

Estar y no estar. Sentidos y prácticas en torno a las migraciones e identificaciones étnico-nacionales en el espacio escolar

Aylén Galina Rubinstein

Soledad Lemmi

Introducción

Este trabajo surge a partir de nuestra participación como integrantes de un proyecto de extensión universitaria e investigación en una escuela secundaria pública de gestión estatal radicada en el periurbano hortícola del Gran La Plata (provincia de Buenos Aires, Argentina). Dicho proyecto comenzó en el año 2015 y continúa hasta la actualidad. Nuestra participación, sostenida por varios años en actividades tanto de investigación como de extensión dentro de la escuela, nos permitió interactuar con sus integrantes, conocerlos, mantener charlas con ellos, algunas breves y otras muy extensas. Las reflexiones que aquí presentamos son producto de dichos intercambios.

Esta escuela posee la particularidad que más de la mitad de los estudiantes que concurren a ella provienen de familias con historia migratoria desde las provincias del norte de Argentina y del Estado Plurinacional de Bolivia, y realizan labores productivas hortícolas en la región. Las reflexiones que estructuran este trabajo surgieron a partir del desarrollo de diversos talleres realizados a lo largo del año 2018, en el marco de un proyecto institucional que tenía como objetivo re-

saltar la importancia de la existencia de la escuela para la localidad donde se encuentra. Esta experiencia surgió de la demanda de docentes y directivos, quienes rechazaban el cierre, efectuado por el gobierno de la Alianza Cambiemos (2015-2019)¹, de la modalidad adultes que funcionaba en la institución. Dicha situación afectaba tanto a los docentes que se encontraban dando clases, así como a los estudiantes que, siendo adultes y trabajadorxs, encontraban fuertes dificultades para culminar sus estudios secundarios bajo otras modalidades.

En el marco de dicho proyecto institucional, como extensionistas realizamos diversos talleres con los estudiantes con la intención de brindar herramientas para que ellos reconstruyeran la historia de la localidad. Para esto, les invitamos a indagar en las diversas oleadas migratorias que la conformaron, la creación de la escuela y su importancia para la población que allí reside, así como las características interculturales que fue adoptando la región a lo largo del tiempo. Sin embargo, a medida que transitábamos los encuentros con los estudiantes, fuimos indagando sobre sus percepciones sobre la localidad y su historia. Durante este proceso nos llamó la atención que en sus relatos no aparecieran sus propias historias migratorias, ni se reconocieran a sí mismos como habitantes y constructores de la localidad, a pesar de que forman parte de una población con historia migratoria (desde Bolivia y las provincias del norte de Argentina) que habita y construye este espacio desde hace treinta años.

Fue a partir del desarrollo de los talleres –en el marco del proyecto de extensión realizado durante el año 2018– que surgieron las preguntas de indagación que guían este trabajo. En este escrito nos proponemos reconstruir los sentidos y prácticas que poseen los sujetos que conforman la escuela en torno al origen migrante y a las identificaciones étnico-nacionales de los estudiantes y sus familias en

¹ La Alianza Cambiemos es una coalición política de sesgo neoliberal que gobernó en la Argentina entre los años 2015 y 2019, y que tendió a desfinanciar las actividades de gestión pública (Santancárgelo y Padín, 2019).

el espacio escolar. También nos proponemos analizar las estrategias que les propias estudiantes desarrollan cotidianamente en torno a sus identificaciones.

En investigaciones previas dimos cuenta de que estos estudiantes poseen trayectorias educativas continuas y completas, las cuales se dan como resultado de la combinación de múltiples dimensiones. Algunas de ellas son: la fuerte apuesta que realizan como familias para que las jóvenes generaciones culminen sus estudios secundarios, la historia migratoria, la discontinuidad educativa de los padres,² sus condiciones de vida, el trabajo en la horticultura, el contexto periurbano en el que viven, los sentidos construidos sobre las jóvenes generaciones, sus proyectos de futuro, así como los sentidos acerca de la educación (Lemmi, Morzilli y Moretto, 2018; Morzilli, 2019; Moretto, Hirsch y Lemmi, 2021). En esta oportunidad nos proponemos reflexionar acerca de los sentidos y prácticas que ponen en juego en el espacio escolar los trabajadores de la institución educativa y las propias estudiantes en relación con sus identificaciones étnico-nacionales y su origen migratorio. Con este trabajo pretendemos sumar una nueva dimensión de análisis a las mencionadas anteriormente, y complejizar la comprensión en torno al resultado de sus trayectorias educativas.

Para reflexionar sobre la problemática que aquí planteamos, retomamos el enfoque histórico-etnográfico, el cual posibilita dar cuenta de lo no documentado, para abordar las perspectivas de los múltiples sujetos con los que interactuamos, sus experiencias, relaciones, representaciones y sentidos. Este acercamiento nos posibilita hacer un análisis de las complejidades de las relaciones sociales que analizamos (Rockwell y Ezpeleta, 1983; Rockwell, 1987; Achilli, 2005). Asimismo, retomamos la concepción de *escuela cotidiana*, expuesta por Elsie Rockwell, ya que entendemos que las dinámicas escolares no

² Usaremos el término *padres* tomado del lenguaje inclusivo que intenta resignificar la palabra *padres*, que refiere al genérico masculino, y hacer visible la existencia de madres y otros cuidadores.

son un mero reflejo de las normativas estatales, sino que se generan a partir de la interacción de los sentidos y las prácticas compartidas por los múltiples integrantes que componen la institución educativa (Rockwell, 1995).

Retomamos el enfoque interseccional, el cual nos permite dar cuenta de la yuxtaposición de las múltiples dimensiones que atraviesan a todos los sujetos, tales como la clase, la edad, el género y el origen étnico-nacional (Viveros Vigoya, 2016). En este sentido, tal y como plantea Anthias (2006), retomamos esta perspectiva alejándonos de una concepción aditiva presente en múltiples investigaciones, las cuales analizan cada una de estas dimensiones de manera aislada. Asimismo, adscribimos a la perspectiva decolonial, reconociendo la matriz colonial de poder racializado y jerarquizado que subalterniza y oprime a los pueblos indígenas y afrodescendientes (Lugones, 2008). Es en este sentido que partimos de la interculturalidad crítica, la cual

pretende pensar no sólo “desde” las luchas de los pueblos históricamente subalternizados, sino también “con” sujetos, conocimientos y modos distintos de estar, ser y vivir, dando un giro a la uniculturalidad y monoculturalidad fundantes de la empresa educativa y su razón moderno-occidental-capitalista, para dar centralidad, más bien, a la vida y, por ende, al trabajo aún incompleto de la humanización y descolonización (Walsh, 2010, p. 93).

Este escrito se estructura en cinco apartados. En primer lugar, describiremos brevemente el territorio en el que se ubica la escuela y la población que lo conforma. En segundo lugar, reconstruiremos diversas experiencias desarrolladas junto a los estudiantes en el marco de los talleres de extensión, en las que abordamos la historia de la localidad. En el siguiente apartado, analizaremos producciones realizadas en el ámbito escolar en torno a la historia de la localidad y a la población que la habitó y habita. En cuarto lugar, expondremos las diversas formas en las que evidenciamos situaciones de discriminación en el espa-

cio escolar, relacionadas con las identificaciones étnico-nacionales y el origen migratorio de los estudiantes y sus familias. Posteriormente, describiremos múltiples maneras en las que dichas adscripciones étnico-nacionales y el origen migratorio son ponderados positivamente. Por último, haremos las reflexiones finales.

La localidad, la escuela y sus habitantes

La localidad en que se encuentra emplazada la escuela forma parte del periurbano hortícola platense. Este territorio fue ideado desde sus orígenes (1850-1900) como un espacio destinado a garantizar la producción de alimentos para la ciudad. En un primer momento, la población que se radicó en esta zona para trabajar en la agricultura provenía principalmente de Italia, España y Portugal (1920-1950). Posteriormente (1980 a la actualidad), la población que realiza el trabajo hortícola en esta región proviene mayoritariamente del norte de la República Argentina y del sur de Bolivia, especialmente de Tarija (García y Lemmi, 2011; Lemmi y Waisman, 2021).

La localidad donde se encuentra emplazada la escuela posee características similares a otras ubicadas en el periurbano hortícola platense. Con esto hacemos referencia especialmente a su conformación histórica, la población que lo habitó y habita, así como a la estructura productiva y las condiciones de vida de la población que allí reside. Si tenemos en cuenta estas dimensiones en común, podemos destacar algunos elementos particulares. A fines del siglo XIX, en los inicios de la ciudad de La Plata, esta localidad era un paraje. En 1910 se construyó allí una estación ferroviaria como parte de un ramal que conectaba a la ciudad de La Plata con otras localidades de la provincia de Buenos Aires. El establecimiento de esta estación y las posibilidades de conexión y transporte de alimentos y ganado estimularon un desarrollo importante de este territorio. Fue así como el ferrocarril se constituyó en un emblema, hasta el punto de pasar a formar parte del escudo de la localidad. En la década del 90, al privatizarse los trenes, el ramal dejó

de funcionar y, si bien la estación quedó en desuso, la misma siguió siendo el espacio céntrico y de referencia. Actualmente, la cercanía con avenidas y rutas importantes les permiten a los productores de esta zona poseer facilidades en el acceso y transporte de las hortalizas que allí producen (De Paula, 1987).

La escuela donde llevamos adelante el proyecto de investigación y extensión posee una matrícula conformada mayoritariamente por estudiantes cuyas familias poseen historia migratoria desde Bolivia y las provincias del norte de Argentina. Diches estudiantes realizan labores productivas hortícolas como forma de ayuda a la reproducción y el sostenimiento familiar. A su vez, esta escuela experimenta un continuo crecimiento: su matrícula se ha duplicado entre los años 2015 y 2021 (pasó de tener 315 estudiantes a 666 según nos contó su directora en mayo de 2021). Asimismo, posee uno de los índices más elevados de ingreso, permanencia y egreso en todo el Gran La Plata (Longobucco, 2015). Al finalizar la escuela secundaria en esta institución, estes jóvenes se transforman en la primera generación dentro de sus familias en poseer trayectorias educativas continuas y completas. Algunos incluso empiezan a transitar a su vez los estudios superiores (Galina Rubinstein, Lemmi y Morzilli, 2022).

Les estudiantes que asisten a esta escuela y sus familias, tal como demostramos en otras investigaciones, pueden ser caracterizadas como socialmente vulnerables. Viven en casillas de madera construidas por ellos mismos en el mismo espacio en el que producen, sin acceso al agua potable, gas corriente ni cloacas, y con las instalaciones eléctricas sumamente precarias. A esta zona no acceden los servicios de recolección de basura, motivo por el cual deben quemar los residuos que producen. El transporte público circula con escasa frecuencia y, en algunos casos, las paradas más cercanas se encuentran a varios kilómetros de distancia. Frente a la imposibilidad de acceder a la propiedad de la tierra, debido a su alto valor, estas familias se ven obligadas a arrendarla. El trabajo en la producción hortícola demanda mucho es-

fuerzo físico; trabajan de sol a sol sufriendo altas temperaturas dentro de los invernaderos en verano y muy bajas en invierno (García, 2014; Lemmi, 2015).

Es en este contexto que, tal como dijimos, las familias realizan una fuerte apuesta a la educación de sus hijos, dado que entienden a las credenciales educativas como herramientas que les permitirán acceder a mejores trabajos, abandonar las labores hortícolas y mejorar sus condiciones de vida (Lemmi et al., 2018). En este marco, les jóvenes, con el apoyo de los adultos del hogar, dividen su tiempo entre las demandas laborales de la horticultura y las tareas escolares, con prioridad para estas últimas en caso de estar obligados a elegir.

“Hoy vamos a hablar de migración: ¿Quiénes habitan la localidad?”. Diálogos entre estudiantes y extensionistas

A inicios del año 2018, como integrantes del equipo extensionista, comenzamos a planificar los talleres para abordar junto a los estudiantes la historia de la localidad. El objetivo radicaba en generar un espacio de diálogo e intercambio colectivo que posibilitara compartir las historias migratorias de los estudiantes y de los diversos habitantes que fueron conformando la localidad a lo largo del tiempo. Con este objetivo, decidimos realizar durante el primer encuentro un mapeo colectivo,³ el cual permitía que los estudiantes reflexionaran en torno a su rol en la construcción cotidiana del espacio, para dar cuenta de los recorridos que transitan a diario y las actividades que realizan en ese territorio. Asimismo, esta actividad nos permitía observar y re-

³ El mapeo colectivo es un proceso de creación que subvierte el lugar de enunciación para desafiar los relatos dominantes sobre los territorios, a partir de los saberes y experiencias cotidianas de los participantes. Mediante esta técnica participativa se busca construir un relato colectivo a partir de realizar una cartografía del espacio, de las relaciones sociales y de las interacciones que desarrollan los sujetos que lo realizan sobre un territorio específico. Para realizar esta actividad retomamos el manual de mapeo colectivo elaborado por el colectivo Iconoclasistas, que puede consultarse en <https://iconoclasistas.net/4322-2/>

flexionar acerca de las percepciones compartidas por los estudiantes. Con esta intención, realizamos mapas a partir de un recorte de la foto satelital de la localidad; luego, les facilitamos imágenes de las hortalizas que se producen en la región, de la escuela, de centros de salud, espacios deportivos, y papeles en blanco para que los estudiantes las intervinieran como quisieran. A partir de los mapas y las imágenes, les propusimos que georreferenciaran sus trayectos y actividades cotidianas de manera colectiva.

En este primer encuentro los estudiantes participaron activamente. Pudieron intercambiar entre sí sus experiencias, así como destacar en el mapa las actividades que les resultaban más relevantes, y todo ello compartirlo con el conjunto de la clase. De ese primer encuentro llamó profundamente nuestra atención la inexistencia de menciones en torno a las actividades productivas que son centrales en sus experiencias vitales y familiares. Si bien en el mapa se podían identificar con claridad las grandes extensiones de tierra cubiertas con invernaderos, los estudiantes no realizaron ninguna mención al respecto. Asimismo, tampoco utilizaron ninguna de las imágenes que habíamos llevado para destacar las hortalizas que se encontraban produciendo en ese momento. Al salir de la escuela, nos quedamos reflexionando en torno a la forma en la que el devenir del taller, la participación de los estudiantes y el silencio en torno a las labores productivas que realizan tensionaban fuertemente nuestros supuestos sobre la visibilidad que iba a tener dentro del espacio escolar su identificación como jóvenes que “horticultean”.⁴

Luego de reflexionar sobre estos aspectos, en el segundo taller decidimos realizar entrevistas. La intención era brindarles herramientas

⁴ Utilizamos el término horticultean para hacer referencia a los jóvenes que realizan labores productivas en la horticultura como forma de ayuda en la reproducción familiar, quienes, a su vez, poseen como principal responsabilidad cumplimentar con las demandas escolares y continúan residiendo en el hogar paterno materno (Lemmi, Morzilli y Castro, 2020).

a los estudiantes para que pudieran dialogar con alguna persona que habita en el territorio y reflexionar sobre los siguientes interrogantes: ¿quiénes construyen la localidad?, ¿de dónde vienen sus pobladores?, ¿qué importancia posee la escuela en el territorio?, y ¿cuáles fueron los cambios productivos que se dieron en la región? Los estudiantes debían elegir a quiénes deseaban entrevistar, con la idea de apuntar a personas que pudieran aportar experiencias y conocimientos interesantes respecto de esos tópicos.

Para la dinámica del segundo taller, decidimos utilizar una entrevista realizada por Ana Cacopardo a la socióloga boliviana Silvia Rivera Cusicanqui. El objetivo era que los estudiantes pudieran identificar los diversos momentos que componen una entrevista y, a su vez, elegir preguntas que les resultaran interesantes para construir una guía propia. Seleccionamos este material audiovisual en particular porque nos permitía, no solo diagramar un guion de entrevista, sino también conversar y reflexionar junto a los estudiantes en torno a sus historias migratorias, para establecer puntos de contacto entre sus historias familiares y las experiencias que Silvia Rivera Cusicanqui comenta.

El video comenzaba con una escena panorámica de la ciudad de La Paz. Al verla con los estudiantes les preguntamos si alguna conocía la ciudad. La respuesta colectiva fue que no. También les preguntamos si habían estado en Bolivia: algunos contestaron que no y la mayoría se quedó en silencio. Una vez finalizada la proyección de la entrevista realizamos un intercambio colectivo sobre su contenido. Fue en ese diálogo que surgieron múltiples respuestas que daban cuenta de que muchos de ellos viajaban asiduamente a Bolivia, ya fuera para el carnaval o para visitar familiares. Si bien por algún motivo no lo habían manifestado cuando se les preguntó abiertamente, en el intercambio colectivo daban cuenta de sus vivencias en ese país.

Posteriormente, los estudiantes debían construir una guía de preguntas basándose en lo que entendían que era relevante para conocer la historia de la localidad. Al momento de bocetar los interrogantes

preguntaban sobre el tren que dio vida a la localidad, la salita de salud, la escuela y el transporte público, como los elementos más representativos e importantes en la conformación de dicho espacio. Finalizamos el taller con la promesa de volvernos a encontrar para trabajar sobre las entrevistas. Como equipo de extensionistas, en ese momento asumimos que iban a entrevistar a familiares cercanos, especialmente a aquellos con historia migratoria desde Bolivia y las provincias del norte de Argentina.

Al ingresar al aula para el tercer encuentro, los estudiantes nos comentaron que, sin proponérselo, habían entrevistado a las mismas personas: dos hombres blancos, adultos mayores, jubilados, oriundos de la zona y con más de veinticinco años de residencia en la localidad. Uno de ellos nació en un barrio cercano y se mudó a la localidad para trabajar como casero en una quinta; previamente había trabajado en la ciudad de La Plata en una florería y actualmente se desempeña como vendedor en un comercio de la zona (“El Kiosco”), al que concurren asiduamente los estudiantes que asisten a la escuela. El otro hombre entrevistado había nacido cerca de la localidad; había concurrido a una escuela de la zona y posteriormente se había desempeñado como tambero en un campo ubicado en este territorio.

De esta experiencia compartida llamó nuestra atención que ninguna entrevista fue realizada en el entorno familiar ni a migrantes bolivianos. Contrario a nuestros presupuestos, en ninguna de las actividades los estudiantes ponderaron positivamente su origen migratorio, su adscripción étnico-nacional, ni las labores productivas que realizan junto a sus familias, a pesar de que todas las actividades propuestas pretendían resaltar estas dimensiones. En este sentido, Martínez (2012) brinda ideas interesantes, que nos permiten reflexionar sobre estos aspectos. Dicha autora, a partir de lo propuesto por Norbert Elías, analiza la “vergüenza” que sienten los estudiantes, quienes prefieren silenciar u omitir sus experiencias migratorias, sus saberes y sus adscripciones étnico-nacionales dentro del espacio escolar. Caracteriza al silencio de

les estudiantes como una estrategia que les permite transitar la escuela. Esto es así ya que históricamente en nuestro sistema educativo las adscripciones étnico-nacionales de la población indígena y migrante han sido estigmatizadas e invisibilizadas (Lionetti, 2005).

¿A quiénes entrevistamos? Reflexiones en torno a las producciones realizadas por los estudiantes

A partir de las experiencias compartidas en los diversos talleres, como parte del equipo de extensionistas comenzamos a indagar sobre las producciones y trabajos realizados en la escuela en torno a la historia de la localidad. La intención radicaba en poder analizar las formas en las que se aborda en diversos espacios institucionales la historia migratoria de la población que habitó y habita este territorio. De esta manera, logramos identificar dos producciones efectuadas por estudiantes en el marco de asignaturas del área de Ciencias Sociales, las cuales nos permitieron añadir nuevas dimensiones a los análisis efectuados sobre las entrevistas realizadas por los estudiantes en los talleres de extensión.

Al analizar las entrevistas realizadas en los talleres, un primer aspecto que nos resulta relevante destacar radica en la forma enfática en la que los dos entrevistados ponderaron positivamente la migración desde Bolivia para el crecimiento poblacional y económico de la localidad. En este sentido, manifestaron que:

Acá no cambió nada, lo que cambió es que hay más gente, más invernáculos, gracias a dios digo yo porque si no estuvieran los bolivianos, seríamos 20, muy poca gente. Vos fijate que seremos 4 o 5 casas frente a la calle, muy poco, muy poco (...) Está creciendo por la gente que vino de afuera a trabajar y nosotros vivimos de la gente que vino a trabajar (...) Ya te digo, yo cuando vine acá no había nada, nada había, no había un invernáculo, no había ni siquiera un boliviano. Hoy en día el 80 % de las tierras están tapadas con *nylon*; está lleno de bolivianos, gracias a dios porque uno

vive del boliviano, el que diga que no vive del boliviano te está mintiendo (Entrevista a vecino de la localidad, 1 agosto de 2018).

Al reflexionar sobre estas intervenciones, resulta interesante el aporte de Buratovich (2022), quien realiza una reconstrucción de los discursos sobre la figura de los migrantes de la élite política de fines del siglo XIX y comienzos del XX en Argentina. Asimismo, da cuenta de cómo estos discursos, desde el origen y conformación del sistema educativo, han resaltado la laboriosidad, el sacrificio y la “cultura del trabajo” de la población migrante, como aportes considerados sumamente positivos para la sociedad receptora. Buratovich expone que esta caracterización se encuentra vigente actualmente en los sentidos de los docentes y directivos de diversas escuelas del Área Metropolitana de Buenos Aires, quienes destacan el esfuerzo que realizan las familias de los estudiantes migrantes que asisten a estas escuelas. Dichas lógicas discursivas evalúan positivamente a la migración únicamente si esta genera un desarrollo económico en la sociedad receptora. Estas construcciones de sentido se encuentran presentes cotidianamente en las escuelas, como se ve en el caso aquí analizado en las entrevistas que realizaron los propios estudiantes.

Por otra parte, nos interesa destacar la forma en que los entrevistados caracterizan las condiciones materiales de la localidad. Al dialogar sobre las principales transformaciones en esta región plantean: “acá lo que cambio es que hay luz, hay teléfono, hay agua corriente, antes no había nada”/ “ahora tenemos un poco más de luces, algo más de mejorado de calles” (entrevistas realizadas por estudiantes, 1 de agosto del 2018). Las entrevistas fueron realizadas por estudiantes con historia migratoria desde Bolivia y las provincias del norte de Argentina, quienes aún no tienen acceso en sus viviendas a agua potable ni a gas de red, y que cuentan con instalaciones eléctricas sumamente precarias. Esto quiere decir que las condiciones de la localidad a las que hacen referencia los hombres entrevistados son aquellas a las que acceden

únicamente aquellos que viven sobre las calles centrales, quienes en general son blancos y no se dedican a la producción hortícola. No obstante, al momento de intercambiar sobre las entrevistas, los estudiantes no manifestaron ninguna crítica a las afirmaciones realizadas por los entrevistados, lo cual invisibiliza sus propias condiciones laborales y de vida.

Con relación al abordaje de la historia de la localidad en otros espacios institucionales, encontramos dos producciones realizadas en el marco de asignaturas del área de Ciencias Sociales. La primera de ellas es un libro que se titula *Las raíces de mi pueblo*, en el que se desarrolla la historia de la localidad a partir de entrevistas a varones con historia migratoria desde Italia y España que llegaron en la primera mitad del siglo XX. Allí los migrantes bolivianos aparecen mencionados como uno de los principales factores de cambio en la localidad cuando se expone que “el transporte y la llegada de inmigrantes a la localidad para trabajar en la producción agrícola son los cambios más importantes”. Como puede verse, los migrantes son mencionados siempre como un elemento propio del tiempo presente, más allá que esta migración se registra desde hace más de 30 años en el territorio. Esta producción se expuso durante varios meses en el *hall* de la escuela para que fuese apreciada por el conjunto de la comunidad educativa.

La segunda producción es un libro digital titulado con el nombre de la localidad, el cual fue realizado por los estudiantes de la escuela. La reconstrucción de la historia fue realizada a partir de entrevistas a adultos mayores, en este caso, cuatro varones blancos y una mujer. Todos viven en la localidad hace más de 25 años y poseen historia migratoria desde España e Italia. Algunos de ellos son los mismos entrevistados que en la producción a la que hicimos referencia anteriormente. A lo largo de las entrevistas destacan como principal transformación de la localidad la pérdida del tren, las malas condiciones de la salita de salud, la importancia de la escuela y el acceso para todos de gas corriente, luz, agua potable y cloacas. Al igual que en las entrevistas rea-

lizadas por los estudiantes en el marco del taller, en estas entrevistas se mencionan como características generales de la localidad servicios que no tienen garantizados los hogares de las familias productoras.

De esta manera, podemos evidenciar la continuidad de las relaciones entre el centro y la periferia. Mientras la localidad se ubica como periférica a la ciudad de La Plata, las quintas en las que los productores de hortalizas viven y trabajan son conceptualizadas como espacios periféricos de la localidad. Solamente las casas de material que se encuentran en las calles centrales, cerca de la estación de ferrocarril, poseen acceso a los servicios que se mencionan en las entrevistas. Universalizar esas condiciones de vida para el conjunto de la localidad implica posicionar al centro como la totalidad e invisibilizar las condiciones en las que viven los productores que actualmente son los habitantes mayoritarios del territorio. Asimismo, en este trabajo también se menciona la producción agrícola en la región como una característica novedosa del presente, afirmación que contrasta con la historia de la localidad, la cual desde sus orígenes fue conformada para abastecer a la ciudad de La Plata de alimentos.

La concordancia entre los discursos producidos desde diversas asignaturas y el contenido de las entrevistas que realizaron los estudiantes dan cuenta de la vigencia que posee la escuela como constructora de un relato del pasado, en el cual se homogeniza al conjunto de la población como blanca y europea. Todos los relatos en torno a la historia de la localidad ponderan dichas existencias e invisibilizan la presencia de la población con ancestría indígena que habitó históricamente el territorio. Estos relatos presentan continuidad con los contruidos desde el origen del Estado nacional y del sistema educativo, los cuales responden a los intereses de los sectores dominantes de la Argentina (Dussel, 2004).

La consigna que como extensionistas habíamos planteado era que los estudiantes entrevistaran a alguna persona que creyeran que podía aportar conocimientos sobre la historia y las transformaciones

de la localidad y de la población que la habita. Sin embargo, fueron los propios estudiantes quienes decidieron no entrevistar a familiares cercanos con historia migratoria y horticultora. Vemos aquí cómo las identidades de los estudiantes con historia migratoria desde Bolivia y las provincias del norte de Argentina son reconocidas, pero de manera subordinada (Novaro y Diez, 2011). Existen, pero siempre en tiempo presente; trabajan en el territorio, pero no tienen legitimidad para hablar sobre lo que sucede en el lugar. Quienes hablan son los varones, blancos, europeos.

Sin embargo, los estudiantes ponen en juego múltiples estrategias con la intención de poder cumplir las demandas de la escuela y experimentar trayectorias educativas continuas y completas. Los discursos emanados desde la escuela que niegan e invisibilizan la importancia de las familias productoras con ancestría indígena a lo largo del tiempo llevan a los estudiantes, tal como plantea Rockwell (1995), a “aprender a confirmar o a dudar del conocimiento propio, al confrontarlo con la versión autorizada que la escuela proporciona más que con la experiencia individual y social”. Los estudiantes retoman discursos que consideran que son los apropiados para desarrollar en el ámbito escolar: lo que entienden que deben decir para aprobar las asignaturas, incluso cuando esto implica la invisibilización de sus propias adscripciones étnico-nacionales y su origen migrante. Si seguimos a Giroux (1985), estas estrategias pueden ser pensadas como formas de resistencia, en tanto dan cuenta de la agencia de los estudiantes para desarrollar lo que entienden que la escuela espera de ellos. Estas estrategias son puestas en juego con el objetivo de lograr transitar trayectorias educativas continuas y completas, con acceso a titulaciones que les permitan conseguir nuevos trabajos y ascender socialmente. Para las poblaciones con ancestría indígena, que viven en condiciones de pobreza y/o vulneradas socialmente, graduarse de la escuela secundaria es desmarcarse del lugar de dominio y sumisión en el que los procesos de colonización las ubicaron históricamente.

“Yo no soy boliviano, soy salteño”. Situaciones de discriminación en el entorno escolar

En el año 2016, como integrantes del proyecto de extensión, trabajamos con los estudiantes en torno al concepto de interculturalidad. El objetivo radicaba en dialogar con ellos acerca de la diversidad del mundo en general y, en particular, la de Latinoamérica, donde conviven culturas diferentes, con historias diferentes. También queríamos compartir la idea de que esas culturas conviven en un mismo espacio-tiempo y que de esa convivencia surgen nuevas identidades, procesos culturales híbridos, mixturas sociales y realidades nuevas y diversas. Para ello, trabajamos con la frase “juntos vivimos, juntos creamos”, y presentamos la obra de cuatro muralistas latinoamericanos, uno chileno, otro peruano, un argentino y un boliviano. Estos talleres los realizamos en un sexto año, cuyos estudiantes provenían en su mayoría de familias con historia de migración desde Bolivia y poseían ancestría indígena. En este curso había tres estudiantes argentinos, blancos, pertenecientes a las clases populares, que en general interrumpían las propuestas de trabajo que hacíamos y se burlaban de nosotras. Les compañeres se enojaban bastante, les pedían que se callaran, que dejaran seguir la clase que estábamos desarrollando, la cual les parecía interesante. A estas interrupciones se sumaba de a ratos un estudiante de ancestría indígena, bastante burlón, conversador y risueño. En uno de los intercambios y burlas que estaban realizando entre ellos con el fin de interrumpir el encuentro, uno de los jóvenes blancos le dijo al estudiante con ancestría indígena: “¡Callate vos, boliviano!”. El tono era de chiste y al mismo momento insultante, y constituía una acción que pretendía ser degradatoria. Luego de este chiste-insulto, el estudiante agredido contestó: “¡Yo no soy boliviano, soy salteño!”. Esto evidencia un intento por despegar su adscripción étnico-nacional del “estigma” que cae sobre los migrantes bolivianos. Aun siendo portador de un cuerpo racializado, este joven sintió que “blanqueaba su piel” autoadscribiéndose en la nacionalidad argentina, al mismo tiempo que

se desmarcaba del resto de sus compañeros presentes en el aula. Como ya fue dicho, el colectivo estudiantil presente se componía mayoritariamente de jóvenes de ancestría indígena con historia migratoria desde Bolivia, sin embargo, al oír el insulto propinado a este compañero en particular, el cual a su vez constituía un agravio para todos ellos, la mayoría optó por mantenerse callada. Solo dos o tres estudiantes se dieron vuelta y le gritaron “callate” y “cortala”; el resto guardó silencio. Vimos cómo, con total impunidad, uno o dos estudiantes blancos pueden insultar a otro joven por sus características fenotípicas, aun cuando el resto de los estudiantes comparte dichos rasgos. Surge asimismo el interrogante de por qué nadie salió a defenderse del insulto, a pesar de que eran más numerosos y podrían haber neutralizado rápidamente al estudiante agresor.

Vivenciamos una situación similar años más tarde con un cuarto año, en el marco de las actividades realizadas en el proyecto que reconstruía la historia de la localidad. Luego de la proyección de la entrevista que Ana Cacopardo le realizara a Silvia Rivera Cusicanqui, debatíamos junto a los estudiantes sobre los migrantes bolivianos en la localidad, colectivo al que pertenecían la mayoría de los presentes en el aula. Aquí, nuevamente un estudiante blanco, argentino, de clase media, opinó que

Los bolivianos para mí venden droga. Porque no se entiende si viven así, tan mal, cómo se compran esas camionetas. Yo me siento en la vereda a veces o cuando voy a la heladería y me siento y los veo; tienen unas camionetas que son re caras. ¿Cómo las compran? Para mí que venden droga.

Frente a esta opinión como equipo extensionista invitamos al resto de los estudiantes presentes que formaban parte de familias horticultoras y que tenían historia de migración desde Bolivia, a que le contaran a su compañero por qué creían que se daba ese fenómeno en el cual familias que viven en situación de pobreza acceden a camionetas valuadas en miles de pesos.

A diferencia de la vez anterior, en esta oportunidad les jóvenes contestaron, aunque también de manera tímida, que muy pocas familias horticultoras tenían camionetas, que la mayoría no podía comprarlas, que esas eran excepciones. Le narraron cómo vivían y trabajaban, qué autos tenían y le presentaron argumentos que contrastaban con los dichos del estudiante. Como extensionistas contamos lo que significaba “la pegada”, que, si bien en alguna ocasión se podía obtener una ganancia importante en la venta, los precios muy elevados de la tierra impedían que dicho dinero fuera a mejorar las condiciones habitacionales, y que la inversión en bienes automotores era una opción. También remarcamos lo excepcional de este hecho. Luego de nuestra intervención, les jóvenes de familias hortícolas reforzaron nuestros dichos: presentaron diferentes situaciones y vivencias personales y aportaron más información al debate en relación con las extenuantes jornadas laborales realizadas en condiciones precarias, las carencias en la calidad de vida, los enormes esfuerzos por ahorrar y las pocas posibilidades de realizarlo a niveles que permitieran ascender socialmente. Pese a todo lo dicho, el estudiante repitió su opinión inicial, diciendo que eso no podía ser así, que él veía a un montón de bolivianos con camionetas y que no eran las mismas personas que pasaban siempre por el barrio en el que todos vivían, sino personas diferentes. Este joven decidió ignorar los argumentos e información presentada por el resto de los presentes en el aula y se reafirmó en su posición original a través de un discurso largamente escuchado en la sociedad, presentado y repetido sistemáticamente por los medios hegemónicos de comunicación, que estigmatiza, degrada y discrimina a la población migrante boliviana desde hace décadas. Dicho discurso simplifica la explicación de los hechos que se presentan en una realidad sumamente compleja, cuya explicación requiere de mayor profundidad en el análisis y presentación de hechos.

Nuevamente un joven presenta sus opiniones poco fundamentadas y profundamente ofensivas para el resto de los presentes en el aula sin recibir escarmiento de parte de los insultados. Tal como plantea

Buratovich (2022), les migrantes son bien vistas en la sociedad receptora, en tanto son trabajadoras sacrificadas que respetan las reglas impuestas por el país receptor, motivo por el cual la sociedad acepta que reciban un beneficio. Según ella,

el conflicto surge cuando los anhelos y expectativas del migrante superan el límite de ambición legítimo definido por la sociedad receptora. Allí sus intenciones son consideradas oportunistas, movidas por el deseo de sacar demasiado rédito, de obtener una ventaja por sobre el nativo (Buratovich, 2022, p. 11).

En el caso aquí presentado –la adquisición de automóviles de alto valor– supera lo socialmente aceptado para esta población.

Escenas como las previamente descritas se repitieron fuera del aula, en espacios comunitarios como el recreo o en charlas informales con docentes de la escuela. En una oportunidad en que se iba a realizar una desinfección y la escuela iba a permanecer cerrada por unos días participamos de una conversación en el patio en tiempo de recreo. Allí, reunidas en ronda, un grupo de estudiantes blancas conversaban con un miembro del personal docente y le consultaban por los motivos de la desinfección. A las inquisiciones de las estudiantes el docente contestó que en la escuela había bichos, pero que no sabía específicamente bien cuáles eran, si ratas u otros. A esto una de las estudiantes le contestó “Sí, la escuela está llena de bichos, de bichos bolita”, lo que desató la risa del resto de las presentes (el chiste hace alusión a sus compañeras con historia migratoria desde Bolivia y se usa recurrentemente en la sociedad argentina para degradar a esta población en particular). Frente a estos dichos, el docente se rio, abrió los ojos y con cara de circunstancia expresó: “sí, es verdad, está lleno”. Esa respuesta refuerza la idea de la joven respecto del carácter negativo que para ella tiene el hecho de que en la escuela el colectivo estudiantil esté mayoritariamente compuesto por jóvenes de dicha adscripción étnico-nacional.

En otra ocasión, nos encontrábamos haciendo tiempo en el *hall* de la escuela para charlar con la directora antes de irnos y de la dirección salió una docente que se encontraba reunida con un padre. Al salir, cierra la puerta y nos dice: “¡Ay! chicas, yo nunca voy a ser cocainómana”. Cuando le preguntamos el porqué de sus dichos, nos contestó:

Odio el olor de la coca. Este padre está masticando coca. Siempre que vienen están masticando coca ¡y dejan un olor horrible! Cuando se van abro todas las ventanas, ventilo. Es un olor horrible. Por eso chicas, nunca podría ser cocainómana. No sé cómo hacen para ponerse eso en la boca, lo mastican, lo mastican, ¡es horrible!

La docente nos cuenta esto con cara de asco y en un tono de profunda repulsión y sigue caminando. Frente a esto nos quedamos pensando y charlamos si alguna recordaba el olor que deja la coca cuando se la masca. Si bien algunas de nosotras habíamos compartido conversaciones con productores que se encontraban masticando coca, ninguna tenía el registro de que esta acción dejara un olor pregnante en el aire. Vemos aquí la falta de información que existe respecto del consumo de coca para mascado –una tradición largamente sostenida por el pueblo andino latinoamericano–, y el procesado químico de la misma para convertirla en cocaína, droga de producción y consumo ilegal.

Los relatos expuestos nos muestran cómo dentro de la escuela perviven discursos y prácticas degradantes, discriminatorias, que subalternizan a un colectivo humano que ha sido históricamente colonizado (Quijano, 2000). Estos hechos se presentan en un contexto en que las normativas educativas, tales como la Ley de Educación Nacional 26206, abogan por sostener perspectivas interculturales. Respecto a esto último, desarrollaremos a continuación el caso de una escuela en la que en múltiples ocasiones sus trabajadores ponderaron positivamente las adscripciones étnico-nacionales y el origen migrante de los estudiantes y sus familias.

“Para apreciar a alguien es necesario conocerlo”.

La interculturalidad en el espacio escolar

En este apartado nos proponemos reflexionar en torno a diversas experiencias en las que, de manera cotidiana en el espacio escolar, se observan ponderaciones positivas de las adscripciones étnico-nacionales y de la historia migratoria, así como de las condiciones laborales y de vida de los estudiantes y sus familias. Estas ponderaciones positivas conviven y entran en tensión con los sentidos y prácticas mencionados en los relatos anteriores.

En este sentido, se puede observar en la escuela la realización de diversos murales sobre el frente y la entrada principal hechos por estudiantes de quinto año, en el marco de la asignatura Educación Artística. En ellos se reflejan representaciones alusivas a la horticultura, tales como tomates, berenjenas, morrones, así como una Wiphala. A su vez, la Wiphala se encuentra presente tanto en diversas carteleras dispuestas en los pasillos de la escuela, como en la pared central del salón de usos múltiples. Por otro lado, la bandera del Estado Plurinacional de Bolivia también se puede observar en distintos espacios de la institución, lo que da cuenta del reconocimiento de la adscripción étnico-nacional y de la historia migratoria de los estudiantes y sus familias.

Un segundo elemento radica en la flexibilización del registro de las inasistencias. Los docentes y auxiliares docentes tienen en cuenta cuando los estudiantes se ausentan debido a los viajes que realizan para visitar a familiares en el Estado Plurinacional de Bolivia. En este sentido, cabe destacar el aporte de Maggi y Hendel (2019) en torno a la relación constante entre el “acá” y el “allá”. Las autoras rompen con la conceptualización de la migración como un momento único –en el que las familias se trasladan de Bolivia a Argentina–, y dan cuenta de que los traslados son múltiples de un lado al otro. Con eje en esta cuestión, retoman la categoría de *itinerario* para referirse a las líneas de vida que transitan entre un espacio y otro, lo cual rompe con la ló-

gica monocrónica y monoespacial que prevén los sistemas educativos para las trayectorias de los estudiantes.

Asimismo, los trabajadores de la escuela ponderan positivamente las adscripciones étnico-nacionales y la historia migratoria de los estudiantes y sus familias en la organización de una fiesta anual denominada “Fiesta de la familia. Latinoamérica en la escuela”. La misma es organizada por directivos, docentes y auxiliares docentes y tiene como objetivo central poder compartir con los estudiantes y sus familias sus saberes y tradiciones. Como equipo extensionista hemos podido participar en varias ediciones de esta fiesta en particular. A los fines del presente trabajo, resulta particularmente relevante reconstruir la forma en la que se ha organizado y desarrollado esta festividad en el contexto signado por la pandemia de COVID-19. Durante el 2020 la misma fue realizada en modalidad virtual, de acuerdo con lo establecido en las normativas para el desarrollo del sistema educativo tanto a nivel provincial como nacional.⁵ La población que asiste a esta escuela posee fuertes dificultades de conectividad: en general tienen un único teléfono celular por familia al que acceden únicamente vía datos móviles. Conociendo esta situación, docentes y directivos les propusieron a los estudiantes realizar una muestra virtual en una página de internet en la que compartirían diversas producciones, todas realizadas de manera accesible con el teléfono celular y enviadas vía WhatsApp. El objetivo de esta muestra radicaba en ponderar la importancia de la construcción colectiva en la escuela y el encuentro de saberes y tradiciones que portan los sujetos que conforman esta institución en particular.

En noviembre del año 2020, recibimos la invitación de la directora de la escuela para acceder y lograr visualizar las producciones que realizaron los estudiantes para la ocasión. Al explorar este sitio

⁵ Deben tenerse en cuenta el Decreto de Necesidad y Urgencia N° 260/2020, N° 297/2020 y su modificatorio N° 677/2020, la Resolución 108/2020 del Ministerio de Educación de la Nación y las resoluciones 363/2020 y N° 364/2020 del Consejo Federal de Educación.

web pudimos observar los diversos materiales en los que compartían recetas de comidas típicas del sur de Bolivia, videos de bailes chupacos, leyendas, explicaciones sobre las características centrales de la región de Tarija, así como exposiciones sobre los significados que para les estudiantes posee la Wiphala, entre otros elementos. A estas producciones realizadas por les estudiantes se añaden los materiales audiovisuales generados por les docentes, auxiliares docentes y directivos para compartir con el conjunto de la comunidad educativa. En estas producciones se logra identificar espacios icónicos de la localidad, que destacan la importancia que posee la escuela para esta región en particular, así como la relevancia de mantener vivas las tradiciones y compartir los saberes culturales de quienes la conforman.

En vínculo con lo anteriormente mencionado, los mensajes que les docentes escribieron en la muestra destacaban la importancia de la escuela como un espacio de apoyo y contención para sus estudiantes, fundamentalmente en momentos en los que se imposibilitaba el encuentro cuerpo a cuerpo y en el que los intercambios entre estudiantes y docentes eran muy esporádicos, dadas las dificultades de conectividad. En este sentido, en el video de presentación la directora manifiesta:

Hacemos esta fiesta porque estamos convencidos de que para apreciar y querer a alguien es necesario conocerlo y debíamos meternos en el mundo de ustedes, de sus recuerdos, de sus historias, de los hogares que los vieron nacer, de los caminos que han recorrido para llegar a conformar nuestra comunidad escolar. También queremos hacerla porque tenemos que romper con las barreras que a veces levantamos con los prejuicios, en la comodidad de no mirar a los otros, de quedarnos en nuestro pequeño círculo donde nadie nos cuestiona y todo parece resuelto (noviembre 2020).

Estos relatos y el esfuerzo que se evidencia en la realización de la fiesta nos invitan a reflexionar en torno a la *escuela cotidiana* de

la que nos habla Elsie Rockwell (1995), quien entiende que la misma no es un reflejo de lo que las normativas prescriben, sino que es el resultado de las múltiples y contradictorias relaciones entre los sentidos, prácticas y apropiaciones de todos los sujetos que la conforman (directivos, docentes, auxiliares docentes, extensionistas, estudiantes y sus familias). De esta manera, logramos identificar con claridad una expresión de reconocimiento y valoración por parte de los trabajadores de la escuela a las identificaciones étnico-nacionales y al origen migratorio de los estudiantes y sus familias, en las que reconocen a su vez la existencia de relaciones de poder, prejuicios y formas de subalternización sobre esta comunidad en particular. Esta fiesta tiene su origen en la modificación de la normativa en torno a los actos escolares. Fue a partir de esta disposición que los directivos y docentes idearon la forma de conmemorar y reivindicar las identificaciones étnico-nacionales y el origen migratorio de los estudiantes y las familias que asisten a esta institución educativa en el marco de la efeméride del 12 de octubre, “Día del Respeto a la diversidad cultural”. Tal como plantea Elsie Rockwell –a partir de Gramsci–, en la escuela los sujetos que la conforman realizan constantes procesos de apropiación en los que retoman, reconstruyen, hibridan y repiensen aquello que sucede en el espacio escolar (Rockwell, 1997).

Otra de las dimensiones a abordar radica en la indagación en torno a la fiesta de egreso de los estudiantes que finalizan la escuela secundaria. En este sentido, y como ha sido mencionado anteriormente, los estudiantes que asisten a esta escuela, en la mayoría de las ocasiones, son los primeros de sus familias que poseen trayectorias educativas continuas y completas. En general, los adultos discontinuaron sus estudios en el nivel primario en Bolivia, dada la exigencia en la producción agrícola que allí realizaban (Moretto, 2018). Hacia fines del año 2020, en un contexto aún atravesado por la pandemia de COVID-19, con estudiantes que habían transitado la mayor parte del año en modalidad virtual, los directivos y docentes de la escuela realizaron un gran

esfuerzo para llevar adelante el acto de egreso de manera presencial. Trabajaron para cumplimentar todas las gestiones y autorizaciones necesarias para garantizar el protocolo de cuidado, con el fin de que les estudiantes pudiesen compartir un momento con sus compañeros y familiares. Para esa ocasión tan especial, cada estudiante podía asistir con dos invitadas. En este evento participamos como parte del equipo de extensión universitaria. Luego de un año tan complejo y cargado de incertidumbres, poder compartir con les estudiantes ese momento y festejar junto a ellos la finalización de la escuela secundaria fue una vivencia sumamente emotiva y especial, que se vio reflejada en las palabras que compartió un estudiante con todos les que nos encontrábamos allí, al expresar: “quiero agradecer a los que hicieron posible este acto, no se imaginan lo importante que es para mí y para mis compañeros poder vernos en este día”.

Un año después, a fines del 2021, pudimos compartir nuevamente el festejo anual de egreso, en esta ocasión, y con la flexibilización de las normativas en torno a la presencialidad en el sistema educativo, la ceremonia se realizó en el patio de la escuela, con les estudiantes de los sextos años del turno mañana, tarde y vespertino juntos y acompañados por sus familiares. En esta ocasión nos encontramos más de 300 personas para celebrar la graduación de les estudiantes, conscientes del logro que implica para ellos y sus familias. Esta situación se evidenciaba a lo largo de la ceremonia, les estudiantes podían elegir a dos personas para que les entregaran los diplomas de egreso, muchos de ellos eligieron a sus madres, quienes se los entregaban entre lágrimas, lo que da cuenta de la importancia particular que para ellos tenía este evento.

Por último, nos parece relevante destacar el desarrollo del proyecto de extensión universitaria y el trabajo sostenido que venimos desarrollando junto a les directivos y docentes desde el año 2015 a la actualidad. A lo largo de los años, el proyecto ha ido atravesando múltiples transformaciones en función de la evaluación de su desarrollo realizada en diálogo con les directivos, docentes y estu-

diantes. Tal y como se expone a lo largo de este trabajo, el proyecto comenzó abordando la historia de la localidad, dada la importancia de ponderar el lugar de la escuela de adultes. A partir del año 2018, y hasta la actualidad, realizamos talleres en los que acompañamos a les estudiantes en el paso hacia el ciclo superior, ya sea en terciarios, universidad u oficios. Las transformaciones y el lugar que brindan les docentes y directivos para desarrollar el proyecto de extensión dan cuenta del conocimiento que poseen sobre les estudiantes que asisten a esta escuela, así como la importancia que le otorgan a garantizarles la posibilidad de transitar trayectorias “educativas continuas, completas y que preparen para vivir en sociedades más complejas y más plurales que aquéllas que estaban en el origen de la escuela” (Terigi, 2010, p. 4). Como equipo extensionista, fuimos convocadas para brindarles a les estudiantes información y herramientas que les directivos entienden que ellos necesitan y que la escuela por sus múltiples actividades y demandas no logra garantizar.

Al analizar la interculturalidad en el espacio educativo, Catherine Walsh (2010) expone que las reformas educativas que se desarrollaron en América Latina a partir de la década del noventa fueron constituidas desde el multiculturalismo constitucionalista. Estas reformas, si bien reconocen la diversidad de comunidades y adscripciones culturales en la escuela, no realizan ningún tipo de cuestionamientos a las relaciones de poder y colonialidad que estructuran dichas diferencias. En este sentido, nos parece que aún queda mucho por hacer para que dentro de las escuelas se reconozca y valore positivamente la diversidad cultural que las habita desde una perspectiva intercultural crítica. Sin embargo, tal como se mostró en los registros precedentes, aun con la existencia de múltiples tensiones se logra visualizar el intento de un conjunto de trabajadores de la escuela por reconocer y ponderar las adscripciones étnico-nacionales y el origen migratorio de les estudiantes, al mismo tiempo en que se reconocen las desigualdades que de ellas se derivan y se realizan intentos por subsanarlas.

Reflexiones finales: ¿quiénes habitan la localidad y quiénes la historia?

A lo largo del trabajo nos propusimos reconstruir los sentidos y prácticas de los sujetos que conforman la escuela en torno a las identificaciones étnico-nacionales y el origen migratorio de los estudiantes y sus familias en el espacio escolar, así como las estrategias que estos últimos desarrollan cotidianamente en torno a dichas identificaciones. Para ello, indagamos en torno a diversas actividades y situaciones que observamos en la escuela. Por un lado, la experiencia compartida en los talleres en el marco del proyecto de extensión universitaria que llevamos adelante. Por otro, retomamos trabajos realizados por los estudiantes en el marco de diversas asignaturas del área de Ciencias Sociales en relación con la reconstrucción de la historia de la localidad. Por último, diversos eventos institucionales en los que se ponderan las adscripciones de los estudiantes y sus familias, así como múltiples situaciones de discriminación. Al analizar estos aspectos, pudimos vislumbrar situaciones de tensión entre la incorporación positiva de las identificaciones étnico-nacionales y el origen migratorio de los estudiantes y sus familias en las dinámicas escolares, junto con situaciones degradatorias y de discriminación.

En lo que respecta a la historia de la localidad y cómo aparece la población con historia migratoria desde Bolivia y las provincias del norte de Argentina en el espacio escolar, pudimos dar cuenta de cómo se pondera positivamente el reconocimiento de esta población como parte fundamental para el crecimiento y desarrollo de la localidad. Al mismo tiempo, en diversas ocasiones se desdibuja e invisibiliza la profundidad temporal de estas migraciones transnacionales y la importancia de este colectivo humano en el desarrollo histórico de este espacio. Esta situación se evidencia con fuerza en el reconocimiento de las voces de los varones blancos –con historia migratoria desde Europa, que residen en el territorio hace más de 25 años y que no se encuentran realizando labores productivas hortícolas– como las úni-

cas legítimas y reconocidas para hablar en torno a la historia de la localidad. De esta manera, se pondera aquella primera migración que fundó la localidad proveniente de Europa en un pasado que se sigue considerando “glorioso” y que se perpetúa hasta la actualidad, mientras que las migraciones latinoamericanas que conforman el territorio hace más de 30 años son caracterizadas siempre en un tiempo presente, lo cual invisibiliza su raigambre histórica y su importancia en el devenir de la comunidad. Estas tensiones discursivas dan cuenta de la profundidad de las lógicas coloniales que perviven y se reconfiguran en el territorio, las cuales subalternizan, por su condición racializada, a un colectivo que constituye y da vida a la localidad.

Al mismo tiempo que aparecen estos discursos de racialización y subalternización, pudimos dar cuenta de las estrategias que desarrollan los estudiantes dentro del espacio escolar en torno al reconocimiento o silenciamiento de sus adscripciones étnico-nacionales y su origen migrante, como forma de transitar trayectorias educativas continuas y completas. Ejemplo de ello es la forma en que, por un lado, en la “Fiesta de la familia. Latinoamérica en la escuela” realizan videos en los que cuentan y le explican a la comunidad educativa los significados que posee la Wiphala o la forma en la que se realizan diversas comidas típicas de la región de Tarija, al mismo tiempo que, por otro lado, invisibilizan y silencian sus adscripciones cuando se les consulta en el aula si han viajado a Bolivia en algún momento, o cuando deben señalar la carencia de servicios –tales como gas de red o cloacas–, que para los blancos son extensivos a todos los que habitan en la localidad. Estas prácticas dan cuenta de las múltiples estrategias que realizan los estudiantes en relación con sus adscripciones, las cuales hacen o no visibles según lo que ellos entienden que los trabajadores de la escuela esperan de ellos en las diversas asignaturas o actividades. Estas estrategias dan cuenta de la agencia de los estudiantes, es decir, la capacidad que poseen y ponen a jugar para tomar decisiones en torno a lo que es conveniente decir o no. Este uso estratégico que realizan

de sus autoadscripciones y de su origen migratorio se desarrolla en un marco institucional escolar que guarda aún rasgos de las concepciones propias de fines del siglo XIX y comienzos del XX, en las que la escuela funcionaba como creadora de la ciudadanía argentina, europeizante y blanca.

Por otro lado, dimos cuenta de diversas situaciones de discriminación que vivencian los estudiantes en el espacio escolar. Si bien hemos registrado estas situaciones de manera esporádica durante los ocho años en que venimos desarrollando el proyecto de investigación y extensión en esta escuela, dichas situaciones están presentes y forman parte de las dinámicas escolares. Nuestras ideas iniciales nos llevan a pensar que, al estar conformada más de la mitad de la matrícula por población con ancestría indígena e historia migratoria desde Bolivia y las provincias del norte de Argentina, esta comunidad de pares actúa como contención frente a las agresiones externas. En este sentido, queda abierto el interrogante respecto de los impactos subjetivos en los comportamientos, sentimientos, acciones e identificaciones que poseen estos discursos degradatorios para los estudiantes presentes en el espacio escolar. Lo que registramos a lo largo de los años, y que ha sido desarrollado en el presente escrito nos permite pensar que los estudiantes hacen un uso estratégico del silencio y que, al menos corporalmente, parecieran demostrar desinterés sobre estas agresiones. Pero, como ya se dijo, quedan dimensiones subjetivas aún por explorar.

Con lo dicho hasta aquí podemos evidenciar en el espacio escolar la existencia de discursos que continúan vigentes desde hace más de un siglo, y que sostienen lógicas que subalternizan a la población con ancestría indígena e historia migratoria desde Bolivia y las provincias del norte de Argentina, al tiempo que conviven con sentidos y prácticas que ponderan positivamente dichas identificaciones. Estas tensiones continúan vigentes incluso cuando ya han pasado más de dieciséis años desde la promulgación de la Ley de Educación Nacional

26.206, que pondera a la interculturalidad de manera transversal, y exige que la misma sea desarrollada y tenida en cuenta en todo el sistema educativo. Asimismo, en el marco de estas normativas, se desarrollaron profundas transformaciones en los diseños curriculares, los cuales prescriben la incorporación de las múltiples identificaciones de los estudiantes en los contenidos a desarrollar en el aula. Tal como mostramos en este trabajo, en la *escuela cotidiana* estas normativas son reapropiadas y conviven dentro del espacio escolar con acciones y discursos por parte de los trabajadores de la escuela que obran en sentido contrario a ellas. Al mismo tiempo, los propios estudiantes vivencian estas situaciones y hacen un uso estratégico de ellas, ponderando sus propios deseos y aspiraciones familiares para garantizar trayectorias educativas continuas y completas.

Referencias bibliográficas

- Achilli, E. (2005). *Investigar en Antropología Social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Rosario: Laborde Editor.
- Anthias, F. (2006). Género, etnicidad, clase y migración: interseccionalidad y pertenencia translocalizacional. En P. Rodríguez Martínez (ed.), *Feminismos periféricos* (pp. 49-68). Granada: Alhulia.
- Buratovich, P. L. (2022). Aportar, agradecer y adaptarse. Discursos históricos y representaciones sociales docentes sobre la diversidad migratoria. *Anuario del Instituto de Historia Argentina*, 21(2). <https://doi.org/10.24215/2314257Xe144>
- De Paula, A. (1987). *La ciudad de La Plata, sus tierras y su arquitectura*. La Plata: Editorial Banco de la provincia de Buenos Aires.
- Dussel, I. (2004). Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina: una perspectiva postestructuralista. *Cadernos de Pesquisa*, 122, 305-335.
- Galina Rubinstein, A., Lemmi, S., y Morzilli, M. (2022-en prensa). Entre la secundaria, la universidad y el trabajo. Acompañamiento a las trayectorias educativas y laborales de jóvenes del periurbano

- hortícola platense en modalidad virtual. En M. Causa, E. Di Piero y P. Santucci (comps.), *Educación secundaria, desigualdad, pandemia y horizontes pospandemia* (pp. 115-132). La Plata: Ediciones FaHCE-UNLP. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.5503/pm.5503.pdf>
- García, M. (2014). Fuerza de trabajo en la horticultura de La Plata (Buenos Aires, Argentina). Razones y consecuencias de su competitividad. *Trabajo y Sociedad*, 22, 1-19.
- García, M., y Lemmi, S. (2011). Territorios pensados, territorios migrados. Una historia de la formación del territorio hortícola platense. *Párrafos Geográficos*, 10(1), 245-274.
- Giroux, H. (1985). Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico. *Cuadernos Políticos*, 44, 36-65.
- Lemmi, S. (2015). Condiciones de vida, conflicto y conciencia de clase en los horticultores del Gran La Plata (Prov. de Buenos Aires, Argentina), 1940-2003. *Izquierdas*, 25, 229-257.
- Lemmi, S., Morzilli, M., y Castro, A. (2020). Jóvenes que horticultean, adultos/as horticultores/as. Aproximaciones al sentido de juventud en familias migrantes bolivianas que se dedican a la horticultura en el Gran La Plata. *Millcayac - Revista Digital De Ciencias Sociales*, 7(13), 141-172. <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs3/index.php/millca-digital/article/view/3544>
- Lemmi, S., Morzilli, M., y Moretto, O. (2018). Para no trabajar de sol a sol. Los sentidos de la educación en jóvenes y adultos/as integrantes de familias migrantes bolivianas hortícolas del Gran La Plata-Bs. As. Argentina. *RUNA*, 39(2), 117-136. <https://doi.org/10.34096/runa.v39i2.5188>
- Lemmi, S., y Waisman, M. A. (2021). Trayectorias migrantes, movilidad social y recambio étnico nacional en la horticultura (La Plata, Argentina, Siglo XX-XXI). *Anuario del Instituto de Historia Argentina*, 21(2). <https://doi.org/10.24215/2314257Xe145>

- Lionetti, L. (2005). La función republicana de la escuela pública. La formación del ciudadano en Argentina a fines del XIX. *RMIE*, 10(27), 1225- 1255.
- Longobucco, H. (2015). *Políticas educativas y politicidad en los directivos de escuelas secundarias del distrito La Plata 2006/2013* (Tesis de maestría). Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, La Plata, Argentina. <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1411/te.1411.pdf>
- Lugones, M. (2008). Colonialidad y género. *Tabula Rasa*, 9, 73-101. <https://www.revistatabularasa.org/numero-9/05lugones.pdf>
- Maggi, M. F., y Hendel, V. (2019). Experiencias escolares desde el prisma del desplazamiento. *Temas de Antropología y Migración*, 11, 11-35.
- Moretto, O., Hirsch, M. M., y Lemmi, S. (2021). Trabajo, educación secundaria y proyectos de futuro. El caso de jóvenes y adultos/as horticultores/as integrantes de familias con historia migratoria (La Plata; Prov. de Buenos Aires; Argentina). *Temas Sociales*, 49, 60-85. <https://idis.umsa.bo/documents/63818/0/Temas+Sociales+49+%28Con+tapas%29+.pdf/76e3fbf5-018a-0eae-6f2b-be66b3feb5ec>
- Moretto, O. (2018). Trayectorias educativas y el rol de la educación en los/as productores/as hortícolas migrantes (Abasto, La Plata). En T. Tello Borisovsky (comp.), *Nuevos desafíos en educación. Una mirada interdisciplinaria* (pp. 69-82). Buenos Aires: FLACSO.
- Martínez, L. (2012). Niños migrantes y procesos de identificación en el contexto escolar: “no se animan a contar”. Algunas aproximaciones al análisis de la vergüenza. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 6(1), 73-88. <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol6-num1/art4.pdf>
- Morzilli, M. (2019). *Entre la quinta y la escuela, una bifurcación en la “escalera boliviana”*. *Trayectorias escolares y socio-*

- productivas de jóvenes de familias horticultoras bolivianas en el periurbano platense (2011-2017)* (Tesis de doctorado). Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, La Plata, Argentina.
- Novaro, G., y Diez, M. L. (2011). ¿Una inclusión silenciosa a las sutiles formas de discriminación? Reflexiones a propósito de la escolarización de niños bolivianos. En C. Courtis y M. I. Pacecca (comps.), *Discriminaciones étnicas y nacionales. Un diagnóstico participativo* (pp. 37-57). Buenos Aires: Del Puerto.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander (comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 777-832). Buenos Aires: CLACSO.
- Rockwell, E., y Ezpeleta, J. (1983). *La escuela: Relato de un proceso de construcción teórica*. Ponencia presentada en Seminario CLACSO, Sao Paulo, Brasil.
- Rockwell, E. (1987). *Repensando institución: una lectura de Gramsci*. México: Cuadernos DIE.
- Rockwell, E. (coord.) (1995). *La escuela cotidiana*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rockwell, E. (1997). La dinámica cultural en la escuela. En A. Álvarez (ed.), *Hacia un currículum cultural: un enfoque vygotskiano* (pp. 21-28). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Santancárgelo, J. E., y Padín, J. M. (2019). La reinstauración del neoliberalismo en Argentina durante el gobierno de la Alianza Cambiemos. 2015-2019. *Revista Realidad Económica*, 48(326), 33-58.
- Terigi, F. (2010). *Las cronologías del aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares*. La Pampa: Ministerio de Cultura y Educación.
- Viveros Vigoya, M. (2016). La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación. *Debate Feminista*, 52, 1-17.

Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En J. Viaña, L. Tapia y C. Walsh, *Construyendo Interculturalidad Crítica*. Bolivia: Edit. Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.