

Inmigración ucraniana en Uruguay: Entre el carro ruso y la escuela



ALICIA KACHINOVSKY¹ E IGNACIO GERFAUO WOLOSZYN²

DOI: 10.36496/N140.A1

ALICIA KACHINOVSKY – ORCID: 0000 – 0002 – 1611 – 6329

IGNACIO GERFAUO WOLOSZYN – ORCID: 0009 – 0007 – 4515 – 9604

RECIBIDO: FEBRERO 2025 | ACEPTADO: ABRIL 2025

RESUMEN

Se aborda el problema de la construcción de identidad en un pequeño grupo de inmigrantes eslavos llegados a Uruguay entre 1920 y 1945, y en sus descendientes más directos. El trabajo se circunscribe a dos factores relevantes: el carro ruso (vinculado al pasado) y la escuela uruguaya (vinculada al presente y proyectada al futuro). En el marco de una investigación cualitativa, se procedió mediante el método biográfico-narrativo. A través de entrevistas semiestructuradas, se jerarquizó la voz de los participantes, quince en total. El análisis de las entrevistas permitió discernir tres grupos. El primero fue designado como el de «los padres fundadores». Un segundo grupo estuvo formado por aquellos entrevistados nacidos en Uruguay, en familias eslavas. El tercero estuvo constituido por nietos o bisnietos de los fundadores. El carro ruso, postulado como *objeto tutor*, representa el pasado compartido por la comunidad

1 Miembro titular de la Asociación Psicoanalítica del Uruguay, Montevideo, Uruguay. alicia.kachinovsky@gmail.com

2 Asistente de la Facultad de Psicología, Universidad de la República, Montevideo, Uruguay. nachogerfauo@gmail.com

de inmigrantes: los orígenes, la tierra abandonada. El problema del duelo cobra presencia. La escuela recata, ensancha el presente y abre las puertas al futuro; instituye un factor de apertura e integración social. La narrativa biográfica cohesiona los dos mundos en un solo texto en el que alternan pasado, presente y futuro.

DESCRIPTORES: MIGRACIÓN / INVESTIGACIÓN / DESARRAIGO
/ CULTURA / LAZO SOCIAL / IDENTIDAD

DESCRIPTOR CANDIDATO: OBJETO TUTOR

SUMMARY

This paper deals with the problem of identity construction among a small group of Slavic immigrants who arrived in Uruguay between 1920 and 1945, and their most direct descendants. The work is limited to two relevant factors: the Russian cart (linked to the past) and the Uruguayan school (linked to the present and projected into the future). Qualitative research was carried out using the biographical-narrative method. Through semi-structured interviews, the voice of the participants, 15 in total, was prioritised. The analysis of the interviews led to the identification of three groups. The first was referred to as «the founding fathers». A second group consisted of those interviewees who were born in Uruguay into Slavic families. The third was made up of the grandchildren or great-grandchildren of the founders. The Russian cart, postulated as a tutor object, represents the past shared by the immigrant community: the origins, the abandoned land. The problem of mourning is there. The school rescues, expands the present and opens the doors to the future; it introduces a factor of openness and social integration. The biographical narrative brings the two worlds together in a single text in which past, present and future alternate.

KEYWORDS: MIGRATION / RESEARCH / UPROOTING / CULTURE / SOCIAL BONDIDENTITY
CANDIDATE KEYWORD: TUTOR OBJECT

Este artículo es apenas un recorte de una investigación más extensa llevada a cabo en el marco del programa de posgrados de la Facultad de Psicología, Universidad de la República (UdelaR). El problema abordado remite a la construcción de identidad de un grupo de inmigrantes eslavos y sus familias que llegaron a Uruguay entre 1920 y 1945, y se asentaron en una ciudad del litoral. Provenientes de la región de *Europa del Este*, son todavía identificados por sus vecinos como *los rusos*, identificación que en general asumen. Esto podría entenderse como un obstáculo a la intención original de circunscribirse a los inmigrantes ucranianos y sus descendientes, de quienes, por otra parte, no hay registros oficiales sobre su número y distribución en el territorio uruguayo. Por el contrario, tales constataciones contribuyeron a complejizar el problema y a modificar el encabezado de la tesis resultante, que finalmente fue intitulada *La construcción de identidad en inmigrantes eslavos: ¿Rusos, ucranianos o uruguayos? El caso de una comunidad del litoral de Uruguay*.

La perspectiva sobre esa identidad interrogada responde, por un lado, a la concepción de algo que emerge de la dialéctica entre lo individual y lo colectivo (Berger y Luckmann, 1966/1968), por lo cual los enigmas a desentrañar convergen con el objetivo de dilucidar las estrategias seguidas por estos inmigrantes para insertarse en la sociedad uruguaya. Por otro lado, la trama identitaria se forja con base en hebras de diversa naturaleza. Solo dos de ellas serán el foco de este texto, procurando ilustrar la presencia del viejo y el nuevo mundo en la fabricación de esa urdimbre que atañe al ser: el carro ruso y la escuela uruguaya.

Con la pretensión de aproximarse a estas historias, se adoptó como enfoque la *narrativa biográfica*, de corte hermenéutico, que privilegia las voces de aquellos sujetos afectados por la experiencia de la migración. Mediante la implementación de entrevistas semiestructuradas, las personas fueron convocadas a contar sus respectivas historias y a generar una narrativa sobre la migración. Rememorar los primeros años en la tierra de destino y sus avatares le imprimiría un sello singular a la identidad de estos protagonistas. Complementariamente, la escucha clínica de estos relatos brindó un especial acercamiento a sus vivencias y a algunos resortes psíquicos comprometidos en el acto de migrar.

Comenzar una vida nueva en otro continente, habiendo dejado la vida anterior detrás, y traer un baúl con rublos –que no les servirían para nada– no fue fácil. Algunos debieron venir primero solos y luego traer a sus familias. Si se lo piensa como desafío, el porvenir de cada uno dependió con frecuencia de la unión con sus vecinos y coterráneos, que eventualmente ayudaron a allanar el sinuoso camino hacia una América desconocida para europeos de lejanas coordenadas geográficas, que se escapaban de una tierra de sangre, como menciona el historiador Timothy Snyder (2010).

JUSTIFICACIÓN, CONTEXTO Y ANTECEDENTES

El objeto de estudio que acá se aborda tiene como punto de partida el fenómeno de la inmigración en América del Sur, particularmente en Uruguay, entre los años 1900 y 1945, conocido como período de desglobalización (Solimano, 2003). En dicho período, estallan las dos Guerras Mundiales y se produce una inestabilidad económica y política, principalmente en Europa.

La población que viene a Uruguay procedente de Europa del Este constituye al día de hoy una incógnita para el país, situación que se agudiza cuando la pregunta se restringe a la población ucraniana y sus descendientes. No se tienen registros rigurosos que puedan establecer cuántos llegaron, por qué lo hicieron, dónde se distribuyeron y cómo fue su integración a esta Nación. Una de las principales razones de esta ausencia de datos podría ser su condición de minoría y la reducida relación bilateral entre Ucrania y Uruguay. La transmisión oral ha sido en este caso la mayor fuente documental. Ello justifica el impulso de llevar adelante esta investigación: ¡Hay una historia por contar! Cuando se comenzó, la Embajada de Ucrania en Argentina –Uruguay cuenta únicamente con un cónsul honorario– sostenía que existían perspectivas reales de establecer relaciones económicas y comerciales a un nivel más alto. Luego aconteció la invasión de Rusia.

En cuanto al capital académico disponible, es muy escaso. Un reconocido historiador alemán, Michael Goebel (2010), señala que Uruguay es un país apenas estudiado o mencionado por los especialistas de la migración, aunque parece haber sido un buen laboratorio en el tema. Agrega que las investigaciones sobre esta materia se limitan a unas pocas publicaciones, raramente disponibles o leídas fuera del país. Entre ellas,

Leticia Carro Zanella (2009) analiza las estrategias de adaptación de diversos inmigrantes en el medio uruguayo (entre otras colectividades, los rusos). Su objetivo es determinar la influencia de la inmigración en la noción de identidad uruguaya.

Si bien se detectan investigaciones relacionadas con otras poblaciones de inmigrantes rusos y ucranianos, no corresponden a Uruguay específicamente. Por ejemplo, Sebastián Ballina (2006) se aboca a explorar el proceso de construcción identitaria de un grupo eslavo en la ciudad de Berisso, provincia de Buenos Aires. Se apela a este autor porque algunas de las personas entrevistadas (E) vivieron o permanecieron en esta localidad transitoriamente, antes de migrar a Uruguay (reasentamiento desde países vecinos). Este investigador interroga sobre los movimientos identitarios de los inmigrantes a partir de su inserción en un centro cultural y deportivo eslavo. Concibe estas asociaciones étnicas como un locus de territorialidad simbólica, y las actividades que allí se desarrollan como prácticas portadoras y creadoras de sentido.

Han resultado de interés para este estudio los hallazgos de la antropóloga argentina Nancy Rutyna (2014, 2016) sobre la inmigración rutena, que comprende a los pobladores que arribaron a su país provenientes de las actuales franjas de Bielorrusia, Ucrania y Rusia, incluyendo a otros eslavos orientales. Examina el vocablo *gringo*, adjudicado a estos inmigrantes por los locales, designación a la que también hacen referencia los inmigrantes del litoral uruguayo entrevistados, en el marco del interjuego de significantes de asignación/expulsión que se da a través del lenguaje.

La construcción de identidad es un proceso complejo y multidimensional, razón por la cual requiere ser abordado desde distintos enfoques. En esta oportunidad fueron tomados en cuenta aquellos referentes que enfatizan el papel de la narración que el sujeto hace de sí mismo y cómo repercute en su identidad (Ojeda Pérez y Lizcano Roa, 2015; Ramírez Grajeda, 2017).

En su mayoría, los trabajos encontrados concuerdan en que la identidad nunca cesa de construirse. Es, por tanto, un devenir que presupone y necesita la otredad. Además, está sujeta a múltiples factores: las políticas de Estado, el contexto social y familiar, los enclaves institucionales habitados, las trayectorias de vida y sus acontecimientos, las vicisitudes identificatorias, etc. (Veredas Muñoz, 1999; Barquín, 2009; Gianturco y Colella, 2022).

Entre las diferentes variables en juego, Nicolás Herrera (2010) analiza la construcción de la identidad a través de la alteridad –una de las dimensiones de análisis adoptadas por esta investigación– y, más concretamente, cómo se constituye a través de la noción de extranjero.

Se consultaron asimismo investigaciones realizadas en la propia Ucrania. La mayor parte de los antecedentes recogidos señalan las particularidades de la identidad ucraniana y su mixtura con otras identidades oriundas de culturas dominantes, como es el caso de la rusa o la polaca. Gnatiuk (Гнатюк, 2013), por ejemplo, examina las principales tendencias de la diáspora ucraniana en la Federación de Rusia en el siglo XXI. Este autor concluye que, de igual modo que en la época soviética, el pueblo ucraniano ha sido sometido a una brutal discriminación por parte de las autoridades. Se han impuesto un conjunto de restricciones por motivos políticos: prohibiciones de actividades nacionales, culturales y religiosas, que aceleran y profundizan su asimilación con la etnia rusa.

Con similar punto de vista, Slyushchynsky (Слющинський, 2013) estudia los procesos etnoculturales que tienen lugar en la región ucraniana de Azov, una región multinacional. Debido a la interacción entre culturas disímiles –los procesos de aculturación (procesos de cambio que tienen lugar cuando dos culturas entran en contacto cotidiano), desculturación (pérdida parcial del acervo cultural y creación de nuevos fenómenos culturales) y asimilación (pérdida de la identidad cultural por integración a una comunidad mayoritaria, abrazando sus costumbres)–, las formaciones etnonacionales ya no pertenecen a la comunidad tradicionalmente definida. Afirmar entonces que, en estas circunstancias, la identidad es «segmentaria» y el estilo de vida y subcultura son «híbridos».

Estos y otros antecedentes reafirman la pertinencia de esta investigación; justifican uno de los propósitos perseguidos: contribuir a escribir la historia de estos inmigrantes a través del registro de sus voces, como ejercicio de historización y apropiación de una épica compartida.

MÉTODO

Perspectiva epistemológico-metodológica

La investigación se ha desarrollado dentro del paradigma de la complejidad, que supone la multidimensionalidad del problema examinado y la heterogeneidad de las variables comprometidas. Su eje doctrinario es el psicoanálisis, aunque se abren las puertas a otras disciplinas que permitan edificar narraciones novedosas.

Metodológicamente, se trata de un estudio cualitativo, de alcance exploratorio, afiliado al enfoque clínico de investigación en ciencias humanas, que procura aproximarse a la singularidad del problema en profundidad.

Se ha procedido según el método biográfico-narrativo, basado en el protagonismo de la voz de los participantes, que se encauza a documentar una vida, un hecho o una situación social, haciendo inteligible el lado personal de la experiencia. Las narraciones derivadas de este enfoque no implican necesariamente un recorrido por toda la vida de una persona; con frecuencia se limitan a ciertos acontecimientos o etapas vitales vinculados al tema de investigación (Rubilar Donoso, 2017). Desde el punto de vista epistemológico, dicho método se inscribe dentro del «giro hermenéutico» (Bolívar *et al.*, 2001). Los relatos son considerados meras interpretaciones de los hechos vividos, registrados por quien los escucha a modo de «textos» expresados en primera persona. En el mismo sentido, esta reconstrucción retrospectiva de lo que han sido las vivencias, acciones o experiencias transitadas es leída por el investigador en clave interpretativa: el método apunta a comprender lo acontecido, situando las historias narradas y dándoles significado (Huchim Aguilar y Reyes Chávez, 2013; Aguilera-Valdivia, 2023).

Los instrumentos utilizados para la recolección de la información son variados. La entrevista grabada y posteriormente transcrita supone la intervención del investigador y es la más idónea para dar cuenta de los quiebres y cambios en las trayectorias de vida. Esta herramienta puede ser complementada con otras: notas de campo, cartas, documentos, fotografías, objetos significativos, etc.

A diferencia de otros métodos cualitativos, este no se limita a una estricta recolección y análisis de datos. Se caracteriza por una mayor

flexibilidad, que habilita al trabajo con la subjetividad de los entrevistados. Se insta a los participantes a mirar hacia atrás, y a través de los hechos revividos se emprende una eventual travesía introspectiva. El investigador con formación psicoanalítica persigue un objetivo ulterior al de la investigación en sí: acompañar un proceso de historización y reflexión personal. Asiste al narrador con intervenciones acotadas y empáticas en ese viaje interior de crecimiento personal.

La entrevista clínica semiestructurada requiere una planificación en la que se definen los grandes temas a indagar. Se proponen preguntas amplias, sobre todo al inicio, para conocer el perfil del entrevistado. El entrevistador no está obligado a seguir ciegamente el camino prefigurado; puede explorar temas adicionales e introducir interrogantes específicas acordes a las respuestas obtenidas.

Las entrevistas, únicas como cada entrevistado, giran en torno al deseo y a la habilidad narrativa de cada inmigrante que fue convocado. Aparecen enojos, cuestionamientos, malentendidos...

En cuanto a los sujetos entrevistados, se apeló a la técnica conocida como *bola de nieve* por la dificultad de identificar la población objetivo. Se eligió una ciudad menor a 20.000 habitantes, de la que es oriundo el investigador principal. Ello facilitó la localización de los primeros que cumplían con los criterios del estudio, a quienes se les pidió que recomendaran a otros integrantes de la comunidad. El procedimiento se repitió hasta cumplir con el criterio de saturación respecto a los distintos puntos nodales previstos. Este muestreo intencional (no probabilístico) abarcó un total de 15 entrevistados. Las entrevistas, realizadas en sus casas, tuvieron una duración aproximada de entre 90 y 120 minutos. Cuando se entendió necesario, se concretó un segundo encuentro. El hogar de cada inmigrante resultó propicio para la recuperación de recuerdos y anécdotas que guardaban estrecha relación con los cuadros, fotos y otros objetos decorativos.

El análisis del material discursivo se organizó en torno a tres categorías apriorísticas: tramitación de alteridad, movimientos de identificación-discriminación, incidencia de las instituciones (iglesia, escuela, etc.). En el contexto de este análisis se produjo la emergencia inesperada del carro ruso, que junto con la institución educativa configuran las dos cuestiones a las que se ciñe este artículo.

Descripción de la muestra

El análisis de las entrevistas permitió discernir tres grupos. El primero de ellos ha sido designado como el de «los padres fundadores»: gestan el proyecto de migración y deciden el futuro de sus familias lejos de una Europa abatida por crisis y guerras. Son aquellos hombres y mujeres que llegaron al país entre 1920 y 1945 con sus hijos: los inmigrantes propiamente dichos. Como cabe suponer, muchos de ellos ya habían fallecido antes de que se hubiera proyectado esta investigación. La mayor parte de los entrevistados, niños en aquellas primeras décadas del siglo XX, vivieron y crecieron como inmigrantes, con lengua materna ucraniana. Nacidos en Europa del Este, al arribar al país tenían entre 1 y 15 años; en el momento de la entrevista tenían entre 80 y 95 años.

Revelan sus recuerdos de infancia, los relatos de sus padres. Algunas lagunas en la memoria evidencian el paso de las décadas. Sus historias en primera persona condensan la temporalidad, hablando algunas veces en presente, otras en pasado: «Yo no sabía otra cosa que ruso. Yo me acuerdo, mi hermanita, la más chica, si sería “ruso-ruso” que en la escuela a ella le hablaban en castellano y ella contestaba en ruso» (E10). La «hermanita» tiene 90 años. El pasado se actualiza a través de la pregnancia y la intensidad del recuerdo.

Un segundo grupo estuvo formado por aquellos entrevistados nacidos en Uruguay, en familias de inmigrantes llegados pocos años antes de estos nacimientos, cuya lengua materna era el ruso, el ucraniano u otra (dependiendo de si eran parejas constituidas dentro de la comunidad eslava, de diversas procedencias). No se podía pretender que fueran solo *descendientes de ucranianos*.

Sin embargo, las entrevistas arrojan muchos aspectos en común, debido a la vida compartida entre las diferentes familias. El factor más destacado es el uso de la lengua eslava, y el momento en el que más se habla esta lengua es cuando todavía sus abuelos y padres («los padres fundadores») viven con ellos o comparten gran parte del tiempo. A medida que los más ancianos fallecen, el idioma originario se va dejando de lado «por el bien de la integración de los hijos».

Resulta difícil delimitar las generaciones. Dependiendo de las edades, lo que en una familia sería una segunda generación en otra puede ser la terce-

ra. Por eso este grupo podría ser llamado como la generación bisagra: todos nacen en Uruguay y la mayoría habla actualmente español, aunque algunos han convivido o compartido con los inmigrantes una parte de su vida. Los más grandes de la generación bisagra hablarán con mayor fluidez la lengua eslava. Los últimos en nacer quedarán excluidos de la comprensión de esta lengua, y la relación con los padres fundadores será más acotada.

La tercera o cuarta generación, los nietos y bisnietos de los fundadores, integraron un tercer grupo. El investigador principal pertenece a dicho grupo. Han nacido entre los años 1990 y 2000. Ellos no fueron entrevistados, solo hubo intercambios breves. Es muy escaso lo que conservan de la lengua originaria, pero el relato de la migración y las tradiciones –entre las que destacan la comida, la religión y algunas palabras o expresiones– se siguen sosteniendo en todas las familias.

RESULTADOS

Según se anticipó en la introducción de este trabajo, los resultados que acá se exponen son parciales respecto a la investigación, limitándose a dos factores: el carro ruso y la escuela uruguaya.

EL CARRO RUSO

Con el ávido deseo de progresar, la mayoría de las familias se dedicaron a labrar la tierra y desempeñarse en lo que sabían hacer. Es en este contexto donde emerge una de las dos figuras centrales de este trabajo: el *carro ruso*. En varias entrevistas –explícitamente, en seis–, forma parte de anécdotas y recuerdos, pasando a primera vista desapercibido en cuanto a su resonancia afectiva. Es utilizado para trabajar, para cargar y para trasladar a las familias. Al principio, se pensó que era un carro común cinchado por caballos. Pero a medida que las entrevistas progresaban, volvía a aparecer la misma denominación.

Este objeto –que el investigador desconocía, a pesar de sus raíces– resultó ser tan significativo como distintivo de las historias de vida de estas personas. El *carro ruso* se llama originalmente виз /viz/. La traducción es «carro». Proviene de la palabra возити /voziti/, que significa «acarrear,

transportar». Es típico de la zona de Ucrania del siglo XIX, antes de que surgieran los automóviles, en especial en las zonas rurales. Indagando posteriormente sobre su origen, se advierte que numerosos grupos de inmigrantes ucranianos trasladaron este dispositivo tecnológico a las zonas de América a las que vinieron. Se los ha identificado en Buenos Aires, Chaco, Mendoza, Misiones, Salto, Paysandú, etc. Parece haber sido un elemento característico de la inmigración eslava que procede de la zona de la actual Ucrania y territorios cercanos: Polonia, Bielorrusia, etc. Cabe destacar que no es un objeto fácil de desplazar, y mucho menos desde Europa en 1920-1940, vía marítima. Lo que se deduce de las voces de quienes cuentan la historia es que las familias más pudientes trajeron algunas piezas del carro, y otros sujetos que también migraron sabían construirlo.

Algunos eran aldeanos; otros, herreros; otros, constructores... Al llegar se comenzaron a reunir y a encontrar con sus semejantes: vecinos, conocidos y compatriotas. Uno fabricaba las ruedas, otro aportaba la madera, otro confeccionaba las otras partes. Así es como, a través del espíritu comunitario y la colaboración de unos con otros, se recuperaba este objeto tan familiar.

Una de las preguntas que surge con motivo de este objeto propio de la comunidad inmigrante –en su mayoría, ucranianos– es ¿por qué ruso? Se puede afirmar, como en otros hallazgos de esta investigación, que el término *ruso* oficia de etiqueta que identifica al ser migrante, extranjero, extraño (Gerfauo Woloszyn y Kachinovsky, 2020): «Cuando nos reuníamos, todo era en ruso. Compartir costumbres, historias... Todo lo que nos unía» (E4).

Por otro lado, es necesario considerar las influencias históricas e intentos de asimilación de Ucrania por parte de Rusia (hoy, en contexto de guerra, más que nunca). En el Río de la Plata ocurre un fenómeno similar con los nativos: designan a los inmigrantes como «los rusos». Este rótulo parece agruparlos como migrantes de Europa del Este. En este sentido, el «viz» parece estar teñido de la misma manera que son teñidos sus propietarios.

Con otros objetivos y en otra área temática, Víctor Guerra (2020/2024) introduce un singular aporte a la temprana construcción del psiquismo que se pondrá en consideración a propósito del presente problema. Acuñando el concepto de *objeto tutor*, se refiere a la importancia de algunos objetos que testimonian la experiencia singular de un sujeto en ciernes

con un adulto significativo. Coincide así con Roussillon (2008) cuando asevera que los procesos psíquicos requieren ser materializados, al menos transitoriamente, en estos primeros tiempos de la vida. La permanencia o continuidad de los objetos inanimados otorgan un marco de estabilidad que contrasta con la discontinuidad de las personas, no solo porque estas cambian su aspecto diariamente, sus ritmos y sus estados de ánimo, sino porque además su presencia es alternante. En los comienzos de la vida, la precariedad física y psíquica determina una imperiosa necesidad de presencia. En estas circunstancias vale la pena detenerse en el concepto de objeto tutor, clave en el proceso de separación/individuación, ya que sostiene y habilita al bebé a investir objetos diferentes al cuerpo materno o de cuidadores sustitutos. En la cotidianeidad del vínculo primario y asimétrico, el adulto acerca al *infans* determinados objetos e improvisa con ellos juegos, espontáneamente guionados por quien posee el don de la palabra. Se produce entonces una coconstrucción de la experiencia emocional e (inter)lúdica, siempre que el pequeño responda y participe con sus rudimentarias formas comunicacionales (vocalizaciones, gestos, movimientos corporales). En palabras del autor, «cuando la madre tiene la disponibilidad lúdica que informamos ella realiza una interacción con el bebé a través de una “animación narrativa” del objeto. El objeto inanimado “se anima”, porque la madre lo anima de un aliento vital» (Guerra, 2020/2024, p. 155).

Cuando la madre o equivalentes se distancian, el objeto preserva la continuidad del vínculo en su calidad de testigo de un acontecimiento. La discontinuidad de la ausencia del referente adulto se contrapone a la continuidad de la presencia del objeto que representó un encuentro placentero con este referente, objeto que hace tolerable la separación. Por eso se afirma que es tanto un objeto de unión como de emancipación.

La hipótesis de partida es que la situación de indefensión de los primeros tiempos de la vida se reedita en estos inmigrantes y que tal vez en toda circunstancia de inmigración se produzcan circunstancias similares. Por eso se postula que el carro ruso es una construcción colectiva que adquiere un sentido o valor equivalente al de un objeto tutor, tomando en cuenta el carácter de *leit motiv* que ocupa en las historias escuchadas. Ha formado parte de una cotidianeidad propia de otro escenario, luego

vivida y compartida en el nuevo destino con un grupo que oficia de sostén (la comunidad de inmigrantes).

A propósito, Víctor Guerra señala que los objetos tutores guardan historias que, a su vez, historizan al sujeto. Su valor reside justamente en las historias atesoradas que se corporizan en las cosas. Y ampliando su concepción, se pregunta si esta experiencia que se inicia en la temprana infancia perdura a lo largo de toda la vida. Contesta luego que sí, que forman parte del desarrollo psíquico primitivo del *infans*, pero también nos acompañan a lo largo de toda la vida (Guerra, 2017). Son testigos mudos de una historia, aunque pasibles de ser hablados por los protagonistas que deseen animarlos. Precisamente, uno de los entrevistados cuenta que, al salir su familia de Ucrania, viajaron semanas rumbo a Sudamérica siguiendo las orientaciones de un vecino de su aldea. Recuerda, angustiado:

Vinimos a Brasil, de Brasil fuimos en tren a Montevideo, mi padre sacó migración, de allá en enero nos fuimos de vuelta hasta acá, cerca de X. Y bueno... Paró el tren acá... y vimos todos esos carritos rusos que habían, estaban en un monte, en el campo, descargando trigo..., bolsas para el tren... Y ya el viejo empezó a conversar, mi madre también..., y era ahí. Nos desembarcamos ahí. (E1)

El encuentro que se produce en un universo tan nuevo como desconocido con un objeto familiar, cercano y cargado de afectividad los hace encontrarse con lo suyo. Hasta el día de hoy, el carro ruso se ubica en el patio de la chacra de este hombre, testimoniando una vida de trabajo y progreso familiar. Pasó de ser una herramienta de trabajo y transporte a un símbolo de identidad familiar donde su familia se retrata con las nuevas generaciones.

Se impone, a su vez, una referencia al *trabajo de duelo* implicado en los procesos migratorios. Algunos investigadores hablan incluso de un duelo permanente (Volkan, 2019), no elaborado o no elaborable. Desde la perspectiva de los que se quedan, Gioia Piras (2016) observa la trascendencia de los objetos personales de los emigrados, padres en este caso, en tanto alivian la tristeza de sus hijos y funcionan como sustitutos de los ausentes añorados. En estrecha relación con lo que se ha sostenido sobre el carro

ruso como *objeto tutor*, los objetos de los progenitores «son sacados de los armarios para sentir su olor, ser vistos, tocados o utilizados» (p. 72).

El carro ruso representa para estos inmigrantes la añoranza de su tierra, la (re)creación de algo familiar proveniente del lugar de origen. También una herramienta de trabajo relativamente accesible y barata, en la cual podían transportar cultivos, animales o incluso a sus familias.

Bastante más que *un utilitario*, se condensan en este vehículo otros sentidos. Significa el esfuerzo de cada familia al servicio del progreso, donde los otros que provienen de tierras aledañas funcionan como familia extendida a la que se debe auxiliar si es preciso. La idea principal con la que se asocia el carro es con el empeño, el espíritu de sacrificio:

Yo me acuerdo que mi padre andaba sembrando con la bolsa, llevando con mucho esfuerzo el rastro con caballos. [...] Ya en el año cuarenta y pico con dos caballos, después tres... y después con el carro ruso. Ya en el 47 compré un camión... y ya después una cosechadora que tiraban los caballos... (E6)

Otra entrevistada manifiesta algo similar, comparando su experiencia con su percepción de las generaciones actuales:

¿Y por qué hoy por hoy la mayoría no quiere trabajar, no quiere hacer una quinta? «¡Ah, no, pero hay que agacharse!», dicen los jóvenes. ¿Y antes? [...] Todo como cuando estaban en Rusia, porque ahí se guardaba todo. Y entonces había que ir a vender... teníamos un carro –el «viz»– me cargaban en el carro y allá me iba a vender. (E12)

El ideal de progreso asociado al trabajo duro y a las privaciones fue propio de esta comunidad inmigrante y típico de la generación de posguerra. *Las cosas que no cuestan no duran*, decían.

Además de ser una herramienta laboral, era un medio de transporte hacia el encuentro con otros carros-familias: «Andaban en eso, iban todos al culto en esos carros, y también trabajaban con esos carros» (E3).

Carros que se juntan con otros carros, inmigrantes que se reúnen en torno a lo religioso y lo cultural. Rememora otra entrevistada, hablando de su padre: «Hasta que le mostraron la Biblia, le enseñaron, y él ahí conoció.

Así fue como se reunían. Después siguieron siempre, [...] me acuerdo del carro ruso, tendría unos cuatro *años yo...*» (E10).

El carro ruso queda asociado a lo religioso, un factor aglutinador que no ha sido desarrollado en esta oportunidad. Aun así, no sería procedente obviar la huella de dicha institución en el denso tejido identitario. Como el centro cultural y deportivo de Berisso (Ballina, 2006), la iglesia configura un locus de territorialidad simbólico.

El recuerdo de «todos los carros juntos en las chacras» es una forma de materializar en estos objetos la relevancia de la reunión entre semejantes, el acceso a una liturgia que los aunaba y sostenía, como si se tratara de una metáfora viva.

LA ESCUELA URUGUAYA

Aunque los caminos para arribar a estas comarcas no hayan sido iguales, los *padres fundadores* terminaron viviendo en ellas por diversos motivos: por seguir a otros inmigrantes que se bajaban del mismo barco, por reencontrarse con vecinos de su aldea que ya estaban afincados o por reasentamientos. Los relatos confluyen en la peripecia de haber dejado la tierra conocida y de reestablecer la vida en un país donde la cultura y, en especial, la lengua eran totalmente diferentes. Aquellos entrevistados que llegaron al Nuevo Mundo siendo niños o púberes tenían por lengua materna el ucraniano.

Al comienzo, el contacto con la sociedad uruguaya fue prácticamente nulo. Ninguno dominaba la lengua castellana y eran mirados por los nativos con desprecio y extrañeza. Por esta razón es de fundamental importancia la institución escolar, una de las primeras instituciones que marcó un contacto directo con el afuera. Allí aprendieron el español como segunda lengua y reconfiguraron su identidad por medio de la relación con el saber y la confrontación con los otros que hablaban distinto, tenían otras costumbres, otro tipo de alimentación y practicaban otros juegos.

El segundo grupo, los que nacieron en Uruguay en el seno de familias de inmigrantes, nacieron en una zona rural. Sus familias vinieron del viejo continente a la campaña uruguaya. El contacto con otros uruguayos era también mínimo al principio. En los primeros años, crecieron y

se desarrollaron casi en soledad o con la compañía de otros en iguales circunstancias. Esto propició cierto aislamiento, ya que los intercambios sociales eran mayoritariamente entre los suyos. La lengua materna es la principal barrera para acceder a un universo relacional más amplio. Manifiestan, como el grupo anterior, haber comenzado a aprender el español en la escuela, el primer contacto sustantivo con la sociedad de acogida.

Es preciso recordar el contexto en el que se produce el encuentro de ambas culturas. La reforma escolar, liderada por José Pedro Varela (1845-1879), desempeñó un rol fundamental en el primer período de construcción de una identidad nacional. Varela creía en el poder de la educación para forjar un Estado moderno; proclamaba la escuela como la base de la República, que aproximaba las clases sociales. Sostenía que la ilustración del pueblo era la verdadera locomotora del progreso (Varela, 30 de julio de 1865).

El 24 de agosto de 1877, pocas décadas antes del período estudiado, el gobierno del Coronel Latorre promulgó un decreto-ley de Educación Común que aprobaba parcialmente el proyecto presentado por Varela en junio de 1876. Allí planteaba que, si se deseaba superar el estado crítico de la sociedad uruguaya, los cambios educativos eran perentorios.

Si bien la descentralización y la laicidad fueron dos aspiraciones varelianas que no estuvieron contempladas en esta reforma, el binomio gratuidad-obligatoriedad determinó que el sistema escolar tuviera un verdadero alcance nacional; la escuela llegaba a los parajes más apartados del medio rural (Oroño, 2016). El artículo 38 del decreto-ley disponía que el castellano debía ser la lengua en la que se debían dictar las clases y escribir los libros de texto.

Tanto la obligatoriedad de la enseñanza primaria como la disposición de hacer del castellano la lengua de enseñanza pública en todo el territorio estuvieron inspiradas en objetivos civilizatorios y nacionalizadores. Se afirma en este sentido que la escuela construyó las fronteras culturales, cohesionando realidades demográficas, culturales y lingüísticas. A su vez, la población inmigrante en general –numéricamente bastante más significativa que la eslava–, también estaba interesada en aprender el castellano para facilitar su inserción social y laboral.

La institución educativa constituye entonces un espacio fundante, de acercamiento a la cultura uruguaya y a la lengua castellana. La manera en

que estos niños habitan la escuela y vivencian nuevas experiencias contribuye a la creación de su perspectiva de quiénes son y quiénes quieren ser. En función de las demandas y normativas escolares con las que el niño va familiarizándose, no solo aprende a participar, sino que adquiere conocimientos de los objetivos de la institución y lo que se espera de él en tanto escolar y habitante de un mismo territorio. En esta etapa de la vida, la construcción de la identidad está íntimamente vinculada a la relación familia-escuela. Ahí se evidencian las distintas maneras de dar sentido a lo que se sabe o se debe saber sobre la escuela, a las maneras de ser y hacer de los estudiantes, así como a las concepciones generalizadas que se tienen sobre ser estudiante y sobre la educación escolar (Arrona Altamirano, 2013).

Como toda institución, la escuela es un espacio de transmisión de valores: «Siempre jaqueada por tareas complementarias, accesorias o secundarias, la tarea primaria de la institución educativa consiste en la transmisión y producción de conocimientos, con el objetivo último de construir ciudadanía» (Kachinovsky, 2012, p. 12). Se trata de un lugar «uruguayizante», donde comienza a darse el contacto de los inmigrantes con la sociedad uruguaya: «Nosotros siempre en casa hablamos el idioma de la familia. Recién cuando fuimos a la escuela empezamos a hablar español» (E4).

La escuela es más que una cita con el conocimiento, es el encuentro con la alteridad misma representada en este caso por los nativos:

Nosotros con mi hermano hablábamos ucraniano, o el ruso, como le decían a esa mezcla..., ¡y no nos entendíamos! Yo recién aprendí a manejar el idioma con la escuela [...] Recuerdo el sacrificio. Íbamos todos los días a la escuela a caballo. A veces la tormenta, la lluvia... Los caballos no querían caminar. Había hasta cuarto año. Después yo quería terminar para hacer el liceo, entonces fui a otra escuela. La directora me dijo: «Yo te voy a enseñar particular para que puedas terminar», y en seis meses terminé quinto y sexto año. Pasé con «Muy Bueno» al liceo. (E7)

El testimonio anterior trasunta una *pedagogía de cercanías*, uno de los rostros del magisterio nacional posvareliano, afín a una experiencia de bienestar vinculada con el reconocimiento de la singularidad (Ramírez-Casas del Valle y Alfaro-Inzunza, 2018).

La *institución del saber* cumple un lugar importante en el proceso de acomodación-asimilación de los inmigrantes y descendientes, donde aparecen diversos mediadores, como la directora del relato anterior. Otros hallazgos de campo suscriben la importancia de los adultos en la ligazón con los conocimientos escolares, que deben ser validados por ellos, ya que existe una dimensión emocional que interviene en la manera en que niños y adultos se acercan a los saberes. Y para ello es necesario garantizar un espacio *suficientemente bueno*, de confianza y de reconocimiento del sujeto (Armijo Cabrera, 2022).

Es preciso señalar que estos procesos no estuvieron exentos de dolor. Entre otros testimonios, así lo transmite una de las entrevistadas:

Cuando íbamos a la escuela sentíamos ese rechazo. En el campo, me acuerdo. Recuerdo que había en aquel tiempo alemanes, y no los quería nadie, por la guerra. Y a nosotros despectivamente nos decían «los gringos» y no la pasábamos bien. Siempre había alguno que te humillaba. (E5)

Emerge en este alegato un *sentimiento de sí* minusválido, pretérito, cuya vigencia se expresa como resistencia a ser etiquetada por su entorno y como rechazo a la discriminación con base en la racialización (Buraschi y Aguilar-Idáñez, 2017; Lalueza *et al.*, 2019).

Las afrentas sufridas y transmitidas por este y otros entrevistados dan cuenta de una sociedad en la que se naturaliza una pedagogía de la crueldad, tendiente a la destrucción de los vínculos. En sentido contrario operan las fuerzas de la ternura –representadas en la figura de la directora–, en calidad de una contrapedagogía de la crueldad y el desamparo, procurando recuperar la sensibilidad y los vínculos (Ulloa, 2012; Segato, 2018; Carbón y Martínez Liss, 2019). Así, al oponerse a los instituidos epocales, teje lazo social.

CONCLUSIONES

Como fuera dicho en las primeras líneas de este trabajo, el problema abordado remite a la construcción de identidad en una pequeña comunidad de inmigrantes provenientes de Europa del Este, asentados en una ciudad del litoral uruguayo, que llegaron con sus familias entre 1920 y 1945.

El pronunciamiento identitario, concebido como una compleja malla de enunciados en el orden del ser, es dinámico, variado e inestable. Su naturaleza es imaginaria, su sustancia es narrativa. Por eso el enfoque biográfico-narrativo no solo está al servicio de recabar información, sino que tiene efectos subjetivantes sobre los participantes. Al hablar de sí, la identidad adviene y se produce un tránsito del *ser dado* (objeto del discurso) en *ser revelado* (sujeto del discurso).

Entre los diferentes factores explorados, este texto repara en dos de apariencia no relacionados: el carro ruso y la escuela. Mientras que el primero no parece pertenecer a ninguna de las tres categorías apriorísticas, la segunda *sí forma parte de* aquella designada como «incidencia de las instituciones», en calidad de una subdimensión prevista.

El carro ruso resulta ser un objeto emblemático, que se trae de la *madre patria*, y es bastante más que un transporte de cosechas y de personas. Es una materialización del empuje, la resistencia y la solidaridad de estos hombres y mujeres. Del mismo modo que algo de la madre o de la función materna se transfiere a los objetos tutores, algo de la madre-patria-eslava se traslada a los inmigrantes ucranianos a través de este carro y otros objetos personales que hasta hoy conservan.

La escucha de estas historias permite inferir el lugar central de los duelos en la experiencia de la migración. Se pierde lo conocido, lo familiar (y familiares), lo cotidiano, la lengua. En el carro ruso se presentifica lo perdido-abandonado, como si produjera una suerte de «alivio» o atemperamiento de la añoranza. No obstante, si bien transfiere y excita recuerdos –se muestra como contracara de la indefensión y del despojo–, también denuncia una imposibilidad: aquello que no puede ser tramitado psíquicamente, que requiere de un soporte externo y fáctico. Un duelo que insiste en ser procesado y que se resiste a ser tramitado.

¿Es posible afirmar entonces que el carro ruso es un símbolo de la migración esclava? El símbolo siempre establece una relación de correspondencia con lo simbolizado, de modo que, al nombrar el concepto, se evoca un hecho o realidad en cuestión. Al mismo tiempo, la condensación de significados que este objeto acoge nunca logra recubrir la pérdida totalmente. Este peculiar objeto simboliza una historia de esfuerzo, creatividad y progreso de una colectividad, pero además se juega en él un intento de

procesamiento de las pérdidas en el cual la dimensión de lo grupal y las experiencias compartidas cobran un lugar primordial.

En cuanto a la escuela, su labor –de tipo progrediente– está al servicio de un cometido inverso al del carro ruso. La reforma de 1877, inspirada en objetivos políticos e identitarios, había priorizado la creación de centros escolares en las zonas rurales, circunstancia que favoreció a aquellos gringos afincados en el campo. Al arribo de los esclavos, la educación pública uruguaya ya era laica, gratuita y obligatoria.

Las historias contadas por los entrevistados no arrojan dudas: allí comienza el proceso de inclusión en el país y su inserción en el Nuevo Mundo. Los que relatan haber tomado contacto con el castellano en la escuela representan la generación que oficia de puente con las nuevas generaciones, esos *jóvenes* mencionados por algunos, que han tomado relativa distancia del periplo migratorio. La escuela cumple así su función civilizatoria e integradora, el sueño vareliano, ratificando que los que una vez se sentaron juntos en los bancos de una escuela, en la que eran iguales, se habitúan a considerarse iguales.

La narrativa biográfica cohesiona los dos mundos en un solo texto en el que circulan los tres tiempos verbales. Conviven y alternan, sin anularse mutuamente. Se reconoce el sentimiento de pertenencia a una comunidad de inmigrantes, ciudadanos asimismo de un país que los maltrató y los amparó. Finalmente, ante la pregunta por la identidad, responden:

- El ser uruguayo siempre lo acepté. Siempre estuve acá. (E1)
- Vengo de sangre ucraniana, pero mi país es este. Es Uruguay. (E7)
- Yo sería uruguaya, aunque con sangre búlgara, pero uruguaya. (E11)
- Yo soy uruguaya... Yo soy uruguaya, pero... yo qué sé, respeto los polacos, los rusos, lo mismo. Hemos cantado en ruso, hemos hablado, vivido... es parte de uno. (E8)
- Yo soy uruguaya, pero... seguro, ya la identidad de mis padres es como mía también. (E2)

Como se planteó en la introducción, el carro ruso representa un pasado compartido y recreado colectivamente, la escuela ensancha el presente y abre las puertas al futuro. El carro ruso acentúa la condición de distintos,

extranjeros, aislados. Favorece la situación de encierro entre iguales. Por el contrario, la escuela instituye un factor de apertura e integración social (disgrega a los iguales según edades y avances escolares, los acerca a los criollos). El gesto de educar cobra el sentido de dar paso, habilitar y hacer lugar a la alteridad (Skliar, 2017).

Ambos son *enraizadores*, con direcciones opuestas y, a su vez, complementarias. El carro ruso robustece los lazos originarios, aquellos vinculados a un pasado al que alimenta y así se mantiene vívido. La escuela vareliana, coherente con su afán homogeneizador, tiende a borrar algunas diferencias: incluye, iguala y ciudadaniza. Crea otras raíces y otra temporalidad, el presente de la tierra de acogida. ♦

BIBLIOGRAFÍA

- Aguilera-Valdivia, M. M. (2023). Performances en el aula: Identidades docentes y prácticas pedagógicas que promueven la interculturalidad en contextos escolares de alta migración. *Perfiles educativos*, 45(180), 8-25.
- Armijo Cabrera, M. (2022). Subjetivarse en una escuela marginalizada: Una etnografía con niños leída desde el psicoanálisis de Winnicott. *Psicoperspectivas*, 21(1).
- Arrona Altamirano, A. de la A. (2013). Identidad, inmigración y escuela: Identidades de madres y alumnos de centro y sudamérica en su participación en las prácticas escolares de un CEIP en Barcelona. Un estudio de caso [tesis]. Departament de Psicologia de l'Educació, Universitat Autònoma de Barcelona. <http://hdl.handle.net/10803/129905>
- Ballina, S. (2006). Etnicidad y estrategias identitarias: Modalidades de estructuración en un grupo eslavo de Berisso, Argentina. *Revista del CESLA*, 8, 63-86.
- Barquin, A. (2009). ¿De dónde son los hijos de los inmigrantes? La construcción de la identidad y la escuela. *Educación*, 44, 81-96.
- Berger, P. y Luckmann, T. (1968). *La construcción social de la realidad*. Amorrotu. (Trabajo original publicado en 1966).
- Bolívar, A., Segovia, D. y Fernández Cruz, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Muralla.
- Buraschi, D. y Aguilar-Idáñez, M. J. (2017). Herramientas conceptuales para un antirracismo crítico-transformador. *Tabula Rasa*, 26, 171-191.
- Carbón, L. y Martínez Liss, M. (2019). *La ternura como contra-pedagogía del desamparo*. <https://www.aacademica.org/000-111/359>
- Carro Zanella, L. (2009). *Nosotros, ellos y los otros: Múltiples culturas ¿una misma identidad?* [tesis de grado]. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República. https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/24592/1/TS_CarroZanellaLeticiaCecilia.pdf
- Cipko, S. (2023). *Los ucranianos en la República Oriental del Uruguay: Una historia*. Manuscrita.
- Gerfauo Woloszyn, I. y Kachinovsky, A. (2020). Nosotros, los gringos. Ellos, los chorni. *Revista Uruguaya de Psicoanálisis*, 130-131, 247-259.
- Gianturco, G. y Colella, F. (2022). Identidad, alteridad, intercultural: Orientaciones conceptuales entre estereotipos e imaginario social. *Perspectivas de la comunicación*, 15(2), 9-29.

- Гнатюк, В. (2013). Українці Росії у ХХІ ст.: Далі під імперським пресом. Вісник Національного університету «Львівська політехніка», 219-225.
- Goebel, M. (2010). Gauchos, Gringos and Gallegos: The assimilation of Italian and Spanish immigrants in the making of modern Uruguay 1880-1930. *Past & Present*, 208, 191-229.
- Guerra, V. (2017). Simbolização e objetos na vida psíquica: Os objetos tutores. *Jornal de Psicanálise*, 50(92), 267-286.
- Guerra, V. (2024). *Vida psíquica del bebé: La parentalidad y los procesos de subjetivación*. Asociación Psicoanalítica del Uruguay, Instituto Universitario De Postgrado en Psicoanálisis. (Trabajo original publicado en 2020).
- Herrera, N. (2010). *El rol del inmigrante en el proceso de construcción de la identidad nacional argentina: Una lectura sobre la relación entre alteridad e identidad* [tesis de grado]. Universidad Nacional de La Plata. <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.680/te.680.pdf>
- Huchim Aguilar, D. y Reyes Chávez, R. (2013). La investigación biográfico-narrativa, una alternativa para el estudio de los docentes. *Actualidades Investigativas en Educación*, 13(3), 392-419.
- Kachinovsky, A. (2012). *Enigmas del saber: Historias de aprendices*. Universidad de la República, Comisión Sectorial de Investigación Científica.
- Lalueva, J., Zhang-Yu, C., García-Díaz, S., Camps-Orfila, S. y García-Romero, D. (2019). Los Fondos de Identidad y el tercer espacio: Una estrategia de legitimación cultural y diálogo para la escuela intercultural. *Estudios Pedagógicos*, 45(1), 61-81.
- Ojeda Pérez, R. y Lizcano Roa, J. (2015). Construcción de identidad desde las narraciones con una perspectiva psichistórica. *Aletheia*, 7(2), 12-29.
- Oroño, M. (2016). La escuela en la construcción de las fronteras culturales y lingüísticas en el Uruguay de fines del siglo XIX. *Páginas de Educación*, 9(1), 146-160.
- Piras, G. (2016). Emociones y migración: Las vivencias emocionales de las hijas y los hijos que se quedan en origen. *Psicoperspectivas*, 15(3), 67-77.
- Ramírez-Casas del Valle, L. y Alfaro-Inzunza, J. (2018). Discursos de los niños y niñas acerca de su bienestar en la escuela. *Psicoperspectivas*, 17(2). <https://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/1164/812>
- Ramírez Grajeda, B. (2017). La identidad como construcción de sentido. *Andamios*, 14(33), 195-216.
- Roussillon, R. (2008). *Le jeu et l'entre-je(u)*. PUF.
- Rubilar Donoso, G. (2017). Narrativas y enfoque biográfico: Usos, alcances y desafíos para la investigación interdisciplinaria. *Enfermería: Cuidados Humanizados*, 6(especial), 69-75.
- Rutyna, N. (2014). *Acerca de la llegada de migrantes rutenos a la Argentina: De contextos, procesos y sujetos*. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.4682/ev.4682.pdf
- Rutyna, N. (2016). *De vuelta al campo: Cuestiones metodológicas en la investigación de trayectorias migratorias eslavo-orientales*. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.8967/ev.8967.pdf
- Segato, R. (2018). *Contra-pedagogías de la crueldad*. Prometeo Libros.
- Skliar, C. (2017). *Pedagogías de las diferencias*. Noveduc.
- Слющинський, С. (2013). Сучасне українське Приазов'я: Багатокультурність, асиміляція чи гібридизація? Наукові праці [Чорноморського державного університету імені Петра Могили], 15-19.
- Snyder, T. (2010). *Tierras de sangre*. Galaxia Gutenberg.
- Solimano, A. (2003). Globalización y migración internacional: La experiencia latinoamericana. *Revista de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe*, 80, 55-72.

- Ulloa, F. (2012). *Novela clínica psicoanalítica: Historial de una práctica*. Libros del Zorzal.
- Varela, J. P. (30 de julio de 1865). Los gauchos. *La Revista Literaria*, 13, 206-207. <http://bibliotecadigital.bibna.gub.uy:8080/jspui/handle/123456789/149708>
- Veredas Muñoz, S. (1999). Procesos de construcción de identidad entre la población inmigrante. *Papers*, 57, 113-129.
- Volkan, V. (2019). *Inmigrantes y refugiados: Trauma, duelo permanente. Prejuicios y psicología de las fronteras*. Herder.