

Entre la escuela y el trabajo: experiencias de mujeres de origen boliviano de Ushuaia

Between School and Work: Bolivian Women Experiences in Ushuaia

Julietta Taquini

Universidad Nacional de Tierra del Fuego

Resumen

Este artículo surge de una investigación desarrollada con el fin de describir las trayectorias escolares, atravesadas por procesos migratorios, de mujeres de origen boliviano que accedieron a la formación docente en la ciudad de Ushuaia, Tierra del Fuego, Argentina. Propusimos la investigación desde una perspectiva socioantropológica (Achilli, 2005), con un diseño flexible que nos permitió detallar cómo son y se manifiestan los fenómenos en cuestión, inscritos en matrices socioculturales amplias. A partir del análisis de seis entrevistas en profundidad, aquí nos proponemos describir analíticamente las experiencias respecto de los procesos educativos y el trabajo de las mujeres entrevistadas. Advertimos que los sentidos construidos por las mujeres de la investigación respecto de sus experiencias, a partir del cruce entre los procesos escolares, los procesos migratorios y el trabajo, adquieren rasgos singulares entre los que se destacan la identificación de las condiciones de desigualdad vividas, la valoración positiva de la educación formal y el reconocimiento de la posibilidad de transformación de las relaciones sociales a través de los procesos escolares.

Palabras clave:

Desigualdad social, trayectorias escolares, experiencias, trabajo, formación docente

Abstract

This article results from research about school paths of Bolivian women, who migrate and attend to teacher training in Ushuaia, Tierra del Fuego, Argentina. We propose a socio-anthropological study (Achilli, 2005), and a flexible research design that allowed a detailed description of the issue, embedded within broader sociocultural frames. Based on the analysis of in-depth interviews, we may state that the

Correo: jtaquini@untdf.edu.ar | ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9436-8732>

meaning about the experiences that the participants built during teacher education, in the intersection between schooling, migration and labor, enable them to identify their own unequal conditions and the positive valuation of formal education, and the recognition of schooling as a possibility for transforming social relationships.

Keywords:

Social inequality, school paths, experiences, labour, teacher education

INTRODUCCIÓN

El presente escrito retoma uno de los aspectos centrales de la tesis de maestría de la Universidad Nacional de Quilmes, Argentina, a saber, “Migración, género y formación docente: trayectorias escolares de mujeres de origen boliviano” (Taquini, 2021). En ella, describimos analíticamente las trayectorias escolares atravesadas por procesos de migración de mujeres de origen boliviano, que accedieron a la formación docente en la ciudad de Ushuaia, la capital de la provincia de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur (AIAS), Argentina. Aquí, en específico, analizaremos las experiencias vinculadas al trabajo durante los procesos atravesados, en tanto las concebimos como una dimensión concreta de las condiciones socioeconómicas, culturales y educativas particulares en las que estas mujeres han construido sus trayectorias escolares. Nos enfocaremos en analizar las diversas etapas de las trayectorias de seis mujeres de origen boliviano de Ushuaia, desde su educación primaria hasta el nivel superior en la mencionada ciudad. En especial, hacemos foco en aquellas instancias atravesadas en la ciudad receptora, como corolario de algunos tramos de la escolaridad obligatoria, desarrollados en distintas ciudades de Bolivia, o en las provincias argentinas de Salta y Jujuy. Aunque no abordamos explícitamente las diferencias entre las concepciones y prácticas educativas en Bolivia y Argentina, reconocemos su relevancia y la influencia que pueden tener en las experiencias educativas de las participantes, así como las particularidades de cada nivel educativo (Hecht et al., 2015; Novaro, 2016; Novaro, & Diez, 2011; Thisted, 2014). Con estos antecedentes, por un lado, tomaremos en cuenta estas diferencias para contextualizar y comprender mejor las experiencias de las mujeres en cada etapa de su trayectoria escolar, y, por otro lado, dirigiremos nuestra atención a aquellas singularidades que adquieren las experiencias formativas en el contexto de Ushuaia.

La geografía de Ushuaia tiene un impacto significativo en la vida cotidiana y las oportunidades de sus habitantes. Es una ciudad en la que, dadas sus características respecto a su ubicación geográfica y a la configuración histórica de su población (Hermida, & Van Aert, 2013), se ha dotado de sentidos singulares a los movimientos migratorios en general, y a las representaciones sobre la comunidad de origen boliviano en particular. Su carácter insular y las condiciones climáticas, rodeada por el mar y las montañas, afectan la accesibilidad a los servicios y las posibilidades de movilidad, tanto dentro de la ciudad como hacia otras regiones. Su clima extremo

incide en la economía local y en las actividades de la población, asimismo, la composición demográfica de Ushuaia también es importante para comprender el contexto migratorio y las dinámicas sociales de la ciudad. La presencia de una población diversa, que incluye a personas de diferentes orígenes nacionales, étnicos, culturales y sociales repercuten en las interacciones sociales, las percepciones sobre la migración y la integración de las personas migrantes en la comunidad, que resultan en procesos de discriminación, desigualdad y exclusión de gran parte de la población de Bolivia (Mallimaci, 2012).

Un conjunto de antecedentes que recuperamos para este trabajo proviene del campo de la antropología social y la educación, que abordan los procesos socioculturales en las escuelas en contextos interculturales y caracterizados por las desigualdades. En principio, retomamos los aportes realizados por la Red de Investigaciones Cuantitativas de la Realidad Escolar (RINCUARE), organizada por Elsie Rockwell y Rodrigo Vera en México y Chile, respectivamente, que abrieron el diálogo con las líneas desarrolladas en Argentina por los equipos del programa de Antropología y Educación de la Universidad de Buenos Aires, actualmente dirigido por Gabriela Novaro, Ana Padawer y Laura Santillán. Son ellas quienes abordan temáticas vinculadas a los procesos educativos en contextos de diversidad y desigualdad social, políticas educativas estatales, interculturalidad y experiencias formativas, entre otros contextos. También se suman los estudios que, desde un enfoque socioantropológico relacional, investigan en especial los procesos socioeducativos y las transformaciones estructurales en contextos urbanos del Centro de Estudios Antropológicos en Contextos Urbanos (CEACU), que en la actualidad dirige Verónica Greca en la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario. Los trabajos relevados coinciden en señalar la articulación entre las desigualdades de género, étnicas y de clase en los procesos escolares y contribuyen en reconocer que las experiencias formativas exceden el ámbito de lo escolar.

Sostienen Hendel y Novaro (2019), que las experiencias escolares de personas migrantes evidencian que:

Las características de los espacios escolares, los modos en que los estudiantes los habitan, las propuestas áulicas de los docentes y las concepciones de territorio, nación y frontera dan cuenta del largo camino que aún resta recorrer para la consolidación de prácticas que efectivicen la inclusión social y escolar de los jóvenes de los colectivos migrantes. (p. 72)

Asimismo, advierten que la relación entre las condiciones de origen y de género en la configuración de las trayectorias socioeducativas de personas atravesadas por desigualdades en ámbitos escolares y no escolares, otorga especificidades y condiciona las oportunidades educativas para las mujeres (Palacios et al., 2015).

Nos interesa también destacar los trabajos realizados en Argentina por Cerrutti (2017), Mallimaci (2012), Magliano (2009) y Rosas (2013), quienes destacan la relación entre el trabajo doméstico y las migraciones laborales de mujeres. Respecto de los procesos de producción de desigualdades sociales en contextos migratorios, María José Magliano y Ana Inés Mallimaci (2018), analizan la migración contemporánea de mujeres bolivianas hacia Argentina como un proceso involucrado en su generación, consecuencia de tener que trabajar en el mercado informal para garantizar la propia existencia y la familiar. Asimismo, “reconocen la importancia del origen nacional, junto con el género, la clase y la adscripción étnico-racial, en las formas de acceso a los empleos y las decisiones que marcan los recorridos y circulaciones laborales” (p. 130).

Así, resulta que los trabajos definidos como de cuidado –cuidado de niñez, adulterz mayor o personas enfermas o discapacitadas, y toda otra actividad que involucre el sostenimiento de la vida cotidiana, sean remuneradas o no–, se tornan en una importante posibilidad de inserción laboral para las mujeres migrantes, tanto en la región como en la ciudad del estudio.

En ese sentido, recuperamos los aportes de Tévez (2012, 2017), quien aborda los procesos de aprendizaje en relación con el mundo del trabajo de personas inmigrantes procedentes de Bolivia 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, permiten subsistir en un contexto hostil hacia las personas provenientes de países limítrofes.

Por lo desarrollado hasta aquí, diremos que, si bien advertimos dificultades en torno a la escolaridad para estas mujeres, quienes han enfrentado determinadas condiciones materiales y simbólicas a lo largo de sus procesos de escolarización, también han podido desarrollar y finalizar sus trayectorias y acceder a la educación superior. Nos centraremos en aquellos procesos involucrados en la escolarización y vinculados a las actividades llevadas adelante para la producción de la vida familiar a partir de algunas preguntas que orientan este análisis: ¿cómo influyeron los procesos migratorios en las trayectorias escolares de mujeres migrantes? ¿Qué desafíos enfrentaron las estudiantes migrantes en la interacción entre su experiencia laboral y su desempeño académico? ¿Qué sentidos y significados atribuyeron a su experiencia escolar en relación con su participación en el trabajo? ¿Cómo las escuelas atienden las necesidades específicas de estudiantes que combinan trabajo y educación en contextos de migración?

REFERENCIAS TEÓRICAS

Algunos de los referentes teóricos seleccionados para la investigación retoman diferentes nociones que nos han sido útiles para el análisis. En este trabajo, entendemos las trayectorias escolares (Terigi, 2009) como los recorridos que los sujetos realizan

por las instituciones educativas, en el marco de una densa trama que comprende un abanico heterogéneo de agentes sociales e instituciones. Esta trama se va entretejiendo significativamente a través de las prácticas y las experiencias de los sujetos, configurando procesos educativos diversos y singulares.

En tal sentido, cuando nos referimos a la noción de experiencia hacemos alusión a un tipo de conocimiento social que construyen los sujetos y media entre los sujetos y la conciencia social. Esta noción, que recupera la racionalidad de los sujetos en diálogo con la estructura objetiva que les trasciende, se trata, dirá Achilli (2009), del resultado de una construcción relacional y dialéctica que, a partir de la recuperación de las relaciones y los procesos más cercanos a la vida cotidiana de los sujetos, rescata la agencia de estos y los sentidos que construyen.

En *Práctica docente y diversidad sociocultural* (1996), la antropóloga describe la experiencia formativa como un complejo proceso de construcción de identidad, en el que diversas dimensiones le dan forma y configuran su contenido, siendo la experiencia formativa un conjunto de prácticas y relaciones cotidianas en las que se involucran los sujetos en contextos institucionales determinados, los cuales condicionan los sentidos que adquieren en procesos de las apropiaciones que en ellos hacen (Rockwell, 2011). Retomamos los aportes de las recientes investigaciones de Villarreal et al. (2018), quienes consideran que las experiencias:

[...] suponen un conjunto de prácticas e interacciones cotidianas que realizan los sujetos en distintos ámbitos –escolares, familiares, laborales, barriales, políticas– en los que se configuran específicas lógicas de intercambios y apropiaciones [...] que resultan formativas en tanto se configuran en relaciones sociales que siempre son pedagógicas en el sentido amplio que le ha dado Gramsci (1983). (p. 1)

Este entramado de prácticas, relaciones e interacciones en el contexto particular de las instituciones formadoras, interrelacionado con los conocimientos de la vida cotidiana con los que los sujetos se relacionan en los ámbitos no institucionalizados, produce experiencias heterogéneas que habilitan, a partir de las distintas apropiaciones que realizan en dicho proceso pedagógico, la construcción de sentidos diversos respecto de los procesos formativos.

Desde este punto de vista, diremos que las experiencias formativas de las mujeres de la investigación han sido construidas en los procesos pedagógicos en el contexto de las instituciones escolares, transitadas a través de las relaciones que ellas establecen con el conocimiento y los contenidos pedagógicos propios de las puestas formativas; y, de manera simultánea, de estos conocimientos con aquellos de la vida cotidiana que las mujeres construyen en diversos procesos, prácticas y relaciones, entre los que destacaremos respecto del trabajo, la migración y las actividades de cuidado.

Esta forma de entender la experiencia nos ha permitido relacionar las prácticas en las que participan los sujetos y los sentidos que construyen en los contextos institucionales que, a su vez, proponen los límites y posibilidades de contextos sociohistóricos más amplios. Es decir, que nos permite imbricar aspectos simbólicos y prácticas concretas referidas a la estructura social que les entraña; y, en tanto sujetos protagonistas y personas constructoras de sentidos de esas experiencias van constituyendo procesos de formación. Mediante la construcción de significados que se dan a través de la apropiación cultural, los contenidos educativos seleccionados son integrados a la propia experiencia y dan la posibilidad de ser reelaborados fuera del control institucional (Rockwell, & Ezpeleta, 1985). Se puede pensar que la manera en la que las mujeres de la investigación se apropiaron de los contenidos y de la experiencia formativa en el transcurso de su trayectoria escolar, ha podido abrir posibilidades a nuevos lazos entre las diversidades culturales.

Respecto de la experiencia escolar, nos interesa observar lo dicho por Ana Padawer (2010), cuando afirma que se trata de un proceso de socialización de lógicas urbanas que responde al programa de sociedad industrial capitalista. En este contexto, advierte lo siguiente:

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 [...] 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. (Padawer, 2010, p. 361)

En síntesis, las nociones de trayectoria escolar, experiencia formativa y apropiación cultural construyen un marco que permite articular las prácticas y relaciones cotidianas de los sujetos en las condiciones sociohistóricas y pedagógicas donde se inscriben. Así también, analizar cómo los procesos educativos, lejos de ser homogéneos, se entran en la interacción constante entre los procesos sociales y la agencia de los sujetos. Este abordaje que orienta nuestro análisis de las experiencias formativas de las mujeres nos permite identificar continuidades y transformaciones que emergen en su tránsito por las instituciones escolares en los contextos específicos y más allá de ellos.

ABORDAJE TEÓRICO METODOLÓGICO

Con el fin de responder a las preguntas de la citada investigación, presentamos el estudio desde el enfoque socioantropológico relacional (Achilli, 2005). Esta perspectiva entiende la etnografía desde una perspectiva crítica, y plantea “la importancia de la direccionalidad teórica”, cuidando de no restringirla a una técnica o método vinculado a las opciones más empiristas y teóricas (Achilli, 2017, p. 15). Promueve el proceso de “documentar lo no-documentado” (Rockwell, 2015) de la realidad social para la comprensión de los fenómenos en cuestión. Simultáneamente, los entramos en matrices socioculturales amplias, con el fin de recuperar aquello que emerge como significativo y singular (Rockwell, 2015). En ese sentido, pusimos a dialogar las biografías de las protagonistas de la investigación con las condiciones históricas, sociales e institucionales en las que se inscriben.

De esta manera, conversan las biografías particulares de las protagonistas de la investigación con las condiciones históricas, sociales e institucionales en las que se inscriben sus trayectorias. Realizamos entrevistas en profundidad durante los años 2017, 2018 y 2019 a seis mujeres de origen boliviano, atravesadas por procesos migratorios de la ciudad de Ushuaia, que habían accedido a la formación docente. En una primera aproximación al campo el objetivo, se “descubrieron preguntas” para “construir los marcos de referencia de los actores a partir de la verbalización asociada más o menos libremente en el flujo de la vida cotidiana” (Guber, 2004, p. 35.) de una segunda etapa de entrevistas. Las primeras preguntas fueron de corte descriptivo, se solicitó a las informantes que desarrollaran los temas de manera abierta y sin direccionalidad. Se trataron de preguntas sobre la familia, la escuela y la migración: la vida cuando eran niñas, vivir en sus ciudades o barrios, sus primeros años en la escuela, y cómo es que viven en Ushuaia: cómo es su vida ahí, la escolaridad en Ushuaia, por qué decidieron seguir estudiando y cómo fue esa experiencia en el nivel superior.

Abordamos sus memorias respecto a la infancia y su paso por la escuela, el proceso migratorio propio de sus familiares, la decisión de ser docentes, el acceso al instituto de formación y la experiencia formativa. Además, complementamos nuestras entrevistas con el análisis de diversas fuentes documentales para contextualizar las experiencias de las participantes. Entre ellas, los diseños curriculares de las propuestas formativas y los propios diarios de formación¹. También acudimos a las observaciones etnográficas en una diversidad de situaciones cotidianas en las instituciones educativas y fuera de ellas, en las que compartimos con amigas, compañeras y familiares. Estos encuentros más casuales e informales se extendieron hasta el año 2023, dándole continuidad a un trabajo etnográfico comenzado en 2014.

1 Los diarios de formación son documentos personales que registran la experiencia formativa desde la mirada de quien la escribe.

En este trabajo recuperaremos y profundizaremos de aquel trabajo analítico, el cómo estas mujeres reconstruyeron y otorgan significado a sus experiencias vividas durante el desplazamiento migratorio en los diferentes entornos cotidianos en los que se desenvolvieron en la ciudad de acogida, tanto antes como durante su formación docente. Este análisis nos permitirá comprender más hondamente cómo estas experiencias influyeron en su trayectoria educativa y laboral.

Las seis mujeres entrevistadas para esta investigación pertenecen a tres generaciones diferentes de mujeres que viven de la ciudad de Ushuaia y se reconocen “de origen boliviano”: nacidas en Bolivia, hijas y nietas de personas bolivianas, han atravesado procesos migratorios y transitan o transitaron la formación docente en esa ciudad. Los procesos migratorios han sido protagonizados por padres, madres y/o abuelas y abuelos, y han producido condiciones y experiencias particulares, es decir, no todas ellas nacieron en Bolivia, ya que consideraremos que la categoría de boliviana en Argentina incluye a quienes nacieron en ese país, pero también descendientes de primer y segundo grado (Grimson, 2006). En ese sentido, Mallimaci (2012) afirma que las generaciones posteriores a quienes han migrado de Bolivia, es decir, a personas argentinas descendientes de bolivianas, son referidas en la cotidaneidad como “bolivianas”. Por eso, si bien las entrevistadas se reconocen como integrantes de una comunidad que comparte tradiciones, historia y prácticas con las comunidades andinas de Bolivia y Argentina, reconocemos la diversidad dentro de esta comunidad y consideramos relevante especificar sus regiones de origen.

Las mujeres tenían entre 20 y 34 años cuando las entrevistamos, dos de ellas nacieron en Bolivia (Cochabamba y Punata), dos son hijas de madre y padre de Cochabamba (una de ellas nacida en Ushuaia y la otra en Salta) y dos nietas de inmigrantes de ese país vecino, nacidas en Jujuy, hijas de personas jujeñas y salteñas, que desconocen el lugar de nacimiento de sus abuelas y abuelos. Las que migraron, lo hicieron entre 2000 y 2014.

En cuanto a la escolaridad obligatoria, tuvieron diferentes recorridos, pero finalmente todas ellas finalizaron el nivel secundario y accedieron a la formación docente en Ushuaia: dos egresadas de profesorados para la Educación Primaria, dos se encontraban en el último tramo de los profesorados de Inglés y Lengua y Literatura, y dos de ellas comenzaban un trayecto formativo en el Profesorado de Educación Inicial y en la Licenciatura en Gestión Educativa.

Al momento de ser entrevistadas, solo una de ellas vivía sola y las demás lo hacían con sus familias: progenie, pareja, padre, madre, hermanas y hermanos, cuñadas y cuñados, y/o sobrinas y sobrinos. Cuatro de ellas trabajaban dentro del sistema educativo como preceptoras o docentes, una brindaba clases particulares de inglés los sábados en la iglesia a la que asistía, y cuidaba a sus sobrinas/os cuando sus padres o madres trabajaban fuera de la casa. Finalmente, solo una de ellas no trabajaba y solo estudiaba.

En el proceso de análisis de las entrevistas fuimos construyendo descripciones analíticas que explicitan las relaciones emergentes en un doble movimiento a partir de la reinterpretación de situaciones ya significadas por las participantes. Esta manera de proceder nos permitió, como en un continuo (Rockwell, 2015), describir algunas experiencias antes y durante el proceso de migración, y en el transcurso de los diferentes cotidianos en la ciudad de acogida antes y mientras tenía lugar la formación docente. Especialmente, nos centralizaremos en las experiencias de las mujeres respecto del trabajo y los procesos educativos atravesados, considerando con especial atención las condiciones materiales y sociales de existencia que generan, en tanto las suponemos centrales en el transitar por la escuela.

“QUIERO ESTUDIAR”: ENTRE EL DESEO Y LA REALIDAD

*Sí, dije ‘Voy a hacer toda la cursada’. Y seguí ahí...
seguí... igual tenía como otras... propuestas.
Por ejemplo, me decían que no...
mi cuñada me decía, ‘No lo hagas, métete a la fábrica’, esas cosas.
Y yo le digo: ‘¡No! quiero estudiar. Quiero estudiar’.
Me decía, ‘Pero... acá pagan bien’.
Digo, no... la fábrica es un momento, nada más y después...
O sea, es como que hay algo en mí que decía
que tenía que demostrar a alguien de estar en otro,
lo voy a hacer, lo voy a hacer*

ENTREVISTADA 2

En el análisis de estas experiencias, observamos que las trayectorias escolares de las mujeres de la investigación 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). Como resultado de la necesidad de trabajar mientras desarrollaban la escolaridad, advertimos la progresiva dilación o interrupción por diferentes motivos de las trayectorias escolares reales (Terigi, 2009).

Las entrevistadas señalaron obstáculos en tanto migrantes en relación con los contenidos escolares abordados y con las diferentes metodologías de enseñanza, obstáculos que resultan en huellas de desigualdad en las trayectorias escolares de las migrantes respecto de quienes no han tenido que hacerlo. También, aunque no es objeto de este trabajo, lo han hecho los procesos de discriminación vividos en las instituciones escolares. A pesar de ello, nos focalizaremos en la relación entre los procesos de escolarización y la necesidad de trabajar.

Los relatos de las mujeres de la investigación refieren de formas más o menos directas a instancias en las que el trabajo es uno de los aspectos cotidianos de la experiencia escolar. Algunas recuerdan cómo, para asegurar el sustento material de la familia, el año escolar se fraccionaba según la temporada de la cosecha: tiempo de escuela y tiempo de trabajar. Otras hacían hincapié en que el día a día se desenvolvía entre la escuela y el trabajo en casa: cocinar, lavar, cuidar a parientes más pequeños o personas ancianas.

Por supuesto que sí [trabajaba], yo emprendo la clasificación de tabaco con las pibas. Las pibas eran unas chicas que una tenía 25, era la que mandaba y ella juntaba las chicas para ella trabajar. Yo tenía 12 o 13, porque era el primer año de trabajo. Fue nocturno, horrible, porque era de noche, pero me encantaba estar ahí. En esa tabacalera estuve un mes nada más [...] como que laburaba porque necesitaba, y las primas de ella eran las que me contratan y bueno era como que necesitaban gente y yo decía 'Ni en pedo', no sabía nada. Y esas chicas trabajan también desde los 12 pero la tenían re clara, de hecho, las chicas manejaban la camioneta que nos pasaban a buscar a las 5:00 de la mañana, y siempre se manejaron en equipos. Eso me encantaba, ahora que lo pienso era maravilloso porque las locas conseguían negociar con el patrón de la finca... 'Y sí, amigo, vamos y vamos todas', porque éramos un equipo: así o nada. (Entrevistada 6)

En esa época todos trabajaban, yo creo que me lo tomaba como un juego. El juego era el 'burrito': poner un ladrillo sobre otro y que no se caigan. También me acuerdo que era una aventura salir cuando llovía a parar los ladrillos. Porque si quedaban acostados se enterraban en el barro y se perdían. Entonces, aunque fuera la mitad de la noche mi papá nos levantaba a todos y salíamos a salvar la producción de la familia. (Entrevistada 1)

También se narran otro tipo de experiencias vinculadas al trabajo, como levantarse de noche para ir a trabajar durante la madrugada, antes de entrar a la escuela, o trabajar de noche para poder ir a la escuela en la mañana o en la tarde, tener que faltar para 'enganchar una changa'².

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 Daebo, que era, 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 8 habíamos terminado y ya volvía. Mi tía seguía trabajando. Hasta las 11 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. (Entrevistada 2)

2 Es una expresión coloquial que se refiere a conseguir un trabajo ocasional o informal, generalmente de corta duración y sin un contrato formal. Se utiliza especialmente para referirse a trabajos temporales que se consiguen de manera espontánea o sin planificación previa.

Hasta que no crezcan mis hijos no voy a poder terminar porque tengo que cuidarlos. De día están las compañeras pero a la noche no. Y no los dejo solos nunca. Pero hasta que no haga la secundaria no voy a poder tener un trabajo fijo, en los hoteles te piden la secundaria, así que solo hago changas. (Registro, 2022)

Otra circunstancia narrada es la decisión de las personas adultas de la familia de seleccionar quién podía o no ir a la escuela. Este recuerdo suele generar tristeza en quienes lo relatan, ya sea por haber sido elegidas o no haberlo sido, reconocen que alguna hermana o hermano quedó sin la oportunidad de elegir, por ejemplo, la mamá de la Entrevistada 3, que le contó a su hija lo siguiente:

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. Eso era todavía, existía eso. Entonces, aunque yo quería estudiar, me encantaba estudiar, ir al colegio y todo, mi papá un día me dijo que no, 'Ya está', o sea, también entre ellos, entre papás, otros papás tenían la misma ideología, ¿entendés? Le decían '*¿Para qué vas a mandar, si nada va a ser tu hija?*'. (Entrevista, 2019)

Yo pude estudiar para maestra, pero mi hermana no. Por eso yo estoy agradecida. Mi hermana se quedó viviendo con mi mamá allá en el pueblo. Por eso yo sigo queriendo estudiar y mejorar, para devolverles esta oportunidad que ella no pudo tener por ser la mayor. (Entrevistada 4)

En estas circunstancias, darle continuidad a la escuela se relaciona con un conjunto de dificultades, tales como sentirse muchas veces extremadamente cansada, jornadas extensas, incompatibilidades horarias, las decisiones familiares de priorizar la educación formal de un descendiente sobre otro u otra, el mandato tradicional de que las mujeres deben llevar adelante las tareas de cuidado, entre otras circunstancias y prejuicios. Pero también con el diseño y desarrollo de estrategias para sobrellevarlas: trabajar en "contraturno", en el verano, en tareas de cuidado con horarios flexibles, en "negro", etcétera.

Este tipo de situaciones produce trayectorias escolares más largas que las estipuladas por el currículum oficial, que, sumado a la fragmentación originada por las diferencias territoriales, institucionales, o áulicas resultado de los procesos migratorios, generan recorridos más o menos difíciles u obstaculizados. A pesar de todo ello, las entrevistadas no abandonaron la escuela: las mujeres de la investigación "escribieron" sus propias trayectorias y dan cuenta de que, en términos de De Certeau (1996), "la trayectoria no es una situación, ni una figura sincrónica en la vida de un sujeto, sino una sucesión diacrónica de puntos recorridos. Es un cruce de movilidades y de modalidades de acción" (citado en Santillán, 2007, p. 14).

ESTUDIAR Y TRABAJAR: DE LA ESCUELA AL TRABAJO, Y VICEVERSA

Trabajaba de empleada doméstica [cuando hacía la secundaria].

Sí, siempre trabajando... Es más, cuando vine acá, yo me ocupaba de la casa, y ella [su tía] iba a trabajar, yo me ocupaba de los nenes, les llevaba al jardín, les llevaba a la escuela, todo... como mis hijos

ENTREVISTADA 2

Como observamos, las entrevistadas consiguieron ir a la escuela mientras trabajaban en diferentes ámbitos desde niñas, finalizaron el mayor nivel en el sistema de educación obligatorio y accedieron al nivel superior, más específicamente, a la formación docente. Nos interesa identificar esas experiencias en tanto formativas, como aquellas que en el tiempo facilitaron la continuidad de sus trayectorias escolares y garantizaron la satisfacción de las necesidades materiales. Esas actividades productivas, dentro y fuera del ámbito familiar, habilitaron la apropiación de conocimientos vinculados con el mundo del trabajo que favorecieron sus inserciones laborales futuras.

Recuperamos la noción de experiencia intercultural de vida que relativiza la socialización primaria y la homogeneización de comportamientos y la formación de identidades según la pertenencia a un grupo determinado. En este sentido, Agnes Heller (1977) recupera la relación activa del sujeto con los recursos en ámbitos heterogéneos en la vida cotidiana, que resulta en la reproducción social y también de transformación –en la posibilidad de seleccionar, reelaborar y producir recursos culturales resignificados. Además, consideraremos la importancia del tiempo subjetivo y las consecuencias en las trayectorias, e interpelar los supuestos que estructuran las escuelas, especialmente a partir de la tradicional construcción de alteridad niñez/aduldez, ya que los procesos de socialización se producen en distintos marcos temporales, que no son unilineales, individuales ni “culturales”, sino que vinculan el adentro y afuera de la escuela. Afuera desde el hacer, con la habilitación de las personas adultas, en la participación periférica y mediante las comunidades de práctica en las diversas actividades productivas familiares.

A diferencia de la explotación de la fuerza de trabajo infantil a la que algunas entrevistadas fueron sometidas, nos interesa distinguir aquellas experiencias –por ejemplo, las tareas de cuidado aprendidas en el ámbito del hogar–, que no necesariamente resultaron en “la reproducción de los circuitos de pobreza y desigualdad, sino, por el contrario, amplía[n] la estructura de oportunidades de las futuras generaciones” (Padawer, 2010, p. 363).

Cuidar a la niñez o a las personas ancianas de la familia, realizar las tareas de la casa, como preparar la comida, realizar la limpieza, encargarse del abastecimiento o llevar

adelante la organización general del hogar, habilitaron a largo plazo el acceso a los trabajos que les permitieron continuar estudiando en Ushuaia.

Las consideraciones de esta índole son necesarias porque entendemos que estas tareas se constituyeron en una experiencia pedagógica. Porque, si bien, estas trayectorias están marcadas por procesos de desigualdad, también podemos decir que adquieren nuevos sentidos cuando las ponemos a dialogar con las condiciones que estas experiencias de trabajo han podido generar para la finalización de la escolaridad y de esa manera, más allá de solo combatir la pobreza, participar de la economía doméstica familiar, ya fuera trabajando en emprendimientos familiares –el cultivo, cosecha y comercialización de hortalizas–, así como en las tareas de cuidado para que otros miembros de la familia pudieran acceder a la educación.

Estas actividades se tornan formativas en el sentido que Lave (2001) le da a la actividad de aprendizaje situado, que “el conocimiento y el aprendizaje se encuentran distribuidos a lo largo de la compleja estructura de la actuación de las personas en diversos ambientes” (p. 21). Las mujeres de la investigación referida han construido sus experiencias formativas en la escuela y también participando en las actividades productivas de sus familias. De esta manera, la tradicional distinción entre escuela/trabajo y estudiar/trabajar difumina sus límites en los contextos estudiados. Tal es el caso de las entrevistadas 1, 2, 3, 4 y 6, quienes, después de la escuela, llevaban adelante actividades de chacra, cuidado de animales u otras actividades vinculadas con la producción de la vida de la familia junto a sus hermanas y hermanos.

Sí, esa es la [sobrina] que cuidaba, pero ahora se fue con la mamá a Buenos Aires a vivir a la Iglesia de allá. Ahora cuido a la de mi hermano, que está estudiando Biología. (Entrevistada 3)

Estos sujetos aprenden observando y haciendo, en las propias comunidades de práctica, a través de la participación periférica en un proceso de adquisición y desarrollo de autonomía para la resolución de problemas de aquello que les “toca”, simultáneamente con las experiencias formativas de la escuela. Podemos observar que, en la vida cotidiana, las entrevistadas han aprendido en tiempos, en espacios y de maneras diferentes, que conforman una sola experiencia formativa compleja, dinámica, incompleta y complementaria, según el contexto y el momento del día: en la chacra, en el mercado, en la tabacalera o en la cortada de ladrillos, en el hogar, se aprende de lo enseñado por las personas adultas, o se aprende observando y haciendo con otras (que pueden ser adultas o no).

Observamos el diálogo de las temporalidades, resultado de la distinción escuela-trabajo y escuela-aprender: estas jóvenes han aprendido en las actividades de producción familiar aquellos saberes que suelen ser vinculados a las personas adultas, transgrediendo las edades preestablecidas del formato escolar, y aprenden en la escuela conocimientos “escolares” que se encasillan desarticuladamente de los saberes so-

ciales, a partir del currículum escolar que regula edades y contenidos, recorridos y expectativas, etcétera.

Sabemos que en las instituciones educativas circula una serie diversa de reglas, normas, políticas y objetivos que no siempre convive en armonía. Sin embargo, el hecho de compartir recursos para negociar sentidos con un objetivo más general –el de educar–, las rutinas, instrumentos, relatos, maneras de hacer y decir, gestos, símbolos y acciones se van entretejiendo intersubjetivamente en los contextos amplios que los producen y contienen, junto con los saberes de la vida cotidiana fuera de la escuela. Esos recursos son ambiguos, y es justamente por ello que pueden ser usados en situaciones diversas (no predefinidas ni predeterminadas), convirtiéndose en la posibilidad de transformación de la vida social, en la que radica su importancia y potencia.

MUJERES QUE ESTUDIAN. DESAFÍOS Y PROMESAS

*Algunos piensan que las mujeres no tienen que trabajar
o que su sueldo no vale.*

*Mi papá antes no quería que mi mamá trabaje,
que se quede en la casa, que limpie, cocinando y esas cosas.*

Ahora no es tan así. Pero mi mamá es más piola.

Mi mamá quiere que yo estudie.

Más bien ella decía que me anote...

*por ejemplo, ahora, en la cocina, como que estoy un poquito más libre,
y ella me dijo, quería que me anote a unas capacitaciones,
cursos para aprender nuevas cosas,
ya sea peluquería, panadería, cocina, que aprenda las cosas.*

No que esté ahí siempre, dependiendo

ENTREVISTADA 5

Resultaría difícil desvincular las experiencias relatadas por las mujeres de la investigación de las condiciones en que las produjeron sus trayectorias. Las experiencias narradas dan cuenta de la desigualdad de género, tanto en el lugar que se le da a los estudios en las familias, como a los trabajos que consiguen para realizarlos, configurando una trama de dificultades concretas para desarrollar sus procesos de escolarización. Los relatos sobre cómo fue ir a la escuela o al instituto para estas mujeres dan cuenta de que no ha sido fácil. Las entrevistadas manifestaron haberse desempeñado como niñeras, en el servicio doméstico y limpieza, cuidando a personas mayores en la informalidad, sin aportes a la seguridad social, sin derechos laborales y con un alto grado de incertidumbre. Se trata de una cualidad propia de este grupo, conformado por mujeres migrantes y de origen boliviano (Pizarro, 2011).

Magliano y Mallimaci (2018) describen el contexto actual de las migraciones en América Latina como feminizado y “encarnad[o] en las trabajadoras domésticas migrantes”, en el que el trabajo de provisión de cuidados se destaca, además, por estar dichos cuidados “extranjerizados e invisibilizados”. Observan que dichas características expresan el modo de producción y reproducción del sistema actual.

Estas características también se replican en Ushuaia, donde los trabajos que les han permitido sostener los estudios son “en negro³”, asumiendo las mismas consecuencias: las tareas de cuidado, requeridas y necesarias para sostener las condiciones laborales de personas en la formalidad, son realizadas por quienes por diferentes razones no tienen acceso al mercado de trabajo formal y regulado, por lo que termina siendo realizado por mujeres migrantes como mano de obra barata (Magliano, & Mallimaci, 2018).

Al mismo tiempo, obtener estos empleos les ha permitido la mejora de sus condiciones materiales en el corto plazo, adquirir autonomía y finalizar la escuela o el profesorado; en el largo plazo, significa la oportunidad de generar condiciones diferentes a las atravesadas. Ilustran estas instancias los relatos de la entrevistadas 1, 2 y 6, que se han dedicado al cuidado de niñas y niños de manera informal, pero remunerada. En el caso de la entrevistada 3, cuidar a hijas e hijos de sus hermanas y hermanos mayores le ha valido la “autorización familiar” de continuar sus estudios en el nivel superior. Y la entrevistada 1 nos compartió que su marido, cuando nació su hija, le “informó” lo siguiente:

La condición para estudiar era que la cuidara a C [hija], podía estudiar si también [además de las tareas del hogar] me hacía cargo [exclusivamente] de su hija. (Entrevistada 1)

Desde la perspectiva en la que hemos inscrito nuestro análisis, rescatamos que la participación de estas mujeres en la producción familiar doméstica, en la comercialización de la producción o en las tareas de cuidado familiar se convierte en una experiencia formativa. En un proceso de participación periférica (Padawer, 2010), ellas construyen prácticas y saberes a través de los cuales se convierten en miembros de su comunidad. Se trata de un tipo de aprendizaje contextualizado, o situado en palabras de Lave (2001), que se desarrolla en comunidad (Wenger, 2001), con otras personas, en el que “las relaciones entre aprendices y veteranos son parte de procesos de transformación social acaecidos a nivel cotidiano” (Padawer, 2010, p. 362).

En este punto, distinguimos conceptualmente la incorporación de la niñez en las actividades productivas del grupo doméstico en contraste con el trabajo infantil. La incor-

3 El “trabajo en negro” se refiere a una actividad laboral no registrada formalmente ante las autoridades, lo que implica la ausencia de un contrato legal, aportes previsionales, beneficios sociales, ni protección laboral. Es una forma de empleo informal que vulnera los derechos de las personas trabajadoras.

poración de la que hablamos se trata de transmisión de conocimientos y construcción de sucesores en la actividad desarrollada por las personas adultas del grupo doméstico, en vinculación con las expectativas de formación para la vida laboral de las familias. El trabajo infantil, en sí, se refiere a “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).

En síntesis, en este apartado quisimos rescatar el proceso escolar –complejo, exigente y difícil–, de las mujeres, así como el modo en que los aprendizajes producidos habilitan posibilidades. Como tantas otras, estas mujeres migrantes han logrado cumplir sus metas gracias a la decisión de migrar, estudiar y trabajar, ello resultó en autonomía y emancipación basadas en su genuino deseo de mejores condiciones, especialmente, respecto de su propia percepción y posibilidades.

CONSIDERACIONES FINALES. RASTREANDO LAS TRAMAS DE DESIGUALDAD: GÉNERO, MIGRACIÓN Y TRABAJO

*Papá decía, me daba una opción:
'Si tú cocinas, si tú haces todo esto, esto y esto, vas a ir [a la escuela]',
y yo cumplía como se podía con tal de ir (...)
pero también 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...
intenté, pero también el estudio también me está matando,
también el quehacer en la casa me está matando,
también porque era todo peso,
como era mayor, era muy peso para mí,
pero eso no entendí a papá, no lo veía de esa forma*

ENTREVISTA, 2019

*Me gustaba ir a la escuela.
Es más, decía, yo me acuerdo que decía
que cuando sea grande voy a ser maestra*

ENTREVISTADA 2

*Siempre quise ser maestra.
Pero había una dificultad entonces
que era que para estudiar de maestra
era en el turno noche y yo trabajaba de niñera a esa hora*

ENTREVISTADA 1

*En realidad yo quería salirme de casa,
entonces era como que bueno... las posibilidades,
si me tenía que ir a Córdoba, iba a tener la posibilidad.
Pero yo no quería que me mantuvieran,
quería ir a estudiar algo...
dentro sabía que me iba a tener que mantener un tiempo mi viejo,
y no quería,
de hecho nunca me gustó la idea de que me mantengan*

ENTREVISTADA 6

Estudiar y trabajar demanda de un esfuerzo adicional que estas personas decidieron desafiar. Como resultado de la necesidad continua de trabajar para asegurar las necesidades materiales de subsistencia, sus trayectorias escolares han sido discontinuas y más largas que las de quienes no han tenido que trabajar ni migrar. A pesar de estos desafíos, las experiencias vividas les brindaron la oportunidad de conseguir trabajos, que, aunque precarios, favorecieron completar las trayectorias escolares en los niveles obligatorios de educación e, incluso, acceder al nivel superior, al progreso económico y la mejora de las condiciones de vida.

Según Herskovits (1968), todos los grupos humanos prevén procesos educativos a cargo de los miembros mayores y dirigidos a los menores y son llevados adelante por medio de diferentes maneras en situaciones de la vida cotidiana: todos los grupos humanos “traspasan” intergeneracionalmente formas propias de producción y reproducción de la vida.

En el trabajo de campo, esta perspectiva implicó considerar y establecer relaciones entre los múltiples procesos y sus dimensiones. Concretamente, nos referimos a que el objeto de indagación –las experiencias formativas de las mujeres de origen boliviano atravesadas por procesos migratorios que han accedido a la formación docente–, se construyeron en la interrelación de prácticas, significados y conocimientos producidos en los procesos sociales en contextos no formales de la vida cotidiana, y en los procesos educativos formales en los contextos institucionales.

En síntesis, las experiencias formativas que habilitaron el acceso de estas mujeres a la formación docente han conformado un proceso complejo, en él, una serie de condiciones y relaciones implicaron un rol singular. Entre estas condiciones de posibilidad destacaremos el fuerte deseo de superación personal y los sentidos construidos sobre la educación como un medio para alcanzar las metas, y los aprendizajes construidos en las prácticas y procesos atravesados –migratorios, escolares y laborales–.

Quedan pendientes preguntas sobre el rol y el desarrollo de políticas y prácticas de inclusión educativa destinadas a promover y garantizar el derecho a la educación.

Esta intención con el propósito de que los procesos formativos no dependan solo del esfuerzo y la perseverancia de los sujetos frente a las adversidades y los obstáculos, sino que atiendan y dialoguen con la legislación vigente respecto de los derechos de las personas migrantes a la educación.

REFERENCIAS

- Achilli, E. (1996). *Práctica docente y diversidad sociocultural. Los desafíos de la igualdad educativa frente a la desigualdad social*. Homo Sapiens.
- Achilli, E. (2005). *Investigar en Antropología Social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Laborde Libros Editor.
- Achilli, E. (2009). *Escuela, familia y desigualdad social. Una antropología en tiempos neoliberales*. Laborde Libros Editor.
- Achilli, E. (2017). Construcción de conocimientos antropológicos y coinvestigación etnográfica. Problemas y desafíos. *Cuadernos de Antropología Social*, 45, 7-20. <https://revistascientificas.filos.uba.ar/index.php/CAS/article/view/3795>
- Cerrutti, M. (2017). Desatando nudos: género, familia y migración en la Argentina. En E. Faur (Comp.), *Mujeres y varones en la Argentina de hoy* (pp. 99-115). Siglo XXI.
- Guber, R. (2004). *El salvaje metropolitano*. Paidós.
- Hecht, C., García Palacios, M., Enriz, N., & Diez, M. L. (2015). Interculturalidad y educación en Argentina: reflexiones a propósito de un concepto polisémico. En *Educación, pueblos indígenas y migrantes. Avances desde México, Brasil, Bolivia, Argentina y España* (pp. 43-64). Biblos.
- Hendel, V., & Novaro, G. (2019). Migración, escuela y territorio. Experiencias del espacio dejado y el espacio habitado en contextos comunitarios y escolares. *Revista del IICE*, 74(45), 57-76. <https://revistascientificas.filos.uba.ar/index.php/iice/article/view/7224>
- Grimson, A. (2006). Nuevas xenofobias, nuevas políticas étnicas en Argentina. En A. Grimson, & E. Jelin (Comps.), *Migraciones regionales hacia la Argentina. Diferencias, desigualdades y derechos*. Prometeo.
- Héller, A. (1977). *Sociología de la vida cotidiana*. Ediciones Península.

- Hermida, M., & Van Aert, P. (2013). Migración en Tierra del Fuego (o la historia de una ida y una vuelta). *Sociedad Fueguina*, 2, 5-12. <http://revistas.untdf.edu.ar/index.php/sociedadfueguina/article/view/160>
- Herskovitz, M. (1968). *El Hombre y Sus Obras*. Fondo de Cultura Económica.
- Lave, J. (2001). La práctica del aprendizaje. En S. Chaiklin, & J. Lave (Comps.), *Estudiar las prácticas*. Amorrortu.
- Magliano, M. J. (2009). Migración, género y desigualdad social: la migración de mujeres bolivianas hacia Argentina. *Estudios Feministas*, 17, 349-367. <https://www.scielo.br/j/ref/a/rFQWnN6YysMPv9dykT5yrMb/>
- Magliano, M. J., & Mallimaci, A. I. (2018). Mujeres migrantes sudamericanas y trabajo de cuidado en dos ciudades argentinas. *Odisea. Revista de Estudios Migratorios* N° 5, 108-134. <https://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/odisea/article/view/3083>
- Mallimaci, A. I. (2012). *Construyendo comunidades. Géneros, tiempos, espacios y memorias de los/as bolivianos/as en Ushuaia* (Tesis de doctorado). Universidad de Buenos Aires. <https://repositorio.sociales.uba.ar/items/show/1337>
- Novaro. (2016). Migración boliviana, discursos civilizatorios y experiencias educativas en Argentina. *Nómadas*, (45). <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/50535>
- Novaro, G., & Diez, M. L. (2011). ¿Una inclusión silenciosa o las sutiles formas de la discriminación? Reflexiones a propósito de la escolarización de chicos bolivianos. En C. Courtis, & M. I. Pacecca (Comps.), *Discriminaciones étnicas y nacionales*. Del Puerto.
- 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), 349-375. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/191485>
- Palacios, M., Padawer, A., Hecht, A., & Novaro, G. (2015). Mujeres indígenas. Trayectorias educativas de tres referentes comunitarias en Argentina. En G. Novaro, A. Padawer, & A. Hecht (Coords.), *Educación, pueblos indígenas y migrantes. Reflexiones desde México, Bolivia, Argentina y España* (pp. 161-190). Biblos.
- Pizarro, C. (2011). Sufriendo y resistiendo la segregación laboral: experiencias de inmigrantes bolivianos que trabajan en el sector hortícola de la región metro-

- politana de la ciudad de Córdoba. En C. Pizarro (Coord.), *Migraciones contemporáneas internacionales. Estudios para el debate* (pp. 335-359). CICCUS.
- Rockwell, E. (2011). Los niños en los intersticios de la cotidianeidad escolar ¿Resistencia, apropiación o subversión? En G. Batallán, & M. A. Neufeld (Comp.), *Discusiones sobre infancia y adolescencia: niños y jóvenes, dentro y fuera de la escuela*. Biblos.
- Rockwell, E. (2015). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós.
- Rockwell, E., & Ezpeleta J. (1985). La escuela: relato de un proceso de construcción teórica. *Revista Colombiana de Educación*, 12. <https://revistas.upn.edu.co/index.php/RCE/article/view/5093>
- Rosas, C. (2013). Discusiones, voces y silencios en torno a las migraciones de mujeres y varones latinoamericanos. Notas para una agenda analítica y política. *Anuario Americanista Europeo*, 11, 127-148. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/28768>
- 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). Universidad de Buenos Aires. <http://repositorio.filof.uba.ar/handle/filodigital/4676>
- Taquini, J. (2021). *Migración, género y formación docente: trayectorias escolares de mujeres de origen boliviano de la ciudad de Ushuaia* (Tesis de maestría). Universidad Nacional de Quilmes. <https://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/3939>
- Terigi, F. (2009). *Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de la política pública*. Ministerio de Educación de la Nación.
- Tévez, E. (2012). Inmigrantes bolivianos en Argentina: representaciones y re-significaciones acerca del trabajo entre el lugar de origen y la sociedad de arribo. *Persona y Sociedad*, 26(3), 85-107. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/198835>
- Tévez, E. (2017). *Accediendo a la Residencia. La dimensión educativa del proceso de obtención de residencia de migrantes en situación irregular* (Tesis de doctorado). Universidad de Buenos Aires. <http://repositorio.filof.uba.ar:8080/xmlui/handle/filodigital/6004>

- Thisted, S. (2014). Políticas, retóricas y prácticas educativas en torno a la cuestión de las “diferencias”. En A. I. Villa, & M. E. Martínez (Comps.), *Relaciones escolares y diferencias culturales: la educación en perspectiva intercultural*. Noveduc.
- Villarreal, M. C., Greca, V., & Achilli, E. (2018). Políticas públicas e interculturalidad en Argentina. Un análisis de experiencias formativas qom y mocoví en distintos espacios de la provincia de Santa Fe. *Antropología (47) Procesos Educativos y Pueblos Indígenas: significados, prácticas y disputas etnopolíticas en el contexto contemporáneo*. Universidad Nacional de Rosario.
- Wenger, E. (2001). *Comunidad de prácticas. Aprendizaje, significado e identidad*. Paidós.