no soportaba el trabajo que hacía, no me gustaba porque era muy... nunca participaba, como mucho en una pensión, mucha gente, mucha tomada, no me gustaba mucho de su amigo tomando, bebiendo.. O sea que me costó acostumbrarme, no la pasé bien bien ese tiempo... como yo tengo bebé, y el trabajo era muy exigente, muchas horas, dejaba mucho a mi hijo, mi tía no era esa tía que yo conocí, era una otra persona... porque las personas cambian (...) y eso pasó con ella, o sea como viví otra vez como el vivir con mi padre con maltrato, en la manera, la forma, o sea como la cárcel de verdad” (Micaela, comunicación personal, 13 de diciembre de 2018).

Rosa también da testimonio de este tipo de experiencia laboral al momento de su llegada a la ciudad:

“Hasta mitad de año no hice nada. Después mi tía empezó a llevarme a su trabajo que era para limpiar, iba a la madrugada. Las oficinas del Banco TDF. Cuando estaba ahí...y después al

Daewoo, que es el que estaba casi al frente de Oviedo, casi en la esquina ahí...una concesionaria de autos. Y al Tolkeyen allá, así que ahí íbamos a limpiar con ella, a las tres de la mañana nos íbamos. Estábamos, así que nos levantábamos temprano, íbamos y a las ocho habíamos terminado y ya volvía. Mi tía seguía trabajando. Hasta las once más o menos. Algunos días...y a veces a la tarde. Entonces yo me venía...limpiaba, preparaba las cosas, llevaba a mis sobrinos - a mis primos- a la escuela, al jardín, cocinaba...o sea todo” (Rosa, comunicación personal, 4 de noviembre de 2017).

A partir de los relatos de estas mujeres, podemos observar que las inserciones laborales en Ushuaia se han desarrollado en condiciones de informalidad y no reguladas en términos de: las condiciones en las que se desarrolla el trabajo, la cantidad de horas trabajadas, o la falta de aportes a la seguridad social. Simultáneamente, estas actividades informales producen en las trabajadoras la incertidumbre propia de los trabajos desregulados. Este tipo de tareas, que son muy requeridas y necesarias, pero justamente rechazadas por quienes pueden acceder a otro tipo de trabajo - formal y regulado, resultan muchas veces desempeñadas por lxs inmigrantes quienes proveen mano de obra barata.

Efectivamente, Cortés (2005) enfatiza la vulnerabilidad como una característica que rodea a la migración:

por el hecho de que los migrantes, por las circunstancias especiales que rodean a la migración actual, están expuestos a caer en manos de bandas organizadas que se aprovechan de su necesidad de encontrar trabajo para subsistir, y de la falta de documentos que regularicen su situación. Esta característica, que afecta especialmente a mujeres y niños, les hace extremadamente vulnerables a caer en las redes de la trata y de actividades clandestinas, como los trabajos domésticos esclavizantes o los trabajos sexuales o degradantes, con las consecuencias que éstos suponen (Cortés, 2005, p. 11).

La explotación y el maltrato laboral es moneda corriente en estas historias: a veces son casi relatos de esclavitud. En ese sentido nos interesa recuperar la historia de la mamá de Micaela, quien llega a Ushuaia en septiembre de 1985. Sin saber muy bien adónde se dirigía, y después de un paso fugaz por Buenos Aires, llega el año de una de las “grandes nevadas” sin ropa de abrigo, sin conocer la nieve y sin estar al tanto de qué planes tenía para ella su contacto en la ciudad. Con un bebé recién nacido y habiendo dejado dos hijxs más en Cochabamba al cuidado de su madre, llega en principio a una “casa” en la que se desempeña como cocinera y hace las tareas de limpieza de lo que era un alojamiento para los obreros de la construcción de la comunidad boliviana, que llegaban a la ciudad.

Con el correr de los meses se acostumbraba y, aunque su vida estaba limitada al trabajo en ese lugar, estas tareas le permitían enviar dinero a sus hijxs en Bolivia, circunstancia que, a pesar del sacrificio que implicaba la vida en dichas condiciones, le daba tranquilidad. Poco tiempo después, comienza a darse cuenta de las verdaderas intenciones de la mujer dueña de aquel sitio.

Madre de Micaela: Ella es de las personas que dicen yo ordeno...es como una persona como secuestradora, algo así. Tiene un carácter así, en lo poquito que estoy viviendo yo ya había revisado el corazón de ella... o sea, hay cosas que a mí no me gustaban de ella, lo que me impulsaba a las personas que nada que ver, que le gustaba que la persona que fuera con otra persona y de eso ella recibe.

E: ¿Saca ventaja?

Madre de Micaela: Estoy hablando de la prostitución

E: No había entendido

Madre de Micaela: Pero yo no me dejaba

E: ¿Y ella te trajo con esa intención?

Madre de Micaela: Me parece. Entonces como yo no le hacía caso me trata mal...Entonces yo peleado con ella peleaba, pelea va y un día... Jamás en mi vida yo hubiera pensado lo que me iba a suceder a mí (Madre de Micaela, comunicación personal, 13 de diciembre de 2018).

La mujer nos relata un episodio que vive que, aunque confuso, recuerda como real: se dio cuenta de los planes ciertos de abuso por parte de la mujer que la contrataba, y que finalmente terminan en una violación. En medio de un gran dolor y frustración, que llegan incluso a la idea de no querer vivir más, la rescata su actual marido y huyen de aquel lugar en busca de un proyecto de pareja que incluyera lxs hijxs de la madre de Micaela. Inician una vida de carencias pero independiente de esa red que supo ser de contención y acogida de la comunidad boliviana recién llegada.

Para finalizar este capítulo, citamos nuevamente a Cortés (2005) quien sostiene que

La vulnerabilidad de los derechos humanos de las mujeres migrantes es un fenómeno sumamente complejo, de carácter multicausal, de difícil identificación, dimensionamiento y resolución. La asociación entre migración femenina y vulnerabilidad tiene muchas fuentes: el racismo, la xenofobia, la violencia y la trata de personas, la baja escolaridad y los salarios inferiores a los mínimos establecidos, el trabajo forzado y las peligrosas condiciones de vida, la falta de acceso a servicios sociales básicos, entre otros que se agudizan con las inequidades de género (Cortés, 2005, p. 69).

Si bien las condiciones de vida en el lugar de partida son algunas de las razones por las cuales las entrevistadas dicen tomar la decisión de partir, en las experiencias migratorias analizadas, se puede advertir que las condiciones de llegada no siempre cumplen las expectativas generadas al momento de la toma de dicha decisión. Por lo cual, vemos que estas mujeres de origen boliviano desarrollan sus trayectorias escolares bajo una “condición de migrante” no elegida por lxs sujetxs, producida por la continuidad de las condiciones de desigualdad que las configura.

La relación entre estas condiciones, si bien no tiene nada de mecánica ni es lineal, sí creemos que contribuye a trazar límites y demarca las particularidades que adquieren estas trayectorias. La condición de mujer inmigrante de origen boliviano imprime ciertas cualidades a sus experiencias

que exceden sus propios deseos, expectativas e intereses. Esto quiere decir que, para dar cuenta de sus trayectorias escolares, y de sus diferenciaciones, tendremos que tener en cuenta, simultáneamente, la intersección de las condiciones desiguales de existencia y las posibilidades en los diferentes momentos de sus vidas; y el sentido otorgado en función de dichas categorías de percepción y de apreciación socialmente constituidas.

Brevemente, nos parece necesario señalar que los procesos a través de los cuales se intersectan las desigualdades en la experiencia migrante - las condiciones materiales y simbólicas, las experiencias de discriminación y explotación laboral y la condición de género - constituyen un entramado específico en el que las mujeres de nuestra investigación atraviesan el proceso de escolarización; especificidades que serán analizadas en el siguiente capítulo.

Capítulo III. Experiencias y trayectorias escolares: dejar, insistir, permanecer

¿Podemos seguir pensando lo común como lo homogéneo?
- Rattero, *Experiencia y alteridad en educación*, 2009.

Desde la perspectiva que retomamos, comprender las trayectorias escolares implica poner a dialogar las condiciones socio culturales de las estudiantes inmigrantes, o hijas o nietas de inmigrantes, de origen boliviano con los sentidos construidos sobre la experiencia escolar, respecto de la subjetividad y de las estrategias que cada una de ellas ha puesto en juego, dentro de los límites de la propia autonomía en la producción de las trayectorias formativas.

Cuando nos referimos a la experiencia escolar, hacemos alusión a una construcción relacional y dialéctica (Achilli, 2003, 2010) que, a partir de la recuperación de las relaciones y los procesos más cercanos a la vida de lxs sujetxs, rescata la agencia de estxs y los sentidos construidos en el proceso de escolarización, en un intento de dar cuenta de fisuras, rupturas y continuidades en dicho proceso. De este modo, el análisis de estas experiencias da cuenta de que las trayectorias escolares no se encuentran “ajustadas a simples causas y efectos, y que en tal caso se trata de recorridos, construcciones, que se van dando en el tiempo, y para las cuales no hay sentidos prefigurados” (Santillán, 2007, p. 15).

En este capítulo y en el siguiente analizamos las trayectorias escolares de las mujeres respecto de los sentidos otorgados a sus experiencias en las instituciones educativas previas a la formación docente. Dado el peso y la centralidad que le son otorgados a estas experiencias en los relatos de las entrevistadas, lo haremos en dos capítulos específicos.

En el Capítulo III, analizamos algunos procesos que atraviesan dichas experiencias escolares, aclarando que se trata de un recorte posible entre la multiplicidad de situaciones vividas por estas mujeres. Abordamos las experiencias vividas en el tránsito por la escuela significadas por las mujeres en tanto dificultades, como resultado de las condiciones de acceso a la escolaridad, las diferencias entre los sistemas educativos transitados, la necesidad de trabajar y estudiar simultáneamente, y el modo en que las trayectorias se configuran como “discontinuas”.

En el siguiente capítulo, serán abordados los procesos de discriminación, el rol de los vínculos y los afectos, y el rol del lenguaje en estos procesos constitutivos de la experiencia escolar.

Tal como adelantamos previamente, recuperamos, para la reconstrucción de las trayectorias escolares de las mujeres de la investigación, la noción de experiencia formativa de Elsie Rockwell (2018). Para esta autora, este tipo de experiencias es aquel en las que se articulan los aspectos estructurales, a través del significado que estos adquieren para lxs sujetxs, y las diversas apropiaciones que, en el proceso activo y formativo de la experiencia, lxs sujetxs realizan selectivamente de los sentidos iniciales:

Las nuevas generaciones se apropian, es decir, seleccionan y utilizan fragmentos particulares de cultura que se encuentran en el radio de acción de la escuela. En este

proceso, los hacen suyos, los reordenan, los adaptan a nuevas tareas, y además los transforman (...). En este sentido, el concepto de apropiación ofrece una alternativa sugerente para repensar la escolarización como un proceso de producción cultural (Rockwell, 2018, p.168).

Es decir, que la experiencia formativa supone procesos de apropiación por parte de lxs sujetxs en dos sentidos. Por un lado, se trata de la apropiación de los recursos culturales disponibles, que al hacerlo, son transformados y resignificados. Por otro lado, lxs sujetxs transforman los sentidos iniciales que construyen justamente a partir de las apropiaciones que van realizando.

Diremos, entonces, que nos proponemos entramar los sentidos sobre la experiencia que lxs sujetxs construyen en el proceso de la escolarización en el tránsito por las diferentes instituciones educativas; y de ese modo recuperar la idea de estos recorridos como trayectorias. Rescatamos a Cols (2008) quien señala que para reconstruir las trayectorias se hace necesario vincular y relacionar de alguna manera las experiencias ya vividas con la proyección de lxs sujetxs hacia el futuro. Porque, como sostiene Carina Kaplan (2006), “junto con las determinaciones que delimitan las trayectorias estudiantiles, existen márgenes de libertad para forzar esos límites” (p.38). Por ello, la atribución de sentido a una acción depende, en gran medida, de las conexiones que lxs sujetxs puedan establecer con otras experiencias.

Las experiencias de escolarización en los niveles obligatorios de educación de estas mujeres, atravesadas por los procesos migratorios trabajados en el capítulo anterior, transcurrieron en el lugar de origen y, algunas, ya en Ushuaia. Como adelantamos, las mismas dan cuenta de algunas dificultades a la hora de narrar su paso por las instituciones, como así también del desarrollo de estrategias para sobrellevarlas.

Por ejemplo, varias de ellas comparten en sus historias experiencias comunes: la necesidad de recorrer largas distancias para llegar a la escuela, la falta de dinero y de recursos materiales en general, las diferencias existentes entre las distintas instituciones y sistemas educativos a los que asistieron, la diversidad de variedades lingüísticas o lenguas - la de la familia y la de la escolarización - y el esfuerzo que significa continuar estudiando en esas circunstancias.

Pero también, la alegría que les provoca el hecho de haber podido ir a la escuela, los recuerdos felices de esa etapa y la valoración positiva respecto de la escolaridad. Porque si bien el acceso a la escolarización les “reveló” las desigualdades materiales y simbólicas con la que atravesaron la escuela, por otro lado les dio la posibilidad de compensar algunas de dichas desigualdades a lo largo de sus vidas, como veremos más adelante.

...

La ciudad de Salta donde vivía María se extendió, y la escuela creció a la par llegando a tener de primero a séptimo grado en tres turnos, razón por la cual ella pudo continuar asistiendo a la misma institución. La distancia desde su casa era de aproximadamente ocho kilómetros. A la ida, ella y sus hermanxs iban en transporte, porque un colectivo llevaba a lxs empleadxs a las seis de la

mañana a la planta colectora cloacal en la cortada donde vivían y volvía vacío a la ciudad. Entonces, les permitían usarlo para ir a la escuela. A la vuelta volvían caminando con otros chicxs de otras cortadas. Era toda una aventura, tardaban muchísimo y jugaban, se peleaban y se divertían.

Rosa también nos cuenta que accedía a un transporte para ir o venir de la escuela en Cochabamba. Ella y sus hermanxs se trasladaban en “trujis²¹” y llegaban a destino en diez minutos. Esos recorridos le parecían aventuras que disfrutaba cada día: jugaban en la escalera, se colgaban de ella, y el chofer se acercaba y lxs retaba. Si se gastaban el dinero del transporte en el recreo, la aventura se hacía caminando de regreso a casa.

Las mujeres en sus relatos ponen en tensión las experiencias escolares recordadas con alegría, con las significaciones que les otorgan respecto de la comprensión de que esos recuerdos se ven de ese modo por la inocencia y la ignorancia del esfuerzo de sus familias, y de poder ver a la distancia las condiciones desfavorables de su escolaridad respecto de lo que ahora reconocen como dificultades. Como nos recordaba María en el capítulo anterior, se dio cuenta de la falta de recursos materiales de su familia al momento de poder compararse con otros niñxs al ingreso al jardín de infantes.

Señala Neufeld (2005) que muchxs de quienes se ven obligados a migrar en busca de mejores condiciones de vida, no solo padecen la desigualdad material a la que el sistema capitalista lxs somete, sino que además padecen otros tipos de impedimentos y dificultades en sus trayectorias escolares que no están solo asociadas a dicha condición, sino a cómo los sistemas se encuentran organizados, a las configuraciones y prácticas institucionales y a las experiencias que se viven en la escuela.

En “La Escuela Cotidiana”, Elsie Rockwell (1995) sostiene que, dadas sus características específicas, la experiencia escolar “necesariamente deja huellas”: dura varias horas, durante varios meses, varios años. Esta experiencia subyace en los modos de transmisión del conocimiento y en la organización institucional, como así también en las relaciones en y con la escuela. En esta trama compleja de prácticas y relaciones institucionalizadas y contextualizadas se va entretejiendo esa huella de la que hablamos en lxs sujetxs que la atraviesan, constituyéndose en la real experiencia formativa. A través de ella, lxs sujetxs activa y significativamente se “apropian diversos conocimientos, valores, formas de vivir y de sobrevivir” (Rockwell, 1995, p. 59).

Nos interesa, entonces, identificar aquellas experiencias que las entrevistadas consideran significativas en sus trayectorias, en relación a las prácticas pedagógicas en el más amplio de los sentidos: relación docente-estudiante, prácticas de enseñanza, interacción áulica, recursos

²¹ La entrevistada se refiere a unas camionetas que define como parecidas a las combis “de ahora” que “te van levantando en cada parada, como los colectivos”.

pedagógicos, currículum escolar, etc. Porque, tal como señala Achilli (1996), esas prácticas cotidianas en el espacio escolar se constituyen en experiencias formativas “reales”, respecto de aquellas propuestas por el currículum oficial.

Con respecto a esas experiencias, las resignificaciones que hacen las entrevistadas de sus recuerdos por la escuela se presentan heterogéneas y variadas respecto de las instituciones y los momentos particulares en sus vidas. En tal sentido, algunas de aquellas experiencias, que las mujeres han señalado como posibles dificultades en tanto migrantes, son en relación a los contenidos escolares y a las diferentes metodologías de enseñanza.

Respecto de la primera dificultad, Rosa comenta que, por ejemplo, no aprendió inglés en la escuela primaria en Cochabamba. En Argentina, este hecho emergió como un obstáculo al momento de continuar sus estudios secundarios. De manera similar, cuando Olga llegó a Ushuaia su deseo era comenzar el Profesorado de Inglés. Sin embargo, y a pesar de haber realizado la escuela secundaria en Argentina – en la provincia de Jujuy - no pudo ingresar a dicha carrera por no contar con los saberes requeridos por la institución para entrar a primer año: solo había estudiado ese idioma en la escuela y eso no era suficiente, ya que debía contar con algún certificado que acreditara aquellos conocimientos que no garantizaban la educación pública estatal de su provincia de origen.

Respecto de los obstáculos acerca de la metodología de enseñanza, Rosa los halló en las clases de Matemática, en las que tuvo que aprender esta disciplina de una manera diferente a la que había aprendido en Bolivia. Si bien nos cuenta que podía resolver ejercicios “mecánicamente”, lo hacía de una manera distinta: *“yo sé un camino, ellos te explicaban por otro camino...”*. En la escuela le exigían que resolviera de la manera *“de acá”*. Y dice que cree que esa *“Era la traba... [para resolver los ejercicios]”* (Rosa, comunicación personal, 4 de noviembre de 2017).

Nos interesa inscribir este aspecto señalado retomando a Tenti Fanfani (1999) quien sostiene que, a través de procesos de institucionalización, los sistemas estatales de educación seleccionan y formalizan un conjunto de saberes (conocimientos, habilidades y actitudes), para que, transmitidos en un momento histórico determinado, habiliten a lxs sujetxs a “jugar” en la sociedad que les toca vivir. De ese modo, el currículum oficial responde a la intención concreta de construir una sociedad que exprese “un estado determinado de desarrollo y una relación de fuerzas entre los actores sociales más relevantes de la sociedad” (p. 62).

Entonces, como podemos ver, quienes transitan procesos de escolarización atravesados por procesos de migración, pueden hallar obstáculos al emigrar de un país a otro, o incluso, de una región a otra en un mismo país, como en el caso de Rosa y Olga respectivamente, que imprimen huellas de desigualdad en las trayectorias escolares de lxs recién llegadxs respecto de quienes no han tenido la necesidad de migrar.

...

A diferencia de Olga, y también de María, quienes sostienen que a “*la secundaria la pasás*” - haciendo alusión a los aprendizajes de baja relevancia adquiridos en ese nivel de educación, Rosa piensa que la escuela en Bolivia sí le sirvió en algunos aspectos para su trayectoria escolar en Ushuaia. Al preguntarle sobre las características de su escolaridad primaria en el país de origen, y los aportes a su proceso una vez en Argentina, nos respondió en términos de algunas similitudes: “*Así...tenía libros de primero, de segundo, ¿viste? Como hay acá...que tienen los cuadernitos, los libros para hacer tarea...bueno, así...*” (Rosa, comunicación personal, 4 de noviembre de 2017).

Y también a partir de algunas diferencias:

“Allá la educación es muy rígida. No es como acá que viste no sé, si vos le hacés así: “Che, ah dejate de hinchar”... viste que...que te dicen los...los chiquitos...o los adolescentes ¿viste que son más contestones y demás? Allá no hay eso. Hay un mucho respeto por el maestro. Por el adulto en sí... los vecinos se conocen todos, se saludan. Y allá también los maestros o sea siempre un “Buen día, buenas tardes”...hay mucho respeto al adulto. O sea ahora porahí ha cambiado un poquito más...pero en ese momento cuando yo estaba estudiando...o sea era imposible que le faltés el respeto al maestro. Si le faltabas el respeto...por ejemplo, en la primaria agarraban y te pegaban con la reglita. En la mano, te hacían poner así el puñito y te pegaban con la regla de madera” (Rosa, comunicación personal, 4 de noviembre de 2017).

En esta conversación que tuvimos, Rosa se refirió con naturalidad a las prácticas escolares descriptas, y las rescató como positivas a la hora de ingresar al sistema escolar argentino. Estas significaciones pueden ser comprendidas en los términos que plantea Tenti (1999) respecto del rol del currículum escolar y su desarrollo en la construcción de subjetividades: como observamos, esas experiencias escolares de Rosa configuraron relaciones pedagógicas de respeto rígidas, con lxs maestrxs y con lxs adultxs en general.

Al respecto, nos interesa destacar cómo, en otro fragmento de la conversación, Rosa vuelve a aludir y a naturalizar aquella “rigidez” mencionada en las relaciones pedagógicas, a tal punto de incluir castigos corporales. Naturalización en el sentido de que lxs protagonistas ignorarían el carácter de construcción, histórica y situada, de esas prácticas (Neufeld y Thisted, 2005):

Rosa: O si no hacías la tarea, te ponían al chancho... (Se ríe).

E: ¿qué es el chancho?

Rosa: Así, abajo con la mano y apoyada en la pared...con los pies arriba. Vos te ponés... (hace la mímica de los movimientos).

E: ¿Como haciendo la vertical?

Rosa: Claro... (Rosa, comunicación personal, 4 de noviembre de 2017).

La naturalización de este tipo de prácticas que nos relata Rosa, mediante las cuales se recurre al disciplinamiento a través del castigo físico en este caso, nos remite a Bourdieu y Passeron (1998) quienes sostienen que el poder de la violencia simbólica “logra imponer significaciones e

imponerlas como legítimas disimulando las relaciones de fuerza en que se funda su propia fuerza” (Bourdieu y Passeron, 1998, p. 44).

La efectividad de esta violencia resulta de no ser manifiestamente ejercida sino de tratarse de un poder difícilmente reconocible por parte de quienes la soportan: su invisibilidad es el principio de su poder. La misma no sufre censura ni desaprobación social, ya que el consentimiento de que esta violencia es legítima configura estructuras de percepción y valoración que habilitan la obediencia y aceptación. Este convencimiento, de tipo inconsciente, convierte a lxs mismxs sujetxs que la padecen en cómplices de la situación de sometimiento. De este modo, el poder simbólico invisible es factible de ser ejercido sólo mediante la complicidad de quienes no quieren saber que lo sufren, como así también de quienes no admiten que lo ejercen.

“Sí, es así. Tenías que estar todo el tiempo el recreo ahí apoyada, o tenías que en el rincón: “Bueno”, te decían: “quédate ahí, tenés orejas de burro” y así...” (Rosa, comunicación personal, 4 de noviembre de 2017).

...

Estas prácticas disciplinarias que, según Rosa, formaban parte de la cotidianeidad escolar en Bolivia, también permeaban los procesos de evaluación de los aprendizajes escolares, y contaban con el consentimiento familiar:

“La secundaria...te desaprobaba...y listo. Y no podías desaprobarte o sea, llamaban a tu mamá, decían: “Bueno que venga tu mamá”, decían...o directamente mi mamá aparecía en la escuela para ver cómo estaba...ni siquiera te consultaba...directamente aparecía en la dirección...y yo decía: “Ay no! Me quiero matar...” (risas) Claro, no te avisa mi mamá, nunca te avisó que va a ir...lo mismo pasa en la primaria. Directamente aparecía, para ver cómo estábamos...” (Rosa, comunicación personal, 4 de noviembre de 2017).

Al mismo tiempo, resaltaremos que esta violencia no solo se expresa en prácticas explícitas de disciplinamiento en la escuela (o en el hogar) sino también a través de otros mecanismos más sutiles. Prestemos atención al siguiente fragmento de la entrevista a Rosa:

Rosa: (...) Tenías que tener, estar bien peinada, trenzada como...el guardapolvito con la...corbata, zapatos negros. Medias blancas...

E: Y lo tenías que llevar impecable...

Rosa: Sí. El deportivo, también (Rosa, comunicación personal, 4 de noviembre de 2017).

A partir de este relato podemos observar que, como dice Pablo Pineau (2001), la escuela disciplina y ejerce su poder simbólico a través de la construcción de una jerarquía cultural, determinada en un proceso de selección arbitraria de contenidos culturales convertidos en contenidos escolares legítimos, como son las asignaturas: Inglés, Matemática o Educación física; y también, a través de otros contenidos culturales como por ejemplo el uso del uniforme, del guardapolvo, o el peinado.

En la teoría de la legitimidad cultural, Bourdieu (1998) sostiene que la cultura legítima prescribe maneras de moverse, de poner el cuerpo, un determinado lenguaje, una particular forma de decir y usar la palabra, un cierto bagaje de conocimientos extracurriculares, de conocimientos del mundo, y que significa en sí misma una ventaja en relación a las prácticas que desarrollan los grupos subalternos, para quienes las experiencias pasadas son una desventaja en términos sociales.

E: ¿Esa [no ajustarse a las normas de presentación] también era una causa de castigo?

Rosa: Sí, sí. Si no llevabas la corbata te tenían que castigar... (Rosa, comunicación personal, 4 de noviembre de 2017).

Es decir que, dentro del sistema escolar, a Rosa le imponían determinadas expresiones culturales, deslegitimando otras. Reparemos en que lo mismo le ocurrió a María al ingresar al jardín de infantes, en ese caso en relación al idioma: le impusieron el castellano escolar deslegitimando el quechua materno.

Esto fue posible ya que, tal como advierte Giroux (1990), la escuela no solamente construye jerarquía cultural a través de las definiciones y las propuestas curriculares en las prescripciones presentes en las normativas, sino también, por medio del currículum oculto: aquellas prácticas legitimadas que tienen lugar en el contexto cotidiano escolar, como lo son el control, el disciplinamiento y el castigo, entre otras.

Esa exigencia, y el rigor con que Rosa recuerda haber atravesado su escolaridad, no solo se vinculan con la propuesta en los ámbitos escolares, sino que se extienden al contexto familiar en el que también se legitiman esas prácticas disciplinarias.

Nos contó Rosa que en la escuela primaria aprendía “labores” - tejer, bordar y cocinar. A fin de cada año escolar, se hacía una exposición de todo lo que se había producido en el año.

“... y a mí no me salía tejer, y no me salía tejer (risas) y mi mamá me agarraba – en dos agujas, ¿viste? Que allá no se teje a crochet- entonces...se teje pero en ese momento solo dos agujas. Y no me...no podía agarrar la aguja como ella quería, no podía...me salía distinto...mi mamá me exigía que tenía que ser así y vino un día mi mamá, y no me salía, no me salía, y ¡me mordió de la oreja! ¡Y ahí aprendí! (risas) Yo a veces me acuerdo y le digo a mi mamá...y ella se ríe y a la vez le da cosas ahora porque ya estoy grande...” (Rosa, comunicación personal, 4 de noviembre de 2017).

En este fragmento percibimos que la experiencia escolar se configura a partir de saberes y modos de aprender diversos que trascienden la escuela y su propuesta en un lugar y un momento determinado: los aprendizajes escolares se sostienen y reproducen a través de lo que la institución educativa ha construido en términos de legitimidad, en procesos que se manifiestan entre generaciones, y más allá de los espacios institucionales, con el propósito de construir subjetividades que respondan a determinados parámetros de legitimidad social hegemónica. En este sentido, señalaremos que Rosa aprendió a tejer en la escuela por ser mujer (los varones

aprendían carpintería), y tanto la mamá como ella misma le otorgaban al hecho de “morder una oreja” la capacidad de producir las condiciones para el aprendizaje de tal actividad. Podemos también ilustrar lo dicho a partir de lo que Micaela y su mamá nos cuentan:

Madre de Micaela: yo les arrancaba la hoja...

Micaela: ¡una vez toda la carpeta me hizo copiar!

Madre de Micaela: yo les arrancaba las hojas, todo, “¡vos vas a hacer esto de nuevo!”.

Micaela: Una vez tenía un trabajo, no me olvido que tenía que calcar y lo había hecho mi compañera, y ella lo había hecho como feo, y a ella [refiriéndose a su madre] no le gustó, arrancó las hojas de mi carpeta (Micaela y su madre, comunicación personal, 13 de diciembre de 2018).

Nos importa rescatar estos relatos porque coincidimos con Bourdieu y Passeron (1998) cuando sostienen que los factores culturales y simbólicos de lxs estudiantes son tan importantes en el tránsito por el sistema escolar como los económicos. También, porque en esta línea de pensamiento, en Argentina, como en otros países de Latinoamérica, la cultura heredada y las diferencias sociales iniciales de lxs inmigrantes (o de comunidades indígenas), y sus descendientes, tienden a ser ignoradas o silenciadas a lo largo del recorrido que lxs sujetos realizan en las instituciones escolares (Hecht y Loncon, 2011).

En las experiencias de escolarización descriptas, pudimos observar que por un lado, como afirma Terigi (2009), el proceso de legitimación cultural - efecto de prácticas sociales e históricas - resulta en condiciones de desigualdad para estas personas pertenecientes a sectores inmigrantes, que simultáneamente han sido empujados a dicha situación como consecuencia de procesos de concentración de la riqueza, de explotación económica, de segregación en la participación civil y de desigualdad en el acceso a bienes culturales.

Por otro lado, observamos que estos procesos de legitimación cultural velan dichas desigualdades a través de un proceso por el cual se fundamentan los logros por medio del mérito personal individual. En este relato de Micaela nos cuenta que

“...algo que siempre nos dijeron de chicos fue: “las cosas materiales van y vienen, no va a quedar nada al final de todo, pero lo que es estudio, las cosas siempre prevalecen” y esa es la oportunidad que nos están dando que ellos tal vez no tuvieron. Como mi papá y mi mamá -los dos- que tuvieron dificultad para terminar... ella pudo terminar la primaria acá” (Micaela y su madre, comunicación personal, 13 de diciembre de 2018).

Nos relató que su papá no pudo estudiar una carrera universitaria como hubiera querido, pero que su mamá, gracias a que él la apoyó y a que lxs hijxs la ayudaron, pudo finalizar la escolaridad primaria. Micaela no desconoce la desigualdad en términos materiales y resalta que su padre no logró su objetivo porque tuvo que mantener a su familia compuesta por doce hermanxs desde muy joven cuando su abuelo murió tempranamente. También reconoce que su madre pudo ir a la escuela justamente porque su padre se encargó de asegurar la subsistencia de la familia. Sin embargo, se observa cierta invisibilización de la diferencia en términos del capital simbólico de

su madre con respecto a la escuela: no hubo menciones a la lengua materna de su mamá, ni a la procedencia, ni a la condición de género.

En resumen podemos observar que las narraciones de las mujeres de la investigación producen sentidos específicos sobre sus trayectorias en el sistema educativo dando cuenta de la naturalización, tanto de algunas de prácticas escolares de disciplinamiento, de exigencia y de rigidez en las relaciones pedagógicas, como de sus propias condiciones de desigualdad socioeducativa.

En este sentido, indagaremos en otros procesos involucrados en la escolarización de estas mujeres: el trabajo.

3.1 Estudiar y trabajar

En este apartado nos interesa destacar la condición de las mujeres de nuestra investigación respecto del trabajo: todas ellas han distribuido su tiempo vital entre trabajos formales o informales, e instancias formativas a lo largo de toda su trayectoria escolar.

Si bien las entrevistadas finalizaron - no sin dificultades - el mayor nivel en el sistema de educación obligatorio, no fue así con otrxs miembrxs de sus familias. En el caso de la familia de Rosa, por ejemplo, dado que las condiciones económicas limitaban la posibilidad de asegurar la educación a todxs lxs hermanxs, lxs adultxs a cargo no fomentaban la continuidad de la escolarización. Por eso, algunxs de lxs miembrxs de la familia se decidieron por la formación profesional o por algún oficio – corte y confección, peluquería, secretariado, albañilería, herrería, etc. Esto quiere decir que las entrevistadas sí continuaron la escuela a pesar de las condiciones descriptas, de las dificultades tanto económicas como afectivas.

E: Ah! ¿Insististe mucho?

Rosa: sí, sí, igual había un momento en que éramos muchos, mi mamá tenía que tomar como una decisión de esto....de seguir, de que estudiemos de...igual un poco era nuestra decisión...por ejemplo, mi hermana dejó de estudiar porque ella quería estudiar otra cosa...no sé...corte y confección...

E: Ah un oficio...

Rosa: sí, más que todo...no había algo....porque tampoco sabíamos económicamente mi mamá hasta dónde iba a llegar si nos daba la posibilidad de poder estudiar alguna profesión, o no (...) éramos siete y no sé, creo que también por eso mi hermana no quiso terminar (Rosa, comunicación personal, 4 de noviembre de 2017).

Rosa trabajó prácticamente desde los ocho años de manera continuada. Y siempre asistiendo a la escuela simultáneamente. Cuando era niña colaboraba con el trabajo de la mamá cosechando lo que luego se llevaba a vender al mercado. En el verano diariamente, y en el invierno solo por la tarde, o excepcionalmente faltaban a la escuela para la cosecha de la mañana:

“Había terrenos grandes donde cosechaban repollo, coliflor, brocolí...entonces yo iba, ayudaba, me pagaban, me daban unos pesos y aparte me daban repollo...lo que tenían ahí. Bueno y mi mamá los iba a vender si estaban buenos los iba a vender y aparte yo le daba lo que me daban a mí por cosechar...igual en casa sí teníamos espinaca, acelga, para cosechar” (Rosa, comunicación personal, 4 de noviembre de 2017).

Cuando migró a Ushuaia se quedó viviendo con su tía, quien luego de dos años volvió a Bolivia. Rosa se quedó y terminó la escuela secundaria en el medio de varios cambios: *“terminando 9no. mi tía decide irse...pero por completo. Porque justo estaba en el 2000 pasó todo, la crisis en 2000 entonces ellos agarran y se van en el dos mil...uno. Agarran y se van, con los chiquitos. Termino noveno...”* (Rosa, comunicación personal, 4 de noviembre de 2017). Es decir que los años de secundaria los hizo trabajando siempre: al principio cuidando lxs niñxs y la casa de la tía, quien luego empezó a llevarla a su trabajo para limpiar a la madrugada las oficinas de un banco; más tarde, las de una concesionaria de autos; y veces, a un hotel de tres a ocho de la mañana:

“Entonces yo me venía...limpiaba, preparaba las cosas, llevaba a mis sobrinos, a mis primos a la escuela, al jardín, cocinaba...o sea, todo. Después empecé a trabajar en una casa a la mañana, limpiando. Y a las 12 ya me iba, y también...ahí ya me iba con los chicos...yo estudiaba a la noche” (Rosa, comunicación personal, 4 de noviembre de 2017).

Al respecto, explican Courtis y Pacecca (2010) que, una vez en el lugar de destino,

el trabajo de las mujeres en sus propias unidades domésticas no tiene valor de cambio, pero es imprescindible ya que financia o subsidia los costos de reproducción que no son cubiertos por el salario, los lazos de solidaridad y reciprocidad articulados en torno al género igualmente financian o subsidian el traslado de las mujeres/madres hacia otro mercado de trabajo (el de la sociedad de destino), donde se insertan en un nicho laboral absolutamente feminizado y ‘generizado’ (p. 181).

Cuando su tía vuelve a Bolivia, ella se queda viviendo y trabajando (como servicio doméstico) con una enfermera que conocía su hermano, quien también había llegado a la ciudad a trabajar desde Buenos Aires donde vivía hacía tiempo. Fue Rosa quien le dijo que fuera a “probar” a Ushuaia:

“...para probar, que ...él es herrero y acá no había herreros muchos y demás, bueno, viene...para ver qué onda pero para visitar nomás ...y se terminó quedando (risas) venía a probar y ...igual se volvió y después y él había conocido a una enfermera...que le hizo un trabajo, y que le pareció piola, y demás y entonces estaba sola, y le comentó mi hermano que entonces él le habla a mi tía para decirle que yo me quede con ella porque aparte yo no tenía 18 años y no me podía quedar sola” (Rosa, comunicación personal, 4 de noviembre de 2017).

Rosa recuerda que al principio la convivencia con la mujer fue buena, pero con el tiempo todo cambió:

“Después vinieron las hijas de ella...y empezaron a gastar un montón de teléfono, los llamaban a San Juan, porque ellos eran de San Juan. Y me echaban la culpa a mí (se ríe) que yo llamaba, y que yo qué sé yo, y la mujer se ponía loca...entonces yo le decía, no yo nada que ver. O de comer viste se empezó a quejar, yo limpiaba la casa...” (Rosa, comunicación personal, 4 de noviembre de 2017).

A partir de una situación conflictiva, como su tía había dejado su “casilla” y ya tenía 18 años, le pidió a su hermano que estaba viviendo ahí, si podía ir a vivir con él, quien aceptó al conocer los hechos descritos por su hermana. Mientras tanto, continuaba la escuela secundaria en una institución nocturna para adultos.

...

María, después de aquella experiencia infantil en las cortadas que relatamos previamente, trabajó como niñera hasta que tuvo a su propia hija.

Sin embargo, el hecho de trabajar mientras estudian aparece en los relatos de estas mujeres no siempre por necesidad. Olga siempre quiso trabajar y estudiar. Apenas llegada a Ushuaia consiguió trabajo de niñera y recuerda que le pareció que le pagaban *“un montón después de venir de trabajos de cinta le dicen allá, el trabajo de clasificar al tabaco es en una cinta varias temporadas...No sé para mí ganaba un montón, que en ese tiempo creo eran 2500, sí, era capaz ponele, lo que ganaba en un mes y medio”* (Olga, comunicación personal, 13 de julio de 2018).

Nos interesa en este punto reflexionar acerca del significado del trabajo a partir de las definiciones de Ana Padawer (2010). La autora identifica a la experiencia escolar como aquella hegemónica en relación al proceso de socialización de lxs niñxs, la cual responde a las lógicas urbanas de la sociedad industrial capitalista – en tanto en su origen, la escuela moderna tal como la conocemos hoy, respondió a las necesidades de dicho programa.

Sin embargo,

La antropología contribuyó conceptualmente a este debate distinguiendo entre educación y escolaridad, abordando las definiciones culturalmente específicas y relativas de la persona educada (...) desde la antropología se reconoce que todas las sociedades proveen algún tipo de entrenamiento y algún conjunto de criterios mediante los cuales los miembros pueden ser identificados como más o menos entendidos. Con esta definición conceptual, se ha estudiado cómo en las sociedades se elaboran prácticas culturales mediante conjuntos particulares de habilidades, conocimientos, y discursos que definen a la persona completamente Educada” (Levinson; Foley; Holland, 1996, p. 2). (...) De esta manera, las definiciones hegemónicas de la persona educada pueden ser disputadas desde ideas sobre la crianza infantil o sobre la sociedad que se pretende construir, y más implícitamente desde determinaciones de género, edad, etnicidad y clase (Levinson; Foley; Holland, 1996, p. 3 en Padawer, 2010, p. 361).

Desde esta perspectiva, la participación de estas mujeres cuando eran niñas, tanto en la producción familiar doméstica, en la comercialización de la misma, o incluso, en las tareas de cuidado en el hogar, podría ser entendida como una experiencia formativa que a través de las prácticas, quienes participan, desarrollan saberes y habilidades a través de los cuales (se) transforman convirtiéndose poco a poco en miembros de su comunidad a partir de lo que Lave y Wenger (citado en Padawer, 2010) llaman participación periférica. Se trata de un tipo de aprendizaje contextualizado, y realizado con otros, “compartiendo la naturaleza conflictiva de las prácticas sociales, de manera que las relaciones entre aprendices y veteranos son parte de procesos de transformación social acaecidos a nivel cotidiano” (Padawer, 2010, p.362).

Sin dejar de reconocer que nos referimos a relaciones laborales dentro del sistema capitalista hegemónico tendientes a reproducir las desigualdades estructurales, a partir de estas conceptualizaciones, podemos observar que en algunas oportunidades, el hecho de que las niñas participen en las actividades productivas del núcleo familiar, podría llegar a ser la oportunidad de transformarlas.

En este punto, es necesario establecer la distinción conceptual entre la incorporación de los niños a las actividades productivas del grupo doméstico y el trabajo infantil: la primera es condición para la transmisión de un patrimonio de saberes y la construcción de sucesores en la actividad desarrollada por los adultos del grupo doméstico, y se vincula con las expectativas de formación para la vida laboral de las unidades familiares; el segundo implica la venta de la fuerza de trabajo y la consecuente extracción de un plusvalor por parte del adulto, situaciones de riesgo y escasas o nulas situaciones de aprendizaje de un oficio o habilidades (Padawer, 2010, p. 363).

Resumidamente, estas mujeres han logrado ir a la escuela a la vez que trabajaron desde niñas en diferentes ámbitos. Nos interesa identificar esas experiencias formativas como aquellas que en el tiempo facilitaron la continuidad de sus trayectorias escolares garantizando satisfacer las necesidades materiales. Estas actividades productivas, dentro del ámbito familiar, habilitaron la apropiación de conocimientos vinculados con el mundo del trabajo que favorecieron sus inserciones laborales futuras. A diferencia de la explotación de la fuerza de trabajo infantil, que relata María en su experiencia en las cortadas, podemos identificar que las tareas de cuidado aprendidas en el ámbito del hogar no necesariamente resulta en “la reproducción de los circuitos de pobreza y desigualdad sino, por el contrario, amplía la estructura de oportunidades de las futuras generaciones” (Padawer, 2010, p. 363).

3.2 Estrategias y trayectorias discontinuas

Uno de los rasgos que se destaca en los relatos compartidos por estas mujeres es que las trayectorias educativas suelen ser más extensas que lo que indica el sistema formal de educación en sus diseños curriculares correspondientes. Esto podría deberse a diferentes razones.

En el caso de Rosa, esa “demora” inicia al tiempo que comienza el proceso de escolarización:

“Sí...en primer grado paré porque en la escuela decían que estaba tardando en leer. Así que mi mamá me dijo: “Bueno, ya que no sabés leer, no vas a ir más a la escuela.” Y el primer año, a mitad de año, me cortó. No fui más a la escuela...” (Rosa, comunicación personal, 4 de noviembre de 2017).

También recuerda que hizo dos veces el jardín de infantes porque “*se escapaba*”. Su tránsito por este nivel de educación fue en un edificio lindante con otro, perteneciente al nivel primario. Sus hermanxs ya cursaban dicho nivel, y ella se cruzaba de patio, a través de un alambrado que dividía ambos edificios, para estar con ellxs.

“Sí, lo obligatorio era salita de 5. Pero igual si...si te escapabas te hacían repetir²². O sea, el jardín te hacían repetir, y yo repetí el jardín (risas)” (Rosa, comunicación personal, 4 de noviembre de 2017).

Otra de las características presentes en las trayectorias de las mujeres inmigrantes es que estas se presentan discontinuas, ya sea por el movimiento migratorio en sí mismo, como por otro tipo de situaciones escolares como la permanencia²³ y el abandono. Ya sea en los primeros años del recorrido escolar, como una vez en el nivel superior, podríamos decir que estos recorridos escolares se encuentran fragmentados, inconclusos, a medio camino.

Es el caso de Yanina, quien en la escuela primaria contaba con una maestra acompañante²⁴, mientras también acudía al gabinete psicopedagógico “*porque en la escuela decían que necesitaba ayuda*” (Yanina, comunicación personal, 11 de julio de 2018). Su mamá, quien solo finalizó la escolaridad primaria la ayudaba en esa etapa, aunque luego, cuando Yanina ingresó a la secundaria no pudo hacerlo más, ya que: “*mucho no entendía*”. Hizo primer año dos veces, y entonces, las autoridades pedagógicas de la escuela decidieron que tuviera una tutora, tanto durante el primer año como en el segundo. Recuerda que esta última docente la acompañó bastante, tal es así, que de ahí en más no volvió a necesitar tutorías hasta finalizar la escuela secundaria.

²² Repetir hace referencia al hecho de transitar un año escolar más de una vez.

²³ Permanencia hace referencia al viejo concepto de “repetencia” en el sistema escolar.

²⁴ Una maestra acompañante se trata de un dispositivo de acompañamiento institucional a las trayectorias escolares con los fines de garantizar una “educación integral, permanente y de calidad para todos/as que garantice la inclusión (acceso, permanencia y egreso), fortaleciendo el proceso educativo individual y/o grupal de los/as alumnos/as” (art.32 Inc. b., Ley de Educación Nacional No. 26.206).

A pesar de los esfuerzos tanto personales como institucionales para finalizar la escuela secundaria, Yanina halló grandes dificultades para continuar en el nivel superior y, finalmente, sabemos que abandonó el Profesorado al que asistía.

...

Rosa es la primera de las entrevistadas en la que se destaca esta particularidad en varios momentos de su experiencia escolar: terminó 8vo año en Bolivia, vino a Ushuaia y, como el sistema era diferente, solo le reconocieron hasta el 7mo año, teniendo que hacer el 8vo nuevamente – en el turno noche. Entre idas y vueltas, entre diferentes hogares y trabajos, finalizó la educación secundaria en un centro de educación para adultos, para luego ingresar al Profesorado de Nivel Inicial en un IFD de la ciudad de Ushuaia.

...

La madre de Micaela me cuenta su historia respecto de su escolaridad. Su recorrido comparte características con las trayectorias de las otras mujeres respecto de los tiempos, pero aparecen aspectos que tal vez surjan de los sentidos que esta mujer le otorga a la escuela y a la educación formal en general:

“Yo hice la primaria de nuevo porque, o sea... eso, me siempre soñé con la escuela con el colegio, siempre soñé, todos los días hasta en mis sueños, hasta me soñaba. Pero eso me faltaba llenar, eso faltaba, y un día mi esposo me dice: “Para qué te vas a anotar si ya eres grande, si ya eres viejo, para qué quieres vos”. “José”, le digo, “me falta esto, es el guardapolvo blanco que en mi vida que no se hizo y quiero eso, necesito. Quiero sentirme como una alumna y quiero sentirme, es... con la maestra necesito. Quiero volverme a niña, ya lo necesito ese completar, eso”. Bueno, yo dije, ya me puse y lo voy a hacer, no me voy a dejar yo quiero estar junto con mis hijos estudiando (...) Yo estuve casi 5 años, 5 años pero los pasé feliz, hasta ahora recordamos, y yo estuve siguiendo la secundaria en la 31, y después pasé a la 9, 302²⁵, y ahí estuve yendo bastante, pero como que claro, yo salía de acá a las 6 llegaba a las 10 y los chicos me decían...” mira que no están haciendo la tarea”, para esto, para que yo, aquello, no quería dejar, pero después dije: “Bueno, está bien ya retomaré”...con eso muy contenta, muy feliz” (Madre de Micaela, comunicación personal, 13 de diciembre de 2018).

La diversidad de estas experiencias sugiere que, como indican Sinisi, Montesinos y Schoo (2010), “una de las claves para comprender las decisiones educativas (no necesariamente racionales o conscientes) que los sujetos toman en relación a la educación, tienen que ver con sus “trayectorias sociales”, no sólo las educativas, sino las relativas a la organización familiar, las laborales, migratorias y de participación social” (p. 15). Estas experiencias dan cuenta de un diálogo con el entorno en el que lxs sujetxs se constituyen en protagonistas de sus recorridos y, a pesar de las

²⁵ La “9”, la “31” y la “302” hace referencia a los centros educativos de nivel secundario (CENS) para jóvenes y adultxs.

dificultades u obstáculos hallados, el sentido y la valoración otorgados a la educación favorecen la puesta en acción de estrategias de continuidad de las trayectorias: dejar en un momento, abandonar en otro, esperar y seguir, se encuentra alentado por la convicción de que lo mejor es seguir estudiando.

No todas dejan o abandonan la escuela, e incluso, aquellas prácticas que podrían ser cuestionadas como violentas o estrictas son leídas en el tiempo por algunas de las protagonistas como positivas, otorgándoles la razón de la continuidad, como si el hecho de haber sido “exigidas” pudiera ser la razón por la cual pudieron darle continuidad a los procesos escolares e incluso finalizarlos.

Más larga, fragmentadas por las diferencias territoriales, institucionales, o áulicas, más o menos difíciles u obstaculizadas, las trayectorias de estas estudiantes no se han visto impedidas de ser realizadas o finalizadas. Y si bien las mismas dan cuenta de una gran diversidad de experiencias, también lo hacen de una condición común caracterizada por la desigualdad estructural, traducida en educativa.

En síntesis, a partir de las descripciones de estas experiencias escolares observamos que la progresiva dilación e interrupción - por diferentes motivos - de estas trayectorias escolares reales (Terigi, 2009) resulta de la articulación entre las condiciones materiales de las migrantes, las políticas educativas que definen la permanencia o no en la escuela, y las decisiones y estrategias personales desarrolladas en los diferentes contextos socio-institucionales.

Con el fin advertir las especificidades que adquieren las trayectorias escolares de lxs sujetxs al entramar dialécticamente las acciones con las condiciones materiales y simbólicas objetivas; y con la finalidad de comprender esos recorridos y las dificultades, o no, que estas mujeres han tenido que enfrentar respecto de su escolaridad obligatoria, continuaremos la reconstrucción de las mismas a partir de otras experiencias vividas en la escuela.

Capítulo IV. Experiencias y trayectorias escolares: la escuela, el otro y la lengua

El extranjero podría preguntarnos (si él quisiera, o aunque no nos dirija siquiera palabra): ¿Por qué ustedes piensan que la única lengua posible es la de ustedes? ¿Por qué ustedes afirman que la única ropa posible es la de ustedes? ¿Por qué ustedes creen que la única religión es la suya? ¿Y por qué quieren hacernos creer que la única música es la que escuchan?

- Carlos Skliar, *Experiencia y alteridad en educación*, 2009.

En el Capítulo II de este trabajo analizamos los procesos de discriminación sufridos por las mujeres de nuestra investigación en la ciudad de Ushuaia. Este tipo de experiencias también son transitadas en la escuela, y se constituyen en otra de las dimensiones que configuran las trayectorias escolares particulares.

En este capítulo iniciaremos con la descripción de las experiencias de discriminación vividas en los diferentes niveles de la educación obligatoria – inicial, primaria y secundaria. Luego, destacaremos el rol del lenguaje en la configuración de las trayectorias escolares analizando la tensión entre el significado que la lengua quechua y las variedades lingüísticas tienen para las relaciones familiares y los vínculos con el lugar de “origen”, y aquel que se construye respecto de los procesos de aprendizaje, socialización y comunicación en la escuela, como resultado de los aspectos lingüísticos diferenciados y de los procesos de jerarquización de la variedad lingüística escolar hegemónica.

4.1 Experiencias de discriminación: mismas vivencias, escenarios diferentes

Como adelantamos en la introducción, en este trabajo asumimos la noción de desigualdad como relacional, compleja y multidimensional (Kessler, 2014), un subproducto de variadas inequidades: para este enfoque, las desigualdades son percibidas como el resultado de un conjunto de prácticas que las generan (Tilly, 2000). Si bien las desigualdades económicas atraviesan al resto, una mirada multidimensional del fenómeno insinúa pensar la interrelación entre las variadas dimensiones que atraviesan lo social, analizando causas y consecuencias en contextos determinados.

Respecto de las desigualdades en la escuela, Bourdieu y Passeron (1998) señalaron que la desigualdad social con la que los niños comienzan la escolaridad no solo no es eliminada en sus trayectorias escolares, sino que aumenta por el accionar de esta institución, reproduciendo y/o incrementando la desigualdad de origen. En otras palabras, la escuela, a pesar del discurso histórico de la igualdad, sostiene simultáneamente formas de desigualdad que reproducen las diferencias sociales y configuran huellas de desigualdad propias. En este sentido, podemos advertir que, en las experiencias narradas por las mujeres, la institución escolar se convierte

muchas veces en un contexto hostil para quienes no comparten algunos aspectos de la cultura hegemónica.

Es por ello que, además de las tradicionales variables relacionadas a las desigualdades en términos de capital socioeconómico y educativo, consideramos que las prácticas y representaciones sociales en ámbitos institucionales inciden en los ámbitos en los que lxs sujetxs se desenvuelven. En este sentido, María tiene recuerdos de algunas prácticas discriminatorias y representaciones negativas sobre las personas de origen boliviano de su infancia en Salta, pero que luego se repetirán en el IFD al que asistió en Ushuaia. En uno de los relatos, nos cuenta que su maestra del jardín de infantes solicitó papel para recubrir los cuadernos a las familias. Recuerda que su papá llevó muchos de esos papeles “para forrar”, más de los que ella misma necesitaba. Con ellos, la maestra forró los cuadernos de todxs lxs niñxs, para finalmente hacerlo sólo en los bordes de su cuaderno, dejando que se notara la diferencia entre unos y otros. En ese grupo de niñxs ella era la única hija de bolivianxs, e identifica el evento narrado como un acto de discriminación hacia ella que dejó una “marca negativa” en su vida. A pesar de que era muy pequeña, también recuerda que reclamó por lo que ella entendió que se trataba de un hecho injusto, y nos reconoció que “jamás se quedó callada”. Seguimos hablando y le preguntamos si se le había pasado el enojo. Nos dijo que no, que lo que va pasando es que va entendiendo, que va interpretando el pasado, como por ejemplo, cuando años más tarde regresó al lugar donde transcurrió su infancia, y se dio cuenta que era un lugar pequeño, diferente a lo que recordaba.

Respecto de los procesos de reproducción de desigualdades sociales en contextos migratorios, Magliano (2009) sostiene que las dimensiones de género, etnia y clase social, no pueden analizarse por separado sino conjuntamente, puesto que se refuerzan recíprocamente intensificando y sosteniendo la explotación de las mujeres migrantes. Neufeld y Thisted (2005) aseguran que “lo que sucede con los migrantes anticipa o permite entrever modos en que se justifica la exclusión de otros conjuntos sociales, ya no por ser inmigrantes sino por su pobreza, su falta de educación, la obsolescencia etárea, etc.” (p. 29).

Como adelantamos en la introducción y describimos en el Capítulo II, lxs miembrxs de la comunidad boliviana sufren prácticas y discursos discriminatorios, fundados en sus rasgos étnicos, que inciden en los modos en que residen en Argentina y también en la ciudad de Ushuaia (Mallimaci, 2011). En esa ciudad, las representaciones sobre lxs bolivianxs expresan relaciones discriminatorias (Mallimaci, 2011), siendo el caso en cuestión una expresión concreta de cómo se van construyendo condiciones de desigualdad para la población boliviana en la ciudad en general, y en el sistema educativo en particular.

Rosa: Cuando yo empecé acá, en Los Andes²⁶ (...) había alguno que otro que me decía: “eh, bolivianita de mierda” ...como...me insultaban...de todo...

E: ¿no la pasaste bien?

Rosa: no. En el 302 sí la pasé bien pero me costó Los Andes. Pero igual tenía que ir. Yo quería terminar la secundaria. Como...aparte yo era retraída, ¡no hablaba nada! Ahora te hablo, pero en ese momento no te hablaba nada...entonces, había un compañero que...que era varón, que fuimos muy amigos después. Que cuando uno vino y me dijo “eh, bolivianita de mierda” ...no sé qué, me corrió así la silla y demás...el otro vino y le agarró con una cadena ¿viste? ¿Viste que antes se colgaban? Bueno sacó eso, y le agarró del cuello, y le decía: “¡pedile perdón! ¡Pedile perdón!”. El tema es que ya se había cansado, vino la directora, todo eso... (Rosa, comunicación personal, 4 de noviembre de 2017).

...

En el Centro de Educación de Nivel Terciario (CENT) donde estudió Enfermería, Rosa tampoco la pasó bien con una profesora de Cuidados de enfermería que piensa que le colocó obstáculos en su materia, por ser boliviana.

E: ¿Y vos hiciste algo?

Rosa: no. (Suspira) hicimos una nota, en su momento para presentar en la dirección...y después la nota esa se había perdido...como que, también mis conocidos que tenía me decían que vaya a un lugar donde se denuncie la discriminación, y demás y...bueno, yo por temor ¿viste? Decir, porahí se van a agarrar, no me van a dejar terminar, para evitar esas cosas no lo hice...Y quedó ahí. Y después aprobé igual esta maestra. Yo dije: ¡no me vas a vencer! (se ríe) Me hacía pasar adelante para hacer unos problemas no sé qué...y me hacía pasar vergüenza. Entonces yo a veces me iba llorando, o sea, y yo decía no me puede, no me va a vencer. Y seguí, y seguí, y hasta que le saqué. O sea, su final también lo saqué” (Rosa, comunicación personal, 4 de noviembre de 2017).

Observamos que Micaela también recordaba haber atravesado experiencias parecidas en su tránsito por la escuela primaria, en la que algnxs de sus compañerxs sufrían por ser o “parecer” bolivianxs:

“Yo no tenía amistades de “yo voy a tu casa y vos venís a mi casa”. No tenía ese tipo de amistades. Yo era muy callada. Y lo asocio a esto de tal vez, yo recuerdo eventos de tipo ‘bullying’ en la escuela” (Micaela, comunicación personal, 7 de mayo de 2019).

Nos interesa destacar dos posiciones diferentes y opuestas que observamos en estas narraciones. Por un lado, retomamos la noción de cultura del silencio (Freire, 1979). Para Paulo Freire la

²⁶ Los Andes es un colegio secundario de Ushuaia creado en 1994 con el fin de garantizar el derecho a la educación de quienes, por diferentes razones, quedaban fuera del sistema escolar: repitencia, sobreedad, expulsiones, etc. O porque no podían asistir a escuelas diurnas por tener que contribuir al sostenimiento económico de sus familias.

cultura del silencio se produce en la imposibilidad de lxs sujetxs de expresarse e intervenir en el mundo, resultado de prácticas culturales hegemónicas que generan la falsa creencia de ser “inferiores” respecto de la clase dominante. Este es el caso de Yanina, Olga o Micaela quienes prefieren callar, pasar desapercibidas y no intervenir en el ámbito público escolar.

Pero Freire sostiene que de tomar conciencia de este estado, lxs sujetxs podrían hablar el mundo mediante “su organización revolucionaria para la abolición de las estructuras de opresión” (Freire 1979 en Osowski, p.130). En virtud de lo dicho, nos interesa recuperar el siguiente relato de Yanina:

“Visto, por ejemplo, yo soy morena y ellos por ser un poco más blancos me dicen boliviana sin saber de dónde soy, por hablar distinto, qué sé yo antes decía: “achu achu” creo que me decían como diciendo qué, burlándose de mí, ni siquiera entendías pero era para ofenderte y yo no entendía por qué lo hacían. Yo supongo que era por burlarse de mí, por eso lo hacían, y así y eso... fue durante toda la secundaria... no, hasta octavo, noveno grado, y después empecé a no darle más bola, me empecé a defender a la par, a insultarlos a la par... si me dicen algo, yo no me voy a quedar callada; y así me defendí, viste que cuando yo era chiquita también mis compañeras me jodían porque yo era jetona y tenía ...y me dejaron de joder ...Qué significa eso que te encuentran un defecto y te empiezan a joder con eso y después se te olvida y yo les encuentro un defecto y les empiezo a decir...” (Yanina, comunicación personal, 11 de julio de 2018).

Podríamos decir que para Yanina, ser “morena”, “hablar distinto” o “ser jetona” en Ushuaia, significa encontrarse en desventaja y sufrir discriminación. Goffman (1963) señala que “un atributo que estigmatiza a un tipo de poseedor puede confirmar la normalidad en otro y, por consiguiente, no es ni honroso ni ignominioso en sí mismo” (p.13), pero en Ushuaia ciertas cualidades se significan como diferentes en el sentido del estigma en tanto desventaja, mientras otras pueden ser identificadas como invisibles dependiendo del sujetx que las porta.

Por eso, por otro lado, quisiéramos enfatizar la autodeterminación de estas mujeres para quienes, a pesar de lo doloroso de situaciones vividas, casi en tono épico, resaltan su decisión de superar las dificultades padecidas y atravesadas en la escuela – cada una en su momento, cada una a su debido tiempo. Tal vez, algo de lo que sigue en este análisis tenga que ver con la posibilidad de salir adelante ante tanta adversidad.

4.2 De afectos y hostilidades: el papel central de los vínculos y las emociones

Como señalamos en el desarrollo de este análisis, las dificultades en Ushuaia indicadas por las mujeres protagonistas de esta investigación son en algunas historias materiales, pero también afectivas. Ushuaia se presenta como un lugar de oportunidades pero también de soledad, nostalgia y a veces de impotencia. A pesar de que hace tiempo residen en la ciudad o incluso han nacido en

ella, algunas de las mujeres desean regresar a sus lugares, sus tierras o la de sus ancestros aunque sea para no olvidar.

Sentirse solas, distantes, extrañar o añorar son algunas de las experiencias en Ushuaia. Las razones que expresan son variadas: por tener que “adaptarse a las personas de acá”, porque quieren volver a ver a lxs abuelxs o a otrxs miembrxs de la familia, por la sensación de tristeza que provoca que ellxs las extrañen, o simplemente porque quieren conocer el lugar de origen de su familia, o incluso a algunxs miembrxs de la misma con quienes nunca se encontraron cara a cara. Estos sentimientos entran en tensión con la voluntad de quedarse y de no darse por vencidas, y ante las pocas posibilidades que reconocen que tienen para volver dadas las dificultades materiales con las que cuentan para cumplir ese deseo.

Se extrañan las personas, y también los lugares - que son diferentes - y recuerdan la distancia: “*la vereda, los vecinos, hablar en la verdulería o en la calle, acá no pasa...allá por ejemplo cuando hay frío la gente no sale*” (Olga, comunicación personal, 13 de julio de 2018). La imagen del norte del país y de Bolivia que se construye es la de un lugar bello, con hermosos paisajes, gente amigable y un clima benigno que se vuelve la razón por la que se refuerza el deseo de volver.

...

La mamá de Yanina solo pudo volver una vez desde el 2001, y la de Rosa nunca la vino a visitar a Ushuaia.

Rosa: Nunca vino. No, ahora estamos pensando en casarnos, el año que viene, así que estamos pensando la posibilidad de que la podamos traer...ella después que pasó el accidente no quiere saber nada de viajar, viajar, olvidar...Le dije Mamá, ¿cuándo ...? (se ríe) No, nunca [salió de su pueblo] a ningún lado...va a decir: “¿adónde me trajiste?! Montañas, mar... ¡me quiero volver! Con mis animales...”

E: ¿Y es linda Cochabamba?

Rosa: Sí, es lindo...mi mamá tiene muchos animales. Tiene pollos, patos, gansos...es verde...frutas. Y tiene frutas, higos y esas cosas. Y las vacas, que saca leche, ordeña, mi hermana igual. Ahora cuando fuimos estuvimos ordeñando...Isabella decía: “quiero ir con la vaca” (como sollozando). Por eso ella dice: “¡vámonos a Bolivia!” (Rosa, comunicación personal, 4 de noviembre de 2017).

La familia de María es de origen boliviano; su papá migró a Argentina durante la última presidencia de Perón, y su mamá unos años más tarde. Cuenta que perdieron contacto con la familia en Bolivia: su mamá volvió una vez a Potosí cuando ella tenía diez años, entonces conoció a sus abuelxs. Su papá iba y venía, hasta que decidieron quedarse en Argentina.

...

Micaela nunca fue a Bolivia. Es la única de sus hermanxs que no fue ya que, viajar para esta familia de trabajadorxs, no es fácil por los costos elevados de los traslados desde ese lugar extremo de Argentina. Sin embargo, no renunciaba a la posibilidad de conocer el país de sus padres y

aseguraba que en el futuro conocería Bolivia como sea, porque tenía la razón “perfecta”: se casaba su hermana mayor y querían ir todxs.

Micaela: No sé si todos, porque está complicado. Pero yo quiero ir, no sé, pagaré en 20 cuotas, 50, 60, pero voy. Soy la única – porque me enteré bien – creía que otra hermana pero después me enteré bien que yo soy la única que no pisé tierra boliviana.

E: o sea que rompieron un poco el vínculo con la familia de allá...

Micaela: eh sí, más...sí. Lo único que usan para comunicarse son...por teléfono.

E: ¿y vos cómo te sentís con ese vínculo?

Micaela: Y...yo muy cercana no me siento...igual uno de mis tíos, vi cuando estábamos en el profesorado, vi que los trabajadores golondrina...era? Bueno, mis tíos eran así. Ellos venían y se iban, venían y se iban...

E: o sea que los veías...

M: sí, los llegué a conocer bastante. Ahora por ejemplo hay uno de mis tíos que ya está viviendo allá en Bolivia, ya no vuelve más, mis primos también vinieron...por trabajo...y ya se volvieron porque está creciendo la familia o...eso también de estar tan lejos les afecta entonces prefieren en quedarse y trabajar en lo que haya...” (Micaela, comunicación personal, 13 de diciembre de 2018).

Este tipo de especulaciones recorre los relatos de todas las mujeres de la investigación. Extrañar es una emoción que se ve acompañada del deseo de volver, aun cuando, como hemos observado, tenían razones para abandonar sus lugares de origen.

Extranjerx y extrañar comparten la etimología: *extraneus* – de afuera, ajeno. Ambas palabras se entrecruzan para dar cuenta de lo que expresan estas personas respecto de la relación que establecen entre el lugar de origen y el de llegada.

La singularidad de este sentimiento en quienes han migrado reside en que la acción de extrañar sería el resultado de, como proponen Neufeld y Thisted (2005), padecer y soportar en las experiencias de la vida cotidiana ser objeto de extrañeza frente a lo conocido, y ser privadxs de la experiencia de lo propio.

Extrañar, entonces, puede significar que en tanto desterraradxs a un lugar extranjero, se es privadx de aquello a lo que se está acostumbradx en el lugar de origen – aquel que se extraña - volviéndose ajeno o desconocido. Así, extrañar alude a sentir que se pierde, o se aleja una relación que se daba por hecho: se pierde el sentido que tenía y, por esa razón, se extraña.

Tal vez, sea por estas cuestiones que las relaciones interpersonales en las trayectorias ocupan un lugar de importancia en las narraciones, tanto favoreciendo como dificultando el tránsito por las instituciones escolares.

En tal sentido, Kaplan (2016) desarrolla una línea de investigación en la que hace foco en la dimensión simbólico-subjetiva de lo social. En estos estudios se reconoce a las emociones como una de las experiencias fundamentales de lxs sujetxs por lo que resulta necesario incorporar la

experiencia afectiva en el análisis de las trayectorias escolares de las entrevistadas. Como señala esta autora “mediante las emociones las personas expresan el significado moral y humano de las instituciones que habitan” interpretando los procesos de que mediatizan los vínculos en la cotidianeidad escolar (p. 33).

Si bien la fantasía de “*ir a la escuela, a la casa de la abuela y cocinar...la pachamama o estar ahí*” (Olga, comunicación personal, 13 de julio de 2018) persiste, aunque se extraña, algunas han logrado establecer lazos y vínculos en la ciudad, han podido construir lo propio en el lugar elegido para vivir.

María nos cuenta que las porterías la querían mucho y que con ellas se llevaba muy bien. La maestra de primer grado era muy buena en la primaria. La pasó bien. La maestra que vivía en la escuela entraba antes o se quedaba más tiempo porque le costó leer y escribir, entraba como en un contra turno más temprano. La directora también la quería mucho y la ayudó con sus dificultades.

Yanina recuerda con cariño a varias de sus maestras también como un antídoto a las experiencias negativas con sus compañeras de la primaria:

“[en el jardín] yo era muy tímida y no me gustaba mucho el jardín pero me acuerdo que las maestras eran bastante buenas ... la pasé bien, después en la escuela mucho no, qué pasó por ser boliviana me discriminaban...como era se ve que yo no hablaba así, como hablaban ellos, y me decían boliviana, cosas así, pero la maestra no, la maestra no, los alumnos, los compañeritos, los maestros fueron bastante agradables...un profesor que se llamaba Gustavo que me dijo que no me dejara, que me defendiera, y se ve que yo le hice caso en una. “Déjate de molestar” le dije a una compañera porque me estaba molestando. Porque antes que me diga a mí, había hablado con mi mamá para que ella hable conmigo para decirme que yo me tengo que defender, que no me tengo que dejar, y se ve que de ahí no me dejé más... en tercero o cuarto año ya y no me jodieron más....Después se ve que ese profesor me dijo que me defendiera y me dejaron de joder. Me jodían un poco menos” (Yanina, comunicación personal, 11 de julio de 2018).

En otro fragmento de la entrevista a Yanina, alude nuevamente al rol de las docentes en las experiencias de socialización de las niñas inmigrantes:

“Porque yo soy muy callada. No sé, a mí me cuesta empezar a hablar con las personas...no sé por qué. Yo me quedaba en el recreo, yo me quedaba en una esquinita. Aunque los profesores me acuerdo que me decían, “acércate, acércate, jugá con ellas” de eso sí me acuerdo. Pero igual yo no quería. No sé por qué no quería. Pero mi hermano sí, no sé por qué. Capaz porque nunca nos adaptamos. Puede ser por eso...yo creo” (Yanina, comunicación personal, 11 de julio de 2018).

Aquí nos interesa señalar que en “Niños inmigrantes en Argentina”, Gabriela Novaro (2012) logra identificar discursos y prácticas de estos niños respecto de sus sentimientos, sus opiniones y sus experiencias sobre la migración y la escolarización y destaca que “estas experiencias ligadas a ser

extranjeros les han dejado huellas profundas y han marcado en gran medida sus miradas, sus expectativas y su lugar en la escuela” (p.476).

Pero, al decir de Kaplan (2006):

Si las trayectorias estuvieran totalmente pre-fijadas de antemano (en función del origen social o del nivel educativo de los padres o de los antecedentes escolares de los hermanos, entre otros muchos factores objetivos), no se comprendería por qué los maestros, profesores, directivos, docentes de apoyo, especialistas, gabinetistas, inspectores, funcionarios de gestión central, se empeñan e insisten en sacar adelante a los alumnos con los que interactúan cotidianamente de modos más o menos directos (p. 38)

Recuperar las trayectorias escolares en sus aspectos ligados a la experiencia es también hacerlo en términos de los significados que estos aspectos emocionales adquieren para lxs sujetxs en el contexto en los que se concretan, y en los que experimenta y se desarrolla la vida cotidiana.

4.3 El rol del lenguaje: dificultades y nuevos sentidos

En este apartado indagamos en los sentidos construidos en torno al rol de la lengua en los procesos de escolarización de las mujeres de nuestra investigación. Las menciones a la lengua quechua, o las variedades lingüísticas del español hegemónico estándar de la escuela, emergen en los relatos de todas las entrevistadas con significados diversos: espontáneamente y de diferentes formas, el tema del uso de la lengua, o de “las maneras de hablar”, tuvo algún tipo de centralidad, especialmente junto a las experiencias de discriminación.

Para las mujeres de esta investigación, el quechua era el idioma de las relaciones interpersonales familiares, la lengua de la familia, la del origen. Y el castellano, la lengua de la escuela, o la segunda lengua en términos de Littlewood (1984).

En el hogar de Rosa se hablaba quechua: la madre habitualmente usaba este idioma en ese ámbito; y lxs abuelxs casi no entendían castellano. Sin embargo, consideraba que el castellano de la escuela no se le presentó como un idioma que no supiera o entendiera, ya que lo hablaba con sus amigxs y “*los demás*” que no eran miembrxs de su familia.

E: ¿Entonces para ustedes ir a la escuela era hablar en otro idioma? ¿O sea que son bilingües? ¿Desde siempre hablan los dos idiomas?

Rosa: Claro, sí. (Rosa, comunicación personal, 4 de noviembre de 2017).

Para Olga, la lengua quechua ocupaba el espacio de los vínculos y de los afectos familiares. En su relato, el idioma también era la herencia de lxs abuelxs: dos de ellxs eran bolivianxs y dos salteñxs, pero lxs cuatro usaban el quechua cotidianamente.

Inquieta y curiosa respecto del idioma y de las costumbres de lxs abuelxs, como ella dijo “siempre fue de preguntarles”, a veces, recordó con nostalgia, que no le respondían sus inquietudes. Entonces, resolvió buscar ella misma las respuestas y, una vez en Ushuaia, pensó

“...mejor empiezo a repensar todo lo que viví, lo que ellos me dicen y hacen. Ahí empecé... incluso acá [en Ushuaia] tomé valor al quechua. Yo no hablo quechua, pero mis abuelos hablaban quechua. Y decía muchas palabras que incluso tenía incorporadas pero no sabía que eran quechua.” (Olga, comunicación personal, 13 de julio de 2018).

Con Micaela y su mamá también hablamos sobre la cuestión del idioma. Con ellas, este aspecto se vinculó fuertemente al pasado, a la familia y a Bolivia. El quechua, en la familia de Micaela, se usaba cotidianamente para que lxs más jóvenes no entendieran a lxs adultxs. En el caso de esta familia, lo usaban el padre, la madre y la hermana mayor - que vivió en Bolivia cuando era niña: Micaela lo entendía, pero no lo hablaba.

...

Cuando le preguntamos a la madre de Micaela por qué ella y su marido decidieron no enseñar el quechua a sus hijxs, su respuesta trajo a la conversación el tema de la discriminación:

Madre de Micaela.: También puede ser porque eran [sus padres] de otro lugar. Y capaz como te digo, como colla, como eso, por discriminación, era por eso. No sé por qué. Pero [sus padres] no hablaban tanto. Capaz yo preguntaba muy pocas cosas y me interesaba. Me sentaba y yo era más... muy con los abuelos, muy unidos, muy cerca de ellos...

E: ¿Ellos te enseñaron quechua?

Madre de Micaela: Sí. O sea que aprendimos quechua porque nacimos, o sea, ya mi mamá hablaba quechua, solamente quechua...

E: ¿solamente quechua?

Madre de Micaela: Sí, solamente. Mi mamá no sabía castellano mucho. Mi papá sí. Porque mi papá había trabajado con los españoles, porque era antes tomado por los españoles ese tiempo que yo te hablo...yo nací 62 o sea hablando...o sea yo nací en el 62, y papá, ya para entonces, eran esclavos de los españoles. Ellos trabajaban para ellos. O sea, no tenían tierras ellos. Todo era posesión de los españoles” (Madre de Micaela, comunicación personal, 13 de diciembre de 2018).

En una de las entrevistas, Rosa nos contó que, en la escuela, si ella o algunx compañerx hablaba en quechua, les decían: *“Bolita de mierda, volvéte a tu país”*. Sin embargo, como inmigrante percibía que en un país donde el castellano es la lengua oficial, aprender esta lengua se convertía en una oportunidad de conseguir mejores trabajos, progreso económico e inserción social. Al respecto, comentó que aunque *“algunos te critican, se ríen cuando te escuchan (...) el español sirve para cualquier parte, necesitás español para salir, mi mamá hablaba sólo quechua y no salía nunca”* (Rosa, comunicación personal, 4 de noviembre de 2017).

Por su parte, María nos dijo que usaba el quechua con sus familiares que se encontraban en Bolivia o en zonas rurales del NOA a lxs que veía cuando viajaba, o con lxs que se comunicaba por teléfono: como el instrumento de identidad comunitaria predominante dentro del grupo de referencia. Pero también hablaba quechua con su hija dentro de su hogar, aunque observaba que

la niña lo comprendía, pero no lo hablaba: *“Yo hablo en quechua y ella me contesta en castellano: a ella no le gusta (...) Cuando iba [su hija] al jardín no se lo [quechua] hablaba porque se confundía, y las maestras no le entendían. Después de más grande, sí”*; y también expresó: *“Le quise enseñar pero no quiere aprender”* (María, comunicación personal, 27 de agosto de 2016). Los factores personales, sociales y culturales – como son la incompreensión dentro del sistema educativo, la burla, y el consecuente aislamiento – refuerzan en algunxs inmigrantes la idea de que es mejor asegurarse de que lxs hijxs aprendan castellano en lugar de transmitirles el quechua materno o de origen, para poder “progresar”. En estas historias de migrantes, el bilingüismo tan ponderado como “ventaja” en otros contextos, se torna una “desventaja” como resultado de las jerarquías lingüísticas. Podemos decir que, en este particular contexto migratorio en el que transcurren sus trayectorias las entrevistadas, las relaciones de hegemonía/subalternidad se expresan también entre las lenguas.

¿Qué ocurre, entonces, con lxs inmigrantes, o hijxs de inmigrantes provenientes de países o regiones cuya lengua materna no es solamente el castellano estándar que requiere la escuela? En sus estudios sobre el uso del lenguaje en la escuela, Basil Bernstein (1961) concluyó que quienes poseen un mejor manejo de los códigos lingüísticos (capital lingüístico) requeridos por la institución son quienes ya los han adquirido del medio familiar de origen.

En otros términos, según Beatriz Bixio (2007), a aquellxs estudiantes cuya lengua materna no es el castellano estándar o, cuya oralidad se expresa en formas diferentes a la escolar, se les asignan problemas de aprendizaje, retrasan su recorrido escolar o finalmente abandonan debido a este tipo de experiencias. Y también nos alerta que, las diferencias en la oralidad interpretados como déficits que limitan las posibilidades de enseñar a estxs estudiantes a leer y a escribir para luego aprender otros contenidos, solo se trata de una simplificación del fenómeno, y un intento por regular, sostener y reproducir el orden social hegemónico a través del lenguaje en los procesos de escolarización (Bernstein, 1993).

Podemos inscribir los relatos de María, Rosa o Yanina en estas conceptualizaciones. Las tres identifican las diferencias en el uso del lenguaje como un problema, aunque lo que pudimos escuchar es que se trata de una dificultad proveniente del “afuera”. Queremos decir que, hasta el ingreso a la escuela, o hasta el momento de llegada a la escuela en Ushuaia, las mujeres no habían pensado sus modos de hablar como tal.

Ahora bien, una vez señalado este “déficit” por parte de la institución escolar, el lenguaje se volvió un desafío a resolver ya sea para aprender en la escuela o bien para desenvolverse sin ser discriminadas en la interacción con la población local, o con lxs compañerxs y profesorxs en la escuela. En los recuerdos de Yanina y Rosa, la cuestión del lenguaje se vinculó más a experiencias vividas de discriminación y maltrato, especialmente en la escuela secundaria y por parte de lxs compañerxs. Luego, la escuela, al proponer espacios de apoyo o dispositivos de acompañamiento,

las dejaba expuestas y posiblemente redoblara el prejuicio sobre que tenían efectivamente dificultades de aprendizaje.

También creemos que es necesario señalar que a partir de ese momento en que reconocieron la necesidad de hablar y escribir como se hace en la escuela, y especialmente ante el hecho de convertirse en futuras maestras, sus propios esfuerzos se dirigieron a lograrlo.

Porque como Bourdieu y Passeron (1998) nos alertaban, aquellxs sujetxs que no posean el dominio práctico de la tendrán menos posibilidades de resolver exitosamente la conceptualización del lenguaje escolar (dominio teórico) que los habilita a la adquisición del conocimiento de la cultura dominante. Análogamente, lxs inmigrantes o sus descendientes debieron sobrellevar y/o enfrentar la falta de dominio práctico y simbólico de la lengua estándar utilizada en la escuela, como así también la falta de conocimiento sobre la dimensión teórica de la misma dificultando los procesos de alfabetización avanzada²⁷ - condición *sine qua non* para el acceso a estudios superiores. Recordemos el incidente de María con la profesora del IFD cuando le dijo que no podría ser maestra. Aquel día *“lloró mucho, lloró muchísimo, todo el día y se dijo a sí misma que nunca más iba a llorar”*. En nuestro encuentro reconoció que le costaba redactar, y que incluso hasta aquel día en que dialogamos, se continuaba autocorrigiendo los planes de clase tres veces antes de entregarlos a las autoridades de la escuela que se los requerían: *“en el primero escribo fluido, luego lo chequeo, y luego, lo vuelvo a escribir... tres veces chequeo antes de entregar la carpeta”* (María, comunicación personal, 14 de abril de 2018).

Echar luz sobre estas relaciones desiguales, mediante la explicitación de los dispositivos de dominación, permite develar lo que se supone inevitable por ser resultado de diferencias de origen, y no como lo que realmente son: condicionamientos, producto - no ingenuo - de procesos socio-históricos determinados. Condiciones que, a su vez, permiten a los grupos dominantes imponer sus intereses y el orden que los privilegia, como si fuera un orden de tipo natural.

...

Cuando Rosa hacía mención a su proceso de escolarización en Cochabamba, nos recordaba que había “repetido” el jardín de infantes más de una vez por pasarse los días llorando junto al alambrado y escaparse para estar con sus hermanxs. Pero también, menciona cierta dificultad para *“decir bien las palabras”*. Ella asociaba esta percepción que tenía a lo ocurrido en el ingreso a la primaria: no sabía leer, y estaba tardando, en comparación con sus compañerxs de año. Si bien reconocía – ahora que era maestra - que estaba en pleno proceso de alfabetización, también insistió en que percibía que había cierta “lentitud” en su proceso de adquisición de la lengua escrita, y en su relato, quedaba vinculado a algún tipo de falta o dificultad que le era propia, que sería “de ella”.

.....

²⁷ El término alfabetización avanzada alude a aquellos discursos que requiere la educación superior en el campo disciplinar y profesional, y a la relación de este proceso con las otras instancias de alfabetización escolarizada (Navarro, 2012).

Esta cuestión respecto del ritmo del proceso de aprendizaje, señalada por la entrevistada aquí como una característica propia, podemos situarla dentro de una serie de representaciones estigmatizantes acerca de lxs estudiantes bolivianxs que responden a los “usos de la diversidad sociocultural” en tanto “prácticas y representaciones acerca de los otros a quienes eventualmente no se conoce más que por referencia” (Neufeld y Thisted, 2005, p. 38).

Estas visiones que resultan estereotipadas esconden la trama compleja del fenómeno analizado reduciendo la explicación del proceso a ciertos atributos “naturales” propios de algunos grupos étnicos: “actúan como “economizadores” del esfuerzo de comprender la complejidad y la diversidad inherentes a cada sujeto en situación” (Neufeld y Thisted, p.40).

Estas miradas reduccionistas también son aceptadas por quienes son objeto de las mismas. En efecto, tanto Rosa como Yanina coincidían en sostener que lxs bolivianxs hablan distinto - una mezcla entre el castellano hablado en Argentina, y el hablado en Bolivia. Y que esa diferencia, que se notaba especialmente en lxs recién llegadxs al país de recepción, era un problema en las instituciones escolares y en la ciudad de acogida.

Según Rosa, cuya lengua materna es el quechua, esta diferencia en el hablar podría haber incidido en su proceso de alfabetización inicial. También narró que una vez en Argentina, cuando empezó la secundaria, la

“...separaron de la sala común, a otra salita. Que era de los chicos que les costaba. Pero a mí no era que me costaba. Si no, me costaba vincularme. O sea, yo venía con otro lenguaje, otra manera de hablar, o sea...hablaba castellano, pero viste que los bolivianos hablan diferente...entonces a partir de ahí me separan...me separaron y yo tenía en esa aulita, tenía todos varones. Era la única mujer...” (Rosa, comunicación personal, 4 de noviembre de 2017).

Al mismo tiempo, asistía a la psicopedagoga del colegio todos los días de la semana. Al respecto, sentía que esta experiencia en la escuela secundaria fue bien acompañada por lxs maestrxs quienes sabían sobre su condición de migrante: de dónde venía y su recorrido escolar. Según ella, le costaba hablar para que lxs demás la entendieran. Pero, también reconocía que había una dificultad en sus interlocutorxs para entenderla a ella. Esta aclaración que hizo la entrevistada ubica el obstáculo en la comunicación en términos lingüísticos no solo en ella misma, sino también en lxs docentes, a quienes les adjudicó la incapacidad de comprenderla a ella.

E: ¿Y te animabas a preguntar?

Rosa: y no, no... (risas) ...no...sacar una palabra era como ...a Marian²⁸ a igual, hace como diez años que me conoce y ...”antes teníamos que sacarte todo así” (indica con su cuerpo el movimiento de tirabuzón)! (Rosa, comunicación personal, 4 de noviembre de 2017).

Insistió en identificar las diferencias entre las maneras de hablar con las dificultades a la hora de comunicarse con otrxs, o en la comprensión de los mensajes provocando “problemas” o malos

.....

²⁸ Marian es una amiga de Rosa, a través de quien yo accedí a conocerla y entrevistarla.

entendidos: “*Por ejemplo, “El pullover”, viste que nosotros decimos “chomba”. O la “remera”, “polera”. O sea...es diferente...*”. (Rosa, comunicación personal, 4 de noviembre de 2017).

...

Para María, el castellano de la escuela en Salta fue, desde un primer momento, una lengua diferente a la hablada en su hogar. Su madre solo hablaba quechua, y su padre solo un poco de castellano. Por eso, para ella, el jardín de infantes es recordado como una experiencia explícitamente negativa. Hasta esa edad, solo había estado con lxs miembrxs de su familia en la cortada, es decir, que hasta los cinco años, cuando ingresó al jardín, no había socializado con otras personas cotidianamente. En las cortadas no había vecinxs. Había otras cortadas, pero se encontraban distanciadas entre sí, y no había interacción entre lxs integrantxs de las familias que las ocupaban. Por tal razón, socializó con otrxs niñxs que no fueran sus hermanxs recién al comenzar la escuela.

De manera diferente, las referencias que hace Olga, respecto a las dificultades explícitas o conscientes en relación a las prácticas del lenguaje en su escolaridad, aparecen más vinculadas a la escritura que a la oralidad. Sin embargo, creemos que los obstáculos hallados en la oralidad emergen con la forma de la timidez o el silencio vinculado al no saber, como una especie de falta de conocimiento, o incluso de los modos de cómo y de qué hablar que considera son los “esperables”.

Yanina por su parte relaciona los modos de expresarse oralmente con la discriminación que sufrió en la escuela, según sus palabras, por “*el acento*”.

Yanina: sí es como que hay [un acento]...que es distinto...

E: ¿Y a vos te afectaba al punto de no querer hablar, porque te decían que hablabas distinto? ¿Te afectaba para estar en la escuela?

Yanina: Sí, porque yo ya me quería ir. Llega un momento en que vos ya no soportás. Y después pasó, y yo me empecé a defender (Yanina, comunicación personal, 11 de julio de 2018).

Sintetizando, coincidimos con Martín Rojo (2002) en que, los sentidos negativos que lxs docentes construyen sobre el uso de las variedades del castellano en la escuela, sutilmente se trasladan sobre lxs inmigrantes, configurando trayectorias escolares particularmente desiguales respecto de quienes ya son poseedorxs del castellano escolar hegemónico.

4.3.1 Otros sentidos construidos respecto de la lengua materna

Entendemos que los sentidos otorgados a la lengua, en tanto construcciones colectivas de significación intersubjetiva, resultan de la interacción social en situaciones cotidianas en contextos histórico-sociales determinados (Rockwell, 1995) y habilitan la producción de identidades colectivas.

Como ya hemos mencionado, el quechua en estas mujeres es la lengua materna: el lenguaje de los primeros intercambios de significados, con el cual construyeron su primera imagen del mundo - las clasificaciones, las relaciones, los acontecimientos, la objetivación del mundo social.

Tal vez por eso, la lengua quechua aparece en los relatos no solo como dificultad u obstáculo en los lugares de residencia y en la experiencia escolar, sino que su uso muchas veces adquiere otros significados ya que favorece la continuidad de los vínculos con las personas que se encuentran en el lugar de origen, permitiendo recuperar sentidos de pertenencia o de identidad con la comunidad de referencia. Por ejemplo, María continuó usando la lengua materna de manera oral en las comunicaciones telefónicas con su abuela. Cuando murió, con el fin de no perderla, recuperarla y poder escribirla, cursó un taller de quechua en el IFD - en el que nos conocimos.

En contextos migratorios, el lugar que ocupa tanto la lengua materna como la lengua heredada en las interrelaciones sociales ha sido abordado de variadas formas, permitiéndonos pensar los modos en que las prácticas del y sobre el lenguaje se encuentran involucradas en las relaciones sociales. Aquí, recuperamos dos abordajes que nos parecen importantes para analizar los sentidos que le otorgan las entrevistadas a la lengua quechua en el lugar de residencia.

La primera aproximación la hacemos a partir de aquel fragmento de la entrevista con Olga en el que ella le otorga al hecho de haber tomado distancia en términos geográficos la capacidad de haberle permitido dar un nuevo sentido a la lengua heredada y a su identidad en relación con sus abuelxs bolivianxs.

“...dije, mejor empiezo a repensar todo lo que viví, lo que ellos me dicen y hacen. Ahí empecé... incluso acá [en Ushuaia] tomé valor al quechua. Yo no hablo quechua, pero mis abuelos hablaban quechua. Y decía muchas palabras que incluso tenía incorporadas pero no sabía que eran quechua.” (Olga, comunicación personal, 13 de julio de 2018).

Nos parece sugestiva la reflexión de la entrevistada en tanto aparece como una primera aproximación a la relación que construiría con esta lengua. Arnoux (2000) sostiene que las naciones se definen discursivamente a partir de una lista de elementos potencialmente constitutivos de la misma como la religión, las tradiciones folclóricas y/o sociales, que ubican a la lengua en el centro mismo de su identidad en el que la territorialidad, se presentará como “el principal requisito”. En este sentido, del Valle (2007) sostiene que la lengua se encuentra

investida de un carácter simbólico que la convierte en elemento representativo de la nación. En un contexto histórico y geográfico en que la vida cotidiana de los miembros de dos naciones distintas no presente mayores diferencias salvo las lingüísticas, serán justamente éstas las que legitimen la existencia de las entidades nacionales (...) En estas situaciones, la desaparición de la lengua supone la eliminación de la marca diferenciadora y con ella de la frontera étnica (...) (p.49).

Nos interesa observar que todas las entrevistadas manifestaron estar interesadas en no perder la lengua quechua, en exigir a lxs familiares el derecho a conservarla o en recuperarla por otros

medios (cursos, talleres): manifestaron querer “jugar el juego” de los antepasados, el del grupo de referencia étnica, el que sus padres y madres dejaron o tuvieron que dejar atrás.

“De hecho allá mi abuela no hablaba castellano. La mamá de mi papá, no hablaba castellano. Y ella como vendía también en el mercado y había gente que le preguntaba también en español, entonces me preguntaba a mí. Y hicimos un cambio: ella me enseñaba a mí quechua y yo le enseñaba castellano... así que hicimos como un trueque ahí (risas) y ella me enseñó un par de cosas y yo también le enseñé, le enseñaba cuánto era 50 centavos, cómo se decía, y esas cosas (Rosa, comunicación personal, 4 de noviembre de 2017).

Señala Bartolomé (2006) que quienes auto-adscriben a una identidad colectiva, la sostienen en la confirmación y sostenimiento de un sistema de valores y prácticas propias. En este sentido, podemos observar cómo el lenguaje, entendido como una práctica social (Bourdieu, 1998), además de conformarse como elemento constitutivo de la identidad individual y colectiva, configura el modo particular de relacionarse con el otro y de ver el mundo, y por ello se constituye en una experiencia con especificidades para las comunidades migrantes. En palabras de Calvet (2001)

la lengua desempeña una función identitaria. Como un documento de identidad, la lengua que hablamos y el modo en que la hablamos revela algo de nosotros mismos: nuestra situación cultural, social, étnica, profesional, nuestra edad, nuestro origen geográfico, etc., dice nuestra identidad, es decir, nuestra diferencia. En efecto, la identidad es fundamentalmente un fenómeno de diferenciación: sólo aparece ante el otro, ante el diferente y, por lo tanto, puede variar cuando cambia el otro (p. 3).

Estas apreciaciones son significativas en tanto, como adelantamos en la introducción, en Tierra del Fuego el significado de los movimientos migratorios adquiere características peculiares dadas su singular ubicación geográfica y la configuración histórica de su población. Estas particularidades sumadas al alto índice de movilidad producen una estructura poblacional dinámica y heterogénea; que “alimentan en el plano de las representaciones sociales la idea de una provincia *sin identidad propia*” (Hermida, Malizia y Van Aert, 2016, p. 35).

Desde nuestra perspectiva, la identidad se trata de una construcción social, interactiva y dinámica, en la que la configuración de límites que habilitan la diferenciación entre comunidades da lugar a los grupos étnicos en contextos específicos (Barth, 1976). Las comunidades étnicas así conformadas no necesariamente se encuentran ancladas a un territorio, aunque lo necesitan. Por tal razón, los vínculos que desarrollan y las prácticas que llevan adelante estos grupos generan identidad en territorios que pueden estar compartidos con otros, fragmentados o discontinuos, habilitando la posibilidad de identificarse - o ser identificados por otros - y adscribir a determinadas etnicidades y no a otras.

Creemos que este segmento del primer encuentro con Micaela da cuenta de lo que venimos diciendo. Aquella mañana, la familia nos recibió con mucho entusiasmo en su casa. Nos mostraron fotos y nos contaron las historias de esas fotos: la familia, las vidas, los viajes...

Micaela señala un cuadro y dice: “*Esa son de mis abuelas. Abuela y tías abuelas, de mi papá.*”

E: *¿Quiénes son?*

Micaela: *Mi abuela, la mamá de mi papá, y las hermanas de mi abuela. Mis tías abuelas.*

E: *¿Eso es Cochabamba?*

Micaela: *creo que sí...*

E: *¿Ellas son de pueblos originarios? ¿O son bolivianas? ¿Cómo se nombran?*

Micaela: *mmm ellas...bolivianas. Sí.*

E: *¿No son collas?*

Micaela: *mmm. No, collas no me acuerdo bien quiénes les decían, pero lo que sé es que es un insulto eso (Se pone nerviosa).*

E: *¿Ah sí? Mirá...*

Micaela: *pero la que más sabe es ella (en referencia a la mamá). Sí, es como dependiendo en qué parte naciste de Bolivia es el sobrenombre que te ponen.*

E: *¿El idioma?*

Micaela: *quechua.*

E: *¿Y ellos hablan quechua?*

Micaela: *Sí. Ellos hablan en quechua cuando no quieren que nosotros escuchemos (risas) y yo hablo en inglés je*

E: *Tu papá y tu mamá, ¿los dos?*

Micaela: *sí. Los dos. Y mi hermana que vivió en Bolivia, ella les entiende...*

E: *Pero no lo sabe hablar...*

Micaela: *No (Madre de Micaela, comunicación personal, 13 de diciembre de 2018).*

A partir del análisis de estas entrevistas podemos sostener que por un lado, el uso de la lengua quechua en estas mujeres les permite compartir modos particulares de pensar y poder expresar cosmovisiones con su comunidad de referencia; y por otro lado, que los sentidos construidos respecto de la lengua en cuestión habilitó, en términos de auto-adscripción, la configuración de identidades que responden a aspectos subjetivos: al deseo y necesidad de pertenecer al grupo.

Hasta aquí podemos decir que uno de los sentidos atribuidos a la lengua materna o heredada se encuentra relacionada a la posibilidad de darle continuidad a los vínculos con las personas que se encuentran en el lugar de origen; y otro, con desarrollar procesos de identidad vinculados a esas personas y al lugar que representan.

Pero preferir el uso de una lengua u otra en determinados lugares y/o situaciones no es ingenuo. Provista de atributos identitarios, la lengua puede también ser entendida “como una construcción hecha desde la política que recorta, anula o desplaza fronteras lingüísticas” (Arnoux, 2000, p. 60).

Esta aproximación teórica a la cuestión del lenguaje nos remite a especular con que “la coexistencia de dos o más lenguas en un mismo lugar no es nunca igualitaria y hay siempre 'competencia' entre esas lenguas, competencia cuyas modalidades pueden ser más o menos violentas” (Boyer en Arnoux, 2000, p. 3): el espacio de la lengua es un espacio simbólico de conflicto donde se expresan posiciones de poder.

En tal sentido, en un contexto migratorio como es Ushuaia, la lengua materna de lxs inmigrantes se encuentra en un lugar de menor prestigio con respecto a la lengua dominante del lugar de residencia como resultado de jerarquizaciones lingüísticas que responden a relaciones hegemónicas de poder: el quechua se ubica en un lugar subalterno al castellano. No solo por razones cuantitativas (el castellano es la segunda lengua más utilizada en el mundo²⁹) sino en términos de dominación sociocultural. Esta podría ser la razón por la cual “el hablante de una lengua materna de menor prestigio o de uso restringido con respecto a la lengua dominante en su país de residencia pierda aquella lengua, sea aborígen o de inmigración” (Cerqueiras y Lanzoni, 2018, p. 6). Rosa toma conciencia de esta situación a partir de la propia experiencia y también de intercambios con miembros de la comunidad boliviana y nos cuenta:

O sea, la gente que viene acá...a partir de eso cómo...y lo fui viendo a eso como te contaba la anterior vez. Que por ahí en los hospitales que no los entienden, y que los van tratando mal (...) por ahí yo iba viendo que la gente que viene de allá algunos hablan quechua. Solo quechua. Entonces acá, y tratan de hablar el castellano y por ahí acá les tratan mal por hablar así. O por ahí intentar hablar a su manera castellano como yo hablaba antes, y no les entienden y les tratan mal. Tas en el hospital, en el supermercado, y como que estaba un poco cansada. Y ahí es como que redescubrí eso...la costumbre, el idioma que es tan importante (Rosa, comunicación personal, 4 de noviembre de 2017).

Estas experiencias de maltrato y el hecho de haber tomado conciencia de las mismas la impulsan a querer generar acciones para ayudar a quienes atraviesan experiencias similares:

Y por eso es que Mariana me decía, bueno vos que sos un poco de las dos partes, no? Tanto de que ahora estás mejor, y también de la parte de cómo te costaba y cómo pasabas esas circunstancias de esos momentos que te trataban mal porque... o no hablabas bien y eso. Y a mí me toca mucho eso. Y bueno, yo le dije a Mari, bueno que en algún momento me gustaría...porque me enteré que así como Primarios que están tratando de ver con gente adulta que trate de hablar el castellano de acá. Entendiéndoles el quechua lo que quieren decir pero ayudándolos... (Rosa, comunicación personal, 4 de noviembre de 2017).

Como vemos cuál es la lengua que deben estas personas hablar o callar no es resultado razones individuales como pueden ser las ganas, el deseo o la facilidad con que se expresan en una u otra lengua. Lxs bolivianxs viviendo en Argentina han ocultado - incluso a riesgo de perderla - por

²⁹ Ver <https://i.imgur.com/IIHvpAE.jpg>

generaciones su lengua quechua con el fin de no ser estigmatizadxs en el país de acogida. Recordemos que según la mamá de Micaela, tanto su padre y su madre como sus abuelxs restringían el uso público del quechua para no ser discriminadxs.

...

Cuando llegaron de Bolivia, la mamá y el papá de Yanina comenzaron a hablarles, a ella y a su hermano, en castellano. Según la entrevistada, la razón es que en Ushuaia nadie habla quechua por lo que su hermano y ella se verían perjudicadxs si no aprendían la lengua que sí se hablaba en este nuevo lugar. Como aun eran niñxs cuando llegaron a la ciudad, el quechua, que al momento de la entrevista recordaban y entendían, era poco. Sus padres aún lo usaban para que no lxs entendieran cuando hablaban de cosas que no querían compartir con ellxs. Sin embargo, esos usos y sentidos de la lengua materna restringidos para evitar ser discriminadxs son tensionados con otros usos y sentidos que la (re) valorizan y que se expresan en el deseo de aprenderla y usarla, aunque quizás en otros contextos.

Yanina: Si. Bah a veces a mí me pregunta cosas en quechua pero por lo menos entiendo un poquito aunque no entiendo todo. Y le digo “repetime” y me repite y “repetime” cuatro o cinco veces hasta que entiendo...

E: ¿Y vos querés hablar?

Yanina: Sí sí!

E: ¿Y por qué no les enseñó de chiquitos? ¿Sabés?

Yanina: No. Nos enseñaban palabras, a nosotros algunas palabras... (Yanina, comunicación personal, 11 de julio de 2018).

Estas entrevistas dan cuenta de cómo se relacionan las mujeres con la lengua materna. Nos interesa más adelante desarrollar cómo el paso por la formación docente contribuyó a un proceso de construcción de nuevos sentidos respecto de su origen, de su identidad y de sus experiencias y relaciones familiares.

En los apartados precedentes intentamos dar cuenta de la diversidad de las trayectorias escolares de mujeres de Ushuaia que son docentes o aún están en formación a partir de identificar cómo se entretejen las experiencias escolares, los procesos de discriminación y el lenguaje de maneras singulares en cada una de las historias.

Muchas de las experiencias descritas dan cuenta de la dificultad que presenta la condición migrante o de origen migrante entre estas mujeres en la configuración de las trayectorias escolares para quienes tienen que trabajar mientras estudian, enfrentan diferencias entre los currículos escolares y ven deslegitimado su capital lingüístico y cultural. Pero también pudimos identificar estrategias, vínculos y decisiones que construyen, refuerzan identidades y posiciones respecto de la subalternidad impuesta dada la condición migrante.

Estas dificultades – y sus posibilidades de superación o resolución - son resignificadas en el tiempo y posibilitan la producción de estrategias dentro de los sistemas escolares que les permiten finalmente llegar a y transitar la formación docente.

A continuación, retomaremos los sentidos construidos en el paso por dicho nivel educativo respecto de algunas de las experiencias relatadas y de su condición de inmigrantes en relación a su identidad, y su lengua y cultura.

Capítulo V. La construcción de sentidos en la formación docente: la resignificación de la experiencia escolar

La formación es un proceso de trans-formación del sujeto a través del cual, va adquiriendo y/o transformando capacidades, formas de sentir, de actuar, de imaginar, de comprender, de aprender y de utilizar sus estructuras para desempeñar prácticas sociales determinadas (...) es un proceso de subjetivación, de transformación de sí mismo en función de resignificar lo que ha sido o imagina ser, en relación a lo que imagina será, dándole un nuevo sentido a sus deseos, fantasías, identificaciones y transferencias.

- Anzaldúa Arce, *La subjetividad en la relación educativa*, 2009.

Entendemos a la formación docente, como “proceso en el que se articulan prácticas de enseñanza y aprendizaje orientadas a la configuración de sujetos docentes/enseñantes” (Achilli, 2006, p. 22). En tanto experiencia formativa (Achilli, 1996), este proceso incluye prácticas, relaciones e interacciones que en el contexto particular de la institución formadora, habilitan la construcción de sentidos respecto de las distintas apropiaciones que lxs sujetxs realizan en dicho proceso pedagógico.

Analizar dicho proceso, focalizando en distintas experiencias formativas articuladas con las condiciones institucionales y estructurales, y reconociendo a las mujeres como sujetas activas, constructoras de sus propias experiencias, nos permitió dar cuenta de las de las particularidades que adquieren sus trayectorias en esta etapa formativa.

Este entramado de aspectos objetivos y simbólicos, junto con las prácticas concretas de las mujeres, produce experiencias y sentidos heterogéneos respecto de los procesos de formación. En este capítulo, profundizaremos en el análisis de esos sentidos y experiencias. Abordaremos aquellos referidos a la carrera docente y a la escuela, a los construidos sobre la discriminación, la opresión y el género, así como a los vinculados con los procesos de construcción de identidad y de auto-adscripción desarrollados en esta etapa de la trayectoria de formación. También, nos referiremos al desarrollo de estrategias y actitudes para el sostenimiento y finalización de los recorridos en el sistema educativo.

A partir del análisis realizado, sostenemos que *los sentidos construidos durante las experiencias vividas en la formación docente de las mujeres de esta investigación se presentan a modo de un continuo que va desde la sensación de “no poder” – aprender, comprender, estudiar - hasta la de la convicción de que la realidad puede ser transformada, y no es necesario ni obligatorio renunciar.*

Así, los apartados que siguen quisieran dar cuenta de estos modos de comprender (se) de las mujeres entrevistadas atravesadas por procesos migratorios, a partir de las experiencias escolares y formativas en sistemas de interacción en la diversidad. Sus testimonios recorren muchas veces situaciones comunes como la discriminación sufrida, el miedo a hablar, la impotencia y la

dificultad de variadas maneras; y también se diferencian en cómo son interpretadas estas dificultades, como así también los modos de definirlos y abordarlos.

Para poder incluir esos matices, si bien dichos aspectos resultan significativos y atraviesan de diversas maneras las narraciones de todas las mujeres, en su descripción los recuperamos a partir de algunos de los relatos en relación con un aspecto en particular. Esta estrategia nos permitirá, en la exposición, dar cuenta del aspecto que nos interesa desarrollar y, al mismo tiempo, de su articulación con las experiencias de las entrevistadas.

De este modo, recuperamos sus reflexiones sobre ser docente; el proceso de identificación étnica; los sentidos otorgados a la condición de género; y los modos de darle continuidad a las trayectorias escolares que han desarrollado las entrevistadas. Para concluir, el relato de Yanina nos deja algunas preguntas e incertidumbres acerca de la relación construida entre el significado que la condición de inmigrante adquiere para estas mujeres, las experiencias formativas y los sentidos que les otorgan en el trayecto transitado en la formación docente.

5.1 Los sentidos sobre la docencia

Los sentidos construidos y apropiados por las actuales docentes a lo largo de su formación docente, y a partir de su propia práctica, ponen el acento en la posibilidad que les han otorgado estas experiencias para resignificar el rol y las prácticas, y las interacciones con docentes vividas a lo largo de sus trayectorias escolares.

Si bien ninguna de las mujeres de la investigación eligió la docencia como primera opción profesional, las otras alternativas, muy diferentes entre sí – enfermería, la armada, la administración o la formación laboral en algún oficio – fueron dejadas de lado a medida que transcurría el tiempo en los institutos de formación docente, por diferentes razones.

Como adelantamos en el Capítulo II, a pesar de que María siempre dijo que quería ser maestra, y sabía que quería continuar su formación - le encanta leer y estudiar - no pudo comenzar la carrera docente cuando terminó la escuela secundaria en Salta. Recién en Ushuaia, no con pocas dificultades, pudo ingresar al Profesorado, y diez años después, graduarse como Profesora para la Educación Primaria.

Hoy asevera que estudiar en el Profesorado hizo que se diera cuenta de “*que los maestros no podían*”. María se refiere a su maestra de jardín de infantes quien no sabía “qué hacer con ella”, que solo hablaba quechua en aquel entonces. También dice que, a pesar de hoy darse cuenta de que debía ser la maestra quien supiera cómo desempeñar su rol, realizar su tarea de enseñar, tal vez, como un modo de esconder su propio “no saber cómo hacer”, la “*discriminaba por su lengua*”.

Resulta interesante pensar el dilema que enfrentan lxs maestrxs en las escuelas. Bixio (2007) sostiene que el mandato actual de la escuela de “respetar la lengua y la cultura nativas de lxs

sujetxs” pero de “enseñar la lengua y la cultura estándar de la escuela” (p. 24), se le presenta a lxs docentes como dos preceptos opuestos que se ponen en tensión a la hora de tomar decisiones didáctico pedagógicas. En esta conversación que tenemos, María parece entender que, a veces, las maestras no saben cómo resolver dicho mandato y que entonces, los obstáculos que encuentran para resolver esta contradicción, los ubican en una supuesta dificultad de lxs estudiantes.

Por ejemplo, nos cuenta también que en Ushuaia, en otro nivel educativo, en un contexto muy diferente a aquel del jardín de infantes, muchos años después, vive una experiencia que le recuerda a la primera: en el IFD con una docente que la sentenció: *“no vas a poder ser maestra, no vas a poder dar clases por tu idioma”*.

Como sostiene Bixio (2007), en todo enunciado habla unx locutorx que ocupa una determinada posición en el campo, “habla una sociocultura” (p. 23). En este sentido, retomamos a Bernstein (1961, 1993) quien demostró que los códigos pedagógicos que regulan la enseñanza se encuentran sustentados en ideologías de clase expresadas en una lógica que se constituye en un “modelo implícito de lo social, de la comunicación, de la subjetividad y de la identidad (...) [modelos] basados en ideas no problematizadas del individuo y al exaltar las diferencias puede obstaculizar los procesos de distribución, adquisición y valoración del conocimiento (Bixio, 2007, p. 25).

Al introducir la variable sociocultural en el análisis de los procesos de enseñanza, no solo damos cuenta de la relación inversamente proporcional que existe entre los índices de abandono y permanencia en el sistema educativo y las posiciones en la estructura social, sino de que

los sistemas simbólicos se configuran con mediación de la estructura social y ellos, a su vez, configuran conciencia, la experiencia y la conducta (...) porque hablar no es solo activar una gramática y un léxico, sino también poner en acto *habitus* sociales y culturales que difieren en diferentes culturas y grupos sociales (Bixio, 2007, p. 22).

Tal como reflexiona María, en el profesorado fue entendiendo y, en la interpretación de su pasado, se dio cuenta que, a veces, lxs maestrxs simplemente *“no pueden”*, *“no saben qué hacer”*.

Sin embargo, María también subraya otros modos en que lxs profesorxs y maestrxs abordan los obstáculos que hallan en la enseñanza con el fin de acompañar las trayectorias formativas en los diferentes niveles de educación. Recuerda algunas prácticas de enseñanza *“duras”*, como estrategia de exigencia para la superación de las dificultades en los procesos de aprendizaje de lxs estudiantes, y otras, sostenidas en la *“contención amorosa”* de otrxs actorxs institucionales (profesorxs, bedeles y directivxs o miembrxs del departamento de orientación a lxs estudiantes): *“Fue dura pero entiendo que además de que era otro estilo, lo que quería era que fuera una buena maestra, que fuera de las mejores. Casi terminando la carrera, después de hacer la práctica en primer ciclo, esta profesora me dice: “Creo que te falta un poquito para el primer ciclo”. Le respondí que no había problema, que iba a hacer de nuevo la práctica en el primer ciclo, pero que “de acá sin el título no me voy” y al otro año al finalizar esa práctica, me recibí. Todos me felicitaron...”* (María, comunicación personal, 14 de abril de 2018).

Otras entrevistadas también recuperan las experiencias formativas que les exigieron esfuerzo y fuerza de voluntad, como positivas y necesarias para ser las maestras que son ahora:

“Después entendí por más que me lo haigan dicho así, algunos duramente, uno de los maestros el que yo decía: “Es tan estricto!” qué se yo...y vino y me abrazó y me dijo: “¿entendés ahora por qué hay que parar?” se ve que a veces está bien que te digan así...las cosas, está bueno igual....porahi en el momento no...no le gusta. Pero a la vez es como que te lo dicen por tu bien. Y si bien quería terminar todo ya, pero necesitaba se ve parar. Para mí, parar el año pasado, fue bueno” (Rosa, comunicación personal, 4 de noviembre de 2017).

...

Luego de darse cuenta que no se “veía trabajando de eso”, Micaela abandona la carrera de Contador Público a la cual había ingresado por consejo de sus hermanxs, e inicia en el Profesorado de Inglés, la formación que le habilitó un proceso reflexivo sostenido, que ella misma admite, la ha transformado en otra persona.

En este proceso formativo, Micaela ha logrado resignificar los modos de comunicación que vivió en su infancia y en su hogar. No obstante, reconoce no haber podido modificar del todo esa manera de relacionarse, la identifica, la desnaturaliza y se la cuestiona, recuperando dos aprendizajes que piensa llevar a las aulas cuando ejerza: dar la palabra y dar la oportunidad de ser escuchadx.

“Tal vez por esto de yo no haber tenido la palabra en casa, tal vez es que ellos [lxs estudiantes] tampoco la tienen, entonces dale, bueno, yo te escucho. Yo soy más de escuchar. Me gusta escuchar a los chicos. (...) Y en el IPES te dan esa oportunidad, acá esperan, creo que por eso. En casa era: no, no podés. Pero acá te abren las puertas, y se hace un poco difícil todavía decir un poco las cosas, también porque no estoy segura. Digo, ¿será o no será? Hasta ahora me pasa eso, como que hablo sola, y el que está al lado me escucha y me dice: decilo más fuerte. Pero yo no lo digo, y tal vez era eso lo que teníamos que decir, o a veces lo pienso solamente y no lo digo, como que en eso todavía me cuesta no siempre pero como que a veces soy más atrevida” (Micaela, comunicación personal, 7 de mayo de 2019).

Violeta es Profesora de Educación Primaria, y nos contó que en la Licenciatura en Gestión Educativa que actualmente cursa, se estaba dando cuenta de que

“todo eso de las lecturas, las charlas, las vivencias, me hicieron revalorizar, y gracias a la maestra y al maestro pude ser quien soy ahora y haber aprendido a leer y escribir... porque todos mis hermanos, hoy, ninguno estudió, y mi hermana mayor me cuidaba y ahora ella trabaja en el campo (...) hay una nena que nos dimos cuenta que no iba a la escuela, pero era que la habían traído de Bolivia, y cuidaba a sus hermanitos, estaba directamente de niñera, sin acceder al derecho a la educación como yo...para ellos es así, algunos estudian, algunos van a la escuela y algunos cuidan a sus hermanos, y después se trabaja en el campo: eso soy yo. De ahí vengo yo, es lo que yo viví” (Violeta, comunicación personal, 22 de noviembre de 2019).

La lectura de su propia vida desde el presente, luego de haber atravesado la formación docente, le permitió recuperar el rol de lxs maestrxs, y revalorizar la importancia e impacto que tuvieron en su propia vida. Además, también reivindica el de sus hermanxs, sin cuyo sacrificio, ella hubiera podido asistir a la escuela. En este sentido, esta revisión de su historia le permite identificar las situaciones vividas por lxs niñxs que atraviesan experiencias similares a las que ella vivió.

El resultado de este proceso de construcción de la propia identidad a través de la formación, la habilitó a configurar otros modos de interpretar lo que acontece en las aulas y en la escuela, con implicancias en la profesión. Por ejemplo, destaca la intervención y las mediaciones docentes en el caso de la niña boliviana del relato quien, una vez detectada la situación que estaba atravesando, pudo permanecer y finalizar el año escolar, enfatizando la necesidad de poder “*poner palabra*” en situaciones de discriminación a lxs inmigrantes bolivianxs.

En síntesis, a partir de lo que las entrevistadas dicen podemos observar que *las experiencias formativas proponen marcos conceptuales que habilitan a las docentes a relacionar la práctica con las propias experiencias vividas y con la vida cotidiana; y en relación con ese aspecto, no sólo posibilita la resignificación de la propia experiencia, sino que también les habilita la posibilidad de otorgarle otros sentidos a la práctica de enseñanza.* Es decir que, las docentes se ven habilitadas a intervenir pedagógicamente, a partir de nuevas y más ajustadas interpretaciones de la realidad áulica.

5.2 Identidad y auto-adscripción

“¿Y vos, cómo te identificás? ¿Cómo lo decís? ¿Cuál es tu tradición?”

“¿Yo? Yo soy mujer originaria del pueblo colla”

- Olga, comunicación personal, 13 de julio de 2018.

Veremos que no solo las experiencias formativas habilitan nuevas interpretaciones de lo vivido. El proceso migratorio, la toma de distancia física y geográfica, en consonancia con el proceso formativo, también es central en la configuración de la resignificación de las experiencias otorgando nuevos sentidos relacionados a los procesos identitarios.

Advertimos algo de esto en el siguiente fragmento de la segunda entrevista a Violeta:

“*El golpe en Bolivia³⁰ y las whipalas por todos lados me hizo pensar en mi familia, mis padres analfabetos, mi apellido - porque como mi papá es alcohólico y no está documentado... el mar de banderas, las mujeres, las cholitas... me hizo verme, me lloré todo toda esta semana porque nosotros tenemos las mismas costumbres que los bolivianos, que mis padres que son salteños pero compartimos y tenemos la misma cultura - la pachamama, los rituales, los modos de vida y*

³⁰ Violeta hace referencia al golpe de Estado en Bolivia en noviembre de 2019.

la whipala misma - y que yo me crié en esas costumbres y ahora Bolivia me duele. Me afecta personalmente, me reconozco en eso” (Violeta, comunicación personal, 22 de noviembre de 2019).

Como anticipamos en el Capítulo I, en este trabajo entendemos que las identidades colectivas se conforman dinámica e interactivamente a través de fronteras que generan categorías de auto-adscripción y de adscripción por otros (Barth, 1976). Es decir, que las identidades que construyen los grupos son relacionales, ya que necesitan de otras para configurarse.

Del mismo modo, Boivin, Rosato y Arribas (2010) sostienen que la construcción del otro cultural es el resultado de la observación de las diferencias culturales del otro en el sentido del diferente a nosotros; vislumbrar el fenómeno humano de esta manera no significa verlo separado del mundo sino que por el contrario, este proceder implica remitirse siempre a la pertenencia grupal propia. En esta línea de pensamiento, entendemos la identidad colectiva como

una construcción ideológica histórica, contingente, relacional, no esencial y eventualmente variable, que manifiesta un carácter procesual y dinámico, y que requiere de referentes culturales para constituirse como tal y enfatizar su singularidad, así como demarcar los límites que la separan de otras identidades posibles (Bartolomé, 2006, p. 44).

El fragmento con el que comenzamos este apartado da cuenta del carácter procesual de las identidades construidas, en tanto permite “captar los movimientos, los cambios, la mutabilidad con que se producen las identificaciones” (Achilli, 1996, p.41). Violeta nos dice que *“nadie hace nada sin que no esté atravesado por la experiencia de la propia vida”*, y que con los eventos acaecidos en Bolivia aquella semana, se dio cuenta que para ella *“es lo mismo todo, de donde es ella y su familia... es una separación imaginaria que ella vivió en el campo y padeció”* (Violeta, comunicación personal, 22 de noviembre de 2019).

...

Rosa tuvo una experiencia similar al resignificar sus orígenes y aquellos aspectos de su vida en Bolivia cuyas huellas reconoce en sí misma en su paso por el IFD. Uno de los aspectos que ella destaca en la construcción de su identidad está relacionado al lenguaje. Para ella, “ellos” hablan distinto

“(...) es como que...el “bueno” por ejemplo decimos “ya pues”. “Darime pues” decimos en vez de decir “dale vamos” “darime pues” es como “¡vamos!” distinto...con ese tonalidad diferente. Entonces todo eso se ve que al hablar distinto...y demás... (Rosa, comunicación personal, 4 de noviembre de 2017).

Para la entrevistada, hablar quechua es como ser *“un poco de acá y un poco de allá”*.

“(...) trataba de esconderlo porque no quería seguir sufriendo eso de la discriminación y demás. Durante mucho tiempo lo oculté. Y gracias a la escuelita es como que volví ahí a descubrir mis raíces. Porque se estudia de todos los lados del mundo, entonces meterme en un lugar donde, yo

venía escapando. Fue como darme la vuelta y decir bueno no, hay algo bueno detrás de esto...no me gustaría perderlo” (Rosa, comunicación personal, 4 de noviembre de 2017).

Para no perder la lengua materna, Rosa quería enseñarle a un grupo de mamás bolivianas de niñas de la escuela donde trabajaba que no saben castellano y querían alfabetizarse. Según sus propias palabras, estas mujeres habían atravesado vidas muy duras, no habían terminado la educación primaria y querían asistir a la escuela para poder ayudar a sus hijos. Reconocer (se) en estas experiencias le permitió comprender (se) en su condición de inmigrante, y de este modo querer generar acciones para ayudar a quienes atravesaban situaciones similares.

En estos relatos se expresan ciertas resignificaciones favorecidas por las experiencias formativas en relación con las trayectorias migratorias que habilitan procesos de revalorización y reconocimiento de su origen.

E: ¿y a tus hijas les enseñas el idioma?

Rosa: Sí. Yo siempre a ella le digo: “imangiagia” y me mira...no mamá, me dice. Y a veces me sale y me dice: “Mamá, ashcama ia yuyi”.

E: ¿Qué es?

Rosa: Te quiero mucho (Rosa, comunicación personal, 4 de noviembre de 2017).

Rosa también reconoció que pudo reconstruir la relación con su lugar de origen y su cultura en el Profesorado, y más aún, hacia al final de este. Al recordar su trabajo final, se emocionó:

“Igual era un tema que me gustaba a mí, que era el de los Incas y el tema que hablaban el quechua. Y aparte yo descubrí hace poco esto lo del...quechua que era importante. Así que agarré y cuando empecé el libro [Comentarios Reales de los Incas] dije “Ay! ¡Era el mío!” y bueno, cómo vivían y demás. El idioma que hablaban, más que nada, yo me enganché en eso. Les preparé api, que es una bebida... que es del maíz de allá, de maíz morado...que le dicen chicha morada también le dicen...porque en una parte del libro le decían: “Vamos a tomar chicha”, tomaron chicha y a partir... bueno: “Quiero que me cuentes toda la historia de los Incas, ¿qué es lo que pasó?” Porque Garcilaso era hijo de un español y de una inca. Así que...y él quería saber tanto, estaba tan ansioso de saber cómo era la historia y las costumbres de sus antepasados que...pero de parte de su mamá. Y le dice: “Tío, ahora quiero que me cuentes todo lo que fue pasando en su momento y...” se embriagaron. Y que a él le llamaba mucho la atención del idioma del quechua también. Entonces agarré y les llevé una poesía del quechua también. Y encontré unas fotos también...” (Rosa, comunicación personal, 4 de noviembre de 2017).

Como mencionamos en el capítulo anterior, Olga también tuvo la oportunidad de revincularse desde un lugar diferente con la lengua quechua y, a partir de ella con sus raíces, en Ushuaia, y particularmente, en el IFD:

“En el IPES una vez hice unas capacitaciones en quechua nivel 1 y nivel 2 que lo daban acá, y reconocí un montón de palabras o inclusive en una materia que tuvimos que es Runa Simi, que eran de expresión muy común para mí...” (Olga, comunicación personal, 13 de julio de 2018).

Al analizar otras entrevistas también pudimos identificar sentidos construidos respecto de las condiciones materiales y simbólicas de las trayectorias educativas resignificados a través de otras experiencias pedagógicas. Micaela escribió en su diario de prácticas las percepciones y sentimientos en la experiencia de aprendizaje-servicio en el barrio Kaupén. En él dejó constancia de que aquella experiencia le resultó atractiva aunque aún no podía identificar por qué: *“A mí me gustaba que no podían entrar los autos [al barrio], como perderme ahí adentro, los caminos de madera por allá arriba...”* (Micaela, comunicación personal, 7 de mayo de 2019).

En el barrio se reencontró con una compañera de la escuela primaria que en aquel momento trabajaba en un kiosko cercano al Centro Vecinal en el que hicimos la experiencia pedagógica. Le contó que *“no bajaba nunca, que se quedaba ahí porque si no, después, tenía que volver a subir”*, dando cuenta de lo dificultoso que le resultaba vivir en la parte alta de la ciudad, especialmente en invierno – la época del año más severa en esas latitudes, y especialmente para quienes viven en condiciones precarias, como las de ese barrio.

“Bajar, subir, también es como...te acordás que veíamos a los nenes con el agua³¹...ah y también me acuerdo de la primaria que íbamos con bolsas³², por eso me acordaba en la escuela 30 creo que es la que está ahí abajo estaban los nenes que nos habían dado la entrevista y yo me acuerdo que nosotros hacíamos lo mismo, eran dos cuadras pero te mojabas horrible” (Micaela, comunicación personal, 7 de mayo de 2019).

En una de las conversaciones nos contó que se conmovió con lo que vio, que le recordaba a su propia infancia y, si bien le provocaba cierta alegría o nostalgia, también podía reconocer en esas vidas duras su propio pasado y el de su familia. Particularmente dijo que tomó consciencia de la vida difícil de su madre inmigrante, de origen humilde, siempre muy trabajadora, con tantos hijos, de una familia “machista”.

La experiencia pedagógica vivida en el Profesorado, entonces, no solo le permitió acordarse de las propias de la infancia, y aquellas relatadas por su madre respecto de cómo atravesaron aquellos primeros años en Ushuaia, sino que le permitió reflexionar sobre ella misma, su origen y su pasado:

“Me acuerdo que nos dijeron [su padre y su madre] que vivían en una casilla, iban a buscar agua, solo fría. Nos contó una vez que no los podía dejar solos, pero una vez fue al súper, y uno de mis hermanos bañó a una de mis hermanas con agua fría y la encontró morada porque ella no había cerrado la puerta del baño. Vivían precariamente hasta antes de que yo naciera, un año antes” (Micaela, comunicación personal, 7 de mayo de 2019).

³¹ Los barrios altos no cuentan con agua corriente en los hogares. El acceso al agua potable se realiza a través de una “canilla” comunitaria de agua de vertiente que construyeron los vecinos.

³² Una estrategia usada en la zona para no mojarse el calzado con la nieve en época invernal, es cubrirse con bolsas de plástico (nylon) los zapatos o botas hasta llegar al lugar de destino. Una vez en el lugar, unx se las quita para volver a usarlas al regreso. Esta práctica suele ser elegida por quienes no tienen acceso al transporte ni a un calzado impermeable, propio de la zona.

Luego de que le recordáramos algunos pasajes de su diario de práctica que releímos antes de la entrevista, en los que ella narraba lo que le había significado ir al barrio a hacer la experiencia de aprendizaje-servicio, Micaela nos comentó sobre el proceso pedagógico en relación a su paso por la formación docente. Sostuvo que lo que hasta ese momento había vivenciado tenía que ver con su propia identidad, con haberse podido dar cuenta de dónde venía, y de valorar los esfuerzos realizados por su familia para que ella y sus hermanxs hubieran accedido a la educación superior: *“[recuerdo] de yo haber estado avergonzada, tal vez de capaz el hecho de que mi papá es albañil, que mi mamá trabajó todo el tiempo en casa, el hecho de que me llevaba a la escuela 31 pero a la noche mi mamá iba a la escuela 31, y ella nos dijo de más grande que ella se dio por vencida de estudiar porque nos tenía que cuidar también, no nos podía cuidar como tendría o como ella lo quería hacer (...) o mi papá nos dice: “Mi sueño era ser un arquitecto”. Y hoy como que me duele...”* (Micaela, comunicación personal, 7 de mayo de 2019).

También reflexionó sobre cómo, a partir del proceso formativo en el Instituto, ahora no se avergonzaba de sus orígenes, no le representaba ninguna amenaza, ni necesita esconderlo:

“Yo creo que en este tiempo puedo ver el de dónde vengo y no tener vergüenza (...) Yo [en la escuela secundaria] no le decía a nadie de dónde venía mi papá, mi mamá capaz que un poco más, pero mi papá con esto de que no tiene los rasgos de ser boliviano creo que por ese lado... Creo que no llevaba nadie a mi casa por eso. No sé qué pensaba, pero ahora lo asocio a eso. Recuerdo el maltrato hacia chicas que se notaba que eran hijas de bolivianos o del norte y como no querer que nada de eso me pase” (Micaela, comunicación personal, 7 de mayo de 2019).

5.3 “Creo que siempre fui feminista, pero me di cuenta en el IPES”

Los estudios de género permiten comprender el impacto de las desigualdades de género, así como también las desigualdades étnicas y de clase en los procesos educativos (Palacios et al., 2015) intersectadas en los diferentes contextos socioculturales e históricos.

Estas líneas que articulan el género, la clase y la etnicidad en el estudio de los procesos escolares, nos permiten reflexionar sobre los sentidos que lxs sujetxs construyen y se van apropiando en sus experiencias formativas (Rockwell, 2018), como así también considerar cómo estas experiencias habilitan la reflexión sobre los obstáculos que representan dichas barreras étnicas, de clase y género.

En este sentido, podemos observar que en los relatos de las mujeres, los procesos de construcción de sentidos ligados a la condición de mujer no se encuentran separados de aquellos atravesados por las cuestiones ligadas a la subjetividad, la identidad y la condición de inmigrantes.

En el caso particular de Olga, consideraremos cómo las condiciones familiares y las experiencias formativas en el IFD son dos aspectos rescatados como centrales en la configuración de los sentidos sobre su condición de mujer inmigrante de origen boliviano.

“Fue como re loco ahora, ¿viste? Con esto que soy feminista como peor, como que hay muchas cosas que uno empieza analizar, un montón de situaciones. Fue acá [en el Instituto de Ushuaia], porque no había escuchado del feminismo, a no pasar un montón de cosas más, yo no conocía nada o sea, o capaz, que no conocía porque yo estaba encerrada... no sé si es porque no pasaran cosas o ya te digo, salir de casa” (Olga, comunicación personal, 13 de julio de 2018).

Dijo Olga que tal vez haya sido la posibilidad de “salir de casa” la experiencia que le permitió tomar conciencia sobre la condición de mujer, las desigualdades que acarrea y los límites que se le imponen. Luego, la formación docente le habría permitido comenzar a realizar cambios en el tiempo que ahora ya eran parte de quien es.

“Cuando volví ese primer verano era como empezar a tomar conciencia de muchas cosas, el segundo era “Bueno, ya fueron bocha de cambios”, y por ahí para mi papá también fue algo re loco si lo pienso. Yo estoy acostumbrada, de hecho, yo me doy cuenta de lo mucho que cambié porque voy y me encuentro con mis amigos y por ahí soy como una loca (risas)” (Olga, comunicación personal, 13 de julio de 2018).

Para Olga esos cambios de los que hablaba se traducían en la dificultad para sostener su relación con sus amigxs de toda la vida. También en “cortocircuitos” con su padre quien había llegado al punto de no querer dejarla salir cuando lxs iba a visitar a Jujuy en el verano. Tal vez, dijo, no tenga más ganas de ir, le parecía que “están detenidos en el tiempo”.

Sin embargo, no fue hasta que comenzó a militar en el Centro de estudiantes que pudo “ponerle nombre” a lo que pensaba: *“Creo que siempre fui feminista, pero me di cuenta en el IPES”*.

En la historia de la madre de Micaela, aparece otro aspecto interesante a la hora de analizar los sentidos construidos en relación a ser mujer. Tal vez generacionalmente se encuentra alejada de las historias de las mujeres de nuestra investigación, pero en términos de prácticas y representaciones pueden hallarse indicios vinculados a la desigualdad de género, compartidos por todas las protagonistas de este estudio. Recordaremos que esta mujer, nacida en Bolivia, fue a la escuela hasta quinto grado en razón de ser la hija mayor.

Todas las entrevistadas hablan de que *“lo malo es el machismo de allá (...) mi mamá, por ejemplo sigue vistiendo de cholita...con sus trenzas. Creen de no poder...de no animarse”* (Rosa, comunicación personal, 4 de noviembre de 2017). Ir a la escuela, estudiar y aprender se les complica

“porque hay que estar muchas horas...porque en general, ¿viste?... y más si es gente grande, que los maridos les dicen que no vayan... me contaba el otro día una de estas mujeres, que van escondidas de sus maridos...” (Rosa, comunicación personal, 4 de noviembre de 2017).

Sin embargo, retomando la idea de que no todas las mujeres migrantes son víctimas, y que la decisión de migrar podría ser emancipatoria (Cortés Castellanos, 2005), destacamos la narración de la madre de Micaela quien se fue de la casa natal, viajó sola con un bebé recién nacido, sin documentos, primero a Buenos Aires, y luego llegó a Ushuaia. Donde, con muchísimos obstáculos

que ya hemos relatado a lo largo de este trabajo, logró conformar una familia, estudiar y criar y educar a sus hijxs, es decir, pudo llevar adelante un proyecto de vida. Por eso, ella nos dijo en la entrevista:

“Pero para mí, hasta el día que yo cierre mis ojos, yo como le dije, no va a faltar que les diga (a sus hijxs), les voy a seguir diciendo las mismas palabras toda mi vida... Esa palabra que les voy a decir solamente van a escuchar, a mi mamá decía “Vayan al colegio, estudien, capacítense...”. Y bueno, yo voy a seguir exigiendo eso, no sé hasta qué punto voy a seguir exigiendo, no me importa que se enojen, no me interesa...” (Madre de Micaela, comunicación personal, 13 de diciembre de 2018).

Podemos hablar entonces de que, aunque la condición de género – ser una mujer – puede ser una razón de postergación y/o abandono del proyecto personal respecto de darle continuidad a los procesos educativos, en algún momento determinado de sus vidas, las narraciones de las mujeres dan cuenta de distintas formas en que se va dando la reflexión sobre esta cuestión, dando lugar justamente a lo contrario: proyectos familiares, profesionales y trayectorias escolares completas, y en varias de ellas, en la formación docente. Salvo Yanina, estas mujeres han postergado o abandonado la continuidad de los estudios en algún momento de sus trayectorias escolares: María tuvo que esperar el “permiso” del marido aceptando las condiciones que el estableció; la mamá de Micaela solo llegó a terminar la primaria de adultos, también por atender sus “deberes” y por el sentimiento de culpa que le generaba seguir y “abandonar a sus hijxs”; Micaela hasta ese día le daba prioridad al cuidado de sus sobrinxs, incluso cuando su hermano varón que vivía en la misma casa que ella y es el padre del niñx que ella debe cuidar, iba a cursar el profesorado de Biología en el mismo IFD en el que ella estudiaba; en el caso de Rosa también es posible identificar de qué manera la condición de género promovió el mismo tipo de obstáculos, por ejemplo, cuando quedó embarazada por segunda vez y en el mismo IFD le “pidieron” que parara. En el caso de Olga, la más explícitamente feminista, tal vez no esté tan claro la incidencia de la condición de mujer en la trayectoria formativa; no obstante, la decisión de dejar su pueblo, sí tuvo que ver con la necesidad de “cambiar de proyecto” en términos de lo que se esperaba para ella en esa comunidad y en su familia.

Esta toma de conciencia sobre sus posibilidades, perspectivas y deseos personales habilita nuevas maneras de relacionarse con lxs miembrxs de la familia y lxs amigxs.

“Yo hablo mucho con Jorge [su pareja], porque él tiene, porque viste él nació en Bolivia y a los tres meses se vino acá...siempre fue como ese hombre machista así como (pone voz grave) “Yo soy el macho”, y él ha vivido también mucho eso. Entonces yo hablo mucho de eso con él, le digo bueno, que no tiene que ser así, y que no solamente los hombres trabajan, ni nada por el estilo, sino que las mujeres también...que él no...o esto de los celos. Isabella³³ tiene su padrino. Y con

³³ Isabella es la hija mayor de Rosa.

él somos amigos desde que yo llegué a la isla más o menos, desde los 19 años...y somos muy buenos amigos. ...o sea muy compinches. Y él [su pareja] no cree en esto de la amistad, del hombre y la mujer y esas cosas... yo para no joderlo a él... entonces empecé a hablar de nuevo, decirle bueno...mirá pasa esto...a veces es como difícil, más si ellos tienen como algo inculcado de bueno de decir no. A veces es difícil dar el paso, más si con tu pareja, para no molestar, para...yo trato de ceder para mantener la paz pero a veces no me sale (se ríe). Pero bueno de a poco vamos construyendo” (Rosa, comunicación personal, 4 de noviembre de 2017).

Consideramos significativo observar cómo se interrelacionan los procesos formativos con las experiencias migratorias de las mujeres entrevistadas, y cómo producen nuevos sentidos respecto de su condición de género que orientan sus prácticas y relaciones diarias, incluso con los vínculos personales más cercanos.

5.4 De los modos de darle continuidad a las trayectorias escolares en el nivel superior

Tal como sostiene Achilli, entendemos que “la relación entre el ámbito escolar y el contexto sociocultural se construye en un proceso recursivo de mutuos condicionamientos, a partir de un conjunto de complejos intercambios y desplazamientos, de importancia para las prácticas y significaciones que construyen los sujetos implicados” (Achilli, 1996, p. 40).

Es decir, que la experiencia escolar entrecruza procesos y prácticas diferentes que, articuladas de manera singular por cada sujetx, le otorga sentidos particulares a dicha experiencia configurando trayectorias escolares y formativas únicas. Esta mirada pone en el centro de atención el protagonismo del sujetx de la experiencia, quien significa el paso por la escuela de maneras diversas. Cuando las analizamos, también examinamos

las formas en que los estudiantes *habitan* los lugares y los transforman en espacios con sus prácticas. Al hacerlo construyen formas particulares de ver el mundo o *cosmovisiones*. Se va produciendo una trama compleja en la que los sujetos se definen en relación al espacio que habitan. Por eso, no pensamos el problema de la formación en *cualquier* escenario, sino reconociendo la complejidad que le imprime el entramado específico en que se desarrolla” (Birgin y Charovsky, 2013, p. 3).

Algunas de las entrevistadas han recurrido al diseño de estrategias a la hora de establecer relaciones en el campo. Las estrategias elaboradas - en tanto modos de ocupar y atravesar los espacios de la experiencia - se han manifestado en un abanico de posibilidades en el que se encuentran en tensión, por un lado, la necesidad de acatar las reglas “del juego”; y por el otro lado, la posibilidad de sortearlas y hallar atajos para lograr el protagonismo en los procesos en los que se encuentran implicadas.

Violeta, maestra formada en Jujuy que comenzó el desafío de hacer una licenciatura en la universidad en el año 2018, se encontró con dificultades, obstáculos y limitaciones de su propia

formación que no serán analizadas en este trabajo. En el diario de campo de Metodología de la Investigación e Intervención Educativas I:

“A principio de la cátedra comencé con miedo e inseguridad, ya que escribir un proyecto de investigación me resulta complejo y requiere de tiempo de dedicación para la lectura de bibliografías y escritura del mismo. Considero que toda esta experiencia es muy significativa para mí ya que me brinda esta posibilidad de poder estar hoy escribiendo mi primer proyecto de investigación, seguramente con muchos errores por corregir, pero con herramientas desde las bibliografías trabajadas para ir encaminando el proyecto (...) me costó pero aprecio haber llegado a esta instancia final con la entrega del proyecto (Violeta, reflexiones finales (diario), 4 de diciembre de 2019).

Para alcanzar la “*instancia final*” a la que se refiere, desarrolló estrategias tales como pedir excepciones a lxs profesorxs, esgrimir cuestiones de índole personal para justificar los obstáculos con los que se iba encontrando – poner excusas, acceder a los textos de las materias a través de resúmenes de compañerxs, o a las presentaciones ppt. de lxs profesorxs, o grabarles las clases, etc.

Estas prácticas darían cuenta de cómo intentó apropiarse de las experiencias de aprendizaje en un entramado de prácticas y relaciones cotidianas en el contexto educativo “que van condicionando el carácter y el sentido que adquiere para otros y para él mismo las apropiaciones – cognitivas y normativas – que realiza” (Achilli, 1996, p. 40).

...

Rosa dejó la Carrera de Enfermería en el CENT como consecuencia del maltrato recibido, la discriminación sufrida y el agotamiento emocional que estas circunstancias le traían. Esa experiencia fue de las peores que tuvo que vivir. Aun, muchos años después, rompió en llanto cuando recordó a la enfermera a cargo de “Cuidados”, y a la Coordinadora de la carrera.

“Fui y le pregunté a la coordinadora. Me dice: “Bueno, a ver qué pide este profesor nuevo”. Me dice: “Andá, agarrá la biblioteca cualquier libro que sea de Anatomía y Fisiología, estudiate todo”, me dice, ¿viste? “Todo lo de ahí, y vení a rendir que no es nada del otro mundo. O sea es todo lo mismo que venís viendo hace bastante”. Y yo dije: “Bueno, buenísimo”. Me fui, y había cosas que él había dado específicamente por otro programa que había mandado por e-mail, y que yo no sabía. Entonces, yo le digo [a la Coordinadora de la carrera]: “Pero esto no me dijo nada”. Y me dice: “Bueno, yo ya sé quiénes se reciben y quién no”.

E: ¿Dejaste?

Rosa: sí, sí. Ahí, dije, no ya está. Estuve cinco años, tratando de luchar...luchando con esta maestra que... que me hizo la vida imposible...no, dije, ahí, no. Igual estuve re mal. Cuando dejé eso, estuve re frustrada, dije no, no (se ríe), no me puede pasar esto a mí. Sí, porque siempre me pone trabas...de alguna manera u otra, (Rosa, comunicación personal, 4 de noviembre de 2017).

Este relato sintetiza gran parte de los obstáculos que enfrentaron estas mujeres de origen boliviano en Ushuaia. En particular, da cuenta de la polarización nosotrxs - ellxs dentro de las instituciones educativas por las que transitaron.

Como dijimos en reiteradas oportunidades, esta mirada hacia el otrx extranjero como categoría alienada no refiere a un hecho dado, sino a la construcción que subyace a determinadas definiciones. En la versión oficial y hegemónica sobre la constitución de la población argentina, lxs argentinxs han “bajado de los barcos” – que provenían de Europa, versión que aún resuena en los discursos más estereotipados.

Este discurso de la historia oficial, instalado y legitimado a través de los procesos de estatización, permitió que se impusiera de manera asimétrica frente a otros que incluyen otros grupos que componen la sociedad argentina.

Segato (2007) refiere a las “formaciones nacionales de alteridad” como los procesos a través de los cuales se construye al otrx en las historias locales. Estos resultan en “alteridades históricas” propias de cada territorio y tiempo histórico determinado. Para el caso argentino, la autora nos propone que la especificidad que adquiere, tiene que ver con

La idea de “terror étnico”, del patrullaje homogeneizador por parte de las instituciones y el trabajo estratégico de una elite portuaria e ideológicamente euro-céntrica en el control del Estado para “nacionalizar” una nación percibida como amenazadoramente múltiple en pueblos, y extranjera. Nacionalizar significó aquí moldearla en una especie de “etnicidad ficticia” férreamente uniformizada (Segato, 2007, p. 30).

Nuestro foco está puesto en los modos en que, a pesar de tanta adversidad, de la desigualdad estructural que impone una sociedad racista, estas mujeres le hacen frente:

“Y ahí dije: “Voy a seguir el Magisterio”. No dejé pasar otro año, ya habían pasado las inscripciones del Magisterio, y fui en febrero, y como ya más o menos me conocían...así que fui a hablar, dije: “Miren, quiero empezar el Magisterio”. Me dijeron sí: “¿Todos los días? “Sí, todos los días”, dije yo” ” (Rosa, comunicación personal, 4 de noviembre de 2017).

...

“Yo le digo: ¡no! (se ríe) Quiero estudiar. O sea, es como que hay algo en mí que decía que tenía que demostrar a alguien de estar en otro lado, que tenía que estudiar algo. Y me embalé con eso. O sea, dije, lo voy a hacer, lo voy a hacer...y...y me metí (se pone a llorar) Ay, perdón... una vida dura...muy dura. (Suspira...se recupera) y me metí” (Rosa, comunicación personal, 4 de noviembre de 2017).

La familia le insistía a Rosa que se “metiera en la fábrica: pagan bien, y es un rato”. Pero Rosa quería estudiar. El Magisterio lo hizo en seis años, mientras criaba sus dos hijas. Recuerda que cuando cursaba el último año, lxs profesorxs de la institución - al observar que el esfuerzo que hacía no se ajustaba con las expectativas que tenían sobre el modo en que debía transitar la formación - le sugirieron que hiciera una pausa, y que finalizara la cursada al año siguiente. Ella

no quería otra cosa que terminar de cursar y recibirse, sin embargo, accedió al pedido/sugerencia. Al año siguiente, rehízo aquel último año, y egresó.

Lo que nos narró la entrevistada nos invita a pensar cómo estas mujeres han construido determinado tipo de relaciones en el espacio escolar que les permitió adquirir y sostener los aprendizajes necesarios y requeridos en la institución escolar (Palacios et al., 2015). Entonces vemos que estas relaciones han sido construidas a partir de redes de contención a través de amistades, docentes, parejas, relaciones laborales, familiares que han brindado cuidados y contención material y emocional.

En el caso de la mamá de Micaela, aunque ella no accedió al nivel superior, destacamos el desarrollo de subjetividades “fuertes”, con convicciones, con ganas de atravesar y superar aquello que se les presenta casi como un destino y que ellas quieren cambiar, sortear o revertir.

Yo nunca dejé que me maltraten, que yo tengo derecho de poder reclamar también es mi personalidad... no nunca me gustó tampoco que por el hecho de que soy extranjera yo no puedo dejarme que me maltrate... es para pelea, sino para pensar y hablar si en Argentina ninguno es original Argentino, menos Ushuaia que ha tenido otros aborígenes. Los originales ya no existen... de nadie es esta tierra, de nadie, ni de mí, ni de nadie, nadie... los principales eran los que eran nativos, aquellas personas que murieron que no están más que no existen más. Entonces de qué vamos a hablar, yo, a mí no me vengan con eso, no me callan, porque yo defendiendo a muerte de eso, a que no soy de Argentina pero me siento Argentina, soy Argentina Así que nada, de ninguna forma la parte también de Educación, en la parte de Educación mis hijos fueron a estudiar, y estudiar, no a pegar ni a pelear ni a discutir con los maestros (Madre de Micaela, comunicación personal, 13 de diciembre de 2018).

En la interrelación entre el contexto escolar y el familiar se establecen procesos recursivos entre los condicionamientos de cada espacio, que limitan pero también potencian las experiencias formativas de las mujeres, dando lugar a trayectorias escolares de configuraciones con singularidades, no definidas ni estáticas: “Desde esta perspectiva, entonces, acercarse, retirarse, esperar, explorar otros caminos, revincularse, proyectar, son acciones que implican decisiones - no siempre conscientes ni racionales - que se configuran en la compleja zona de articulación entre agencia y estructura” (Sinisi et al., 2010, p.72).

5.5 El relato de Yanina: “No sé si esto es para mí”

Tal como venimos sosteniendo, el concepto de trayectoria escolar no alude a recorridos lineales ni ideales (Terigi, 2009) sino a construcciones en las cuales se ponen en juego las dimensiones subjetivas, las condiciones materiales, las experiencias vividas y las estrategias desarrolladas por lxs protagonistas (Kaplan, 2016).

En este sentido nos interesa rescatar el relato de Yanina. Ella abandonó la carrera a mediados del año 2019, luego de haber rendido los primeros exámenes parciales y sus respectivos “recuperatorios”. Según sus palabras, “no le estaba yendo tan bien” y “le cuesta”; tal vez, esa haya sido la razón por la cual decidió no continuar. Sus compañeras no sabían por qué lo hizo, y decían que “habla poco”. Perdieron todo contacto con ella e incluso habría cambiado de teléfono celular. Tampoco saben nada sobre ella algunas de sus profesoras: solo suponían que como no había aprobado los parciales, simplemente dejó de ir.

Si bien es cierto que Yanina no estaba convencida de querer ser maestra jardinera, “yo estaba por dejar” dice, también lo es que había empezado a sentir que podía llegar a gustarle la carrera y la profesión. Sabía que ser docente era una de las opciones posibles, entre otras: había recorrido otras instancias de formación laboral antes de entrar al IFD. Nos contó que la decisión de comenzar el Profesorado de Educación Inicial fue, según su percepción, finalmente, resultado de una casualidad: las fechas de inscripción, y el hecho de haber estado a tiempo y disponible para hacerlo.

E: *¿Qué hiciste en el 2017?*

Yanina: *Enfermería. Pero no...no sé, yo estudiaba pero las pruebas no las podía rendir. Ya se me olvidaba. La única que aprobé fue...tomía...tom...no sé. Anatomía. Esa aprobé con un 6, pero después no.*

E: *¿Y cómo fue esa experiencia?*

Yanina: *Mmm bien eh eh ay no sé si...yo pensé que iba a ser fácil, pero el nivel superior, ahí sí o sí te toman pruebas. En el secundario no me tomaban pruebas. Y ahí por eso yo creo que me costó un poco más por eso. Sí, porque yo pensé que es re fácil que yo iba a poder y no...así que dejé.*

E.: *Dejaste enfermería*

Yanina: *Tuve...después hice curso de secretariado y después hice cursos, intenté...algo de informática es. Hice el curso, después se abrieron inscripciones acá y aproveché para ver cómo me iba. ” (Yanina, comunicación personal, 11 de julio de 2018).*

Lo que sí tenía en claro Yanina era el mensaje y recomendación de su mamá de ser independiente, conseguir un trabajo y no tener que responder, ni necesitar, ni depender de nadie. Eso era lo que más le hacía sentir que quería, y tenía que seguir, intentando estudiar “algo”. Las dos amigas con las que había comenzado, abandonaron la carrera antes que ella, previo al cierre del primer cuatrimestre; sin embargo, se esforzó por continuar un poco más. Tal vez, debido a la posibilidad que le dieron de acceder a tutorías³⁴ en el Instituto.

.....
³⁴ El programa de tutorías del IFD al que atendía la entrevistada se trata de un acompañamiento desarrollado por docentes de Prácticas del lenguaje al inicio de las trayectorias estudiantiles - ingresantes y primeros años - especial y específicamente en Lecto-comprensión y escritura académica, disponible para aquellos estudiantes quienes, a través de un proceso de evaluación en el Ciclo Introductorio a las carreras docentes, muestran dificultades en dichas áreas.

E: *¿Y venís mejor?*

Yanina: *Si vengo mejor...*

E: *¿Te acompañan más?*

Yanina: *Sí. Voy a tutoría. Que ahí la profesora me agarró que tengo tarea, me ayuda a cumplir. Por ejemplo, hasta hace un tiempo yo no sabía los puntos de las oraciones se puede decir, y me ayudó, eso no me salía tan bien y me ayudó.*

E: *¿Es en Lengua?*

Yanina: *Si lectura, escritura, comprensión de textos...*

E: *¿Y rendiste parciales?*

Yanina: *Parciales sí. El de...cómo se dice...Pedagogía...*

E: *¿Cómo te fue?*

Yanina: *No sé. Tengo que ver. Y yo creo que me fue bien porque respondí un par y tengo las copias. Eso sí que es otro factor leer, leerlo, porque si no... (Yanina, comunicación personal, 11 de julio de 2018).*

A partir del 2019, el Instituto en cuestión - en el marco de las políticas de ajuste a la educación pública sufridas con el gobierno de turno - suspendió los dispositivos de acompañamiento, especialmente, en los procesos de lectura y escritura académicas a quienes ingresaban al nivel.

Las condiciones, en términos de aquellas habilidades, saberes y competencias necesarias para comenzar a estudiar una carrera del nivel superior, en las que Yanina había emprendido la carrera, emergieron a modo de obstáculos para el desarrollo de la trayectoria de formación. Estudiar en el IFD, la enfrentó con un desafío en términos del desfasaje de exigencias entre el nivel secundario y superior.

Dichas condiciones institucionales dialogan con aquellas socioeconómicas del momento que debieron atravesar:

Yanina: *Yo estaba dependiendo de una beca, de esas Progresar³⁵, pero este año ya no.*

E: *¿Por qué?*

Yanina: *Difícil de...cuando fui a preguntar la de acá, me dijeron porque mis papás [ganaban] un poco más de 28 [\$28.000.-]. Pero eso no alcanza. Yo necesito para las fotocopias, y eso... (Yanina, comunicación personal, 11 de julio de 2018).*

Será difícil no vincular el abandono de la carrera con las dificultades que tuvo que sortear y enfrentar ante los requerimientos de la educación del nivel superior. Estas circunstancias, que

³⁵ “Progresar” es el Programa de Respaldo a Estudiantes de Argentina del Ministerio de Educación de la Nación puesto en marcha desde el año 2014 y que continúa siendo implementado por la Administración Nacional de la Seguridad Social (ANSeS), que busca “garantizar el derecho a la educación y fortalecer las trayectorias educativas de jóvenes que quieran formarse profesionalmente, finalizar su educación obligatoria o estén estudiando una carrera del nivel superior” priorizando a grupos en condición de vulnerabilidad (<https://www.argentina.gob.ar/educacion>).

aparecían a modo de obstáculos, la golpeaban anímicamente: en las dos oportunidades que conversamos expresó su malestar con preocupación y también con tristeza.

Tal como adelantamos en este apartado, la dimensión subjetiva juega un rol fundamental en la construcción de las trayectorias. Yanina se autodefine como “*tímida*” y muy callada desde niña.

“Yo me quedaba en el recreo, yo me quedaba en una esquinita. Aunque los profesores me acuerdo que me decían, “acércate, acércate, jugá con ellas”, de eso sí me acuerdo. Pero igual yo no quería. No sé por qué no quería. Me costó adaptarme...no sé” (Yanina, comunicación personal, 11 de julio de 2018).

En la entrevista, reiteró que la timidez continuaba, y que en el IPES aún no tenía amigas porque le costaba “*adaptarse*”: *“solo me junto de vez en cuando con unas chicas a hacer trabajos”* (Yanina, comunicación personal, 11 de julio de 2018).

Las historias de las otras entrevistadas también dan cuenta de que se les presentaron las mismas, u otras dificultades a la hora de continuar estudiando en el nivel. Como referimos previamente, Rosa quiso estudiar Enfermería en el CENT y, por no lograr aprobar Anatomía y Fisiología, decidió ir por la docencia; Micaela dejó la carrera de contadora después de un año y medio al darse cuenta que no le gustaban los números; María, tuvo que dejar Enfermería por las dificultades materiales – vivía lejos y no contaba con el dinero suficiente para viajar todos los días; Olga, quiso entrar a la Armada, pero todavía hoy no sabe por qué la rechazaron – aunque sospecha que no aprobó el examen de ingreso.

Recuperar la historia de Violeta nos hace pensar que las dificultades no son menores, aun cuando se cuenta con un recorrido formal en el nivel superior. Especialmente en lo que se refiere a la expresión oral y escrita: dice que no sabe cómo decir lo que piensa, y menos escribirlo. En una reflexión final de Metodología escribió:

“Ahora recuerdo que tuve que modificar varias veces el título de mi proyecto porque no había relación con lo que quería investigar, cuando tuve que escribir los objetivos estuve casi 3 horas para pensarlos pero de esas cosas fui aprendiendo. Presentar el portfolio y el proyecto me llevo de mucho esfuerzo, como dije anteriormente por el tiempo, pero pude hacerlo, ya que gracias a la extensión de otro día más para enviarlo...considero que la escritura y la lectura, es el camino al conocimiento ya que por medio de estos procesos, desde mi trayectoria y formación escolar pude analizar, criticar un texto, crear, soñar y lo más importante la posibilidad de expresarme” (Violeta, reflexiones finales (diario), 4 de diciembre de 2019).

...

La historia de Yanina también habla de la autodeterminación y sus límites. Sus ganas de encontrar qué hacer, cómo vivir y seguir el consejo de su madre de volverse independiente tal vez no hayan resultado suficientes ni provechosos para sostener o continuar la carrera docente; aunque su experiencia abre a la pregunta acerca de qué sucede con estas mujeres de origen boliviano que no continuaron la formación docente.

La experiencia formativa habilita de alguna manera, al poner en diálogo los múltiples factores presentes en la configuración de las trayectorias escolares de manera única, la resignificación de esas experiencias a la vez que habilita procesos de transformación subjetiva y la construcción de nuevos sentidos.

Lo que sigue...

La noción de trayectoria escolar, que atraviesa todo este trabajo, intenta recuperar el diálogo entre las dimensiones contextuales de las experiencias formativas a través de la reconstrucción de los procesos migratorios y de escolarización de las mujeres de la investigación.

En ese sentido, advertimos sobre el carácter no determinado e inconcluso que las define: habilitan diversos recorridos, experiencias, prácticas, relaciones, significaciones y sentidos. La diversidad en las trazas de los recorridos actuales de cada una de las entrevistadas da cuenta de ello:

- Olga continuó estudiando el Profesorado de Historia en el IPES. Es miembro del Consejo Directivo del Instituto por el claustro egresados, y miembro de una agrupación estudiantil. Ejerce la docencia como profesora de Lengua y Literatura en colegios secundarios de la ciudad;
- Rosa, luego de graduarse como maestra en el IFD de la modalidad experimental, comenzó a trabajar como maestra en una de las escuelas primarias experimentales de la ciudad, y como preceptora, en otra de la modalidad especial;
- María ejerce la docencia en una escuela primaria de gestión estatal de la ciudad. nos contó que, según la Directora, enseña muy bien a leer y escribir y por eso la “*quiere en primero*”. Esta es la razón por la que - por segunda vez consecutiva – sería la maestra de primer grado;
- Micaela continúa estudiando el Profesorado de Inglés, da clases de ese idioma en la Iglesia Pentecostal a la que asiste. Continúa cuidando a sus sobrinos, y por eso se “*atrassa*”.
- Y Violeta quiere recibirse de licenciada en Gestión Educativa y hacer carrera docente en el nivel primario.

Conclusiones y nuevos interrogantes

La discriminación es algo que marca. Yo no lo permito, no permitiría que surja (en la escuela). Para mí es un no. No. Directamente, no me gusta verlo porque eso puede costarle mucho a una persona. Así como a mí me quedó, no sé cómo le habrá quedado a ella que lo sufrió realmente.

- Micaela, comunicación personal, 7 de mayo de 2019.

Porque cuando uno lo pasa...pasa por esas experiencias, uno está más alerta. Ahora en la escuela cuando digo Bolivia y alguien se ríe, paro y pregunto. Ahora puedo intervenir.

- Violeta, comunicación personal, 22 de noviembre de 2019.

Por lo tanto, volver la vista hacia la gente y las cosas del presente, hacia la vida ordinaria y su diferenciación indefinida...Ver la congelación frágil de las costumbres, el suelo movedizo de las decisiones donde se inscriben las circulaciones sociales y las de los usuarios, donde se adivinan los atajos. Aceptar como dignas de interés, análisis, registro, estas prácticas ordinarias consideradas insignificantes. Aprender a mirar estas maneras de hacer, fugitivas y modestas, que a menudo son el único lugar de inventividad posible del sujeto: invenciones precarias sin nada que las consolide, sin lengua que las articule, sin reconocimiento que las eleve; chapuzas sometidas a la pesadez de las limitaciones económicas, inscritas en la red de las determinaciones concretas.

- Luce Giard, *Artes de alimentarse, La invención de lo cotidiano*, 1999.

En esta investigación hemos realizado la descripción de las trayectorias escolares de mujeres de Ushuaia de origen boliviano atravesadas por procesos migratorios, a partir del análisis relacional entre dichos procesos y sus experiencias formativas. Es decir, intentamos dar cuenta de cómo son y cómo se configuran las trayectorias escolares a partir de los sentidos sobre la educación formal construidos en las experiencias formativas y, particularmente, en la formación docente.

Los procesos de escolarización habilitan a lxs sujetxs a atribuir sentidos a la educación formal, que resultan en la posibilidad de promover y producir estrategias de acceso, sostenimiento y finalización de los diferentes niveles educativos. En este sentido entendimos, desde el enfoque en el que nos posicionamos, que el protagonismo de lxs sujetxs es central; y que no existen trayectorias prediseñadas ni definidas: los recorridos se hacen en el transcurso y articulación de diversos procesos, otorgándoles especificidades y particularidades a cada una de ellas.

Lejos de establecer relaciones lineales entre determinados contextos socioculturales y procesos escolares, hemos intentado - dada la potencialidad del enfoque relacional dialéctico - describir las trayectorias escolares de las mujeres protagonistas de esta investigación proponiendo y hallando relaciones en el devenir del trabajo de campo, en los contextos de la vida cotidiana de lxs sujetxs. Para ello, hemos focalizado en los sentidos sobre las experiencias formativas que las mujeres de la investigación han construido, desentrañando los procesos que se articulan, y analizando las dimensiones y los contenidos de esas experiencias en los contextos cotidianos en que han vivenciadas.

Entonces, a partir del análisis realizado a lo largo de los capítulos de este trabajo, podemos sostener que *en los procesos de construcción de las trayectorias escolares, las experiencias formativas de estas mujeres devienen en nuevas significaciones, que presentan tanto continuidades como especificidades. En esos procesos, es destacado por las entrevistadas el paso por la formación docente, en tanto experiencia que favoreció la apropiación de marcos conceptuales de interpretación que las han habilitado a resignificar distintos aspectos de sus trayectorias escolares y experiencias de vida; habilitando, al mismo tiempo, la resignificación de la propia práctica docente.*

Por lo tanto, diremos que los sentidos construidos sobre sus trayectorias escolares durante las experiencias vividas en la formación docente - en el cruce con otras experiencias - dan cuenta de haber hecho consciente las propias condiciones materiales y simbólicas, y vislumbrar la posibilidad de transformarlas.

Con esto queremos enfatizar que, en el proceso de formación docente especialmente, la transformación de la autopercepción y la valoración positiva respecto de su propia condición de mujer inmigrante - o hija o nieta de inmigrantes - de origen boliviano habilitó el desarrollo de un conjunto de habilidades, saberes y estrategias que les permiten participar activamente en el proceso de construcción de aquellos sentidos que circulan socialmente, y que configuran significados, a partir de los cuales emergen los discursos y las prácticas de discriminación hacia la comunidad a la que pertenecen o autoadscriben.

Si bien lxs sujetxs en sus prácticas recuperan y se apropian de los recursos culturales disponibles en los contextos en lxs que desarrollan sus trayectorias educativas, respecto de las condiciones objetivas en las que se encuentran, el mundo social es una construcción dinámica y contradictoria (Achilli, 2003), en el que lxs sujetxs tienen la posibilidad de modificar y alterar – en interacción con otrxs y bajo diversas condiciones sociohistóricas – los sentidos iniciales de esas prácticas en un proceso de resignificación a través del cual, recuperan o desechan dichos sentidos activamente (Santillán, 2007).

Entre ellos destacamos los sentidos construidos sobre: las condiciones materiales y simbólicas de sus trayectorias escolares, el rol de la lengua en las experiencias escolares y en los procesos de construcción de identidad colectiva, sus propias trayectorias escolares en clave de género, y la escuela y la práctica docente.

Los sentidos construidos respecto de las condiciones materiales y simbólicas de sus trayectorias escolares

A lo largo de este trabajo hemos podido observar cómo la toma de conciencia por parte de las mujeres sobre las condiciones materiales en que se han desarrollado sus trayectorias escolares resulta en una reflexión sobre cómo estas incidieron y/o inciden en sus propios procesos escolares. Además, esta consideración también admite la posibilidad de darse cuenta de que los procesos migratorios se encuentran articulados con sus experiencias escolares.

Por un lado, las inmigrantes o descendientes de inmigrantes explicitan padecer o haber padecido discriminación respecto de su origen o el de sus familias, su manera de hablar o sus rasgos fenotípicos: es decir, por sus signos de alteridad frente al etnocentrismo dominante.

Por otro lado, reconocen pertenecer a familias trabajadoras, o pobres, y en esta condición observan la desigualdad estructural en la que transcurrieron sus procesos escolares. Estas condiciones son revisitadas, en la adultez y en el transcurso de la formación docente, dotadas de nuevos sentidos y cargadas de una emocionalidad que dista de la naturalización de aquellas experiencias en la niñez.

En palabras de Micaela, la formación docente le implicó un proceso relacionado con una dimensión identitaria que antes no había sido vivida:

“¿Tal vez más como identidad? Creo que ha sido lo que más me ha llegado en todo este tiempo, por esto de mis papás. O sea de yo haber estado avergonzada tal vez de, capaz, el hecho de que mi papá es albañil, que mi mamá trabajó todo el tiempo en casa, el hecho de que me llevaba a la escuela 31 pero a la noche mi mamá “iba” a la escuela 31 (...) Yo creo que en ese tiempo puedo ver de dónde vengo, y no tener vergüenza” (Micaela, comunicación personal, 7 de mayo de 2019).

Creemos que los nuevos sentidos otorgados a estas experiencias de discriminación y desigualdad han promovido en las docentes o futuras docentes *una actitud y deseo de reparación de estas inequidades en relación a otrxs a través de sus prácticas*.

Como lo vimos con Rosa que deseaba enseñar la lengua quechua a sus compatriotas recién llegadx; con María, que una vez consciente de las dificultades del magisterio para abordar la diversidad cultural en las aulas, decidió capacitarse de manera continua en alfabetización para acompañar los procesos iniciales en la escuela primaria; u Olga, quien ha impulsado una investigación sobre la EIB en la formación docente en el IFD en el que continua estudiando.

Los sentidos construidos sobre el rol de la lengua materna en las experiencias escolares y en los procesos de construcción de identidad colectiva

Yo igual me rebelé con el quechua. Pero porque no quería... como que no me llamaba la atención de chiquita...y ahora sí. Como que cuando vine acá descubrí mis raíces. Ahí sí es otra cosa ya.

- Rosa, comunicación personal, 4 de noviembre de 2017.

Esta frase de Rosa, que retomamos a modo de epígrafe, quizás nos muestra que las resignificaciones construidas sobre el origen y la identidad de las mujeres de la investigación emergen, no solo al atravesar las experiencias formativas en la formación docente, sino también a partir de la experiencia migratoria en sí misma, en ese cruce que permite repensar, y a veces revalorar, las “raíces”.

Pero como señalamos a lo largo de este trabajo, ser inmigrante de origen boliviano en Ushuaia no es ser como cualquier otrx inmigrante. El discurso xenófobo y discriminador hacia lxs ciudadanxs de origen boliviano es “moneda corriente” en la ciudad; y también en las instituciones educativas, en las aulas y en las salas de maestrxs: la escuela no escapa a estos procesos que se dan en las interacciones diarias entre docentes, estudiantes y en la comunidad educativa en general. Esto incluye a las familias y al personal de maestranza - especialmente protagonista en los niveles obligatorios de educación.

Cuando hablamos del nivel superior de educación la cuestión no presentó mayores diferencias. Sin embargo, en los relatos de las mujeres de la investigación se puso de manifiesto que, al mismo tiempo, las *experiencias formativas de la formación docente resultaron en la construcción de sentidos ligados a una reivindicación de la identidad, de la lengua y de las tradiciones de las comunidades de origen*. Aspectos en los cuales hemos profundizado a lo largo de este trabajo, en especial en los capítulos IV y V.

Partimos de considerar que los sentidos construidos acerca del rol de la lengua en la construcción de la identidad que se van configurando a partir de su propia experiencia, en las experiencias personales y sociales en relación con el contexto. Entonces, a partir del análisis desplegado a lo largo de los capítulos, podemos plantear que *la formación docente proporcionó a las mujeres de la investigación, experiencias formativas que favorecieron la reflexión sobre los procesos de discriminación racial y desigualdad y, simultáneamente, promovió otros procesos de reflexión vinculados a la diversidad étnica y la equidad que favorecieron en ellas y de manera particular:*

- Procesos de auto-adscripción. Como pudimos observar las mujeres transformaron algunos de los sentidos respecto al significado de pertenecer a la comunidad de origen boliviano. Aquellos rasgos identitarios - como el idioma o las tradiciones - que pudieron ser ignorados, o incluso negados, fueron rescatados en el paso por la formación docente: sentir y expresar orgullo, no esconder y querer transmitir, darle importancia y valor al

aprendizaje del quechua, y a las tradiciones de la familia de origen, fueron algunas de las frases que emergieron de sus relatos. También generó, por ejemplo en Rosa, el reconocimiento de la importancia a las prácticas letradas para el ejercicio de la ciudadanía, que no están garantizadas en la población migrante, generando representaciones sociales y estereotipos negativos sobre esa comunidad.

- Prácticas de enseñanza que contemplaran la diversidad en las aulas. Tanto Violeta como Micaela, cada una a su manera, desde sus propias perspectivas y fundamentaciones, han dado cuenta de haber podido identificar y analizar situaciones concretas en el aula y en las instituciones en las cuales las relaciones entre el proceso migratorio y las cuestiones ligadas al derecho a la educación producen conflictos o tensiones en las instituciones, las aulas y/o las relaciones interpersonales. Ambas destacaron la necesidad de no desestimar, ni silenciar las prácticas discriminatorias en las aulas; señalaron la necesidad de no dejar pasar, de “poner palabra” y de generar espacios reflexivos en torno a los procesos migratorios y la diversidad sociocultural, especialmente en esa ciudad.
- Interés por las políticas de educación intercultural. Los ejemplos anteriores dan cuenta de ese interés, aunque en el caso de Olga, tal vez sea más evidente su necesidad de considerar la diversidad sociocultural en las prácticas y en las políticas educativas, dado su involucramiento personal, en el ámbito educativo, como por ejemplo, en la participación en un proyecto de investigación en el IPES sobre EIB en Ushuaia.
- Reflexión en torno a la posibilidad de ser protagonistas y generadoras de transformaciones mediante la intervención activa en situaciones de injusticia socioeducativa. Se pudo advertir que todas las entrevistadas que continúan o han finalizado la formación docente han desarrollado la capacidad de tomar conciencia respecto del papel activo y político que como docentes pueden protagonizar en la defensa de los derechos e identidades lingüísticas y culturales asociadas a lxs inmigrantes. Varias de las mujeres entrevistadas han comenzado a relacionarse con la cultura del lugar de origen pudiendo superar los estereotipos que circulan en el espacio social y actuar en situaciones interculturales.

Los sentidos construidos respecto de sus propias trayectorias escolares en clave de género

Algunas de las mujeres, además de haber vivido procesos de desigualdad vinculados a la condición migrante, y explicitar el haber padecido o soportado discriminación por la misma razón, reconocen que, en tanto mujeres, han padecido las reglas del patriarcado que condicionó y condiciona de diversas maneras sus procesos de escolarización. Nos advierte Fainholc (2011) que

La persistencia de la desigualdad genérica de oportunidades educativas entre chicos y chicas se debe a que el principio de igualdad entre sexos, aunque sea aceptado, aún no se

ve garantizado en la práctica educativa concreta (...) los derechos y las posibilidades en materia educativa para las mujeres se han desarrollado con retraso frente al derecho de los varones históricamente (p. 33- 34).

Al analizar tales procesos a escala de sus configuraciones cotidianas, comprendemos que tanto los sucesos, los relatos y las acciones e interacciones no se encuentran aisladas sino, por el contrario, que se hallan entramadas en estructuras sociales más amplias que las contienen y le dan sentido. Es decir, que no se trata de hechos aislados, desconectados, sino que tal como sostiene Santillán (2007) “lo cotidiano no sólo forma parte de los procesos de reproducción social, sino que constituye una estructura en la que se puede observar el origen y el movimiento de acontecimientos más generales de lo social” (p. 21).

Las trayectorias escolares se encuentran contextualizadas institucional, social e históricamente, implicando a lxs sujetxs y sus prácticas en un entramado que lxs excede. En este sentido, no podemos eludir que estas trayectorias que nos interesan se encuentran atravesadas por las lógicas del orden patriarcal que, tal como hemos venido sosteniendo a lo largo de este trabajo, es estructural y transversal (Femenías, 2008).

Los procesos escolares también se configuran bajo esas imposiciones: quiénes van a la escuela y quiénes no lo hacen, quiénes se encargan de las actividades domésticas, como también qué estudiar, cuándo y cómo, son condiciones que subalternizan a las mujeres por sobre los varones en el ámbito de la educación también. Y, aunque no es propio de las mujeres inmigrantes, adquiere sentidos específicos cuando se articula con otras condiciones de desigualdad, como ser extranjera y pertenecer a sectores populares.

El análisis de la cotidianidad de estas mujeres da cuenta de que pudieron construir estrategias para intentar desafiar en algunos aspectos estos condicionamientos como ser los límites y obstáculos impuestos y/o auto-impuestos por las tradiciones familiares, y socioculturales, que pudieron haber operado como tales en sus futuros y sus vidas.

En estas historias, *la formación docente emerge en estas trayectorias escolares como un recurso concreto para cuestionar y dar visibilidad a las situaciones de subalternidad y desigualdad de género, e impulsar transgresiones a las reglas de la sociedad patriarcal resultando en la toma de conciencia de esas desigualdades* e incluso en la participación activa en la militancia feminista en algunos casos, como por ejemplo en el caso de Olga o Violeta – quien adoptó la causa de la implementación de la ESI como propia.

Pensamos que estas mujeres lograron sortear los obstáculos mencionados y otros, y encarar los desafíos que la vida les propuso solo por el hecho de ser mujeres, al tiempo que una actitud decidida y perseverante en las experiencias en el nivel superior de educación resultó en la apropiación de una perspectiva de género. Dicha perspectiva, junto a otras, ofrecen marcos interpretativos, herramientas conceptuales que les habilitaron una lectura crítica de sus

trayectorias escolares y que son relevantes para una posible transformación y superación a largo plazo de prácticas educativas genéricamente discriminatorias.

Los sentidos construidos sobre la práctica docente y la escuela

En este trabajo el análisis de los registros nos han mostrado que quienes en apariencia ya estaban signadas por las condiciones de desigualdad de sus trayectorias escolares, han transformado sus demandas y sus representaciones respecto de quiénes son, quiénes quieren ser y qué han querido y quieren hacer en la escuela; y también hemos podido identificar los sentidos construidos respecto de la escuela y de la práctica docente

Sin ignorar que las instituciones encuentran sus límites en las condiciones del contexto y sus múltiples mediaciones de la política pública, es a través de las prácticas que lxs sujetxs producen, reinterpretando saberes y prácticas, y proponiendo otras nuevas, que suceden las transformaciones.

Los condicionamientos estructurales no restringen la posibilidad de que, en los momentos reflexivos, lxs sujetxs produzcan prácticas y recursos simbólicos que interpelen el sentido común de la cultura escolar, la ideología estatal y el orden hegemónico. Afirma Sinisi (2005):

Los sujetos se apropian “de las cosas, los conocimientos y los usos” que existen en ámbitos cotidianos, institucionales y agregaría académicos; entender desde esta perspectiva la “apropiación” nos invita a pensar en lo dinámico de la participatividad de los sujetos. Pero también sabemos, que la incorporación acrítica al sentido común de categorías teóricas puede conducir como hemos visto a la *reificación/naturalización* de las mismas y a resultados a veces no previstos por las mismas teorías (p. 227).

Podemos afirmar que las mujeres entrevistadas dan cuenta de la apropiación de las prácticas y los sentidos hegemónicos construidos sobre los procesos educativos. Pero también que, tal como anticipamos en este apartado, las experiencias en la vida cotidiana en la escuela y en otros contextos de socialización fuera de ella, son resignificadas de maneras particulares, adjudicándoles la posibilidad de mediar ante los límites que la estructura objetiva les propone a modo de condicionamientos.

Si bien varios de los relatos mostraron la “naturalización” de algunos procesos, prácticas y relaciones de desigualdad que configuraban sus trayectorias escolares, éstos fueron interpelados durante la formación docente, resultando en la asignación de nuevos sentidos.

Un ejemplo de lo que decimos, surge de este fragmento de una de las entrevistas con Olga:

“No entendía esto de...bueno, ahora sí lo puedo poner en palabras porque he transitado...bueno, soy docente en formación, ¿no? Pero no entendía esto de ser el mejor [alumno], no me caía ni un poco. Inclusive yo ahora lo veo... si tuviera que volver a la secundaria, me agarraría con un

montón de profes que yo considero que nos trataban mal” (Olga, comunicación personal, 13 de julio de 2018).

Diremos que los sentidos producidos en los procesos de formación docente, en diálogo con las condiciones en las que atravesaron la escolaridad las mujeres de las trayectorias escolares analizadas, les permitieron cuestionar ciertas prácticas y pensar otras que habilitan la transformación de las condiciones socioculturales en las que se desarrollan las trayectorias escolares de las futuras generaciones. De este modo, algunas prácticas de lxs sujetxs que participan de la construcción social de la escuela pueden favorecer procesos de reflexividad, crítica y hasta de transformación de los sentidos hegemónicos.

En otro fragmento de esa misma entrevista, Olga recuerda una profesora:

“En la escuela secundaria tenía una profe que me encantaba, porque estaba separada, y me explicaba cosas que a mí me encantaban, tenía la posta en relación a esto de qué mujer... entonces era como muy genial escucharla...yo siempre fui muy reflexiva...ahora fue como re loco, ahora con esto que soy feminista como peor...hay muchas cosas que uno empieza a analizar montón de situaciones” (Olga, comunicación personal, 13 de julio de 2018).

Vemos cómo, al atravesar a formación docente, estas mujeres construyeron nuevos sentidos sobre la escuela en el sentido histórico: los mandatos, las funciones, la meritocracia, la autoridad, etc. que al ser revisitados en términos de el para qué o el cómo se hace en la escuela, producen las condiciones para darse cuenta que quieren hacer “otra cosa”, no repetir, o hacerlo diferente.

Para estas mujeres que han sido discriminadas y/o subalternizadas, los significados que adquieren las prácticas y las relaciones escolares, especialmente construidos durante la formación docente, pueden resultar en el puntapié inicial para la transformación y mejora del sistema educativo en todos sus niveles.

Creemos que la reflexión sobre la producción de estas condiciones es fundamental, porque también hemos podido observar cómo las mujeres inmigrantes o descendientes de inmigrantes naturalizan el condicionamiento al acceso a la educación y sus causas por su condición migrante, y se hacen cargo personalmente de esa situación. La misma deviene en la desresponsabilización del Estado en su conjunto, en sus múltiples mediaciones, pero también a través de un sistema que continúa sin atender a la diversidad propia de los contextos migratorios como Tierra del Fuego y particularmente Ushuaia, a través de políticas educativas interculturales oficiales.

En síntesis...

Hasta aquí, sin desconocer las limitaciones existentes, podemos decir con Curtis y Pacecca (2010) que

independientemente de la escasa o nula modificación de las estructuras de subordinación, los sujetos que atraviesan la experiencia migratoria suelen modificar su propia percepción

de sí mismas, en particular en relación a su agencia y a su capacidad de gestionar situaciones complejas y de incertidumbre. Así, entre los puntos pendientes de análisis podemos señalar las potencialidades emancipadoras que la migración puede acarrear para las mujeres, más allá de su percepción como experiencia positiva en casos individuales (p.18).

El análisis de las entrevistas y del trabajo de campo en su totalidad nos permitió visibilizar que los sentidos construidos en la formación docente sobre cómo se ven a sí mismas, que las mujeres han ido construyendo en sus trayectorias escolares y en el cruce con otras experiencias vividas, adquieren rasgos distintivos y singulares resultado de identificar y hacer consciente y visible sus experiencias escolares.

Al desnaturalizar las condiciones y procesos imbricados en sus trayectorias, estas mujeres han podido resignificar sus propias experiencias escolares. Como resultado de ello, han podido reconocerse miembros de un colectivo que las excede pero que también las constituye como sujetos diferentes a los demás, y en tal sentido, han sabido reconocer la posibilidad de propiciar, mantener, modificar o transformar las relaciones sociales que se desarrollan en los procesos educativos.

Por tanto, aquellos sentidos atribuidos a la educación formal - la escolarización en cualquiera de sus niveles - a partir de la formación docente han sido de importancia decisiva a la hora de generar y crear estrategias de sostenimiento y finalización de dicho nivel educativo.

Quedan pendientes puntos significativos a modo de pautas para futuros trabajos. Entre ellos nos preguntamos: ¿Cómo abordan los IFD de la ciudad de Ushuaia la diversidad cultural y lingüística del sistema educativo fueguino? ¿Qué características adopta el sistema formador en un contexto migratorio? ¿Cómo son las experiencias escolares de migrantes en otros niveles de la escolarización? ¿Cómo se configura un sistema formador en clave de “isla”? ¿Cuál es el lugar de la lengua en los procesos formativos en otros contextos, en otros niveles, con otros sujetos? ¿Qué diferencias/similitudes existen en relación con las experiencias formativas de mujeres migrantes en las diferentes carreras del nivel superior? ¿Cómo son las trayectorias escolares de otros migrantes – internos o extranjeros? ¿Cómo son las experiencias de sujetos con identidades de género no binarias en la formación docente? ¿Con qué otras intersecciones políticas y culturales se configuran esas experiencias formativas?

Por lo pronto, en el análisis realizado hasta aquí, el foco estuvo puesto en recuperar las dimensiones que configuran las trayectorias escolares de mujeres atravesadas por procesos migratorios que ingresan a la formación docente, con el acento colocado en los sentidos, prácticas y estrategias que ellas mismas construyeron en esos recorridos. Continúa el desafío de dar cuenta de otros aspectos de un sistema formador en contextos migratorios, en clave insular y que recupere las posibilidades que ello significa.

Los caminos de una investigación – Parte II

El gran desafío de mi experiencia investigativa fue permitir que en esos ámbitos de mi cotidianeidad se abrieran “líneas de fuga” a modo de líneas de partida. En ese sentido varias fueron las que emergieron y resultaron sorprender mis supuestos ocultos, “me di cuenta” en el camino. Resalté algunas que surgieron en los relatos, que insisten a modo de interrogaciones en este proceso, en las consideraciones finales de este trabajo.

Creo que un logro de mi propio proceso fue haber podido habilitar la construcción de una relación no lineal entre el referente y yo, una construcción en el devenir: las elecciones conceptuales y metodológicas fueron provisionales y flexibles.

La experiencia de adoptar la metodología antropológica atravesó diferentes momentos en un proceso que me animo a caracterizar como de des- borde: no saber por dónde empezar ni por dónde seguir. Las notas, los pensamientos, los comentarios, las personas, las experiencias, los encuentros no planificados que iban por el costado, en el margen, desdibujando los límites. La multiplicidad de sentidos.

En mi formación docente había indagado en estrategias etnográficas con otros fines, pero habían instalado un enorme interrogante y curiosidad sobre los alcances y reales posibilidades de este enfoque. La in- certeza, la in-certidumbre de no saber se transformaron en un continuo, un solo estado desde el cual anduve haciendo equilibrio entre la tendencia a dar respuestas (propio de mi formación) y la necesidad de hacer preguntas (propio de este nuevo camino).

La in-experiencia de la experiencia primera tal vez haya sido la razón por la cual me permití salirme, me obligué a no encorsetarme, me exigí a no encerrarme en mí misma. Como resultado se dio un estado de dis- con- formidad: la separación de lo que estaba unido en la forma. A veces expresado en malestar, la angustia de lo sin-forma, de la falta de forma. No obstante, la no-forma me habilitaba la salida por otras formas, lo no con-forma-do ¿por qué conformarme?

Este proceso que continuaba su curso, que parecía sin comienzo ni final, sin cierre, se dirigía hacia los lados, para los costados, para todos lados: la no linealidad se convirtió en un modo de atravesar esta experiencia. Adentro y afuera, adentro pero por afuera, lo cotidiano se volvía extraño.

Y así la experiencia del encuentro como posibilidad, de lo que me pasa en el encuentro con el otrx, de darme cuenta que somos iguales pero diferentes, se convirtió en la experiencia del encuentro en la diferencia, de darme cuenta que es eso lo que nos hace iguales. Esta experiencia investigativa fue una experiencia de trans – formación: tomé otra forma, y ahora, no soy más la que era.

Referencias bibliográficas

- Achilli, E. (1996). *Práctica docente y diversidad sociocultural. Los desafíos de la igualdad educativa frente a la desigualdad social*. Rosario: Homo Sapiens
- Achilli, E. (2003). *Escuela, familia y etnicidades: Investigación socioantropológica en contextos interculturales de pobreza urbana*. [Tesis de doctorado]. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Achilli, E. (2005). *Investigar en Antropología Social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Rosario: Laborde Libros Editor.
- Achilli, E. (2006). *Investigación y formación docente*. Rosario: Laborde Libros Editor.
- Achilli, E. (2009). *Escuela, familia y desigualdad social. Una antropología en tiempos neoliberales*. Rosario: Laborde Libros Editor.
- Achilli, E. (2015). Hacer antropología. Los desafíos del análisis a distintas escalas. *Boletín de Antropología y Educación*, 9, p. 103-107.
- Achilli, E. (2017). Construcción de conocimientos antropológicos y coinvestigación etnográfica. Problemas y desafíos. *Cuadernos de Antropología Social*, 45, p. 7-20.
- Acuña, L. (2008). Español como lengua segunda y extranjera (ELSE): De la [decidida] iniciativa individual a la [todavía vacilante] política de Estado. En Varela, L. (Comp.), *Para una política del lenguaje en Argentina. Actas del Seminario Lenguas y políticas en Argentina y el Mercosur*. Buenos Aires: EDUNTREF.
- Alatorre Frenk, G., Dietz, G., Jiménez Naranjo, Y., Mendoza Zuany, R. (2015). Diversidad e interculturalidad. Una propuesta conceptual, metodológica y política para su abordaje en el ámbito educativo. En Novaro, G., Padawer A. y Hecht A. (Coords.). *Educación, pueblos indígenas y migrantes. Reflexiones desde México, Bolivia, Argentina y España* (p. 113 – 137). Buenos Aires: Biblos.
- Appadurai, A. (2001). *La modernidad desbordada. Dimensiones culturales de la globalización*, Buenos Aires: Trilce.
- Arnoux, E. N. de (2000). La glotopolítica: transformaciones de un campo disciplinario. En AAVV, *Lenguajes: teorías y prácticas* (p. 1-18). Buenos Aires: Secretaría de Educación, GCBA.
- Barth, F. (1976). *Grupos étnicos y sus fronteras. La organización social de las diferencias culturales*. México: F.C.E.
- Bartolomé, M. A. (2006). Los laberintos de la identidad. Procesos identitarios en las poblaciones indígenas. *Avá*, 9, p. 28-48.
- Bauman, Z. (1999). *La globalización: consecuencias humanas*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bernstein, B. (1961). *Social structure, language and learning*. Londres: Educational research.

- Bernstein, B. (1993). *La estructura del discurso pedagógico. Clases, códigos y control Vol. 4*. Madrid: Morata.
- Birgin, A. (2013). *Informe Argentina. Estudio sobre criterios de calidad y mejora de la formación docente en el Mercosur*. Programa de Apoyo al Sector Educativo del Mercosur (Pasem). Buenos Aires: Universidad Nacional de San Martín.
- Birgin, A. y Charovsky, M. M. (2013). Trayectorias de formación de futuros profesores en un territorio fragmentado. *Pedagogía y Saberes*, 39, p. 33-48. UNIPE.
- Bixio, B. (2007). Conferencia Plenaria: Condiciones de posibilidad de una práctica. En *Actas del V Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Homenaje a Maite Alvarado. Buenos Aires: Ed. El Hacedor.
- Boivin, M., Rosato, R. y Arribas, A. (2010). *Constructores de otredad. Una introducción a la Antropología Social y Cultural*. Buenos Aires: Antropofagia.
- Boticelli, L. y Borzese, D. (2014). Inclusión con calidad educativa para todos los jóvenes. Algunos datos para la reflexión y la acción. En M. Krichesky (Comp.) *Adolescentes e inclusión educativa. Un derecho en cuestión*. (p. 113- 135). Buenos Aires: Noveduc Libros.
- Bourdieu, P. (1998). *La Distinción: criterios y bases sociales del gusto*. España: Taurus.
- Bourdieu, P. (2008). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Bourdieu, P. (2011). La ilusión biográfica. *Acta Sociológica*, 56, p. 121-128. Recuperado de: <http://www.revistas.unam.mx/index.php/ras>
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (1998). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Fontamara.
- Braslavsky, C. (1985). *La discriminación educativa en la Argentina*. Buenos Aires: GEL FLACSO.
- Briones, C. (2005). (Comp.) *Cartografías Argentinas*. Buenos Aires: Antropofagia.
- Broguet, J. (2018). Candombe afrouruguayo, color de piel y blanquitud en el litoral argentino. *Claroscuro. Revista del Centro de Estudios sobre Diversidad Cultural*, 17, p. 1-27.
- Butler, J. (2007). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona: Paidós.
- Calvet, L. (2001). Conferencia: Identidades y Plurilingüismo. En *I Coloquio Tres Espacios Lingüísticos ante los Desafíos de la Mundialización*. Organización de Estados Iberoamericanos, París. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3022783>
- Caggiano, S (2019). *Las migraciones como campo de batallas. Desigualdades, pertenencias y conflicto en torno a la movilidad de las personas*. Buenos Aires: Dávila y Miño.
- Caggiano, S. y Segura, R. (2014). Migración, fronteras y desplazamientos en la ciudad. Dinámicas de la alteridad urbana en Buenos Aires, *Revista de Estudios Sociales*, 48, p. 29-42. Recuperado de: <http://journals.openedition.org/revestudsoc/8155>
- Castles, S. (2000). Migración internacional a comienzos del siglo XXI: Tendencias y problemas mundiales, *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, 165, p. 17-32. UNESCO.

- Ceva, M. (2006). La migración limítrofe hacia la Argentina en la larga duración. En Grimson, A. y Jelin, E. (Eds.), *Migraciones regionales hacia la Argentina. Diferencia, desigualdad y derechos* (p. 17-46). Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Charovsky, M.M. (2013). *La fragmentación de la formación docente. Su relación con el sistema educativo. Estudio de caso en el partido de Pilar, provincia de Buenos Aires*. [Tesis de Maestría]. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras.
- Carrizo Bonetto, A., Larrondo, M., Martucci, M. T. Murphy, V, Paez, L. y Taquini, J. (2014). *La tensión inclusión/exclusión en el nivel secundario de escuelas públicas de Ushuaia: experiencias juveniles*. Instituto de Educación y el Conocimiento. UNTDF/IPES Florentino Ameghino, Ushuaia. T.D.F. Recuperado de: https://www.academia.edu/16918022/La_tensi%C3%B3n_inclusi%C3%B3n_exclusi%C3%B3n_en_el_nivel_secundario_de_escuelas_p%C3%BAblicas_de_Ushuaia_experiencias_juveniles
- Cerqueiras V. y Lanzoni, M.L. (2018). Discriminación y racismo en relación a los colectivos migrantes. Representaciones sociales discriminatorias, prejuicio y xenofobia. Lengua en contextos migratorios. [Material de aula] *Diploma Superior en Migraciones, Movilidades e Interculturalidad en América Latina*. Buenos Aires: FLACSO.
- Chiriguini, M. C. (2006). Identidades socialmente construidas. En María Cristina Chiriguini (Comp.). *Apertura a la Antropología. Alteridad-Cultura-Naturaleza humana* (p. 61-78). Buenos Aires: Proyecto Editorial.
- Chiroleu, A. (2013). Políticas públicas de Educación Superior en América Latina: ¿democratización o expansión de las oportunidades en el nivel superior? *Espacio Abierto*, 22 (2), p. 279-304. Venezuela: Universidad del Zulia Maracaibo. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=12226914006>
- Cols, E. (2008). *La formación docente inicial como trayectoria*. Documento de trabajo realizado en el ciclo de desarrollo profesional de directores. INFoD. Recuperado de: http://cedoc.infod.edu.ar/upload/Cols_Laformacion_docente_inicial_como_trayectoria.doc
- Courtis, C. y Pacecca, M. I. (2010). Género y trayectoria migratoria: mujeres migrantes y trabajo doméstico en el Área Metropolitana de Buenos Aires. *Papeles de Población*, 16 (63), p. 155-185. México: Universidad Autónoma del Estado de México.
- Courtis, C. y Pacecca, M. I. (2008). Inmigración contemporánea en Argentina: dinámicas y políticas. *Serie Población y desarrollo*, 84. Santiago: CELADE/CEPAL.
- Cortés Castellanos, P. (2005). Mujeres migrantes de América Latina y el Caribe: derechos humanos, mitos y duras realidades. *Serie Población y Desarrollo*, 61, p. 29-51. Santiago de Chile: CEPAL. Recuperado de: http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/7200/1/S05933_es.pdf
- Crenshaw, K. (1989). *Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics* (p. 139-167). University of Chicago Legal Forum. Recuperado de: <https://chicagounbound.uchicago.edu/uclf/vol1989/iss1/8>

- De Beauvoir, S. (2009). *El segundo sexo*. Buenos Aires: Debolsillo.
- Del Valle, J. (2007). Glotopolítica, ideología y discurso: categorías para el estudio del estatus simbólico del español. En Del Valle, J. (Ed.) *La lengua, ¿patria común? Ideas e ideologías del español* (p. 13-29). Madrid: Vervuert / Iberoamericana.
- De Garay, A. y del Valle, G. (2011). Una mirada a la presencia de las mujeres en la educación superior en México. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 3 (6), p. 3 -30. México, UNAM-IISUE/Universia. Recuperado de: <http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/96>
- Devoto, F. (2003). *Historia de la inmigración en la Argentina*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Dietz, G. (2012). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación. Una aproximación antropológica*. México: FCE.
- Diez, M.L. (2015). *Migración, biografías infantiles y procesos de identificación: Reflexiones desde una etnografía escolar en el sur de la ciudad de Buenos Aires*. Buenos Aires: UBA.
- Diez, M. L. y Hecht, A.C. (2013). Interculturalidad en educación: discusiones y desafíos. En *XIV Jornadas y Primer Congreso Latinoamericano de Enseñanza de Lenguas Extranjeras en el Nivel Superior* (XIV JELENS - I CLELENS). Universidad Nacional de La Pampa.
- Dirié, C. y Sosa, M. (2014). Alumnos extranjeros en el sistema educativo argentino: ¿cuántos son y dónde están? *Población de Buenos Aires*, 11 (19), p. 31-47. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=74030548002>> ISSN 1668-5458
- Dubet, F. (2015). *¿Por qué preferimos la desigualdad? (aunque digamos lo contrario)*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Dussel, I. (2009). ¿Qué lugar tiene la escuela media en la producción y reproducción de la desigualdad? Elementos para el debate. *Revista de política educativa: revista de investigación de la Escuela de Educación Buenos Aires*, 1, p. 68-90. Recuperado de: <http://repositorio.udesa.edu.ar/jspui/handle/10908/881>
- Dussel, I. (2004). *Desigualdades sociales y desigualdades escolares en la Argentina de hoy. Algunas reflexiones y propuestas*. Buenos Aires: FLACSO. Recuperado de: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Argentina/flacso-ar/20121206020900/dussel.pdf>
- Ezcurra, A. M. (2011). La igualdad como punto de partida en Igualdad en Educación Superior: un desafío mundial. *Revista Argentina de Educación Superior*. Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento. Recuperado de: http://www.untref.edu.ar/raes/documentos/raes_4_ostrovieski.pdf
- Ezpeleta, J. y Rockwell, E. (1985). La escuela: relato de un proceso de construcción teórica. *Revista Colombiana de Educación*, 12. Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- Ezpeleta, J. y Rockwell, E. (1993). Escuela y clases subalternas. *Cuadernos Políticos*, 37, p. 70-80. México: Editorial Era.
- Fainholc, B. (2011). *Educación y género. Una perspectiva social, cultural y tecnológica*. Buenos Aires: Lugar Editorial.

- Fischman, F. (2018) Diversidad cultural e interculturalidad. Propuestas conceptuales para el análisis de procesos migratorios. [Material de aula] *Diploma Superior en Migraciones, Movilidades e Interculturalidad en América Latina*. Buenos Aires: FLACSO.
- Femenías, L. (2008). Violencia contra las mujeres: urdimbres que marcan la trama. En Femenías, L. y Sánchez E. (Comp.) *Articulaciones sobre la violencia contra las mujeres*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Recuperado desde <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/35346>
- Femenías, L. (2012). Algunas cuestiones histórico-conceptuales. Seminario de Filosofía Política Contemporánea: Cuestiones de género. [Material de aula] *Maestría en Ciencias Sociales y Humanidades*. Bernal: U.N.Q.
- Freire, P. (1979). *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- García Canclini, N. (2004). *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad*. Barcelona: Gedisa.
- Geertz, C. (1997). Estar allí. La antropología y la escena de la escritura. En *El antropólogo como autor* (11-34). España: Paidós.
- Gentili, P. (2009). Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina (A sesenta años de la declaración universal de los derechos humanos). *Revista iberoamericana de educación*, 49, p. 19-57.
- Ginzburg, C. (2011). *El queso y los gusanos. El cosmos según un molinero del siglo XVI*. Barcelona: Ed. Península.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós.
- Goffman, E. (1963). *Estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires- Madrid: Amorrortu
- Grimson, A. (2006). Nuevas xenofobias, nuevas políticas étnicas en Argentina. En Grimson, A. y Jelin, E. (Comps.), *Migraciones regionales hacia la Argentina. Diferencias, desigualdades y derechos*. Buenos Aires: Prometeo.
- Guber, R. (2004). *El salvaje metropolitano*. Buenos Aires: Paidós.
- Guber, R. (2012). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Guiamet, J. y Saccone, M. (2015). La cocina de la investigación: algunas consideraciones teórico-metodológicas sobre el Enfoque socio-antropológico”. *Intersticios. Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, 9 (1), p. 81 – 92.
- Hermida, M. y Van Aert, P. (2013). Migración en Tierra del Fuego (o la historia de una ida y una vuelta). *Sociedad Fueguina*, 2, p. 5-12. UNTDF.
- Hermida, M., Malizia, M. y Van Aert, P. (2016). Migración e identidad: el caso de Tierra del Fuego. *Identidades*, 10, (6), p. 34-52. UNTDF.
- Hernández Artigas, A. (2018). Opresión e interseccionalidad. *Dilemata. Revista Internacional de Éticas Aplicadas*, 26, p. 275-284.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la Investigación* (5ta Edición). México: Editorial Mc Graw Hill.

- Herrera, G. (2012). Género y migración internacional en la experiencia latinoamericana. De la visibilización del campo a una presencia selectiva. *Revista Política y Sociedad*, 49, (1), p. 35-46. Recuperado desde <https://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/viewFile/36518/38525>
- Hecht, A. C. (2015). Educación intercultural bilingüe en argentina: un panorama actual. *Ciencia e interculturalidad*, 16 (1), p. 20-30.
- Hecht, A. C. y Loncon Antileo, E. (Comps.) (2011). *Educación Intercultural Bilingüe en América Latina y el Caribe: balances, desafíos y perspectivas*. Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación Mención Intercultural, Facultad de Humanidades, Universidad de Santiago de Chile. Santiago de Chile: Universidad de Santiago de Chile - Fundación Equitas.
- Hecht, A. C. y Ossola, M. (2016). Escolaridad, diversidad étnico-lingüística y desigualdad: estudio de las trayectorias educativas de jóvenes indígenas Toba/Qom y Wichí. *Universidade Estácio de Sá. Programa de Pós-Graduação em Educação. Educação e Cultura Contemporânea*, 13 (30), p. 5-24.
- Hecht, A. C. y Schmidt, M. (2016). Introducción. La importancia del rol docente en las políticas interculturales en educación. En Hecht, C. y Schmidt, M. A. (Comps.) *Maestros de la Educación Intercultural Bilingüe. Regulaciones, experiencias y desafíos* (p. 9 – 25). Buenos Aires: Noveduc.
- Horwitz, E. (2008). *Becoming a Language Teacher*. USA: Pearson.
- Kaplan, C. (2006). Trayectorias estudiantiles: las implicancias del oficio de alumno. En *La inclusión como posibilidad* (p. 38-43) Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- Kaplan, C. y Silva V. (2016). Respeto y procesos civilizatorios. Imbricación socio-psíquicas de las emociones. *Praxis educativa*. Recuperado de: <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/rt/printerFriendly/1180/1249>
- Kessler, G. (2002). *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*. Buenos Aires: IPE - UNESCO - Sede Regional Buenos Aires.
- Kessler, G. (2014). *Controversias sobre la desigualdad. Argentina, 2003-2013*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Kleidermacher, G. (2018). Migraciones históricas en América Latina. [Material de aula] *Diploma Superior en Migraciones, Movilidades e Interculturalidad en América Latina*. Buenos Aires: FLACSO.
- Kosik, K. (1967). *Dialéctica de lo concreto*. México: Grijalbo.
- Krichesky, G. (2014). (Comp.) *Adolescentes e inclusión educativa. Un derecho en cuestión*. Buenos Aires: Noveduc Libros.
- Krichesky, G., Cortelezzi, M., Cura, D. y Morrone, A. (2010). *Jóvenes que miran a la escuela: Una investigación acerca de los procesos de inclusión/exclusión en la escuela secundaria*. Buenos Aires: Fundación Cimientos.
- Krotz, E (1994). Alteridad y pregunta antropológica. *Alteridades*, 4 (8), p. 5-11. En Boivin, M., Rosato, A. y Arribas, V. (2007) *Constructores de otredad*. Buenos Aires: Antropofagia.

- La Barbera, M. (2016). Interseccionalidad, un “concepto viajero”: orígenes, desarrollo e implementación en la Unión Europea. *Interdisciplina*, 4 (8), p. 105-122.
- Littlewood, W. (1984) *Foreign and Second Language Learning. Language Acquisition, Research and its implications for the classroom*, Cambridge, C.U.P.
- Llach, J. con colab. Svirtz, S. et al. (2006). *El desafío de la equidad educativa: diagnóstico y propuestas*. Buenos Aires: Granica.
- Magliano, M. J. (2007a). Migración de mujeres bolivianas hacia Argentina: cambios y continuidades en las relaciones de género. Diagnóstico y propuestas. *Amérique Latine Histoire et Mémoire. Les Cahiers ALHIM* . Recuperado de: <http://journals.openedition.org/alhim/2102>
- Magliano, M. J. (2007b). Migración y género: La migración de mujeres bolivianas hacia Argentina en la segunda mitad del siglo XX. *Cuadernos del Sur, Historia*, 35-36, p. 441-467.
- Magliano, M. J. (2009). Migración, género y desigualdad social: la migración de mujeres bolivianas hacia Argentina. *Estudios Feministas*, 17, p. 349 – 367. Florianópolis.
- Mallimaci Barral, A. I. (2010). Construyendo comunidades. Géneros, tiempos, espacios y memorias de los/as bolivianos/as en Ushuaia. [Tesis de doctorado]. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Mallimaci Barral, A. I. (2011). Las lógicas de la discriminación. *Nuevo Mundo Mundos Nuevos*, 18 (2), Buenos Aires. Recuperado de: <https://journals.openedition.org/nuevomundo/60921>
- Mallimaci Barral, A. I. (2012). Moviéndose por Argentina: Sobre la presencia de bolivianos en Ushuaia. *Migraciones Internacionales*, 6, p. 173-207. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15123089006> > ISSN 1665-8906
- Mallimaci Barral, A. I. (2016). Migración boliviana en Ushuaia. La construcción de un espacio. En Aparicio, S. y Benencia, R. (Coords.) *De migrantes y asentados. Trabajo estacional en el agro argentino* (p. 235-261). Buenos Aires: CICCUS.
- Martín Rojo, L. (Dir.) (2002) *¿Asimilar o integrar? Dilemas ante el multilingüismo en las aulas. Investigación*, 154. Centro de Investigación y Documentación Educativa (C.I.D.E.). Ministerio de educación, cultura y deporte. Secretaría general de educación y formación profesional. Madrid: Secretaría general técnica. Subdirección General de Información y Publicaciones.
- Martínez, L., Diez, M.L., Novaro, G. y Groisman, L. (2011). Migración e Interculturalidad: perspectivas de derechos y política educativa. *Boletín de Antropología y Educación*, 9, p. 57-62.
- Morgade, G. (2012). *Aprender a ser mujer, aprender a ser varón. Relaciones de género y educación. Esbozo de un programa de acción*. Buenos Aires: Noveduc.
- Navarro, F. (2012). Alfabetización avanzada en la Argentina: puntos de contacto con la enseñanza-aprendizaje de español académico como L2. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 12.
- Nemcovsky, M. (2015). La escritura en proceso. Objetivando nuestro quehacer. En *III Jornadas Internas del CEACU* (Centro de Estudios Antropológicos en Contextos Urbanos), F.H. y A., Rosario: UNR.

- Neufeld, A. y Thisted, J. (Comps.) (2005). *De eso no se habla...los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Nobile, M. (2006). *La discriminación de los inmigrantes en la escuela media. Un análisis de los discursos, las prácticas y los condicionantes legales*. Buenos Aires: CLACSO. Disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/becas/2005/2005/migra/nobile.pdf>
- Novaro, G. (2012) Niños inmigrantes en Argentina. Nacionalismo escolar, derechos educativos y experiencias de alteridad. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17 (53), p. 459-483.
- Novick, S. (2013). Las migraciones en América Latina: un factor clave para la integración regional. Avances en la legislación de Argentina, Bolivia y Uruguay. *RevIU*, 1 (2), p. 1- 29. Recuperado de: <https://ojs.unila.edu.br/IMEA-UNILA/article/view/184/182>
- Ortiz, R. (1998). Diversidad cultural y cosmopolitismo. *Nueva Sociedad*, 155, p. 23-36.
- Oowski, C. (2015). Cultura del silencio. En Streck, D. R. (Coord.) *Diccionario. Paulo Freire*. Lima: CEAAL.
- Ossola, M. (2014). Diversidad cultural y lingüística en la educación superior Argentina. Debates sobre los usos y representaciones de las lenguas wichí y español entre jóvenes universitarios. *Papeles de Trabajo*, 27, p. 128-141. Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural.
- Ossola, M. (2016a). EIB y lengua quechua en Santiago del Estero. En Hecht, C. y Schmidt, M. A. (Comps.) *Maestros de la Educación Intercultural Bilingüe. Regulaciones, experiencias y desafíos* (p. 123 – 140). Buenos Aires: Noveduc.
- Ossola, M. (2016b). Pueblos indígenas y educación superior en la Argentina: debates emergentes. *Revista del Centro de Investigaciones Sociales y Educativas del Norte Argentino CISEN*, 4 (1), p. 57-77.
- Ossola, M. (2018). Educación Superior y diversidad cultural. Análisis de las experiencias formativas de jóvenes indígenas en proyectos de extensión universitaria. *Praxis Educativa*, 22 (3), p. 56-63. Universidad Nacional de La Pampa. Facultad de Ciencias Humanas. Instituto de Ciencias de la Educación para la Investigación Interdisciplinaria.
- Padawer, A. (2010). Tiempo de estudiar, tiempo de trabajar: la conceptualización de la infancia y la participación de los niños en la vida productiva como experiencia formativa. *Horizontes Antropológicos*, 34 (16), p. 349-375, Porto Alegre.
- Palacios, M., Padawer, A., Hecht A. y Novaro G. (2015). Mujeres indígenas. Trayectorias educativas de tres referentes comunitarias en Argentina. En Novaro, G., Padawer A. y Hecht A. (Coords.). *Educación, pueblos indígenas y migrantes. Reflexiones desde México, Bolivia, Argentina y España* (p. 161 – 190) Buenos Aires: Biblos.
- Parrilla, A. (2009) ¿Y si la investigación sobre inclusión no fuera inclusiva? Reflexiones desde una investigación biográfico-narrativa. *Revista de educación*, 349, p. 101-117. Madrid: Ministerio de educación. Recuperado de: http://www.revistaeducacion.mec.es/re349/re349_05.pdf

- Pellegrino, A. (2000). *Migrantes latinoamericanos, síntesis histórica y tendencias recientes*. Montevideo: Universidad de la República (Uruguay) y CEPAL/CELADE (Centro Latinoamericano y Caribeño de Demografía).
- Pineau, P. (2001) ¿Por qué triunfó la escuela?, o la modernidad dijo: Esto es educación", y la escuela respondió: "Yo me ocupo". En Pineau, P. Dussel, I. y Caruso, M *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Lube-Guizardi, M., Moraga, J. y Garcés, A. (2014). Los procesos migratorios actuales en contextos latinoamericanos: nuevos itinerarios y reconfiguración de controles fronterizos. Entrevista a Ninna Nyberg Sørensen, Jorge Martínez Pizarro y Verónica Trpin. *Revista de Estudios Sociales*, 48, p. 177-183.
- Poliak, N. (2009). Fragmentación educativa en el campo docente: acerca de criterios de selección de profesores en escuelas medias de la ciudad de Buenos Aires. *Revista Espacios en Blanco*, 19. *Serie Indagaciones*. Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (NEES).
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En Lander, E. (Comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales* (p. 219-264). Buenos Aires: CLACSO-Ciccus.
- Quijano, A. (2014). Colonialidad del poder y clasificación social. En *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder* (p. 285-327). Buenos Aires: CLACSO Editorial. Recuperado de: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20140506032333/eje1-7.pdf>
- Redondo, P. (2013). *Escuelas y pobreza. Entre el desasosiego y la obstinación*. Buenos Aires: Paidós.
- Rockwell, E. (1987). *Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-1985)*. México, D.F: Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados. Recuperado de: <https://issuu.com/jrrenteria1/docs/rockwellreflexionesprocesoetnogra>
- Rockwell, E. (1995). De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela. *En La escuela cotidiana*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rockwell, E. (2015a). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Rockwell, E. (2015b). Introducción. En Novaro, G., Padawer A. y Hecht A. (Coords.) *Educación, pueblos indígenas y migrantes. Reflexiones desde México, Bolivia, Argentina y España*. Buenos Aires: Biblos.
- Rockwell, E. (2018). *Vivir entre escuelas: relatos y presencias. Antología esencial*. Buenos Aires: CLACSO.
- Ruiz Balzola, A. (2014). Entre la lógica transnacional y la estatal: migraciones indígenas contemporáneas. *Alteridades*, 24 (48), p. 87-97.

- Santillán, L. (2007). *Trayectorias educativas y cotidianeidad. Una etnografía del problema de la educación y la experiencia escolar en contextos de desigualdad*. [Tesis de doctorado]. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Saraví, G. (2006) Biografías de exclusión: desventajas y juventud en Argentina. *Perfiles Latinoamericanos*, 28, p. 83-116. México: FLACSO
- Sassen, S. (S/F) *La ciudad global: emplazamiento estratégico, nueva frontera*. Recuperado de: http://www.macba.cat/PDFs/saskia_sassen_manolo_laguillo_cas.pdf
- Segato, R. (2007). *La nación y sus otros: raza, etnicidad y diversidad religiosa en tiempos de políticas de la identidad*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Sinisi, L. (2005). La relación nosotros - otros en espacios escolares “multiculturales”. Estigma, estereotipo y racialización. En *De eso no se habla...los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Sinisi, L., Montesinos, M.P., y Schoo, S. (2010). *Trayectorias socio-educativas de jóvenes y adultos y sus experiencias con la escuela media*. Serie Informes de Investigación: Ministerio de Educación de la Nación.
- Sorgentini, H. (2000). La recuperación de la experiencia histórica: un comentario sobre E. P. Thompson *Sociohistórica*, 7. Recuperado de: http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.2820/pr.2820.pdf
- Sosa, M. (2016). Migrantes en el sistema educativo argentino. Un estudio sobre la presencia de alumnos extranjeros en los estudios de nivel superior. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 19, p. 97-116, México, UNAM-IISUE/Universia. Recuperado de: <https://ries.universia.net/article/view/1093/migrantes-sistema-educativo-argentino-estudio-presencia-alumnos-extranjeros-estudios-nivel-superior>
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. España: Paidós.
- Tenti Fanfani, E. (1999). *Sociología de la Educación*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- Terigi, F. (2009). *Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de la política pública*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Tévez, E. (2012). Inmigrantes bolivianos en Argentina: representaciones y resignificaciones acerca del trabajo entre el lugar de origen y la sociedad de arribo. *Persona y Sociedad*, 26 (3), p. 85-107. Universidad Nacional del Centro de la Provincia / Universidad Alberto Hurtado.
- Tévez, E. (2017). *Accediendo a la Residencia. La dimensión educativa del proceso de obtención de residencia de migrantes en situación irregular*. [Tesis de doctorado]. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Tilly, Ch. (2000). *La desigualdad persistente*. Buenos Aires: Manantial.
- Tiramonti, G. y Montes, N. (2009). *La escuela media en debate: problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. Buenos Aires: Manantial.

- Therborn, G. (2015). *Los campos de exterminio de la desigualdad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Thompson, E. (1981). *La miseria de la teoría*. Barcelona: Editorial crítica.
- Tuñón, I. y Halperin, V. (2010). Desigualdad social y percepción de la calidad en la oferta educativa en la Argentina urbana. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Recuperado de: <http://redie.uabc.mx/vol12no2/contenidohalperin.html>
- Unamuno, V. (2003). *Lengua, escuela y diversidad sociocultural. Hacia una educación lingüística crítica*. Barcelona: Graó.
- Unamuno, V. (2016). *Lenguaje y educación*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- Viveros Vigoya, M. (2016). La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación. *Debate Feminista*, 52, p. 1–17.
- Wolf, E. (2005). *Europa y la gente sin historia*. México: Fondo de Cultura Económica.

Otras fuentes y documentos consultados

- Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento (CIPPEC). (2016). Informe Características y voces de los docentes. Serie de informes temáticos/2. Programa de Educación de la Secretaría de Evaluación Educativa del Ministerio de Educación de la Nación. Recuperado de: https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/caracteristicas_y_voces_de_los_docentes_web_a4_simple.pdf
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). (2017). Panorama Social de América Latina 2016. Santiago: CEPAL. Recuperado de: <https://www.cepal.org/es/publicaciones/41598-panorama-social-america-latina-2016>
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). (2011). Sostenibilidad y equidad: Un mejor futuro para todos. Recuperado de: https://www.undp.org/content/undp/es/home/librarypage/hdr/human_developmentreport2011.html

Leyes, normativas y documentos oficiales

- Documento del *Programa Nacional de Educación Intercultural Bilingüe* de la Dirección Nacional de Programas Compensatorios, Subsecretaría de Equidad y Calidad Educativa del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la República Argentina, 2004.
- Documento para la *Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe* en el Sistema Educativo Nacional del Consejo Federal de Educación. Anexo de la Resolución del Consejo Federal de Cultura y Educación No. 119/2010, 30 de septiembre de 2010.

Documento *La Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe* en el sistema educativo argentino. Serie Documentos EIB N° 1, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la República Argentina, 2011.

Informe *La Educación Argentina en Cifras*. Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DINIECE). Ministerio de Educación, 2010.

Informe de resultados *Operativo Aprender 2016*. Secretaría de Evaluación Educativa. Ministerio de Educación y Deportes. Recuperado de: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005597.pdf>

Ley Federal de Educación No. 24.195 (1993). Boletín Oficial de la República Argentina (BORA), CABA, Argentina, 5 de mayo de 1993.

Ley de Educación Superior No. 24.521 (1995). Boletín Oficial de la República Argentina (BORA), CABA, Argentina, 10 de agosto de 1995.

Ley de Educación Nacional No. 26.206 (2006). Boletín Oficial de la República Argentina (BORA), CABA, Argentina, 28 de diciembre de 2006.

Ley de Migraciones No. 25.871 (2010). Boletín Oficial de la República Argentina (BORA), CABA, Argentina, 6 de mayo 2010.

Resolución del Consejo Federal de Cultura y Educación No. 107/1999. Ministerio de Cultura y Educación, Consejo Federal de Educación, Secretaría General. Buenos Aires, 29 de septiembre de 1999.

Resolución No. 549/2004 del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la República Argentina, Buenos Aires, 3 de junio de 2004.

Resolución del Consejo Federal de Cultura y Educación No. 105/2010. Ministerio de Educación, 24 de junio de 2010.

Información estadística y censos

Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 1991, 2001 y 2010. Instituto Geográfico Nacional (IGN). Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INDEC).

Censo Nacional de Docentes 2004. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Dirección Nacional de Información y Evaluación de la calidad educativa (DINIECE).

Páginas institucionales

Instituto de Estadísticas y Censos: <http://www.indec.gov.ar>

Repositorio Institucional del Ministerio de Educación y Deportes: <http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace>

Instituto Provincial de análisis e investigación, estadística y censos de la provincia de Tierra del Fuego: <https://ipiec.tierradelfuego.gov.ar/>