

Universidad de Buenos Aires - Facultad de Filosofía y Letras

Carrera: Ciencias Antropológicas

Tesis de Grado

## LA ESCUELA Y LA FRONTERA

Procesos de identificación nacional y experiencias formativas en una escuela de frontera. La Quiaca, Provincia de Jujuy



Autora: Natalia Zlachevsky

Directora: Lic. María Laura Diez

Co Directora: Dra. Gabriela Karasik

Noviembre 2012

*Esta tesis está dedicada a la familia Pérez de La Quiaca, en especial a la memoria de Ramón Pérez, que, como buen cerrajero, nos abrió siempre las puertas.*

*Un especial agradecimiento a todos los maestros y maestras que encontré en el camino de mi educación formal durante treinta años. Y a los maestros de la vida que me seguiré encontrando.*

*Por último, a los niñas y niños que en distintas fronteras me siguen enseñando.*

## ÍNDICE

### **CAPÍTULO 1: INTRODUCCION**

### **CAPÍTULO 2: RECONSTRUCCIÓN DE DEBATES TEÓRICO METODOLÓGICOS Y DEFINICIÓN DE UN CAMPO DE ESTUDIO**

- 2.1 Discutiendo la categoría de cultura e identidad
- 2.2 El Estado: Una perspectiva antropológica
- 2.3 La Frontera del Estado: un límite territorial y simbólico
- 2.4 Una aproximación antropológica a la escolaridad
- 2.5 La escuela en contextos interculturales
- 2.6 El trabajo etnográfico con niños y niñas

### **CAPÍTULO 3: LA ESCUELA Y LA FORMACIÓN DEL ESTADO NACIÓN**

- 3.1 La Escuela en la formación del Estado nación
  - 3.1.1 El programa institucional de la escuela moderna
  - 3.1.2 Breve reseña sobre la escuela en Argentina
- 3.2 La Escuela en la Frontera: Una aproximación a través de la normativa

### **CAPÍTULO 4: LA QUIACA, PROVINCIA DE JUJUY**

- 4.1 Introducción: Provincia de Jujuy
- 4.2 Breve historia de La Puna
- 4.3 La formación del Estado nación en la región
- 4.4 La Quiaca

4.4.2 Breve recorrido por la historia de La Quiaca

4.4.3 La Quiaca, ciudad fronteriza

4.4.4 La Escuela pública en La Quiaca

## **CAP 5 ¿DE QUÉ ESCUELA ESTAMOS HABLANDO?**

5.1 Descripción general de la escuela

5.1 Las paredes hablan

5.2 Acercándonos a los niños

5.3 Los docentes hablan de “los chicos”

## **6 LA ESCUELA Y LA *FRONTERIZACIÓN***

6.1 La nación en la vida cotidiana escolar

6.2 Interculturalidad y nación en el aula

6.3 Experiencias formativas interculturales

## **CAPITULO 7 LA ESCUELA Y LA FRONTERA INTERNACIONAL**

7.1 “Escuelas sin Fronteras”

7.2 Voces de los niños sobre Villazón

7.3 El taller “En la frontera”: Una propuesta metodológica

7.3.1 Viaje a “La Frontera”

7.4 Algunas reflexiones sobre la experiencia

## **8-CONCLUSIONES GENERALES Y NUEVOS INTERROGANTES**

## CAPITULO I INTRODUCCION

**PRESENTACIÓN DEL TEMA:** Procesos de identificación nacional y experiencias formativas en una escuela de frontera.

Este trabajo toma como espacio privilegiado para el estudio una escuela de frontera<sup>1</sup>, desde donde se pretende hacer un cruce entre los estudios de fronteras y la etnografía educativa. Reconocemos que se articulan aquí cuestiones referidas a los procesos estatales, tales como la construcción del territorio y de una identidad en términos de nacionalidad y particulares formas de relación entre los pueblos indígenas, los campesinos y el Estado a través de las instituciones.

En los espacios fronterizos los procesos de identificación regional, local, étnica y campesina, de los sujetos se articulan con la afirmación de una identidad nacional en distintas esferas de la vida social. Si bien esto no es privativo de contextos fronterizos, en estos espacios la intervención de dispositivos estatales tales como gendarmería, aduana, oficina de migraciones, señalizaciones viales y la escuela adquiere una visibilidad particular.

Dentro de esos dispositivos, nos interesa poner la mirada en la escuela. Entendemos el ámbito escolar como un espacio complejo e intercultural en el que diversos actores y discursos ponen en juego experiencias y saberes. En este espacio se visibilizan discursos hegemónicos y formas de apropiación diferencial de contenidos y saberes escolares por parte de los sujetos en procesos de reproducción y producción cultural.

Nos interesa estudiar la dinámica de la vida cotidiana de una escuela de frontera ubicada en La Quiaca Vieja, provincia de Jujuy, para analizar de qué modo la institución está atravesada por los mandatos de la escuela moderna, los discursos hegemónicos sobre la nación y los contenidos curriculares básicos. A su vez nos interesa relevar formas propias que toma el espacio escolar en tanto parte de un contexto local: qué lógicas lo

---

<sup>1</sup> Cuando nos referimos a la institución en la que trabajamos como “escuela de frontera” hacemos alusión al área que establece la legislación argentina, una franja que se extiende hasta 50 km del límite y no a la categoría nativa de “frontera” que identifica al cruce internacional ni a la categoría “escuela de frontera” que otorga el Ministerio de Educación a establecimientos que cumplen con las características determinadas por este organismo.

atravesan y de qué modo los sujetos tejen y producen saberes y discursos en ese marco. Prestaremos especial atención a las formas de apropiación creativa que hacen los niños de estos discursos y representaciones, sus producciones culturales, sus saberes y las formas de percibirse a sí mismos, al territorio y a los demás.

Las escuelas de frontera han sido íconos de la construcción del Estado nación, herederas de una misión asignada en tanto bastiones de un proyecto nacionalista que la educación pública llevó como bandera. Por este motivo, se instituyó el día de las escuelas de frontera por medio del Decreto Nº 1531 del Poder Ejecutivo Nacional, en conmemoración del día de aprobación de la ley 19.524, sancionada el 14 de marzo de 1972 para proteger y desarrollar las escuelas en zonas y áreas de frontera.<sup>2</sup>

Existen múltiples determinaciones que infunden a la escuela de frontera de sentidos fuertemente condicionados por el proceso sociohistórico de formación del Estado *frente* al extranjero. Nos preguntamos por el impacto que puedan tener estos procesos en la actualidad en un contexto en el que los discursos sobre las relaciones de cooperación entre los países de la región pareciera cambiar de paradigma.<sup>3</sup>

El enfoque que guió este trabajo fue etnográfico teniendo en cuenta que éste intenta registrar la heterogeneidad de la institución escolar y permite una atención particular a los procesos de producción cultural.

## **RELEVANCIA DEL TRABAJO**

Este trabajo se suma a los distintos estudios realizados en la Puna jujeña desde un abordaje antropológico y pretende llegar a ser un aporte sobre nuevos aspectos sobre la vida cotidiana en esta región. Especialmente busca visibilizar procesos de identificación y producción cultural, poner en cuestión ciertas visiones esencialistas sobre los habitantes y revisar los supuestos que circulan sobre las escuelas de frontera.

---

<sup>2</sup> Educared: [http://www.educared.org.ar/cal\\_edu/03/03\\_14.ASP](http://www.educared.org.ar/cal_edu/03/03_14.ASP)

<sup>3</sup> Esta tesis se termina de escribir en el año 2012 tras una década en la que conformado el MERCOSUR y el UNASUR se han llevado adelante políticas regionales orientadas a la revalorización de una historia común de los países de América del Sur.

La importancia de este proyecto también radica en su interés por colaborar a la clarificación de algunas cuestiones en torno a la escuela pública y a la escolarización en contextos interculturales, integrando la mirada de los niños.

A su vez, cabe destacar que el hecho de registrar las voces y experiencias de los niños implicó la utilización de herramientas metodológicas e instrumentos de análisis específicos y retomó conceptos desarrollados sobre la especificidad del trabajo con niños para colaborar con los estudios sobre y con niños desde una perspectiva socio antropológica.

En la última década se registra un cambio a nivel discursivo, desde posiciones que enfatizaban la hipótesis de conflicto tradicionalmente presente en los cruces fronterizos a un enfoque que hace hincapié en la integración cultural transnacional de los países del Mercosur.

En el marco de transición de lo que se presenta como cambio desde una perspectiva nacional a una regional en el ámbito de políticas económicas políticas y diplomáticas, consideramos que estudiar las particularidades de una escuela ubicada en el espacio fronterizo entre Argentina y Bolivia puede ser especialmente interesante para el análisis futuro de otros procesos que atienden a los movimientos poblacionales en la región.

## **OBJETIVOS GENERALES**

Analizar la relación entre Estado, escuela y procesos de identificación nacional en el contexto fronterizo de La Quiaca, Provincia de Jujuy

Recuperar sentidos y prácticas culturales de los niños que asisten a esta escuela de frontera y de qué modo son interpelados por el nacionalismo escolar.

## **OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- Reconstruir aspectos de la relación entre el Estado argentino y la institución escolar.
- Revisar supuestos e imágenes que circulan sobre las escuelas de frontera.
- Reconstruir aspectos de la dinámica cotidiana de una escuela ubicada en la frontera entre Argentina y Bolivia (La Quiaca- Villazón) atendiendo a los procesos históricos,

a la normativa, a las políticas educativas, a los proyectos escolares que proponen abordajes interculturales y a la población escolar.

- Identificar referencias de los niños y docentes en torno a la frontera política y a la otredad en términos nacionales.
- Analizar prácticas institucionales y pedagógicas escolares que den cuenta de distintos sentidos sobre la nación.
- Identificar situaciones escolares en las que las trayectorias personales, experiencias y saberes de los niños se ponen en juego en el ámbito escolar.
- Explorar herramientas metodológicas para el abordaje etnográfico de los procesos formativos escolares de los niños.

## **PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN**

En el marco de la temática general sobre identidades, escuela y frontera, nos preguntamos acerca de los procesos de Estado en las fronteras políticas. Específicamente intentamos analizar las formas en que opera a través de políticas educativas, normativa e instituciones escolares, en la construcción y reafirmación de estas fronteras.

Queremos indagar acerca de los mandatos que la escuela ha tenido en la Argentina en relación a la creación de la nación, específicamente el lugar asignado por el Estado a las escuelas de frontera a través de la normativa.

El trabajo se centra en las particularidades que adquiere la dinámica de una escuela de frontera ubicada en La Quiaca Vieja, considerando los procesos regionales, nacionales y locales que la atraviesan. La escuela, espacio privilegiado de nuestra observación, fue concebida como escenario local a partir del cual reconstruir procesos, determinaciones y emergencias de sentidos asociados la nacionalidad así como a la extranjería del territorio vecino.

Trabajamos en torno a procesos de identificación de los niños articulando la reconstrucción de procesos históricos regionales con el relevamiento de sus experiencias formativas extraescolares en la búsqueda de pistas acerca de marcos de referencias identitarios.

Intentamos relevar las formas en que estas referencias se ponen en juego en un contexto intercultural; de qué manera emergen a través de saberes y representaciones y de qué modo son interpeladas tanto desde el nacionalismo escolar como desde otras propuestas que reconocen esos saberes.

A su vez, queremos conocer de qué manera se hace presente la frontera política en esta escuela de frontera y de qué modo experimentan los niños la proximidad con Bolivia.

A lo largo del trabajo se fueron abriendo preguntas sobre los procesos de *fronterización* “hacia adentro” que ocurren en la escuela. Queremos revisar cuál es la idea hegemónica de nación que circula e identificar si las experiencias de los niños están incluidas y representadas en ese relato.

Atraviesa este estudio una pregunta transversal acerca de las posibilidades de la escuela de frontera, para desnaturalizar sentidos hegemónicos asociados a la nación y a la extranjería así como para incorporar contenidos, formas e interacciones que reconozcan el carácter intercultural del espacio escolar.

### **IDEAS ANTICIPATORIAS**

A lo largo de este estudio fuimos definiendo y redefiniendo algunas ideas anticipatorias de investigación, que orientaron en gran medida nuestro proceso de investigación.

La escuela pública argentina se destaca por haber sido fundada con una impronta homogeneizante en el proceso de construcción de la nación, que incluye mecanismos de reproducción de identidades totalizantes, e invisibilización de sujetos y realidades heterogéneas y complejas.

Gabriela Karasik señala que en La Quiaca podemos encontrar un “proceso de *sobremarca de la diferencia y la identidad nacional*” (Karasik, 2005:429) y partimos de esta idea para profundizar sobre los dispositivos de Estado que participan de este proceso.

La vigencia y eficacia de los mecanismos mencionados está articulada de manera compleja con las realidades cotidianas de los sujetos y entra en tensión con los discursos de las políticas de educación intercultural y los convenios de integración regional transnacional.

Los dispositivos a través de los cuales se promueven categorías aglutinantes en clave de nación, se ven subrayados y reforzados en La Quiaca, frontera con Bolivia, donde

aún sigue imperando una fuerte “hipótesis de conflicto” en forma de presunción de una oposición de intereses con respecto al país limítrofe.

La circulación de una idea de nación hegemónica crea fronteras externas en relación a Bolivia, pero también *fronteriza* "hacia adentro" al excluir las experiencias y trayectorias de los niños campesinos e indígenas de la argentinidad,

Una escuela ubicada en la frontera con Bolivia es un espacio donde se pueden observar prácticas que dan cuenta de la complejidad del espacio fronterizo y de los procesos identitarios de una región de la provincia de Jujuy así como del carácter dinámico y de los espacios escolares.

## **INGRESO AL CAMPO**

Elegimos trabajar en esta escuela en función de los proyectos institucionales que se habían implementado allí, a los que pudimos acceder. En estos se hacía alusión a trabajar desde un enfoque intercultural buscando recuperar voces, saberes y experiencias de los niños, incluyendo un proyecto sobre la frontera internacional. A partir de esta información nos dispusimos a realizar las gestiones para poder participar de las últimas semanas de clase, del ciclo lectivo 2008, con el objetivo expreso de conocer la dinámica de la institución y el punto de vista de los niños con respecto a diferentes temas relacionados con sus marcos de referencia identitarios.

El ingreso al campo se acordó con la ex directora, a quien conocimos en La Quiaca mucho tiempo atrás y aprobó la realización del trabajo de campo allí. Ella había sido directora por 17 años y pasaba ahora a cubrir un cargo de maestra de séptimo grado por haber tomado la dirección de una escuela media. Los docentes se referían a la situación de transición y tenían una suerte de “nostalgia de otros tiempos”. La nueva directora estaba hacía muy poco tiempo, no contaba con mucho consenso de sus compañeros para ocupar el cargo y dos años después dejó de ocupar ese lugar.

El hecho de ingresar al campo de la mano de quien estaba de algún modo parecía estar *yéndose* de la escuela, planteó un escenario complejo pero aunque parecía ser una gran traba no obstaculizó nuestra presencia en la institución, ya que tuvimos la libertad de

recorrerla y habitarla sin inconvenientes. Sin embargo, no fue sencillo tener un lugar por fuera del conflicto de transición directiva, permanentemente se hacían alusiones a este cambio y se generaban situaciones de polarización y posiciones opuestas. Era inevitable ser asociados con quien nos había permitido ingresar al campo quien era protagonista de la situación mencionada. No es nuestra intención detenernos puntualmente en las características que asumió la transición mencionada, ya que excede ampliamente los objetivos de nuestra investigación. Sin embargo, al tratarse de una situación de conflicto manifiesto, consideramos hacerlo explícito como parte del contexto de trabajo.

A fines de preservar la identidad de los sujetos con los que trabajamos los mismos serán citados bajo un nombre especialmente creado a los fines del presente estudio.

Por intermedio de la ex directora, Lucía, accedimos a Carolina, maestra de Ciencias Sociales y Lengua y a Charly maestro de Matemática y Ciencias Naturales, ambos a cargo de cuarto y quinto grado. La primera semana asistimos a las evaluaciones de Lengua y Ciencias Sociales en ambos grados y pudimos establecer conversaciones y realizar entrevistas grupales e individuales.

En un comienzo nuestro interés estaba en descubrir lo que podríamos denominar “el imaginario” de los chicos en torno al puente internacional<sup>4</sup> que conecta La Quiaca con Villazón<sup>5</sup>, referenciado entre los habitantes de la ciudad como “la frontera”<sup>6</sup> pero poco a poco fuimos aceptando que al estar situada la escuela en las afueras de La Quiaca, específicamente en La Quiaca Vieja, este paso era para ellos quizás uno más de los tantos lugares que se encuentran a corta distancia.

Esta situación nos llevo a resignificar el concepto de frontera integrando a la definición físico política, la dimensión simbólica de la misma. Consideramos que esta concepción es más apropiada para explorar los procesos identitarios, en la que el Estado interviene a través de mecanismos y estrategias. De a poco la pregunta fue dirigiéndose hacia las identificaciones de los chicos, las representaciones de lo nacional y las formas de

---

<sup>4</sup> Puente internacional Dr. Horacio Guzmán

<sup>5</sup> Villazón es una ciudad al límite sur de Bolivia, pertenece al departamento de Potosí y tiene aproximadamente 30.000 habitantes.

<sup>6</sup> Cuando decimos “la Frontera” entre comillas, nos referimos al puente internacional Dr Guzmán que separa/une Bolivia y Argentina.

inclusión en la escuela de sus experiencias extra escolares y a la creación de otras fronteras más allá de las político territoriales.

La observación y participación de la vida escolar nos llevó a registrar otras nociones vinculadas al tiempo, a los espacios y prácticas que se nos presentaban como novedosas: en esta escuela no había timbre, donde los docentes decidían cuando ir al recreo; se meditaba a la mañana y los niños rezaban antes de comer en el comedor; había caminatas por el campo y los chicos llegaban y se iban al final de la jornada sin avisar.

Durante la segunda semana asistimos a los distintos actos escolares: actos de cierre de año, al asado de fin de año en medio del campo, la exhibición de gimnasia y exhibiciones artísticas. También a pedido de la maestra con quien compartimos el espacio durante las tres semanas, realizamos en conjunto dos talleres, que fueron una forma de devolución de nuestra parte hacia la comunidad educativa, especialmente hacia los chicos.

El presupuesto acerca de la presencia innegable de los confines de la nación en la cotidianidad de esta escuela fue revisado en tanto la experiencia de campo nos devolvió una imagen compleja en la que los relatos sobre la identidad nacional estaban articulados con otros marcos de referencia identitarios de los niños. La leyenda, Colón llegando a América, Jesús, los duendes, la cuarteada, la Manka fiesta, Pedro de Mendoza todos parecen ser retazos de cuentos e historias interesantes, coloridas que aparecen en la escuela de modo fragmentario.

El lugar que ocupamos en la escuela en las últimas semanas de clase del año 2008 fue particular, de parte de los chicos la devolución tendía a identificarnos como una señorita, como un adulto-docente-visitante, recién al final, a partir del taller de observación etnográfica resultó más claro para ellos cuál era nuestra labor ahí.

Con respecto a los docentes y personal no docente la recepción fue muy cálida y hubo un nivel de apertura que colaboró con la tarea de participar que muchas veces fue más sencilla que la de observar ya que muchas veces resultó complejo permanecer sin una actividad asignada. Sin embargo, la colaboración de los docentes de grado con los que trabajamos fue esencial, su interés por señalarnos instancias en las que consideraban se podía relevar información y el interés por incluirnos en las actividades escolares fue de vital importancia para que el tiempo de trabajo fuera significativo.

## ASPECTOS METODOLÓGICOS

### Enfoque etnográfico

Parte de nuestro trabajo se organizó recurriendo a los aportes de la etnografía. Por las posibilidades que nos ofrece para la reconstrucción de los procesos como los que quisimos abordar. Este enfoque resulta particularmente apropiado en la producción de conocimiento “desde abajo”, partiendo de procesos locales, en la reconstrucción de las voces de los sujetos y sus prácticas cotidianas. El trabajo de campo, las técnicas de observación participante y la reflexividad del autor, que atraviesa la experiencia etnográfica, que atraviesan la experiencia etnográfica resultan elementos centrales en el abordaje del objeto de investigación. En este sentido, tomamos autores que aportan un punto de partida metodológico afín a la reconstrucción de los procesos que nos convocan. (Bourdieu, 1999; Briggs, 1986, Rockwell,1989)

La descripción detallada de lo que observa el antropólogo en terreno se convierte, desde este enfoque, en material fundamental para el análisis ya que no es comparable a una entrevista, a una fotografía o a un cuestionario estructurado. A veces momentos fugaces del trabajo de campo se vuelven centrales y significativos en aquello que buscamos comprender.

Es imposible que el etnógrafo se vuelva invisible, su presencia en el espacio que se propone habitar se convertirá en parte de la dinámica social que va a relevar, por eso a fines metodológicos es importante no solo la vigilancia de sus propios presupuestos sino la forma en qué ingresa y permanece en el campo, así como a la atención e incluso el análisis de las formas en las que los sujetos interpretan sus acciones, su presencia, su trabajo.

Reconocemos que la etnografía educativa se ha configurado como un campo propio y ha crecido mucho en los últimos años, por eso tomamos a autores que han desarrollado instrumentos de análisis particulares para el trabajo en el ámbito escolar. (Achilli, 2000; Diez, 2009; Novaro, 2006; Rockwell,1989)

Nos interesa asumir el desafío de realizar un estudio retomando los aportes de esta especialidad y poniendo la mirada en los procesos escolares desde el punto de vista de los niños, quienes durante mucho tiempo fueron excluidos como sujetos con voz propia dentro de los escenarios que la etnografía transitaba.

Subrayamos la relevancia de los saberes de los niños como constitutivos, estructurantes y transformadores de la vida social, atendiendo a las representaciones, experiencias y sentidos que construyen y comparten, entendiendo que son sujetos activos y reconociendo en la infancia su carácter sociohistórico (Cohn, 2001, 2002, Colangelo, 1998; Milstein, 2006, 2008; Szulc, A 2004; Szulc, Hecht, Hernandez, Leavy, Varela, Verón, Enriz, Hellemeier 2009)

Diversos estudios de la niñez, no necesariamente centrados en los procesos formativos escolares, fueron pertinentes por aportar herramientas teóricas y metodológicas participativas e innovadoras (Aponte Motta, 2002; Cohn, 2005; Pinilla Bahamón, 2006, Podestá Siri, 2007)

La decisión de emprender este trabajo se enmarca en postura crítica que quiere rescatar las producciones realizadas en la “periferia” del mundo académico. Por otro lado, como antropólogos, partimos del supuesto de que los sujetos sociales *saben* y nuestra tarea es desentrañar y confrontar los distintos saberes. (Neufeld, y Wallace, 1999, Rockwell, 2001)

La etnografía implica a su vez poner en diálogo distintas fuentes, relevar voces que emergen a partir de documentos históricos y permiten reconstruir el campo de estudio desde otras perspectivas que parecen alejadas en el tiempo.

### **Trabajo con fuentes históricas y corpus normativo**

A la hora de reconstruir y describir el contexto de La Quiaca en el que queremos trabajar decidimos tomar diferentes fuentes. Por un lado nos valemos de los trabajos académicos realizados sobre la historia de la región<sup>7</sup> y por otro lado, de trabajos producidos en La Quiaca<sup>8</sup>. A su vez seleccionamos datos censales que den cuenta de los procesos históricos de la zona a partir de variables demográficas.

Tomamos también fuentes históricas de archivos de la escuela que relatan la historia de la institución y proyectos escolares implementados en años anteriores<sup>9</sup>, para el

---

<sup>7</sup> Específicamente los trabajos de la Dra. Gabriela Karasik

<sup>8</sup> Tal es el caso del libro “La Quiaca Vieja Florida” de Justo Díaz y el libro Centenario de La Quiaca realizado en la conmemoración de los 100 de fundación de la ciudad.

<sup>9</sup> Nos referimos a la feria de comidas regionales y al programa “escuelas sin fronteras”

análisis de las particularidades de este espacio escolar y las categorías significativas asociadas a propuestas en clave intercultural.

Podemos agregar que la normativa da cuenta y cristaliza los debates de una época y su relaciones de fuerza. Las leyes permiten que se impongan formas de concebir el ámbito escolar generando prácticas y consecuencias no sólo en el marco de las relaciones sociales sino en la manera en qué los sujetos clasifican al otro y a sí mismos. Es fundamental para abordar las formas en que el Estado concibe a la escuela y al tratamiento que esta debe darle a la diversidad cultural, el análisis de leyes educativas relevantes para nuestras preguntas de investigación.

Tomamos de Pacecca el objetivo de “mirar, a la luz de la perspectiva antropológica relativa a los procesos de clasificación social y de constitución de identidades/etnicidades, la participación de un Estado nacional (el argentino) en los diversos procesos clasificatorios que encuadraron las relaciones entre nativos y extranjeros” (Pacecca,2001: 2) Asumimos que la normativa imprime mandatos a la institución escuela y clasifica a los sujetos que participan de esta.

### **Recorrido metodológico**

Al preguntarse por la vida en la frontera entre Argentina y Bolivia, en La Quiaca, provincia de Jujuy y reconociendo que toda realidad está múltiplemente determinada por un contexto sociohistórico, intentamos reconstruir una periodización que dé cuenta de los procesos históricos centrales de la región.

En este sentido el trabajo con fuentes históricas y datos censales es de especial relevancia para identificar elementos significativos que dan cuenta del contexto en el que centramos el presente trabajo. Tomamos fuentes documentales y registros fotográficos para profundizar en los orígenes de la ciudad así como documentos históricos de la escuela que dan cuenta del desarrollo del proyecto institucional en la última década.

En cuanto al análisis de un cuerpo normativo, hemos decidido tomar en cuenta leyes que sean pertinentes para el tema que se pretende abordar en este estudio. Las leyes educativas nacionales más emblemáticas así como la ley de escuelas de fronteras (19.524) sancionada en 1972 y aún vigente.

Para registrar y analizar los procesos formativos escolares que atraviesan los chicos, como ya hemos dicho, elegimos un abordaje etnográfico que implicó el traslado y permanencia en el lugar así como el permiso para asistir a la escuela en dos períodos a finales del año 2008 y a principios del año 2011.

El trabajo de observación participante fue realizado en 2008 en la escuela con los niños 4º y 5º grado<sup>10</sup> teniendo en cuenta que son grados en los que se trabaja en el área de sociales y lengua temáticas pertinentes para este proyecto, tales como pueblos originarios, historia de Jujuy, historia argentina, leyendas.<sup>11</sup> Se privilegió la participación en el aula, como en fiestas, actos escolares, ensayos de música, recreos y bailes. Realizamos registros fotográficos, conversaciones abiertas y talleres temáticos.

Con el objetivo de reconstruir los marcos de referencia identitaria de los niños y lograr una comprensión mayor del contexto escolar, recurrimos la aplicación de cuestionarios cerrados y entrevistas semi-estructuradas realizadas a algunos niños de forma individual y grupal. A su vez el material surgido en conversaciones informales con docentes y alumnos permitió esclarecer temas específicos.

Al ocuparnos de los relatos e imágenes de la nación que circulan en la escuela también a partir de los contenidos curriculares, tomamos diferentes archivos como material para el análisis. Algunos de los documentos analizados son manuales escolares locales, evaluaciones de fin de año, documentos escolares, cartillas realizadas en años anteriores, proyectos educativos institucionales, actas.

Asimismo resultó ser un material de importancia el obtenido a través del relevamiento fotográfico y audiovisual para el registro de situaciones de campo que escapaban a la observación directa y sirviera reconstruir ciertos elementos que escapan a la descripción discursiva.

Con el objetivo de indagar sobre la percepción que los chicos tienen sobre el espacio fronterizo y su modo de concebir el territorio, realizamos lo que denominamos "taller de observación etnográfica" en el puente internacional que conecta Bolivia y Argentina. Esta actividad se propuso como experiencia de cierre en la primera estancia en

---

<sup>10</sup> Segundo ciclo de la educación primaria

<sup>11</sup> Nucleos de aprendizaje prioritarios

el campo y tomamos tanto el registro del proceso como las producciones de los niños (videos, fotografías, dibujos y encuestas realizadas a posteriori) como material de análisis.

Esta fue una instancia central en el desarrollo del trabajo por permitir registrar una experiencia directa de los niños en el paso fronterizo. También aportó desde lo metodológico elementos que nos condujeron a una reflexión sobre las posibilidades de la implementación de estrategias de abordaje alternativas en el trabajo etnográfico con niños y profundizaremos el análisis de esta propuesta en el capítulo 7.

## **ORGANIZACIÓN POR CAPÍTULOS**

La tesis está organizada por capítulos, siguiendo el ordenamiento tal como se detalla a continuación:

**El capítulo 2** reconstruye los debates y discusiones teóricas más importantes dentro de lo que constituimos como nuestro objeto de estudio. Presentamos principalmente los aportes de las teorías del Estado y los estudios de Frontera así como los de la Antropología de la Educación como dos campos centrales en los que confluye esta tesis.

Tomamos los debates en torno a los conceptos de cultura y al de identidad, especialmente en su clave nacional, como un eje transversal a todo el estudio.

**El capítulo 3** presenta y reconstruye el lugar que ha tenido la escuela pública en la formación del Estado nación en Argentina. Se analizan especialmente cuáles han sido los mandatos asignados a las escuelas ubicadas en contextos fronterizos. Este marco general se realiza a partir del análisis de la normativa educativa.

**El capítulo 4** sitúa de manera espacial y temporal la región de la Puna. En particular se describen características y procesos del departamento de Yaví y la ciudad de La Quiaca. El contexto socio histórico se reconstruye a partir de una periodización histórica desde el período previo a la formación del Estado nación hasta la actualidad.

**El capítulo 5** describe la escuela en la que trabajamos a partir del análisis de la historia registrada de la institución, entrevistas a docentes, personal no docente y padres. También reconstruye aspectos de la vida de los chicos a partir de cuestionarios cerrados, dibujos sobre sus recorridos diarios y entrevistas en profundidad a partir de las cuales tratamos de delinear historias de vida.

**El capítulo 6** Da cuenta de situaciones escolares y contenidos curriculares a través de los que se afirma y se construye una idea de nación. Se recuperan aquí situaciones escolares en las que prácticas culturales y los marcos de referencia identitaria de los niños se ponen en juego en el ámbito escolar.

**El capítulo 7** analiza formas en las que la proximidad con Bolivia se presenta en el ámbito escolar. Analizamos una iniciativa educativa transfronteriza a partir de los documentos producidos para la misma. Se incluye en este capítulo el análisis de la experiencia de taller en el puente internacional en la que le propusimos a los niños observar la dinámica del mismo para elaborar una mirada conjunta sobre “la frontera”.

**El capítulo 8** retoma los elementos más salientes del análisis realizado a partir del trabajo de investigación que resignificaron las preguntas iniciales a modo de conclusiones. Intentamos dar cuenta de la complejidad de la escuela de frontera y su potencial como espacio de estudio. A su vez presentamos los nuevos interrogantes que aparecen para futuras indagaciones.

## **CAPÍTULO 2: RECONSTRUCCIÓN DE DEBATES TEÓRICO METODOLÓGICOS Y DEFINICIÓN DE UN CAMPO DE ESTUDIO**

2.1 Discutiendo la categoría de cultura e identidad

2.2 El Estado: Una perspectiva antropológica

2.3 La Frontera del Estado: un límite territorial y simbólico

2.4 Una aproximación antropológica a la escolaridad

2.4 La escuela en contextos interculturales

2.5 El trabajo etnográfico con niños y niñas

## 2- RECONSTRUCCIÓN DE DEBATES TEÓRICO METODOLÓGICOS Y DEFINICIÓN DE UN CAMPO DE ESTUDIO

A fines de construir nuestro objeto de estudio es necesario recuperar discusiones teóricas que se han dado en diferentes campos de la antropología en los que nuestro tema confluye y se inserta. Este recorrido implica en primera instancia subrayar los aportes de los debates orientados a esclarecer conceptos centrales para la misma como cultura e identidad.

Por otro lado cabe mencionar la forma en que abordaremos el Estado tanto en relación con la construcción de la nación como con los procesos de fronterización desde una perspectiva que nos permita superar nociones instrumentales sobre la frontera. Dentro de este marco, destacaremos los aportes de la antropología educativa tanto los que permiten una aproximación a la institución escolar como a los aportes metodológicos a la hora de plantearnos el trabajo etnográfico con niños.

A lo largo del trabajo nos referimos a *procesos de identificación* de los sujetos en tanto sentidos de pertenencia, referencia y/o adscripción dinámicos y heterogéneos, entendemos al mismo tiempo, que estos se construyen en relación con procesos de Estado, en los que se definen membrecía y grupalidades dentro de los cuales las identificaciones en términos nacionales adquieren centralidad funcionando como productoras y producto de múltiples fronteras simbólicas. Estas fronteras acompañan la creación de fronteras políticas especialmente frente a los estados vecinos en lugares limítrofes.

Destacamos los aportes de Anderson a la hora de definir la nación como una “comunidad imaginada” (Anderson, 1992) y apuntamos que la misma necesita para reproducirse de dispositivos tales como la escuela. La escuela pública es un ámbito donde se llevan a cabo procesos y prácticas en las que entran en juego distintas identificaciones de los sujetos. Se trata de espacios interculturales en los que se articulan o tensionan diferentes prácticas culturales e identidades. Las escuelas de frontera constituyen un espacio que suponemos de particular importancia y especificidad, para observar de qué manera se lleva a cabo la producción de fronteras, qué elementos se seleccionan como emblemáticos para la construcción de la nación en este contexto.

## 2.1 Discutiendo la categoría de cultura e identidad

En primer lugar resulta ineludible la referencia a los debates en torno a al concepto de cultura en tanto categoría que - aún con sus limitaciones - permite la aproximación a procesos sociales que la antropología aborda desde distintas perspectivas.

Nos centramos en los procesos de *producción cultural*, posicionándonos en un enfoque que atiende a la cultura como un proceso de producción de significados. Nos separamos de las posturas que atienden a la cultura como una unidad discreta homogénea que atiende a un conjunto de prácticas y saberes delimitados en el tiempo y el espacio, tal como postulaba la antropología clásica. También nos diferenciamos de las posturas que refieren a la dimensión cognitiva y semiótica sin hacer hincapié en los procesos sociohistóricos en que se construyen esos sentidos y en los que intervienen diferentes actores sociales.

Tomamos el concepto de *configuración cultural* en tanto contiene en gran medida una dimensión estructural e histórica, como "(...) un espacio en el cual hay tramas simbólicas compartidas, hay horizontes de posibilidad, hay desigualdades de poder, hay historicidad" (Grimson, 2011: 28.)

Al hablar de diversidad cultural debemos tener en cuenta que "la diferencia es producida socialmente" (Neufeld, 2006) y por lo tanto necesita ser contextualizada. Partimos del supuesto de que en las configuraciones culturales, el poder adquiere las formas de la hegemonía como "producción de sentidos comunes y subalternidades naturalizadas" (Grimson, 2011: 46)

En los últimos años el discurso del multiculturalismo, exportado del hemisferio norte y centrado en el reconocimiento de la convivencia o coexistencia de culturas diferentes ha impregnado el ámbito académico y también el de las políticas públicas. El traslado de la lógica "multicultural" a diferentes contextos de manera acrítica encierra el peligro de desconocer procesos centrales para la comprensión de la diversidad cultural en tanto desconoce el papel primordial que los estados nacionales tuvieron en relación a su formación.

Preferimos recuperar otros aportes dentro de este debate y posicionarnos en un enfoque intercultural entendiendo que no es descriptivo de un Estado de situación sino que define un proceso en el cual los actores asumen sus interrelaciones. El punto de tensión

que este enfoque presenta a la hora de ser articulado con políticas concretas es la manera de abordar la desigualdad que atraviesa los contextos interculturales. Si bien distinguimos que el prefijo –inter hace hincapié en la dimensión dialógica preferimos pensar en a “los efectos de “frontera” de la relación entre marcos de significación” (Caggiano, 2005)

El debate en torno a la interculturalidad oscila entre diferentes posturas, algunas preocupadas por la armonización de las relaciones entre colectivos y otras por profundizar la denuncia sobre la tensión de estas relaciones entendiendo la cultura como un espacio de lucha por la hegemonía política y cultural. (Diez, 2004)

Es importante no homologar cultura con identidad. Así como marcamos que las configuraciones culturales implican una lógica de interrelación, saberes, experiencias y creencias compartidas y posibles, señalamos que los procesos de identificación de los sujetos refieren a sentimientos de pertenencia hacia las mismas y en esto no hay correspondencia directa. (Grimson, 2011)

Es importante ubicarnos dentro de las discusiones en torno al concepto de *identidad*, por un lado para separarnos de visiones que impregnan el sentido común en la que se suele identificar a cada sujeto como poseedor de una identidad sustancial y por otro lado porque en el proceso de debate en torno a este concepto, la antropología ha logrado discriminar procesos que en ocasiones merecen ser denominados de forma distinta.

Al hablar de identidades específicamente hacemos alusión al desarrollo de sentimientos de pertenencia con respecto a una trama de significados compartidos con otros, hablamos de capas superpuestas de emotividad, procesos cognitivos y prácticas individuales, sociales y estructurales. (Brubaker y Cooper, 2001)

Cuando hablamos de identidad reconocemos como punto de partida que ésta tiene un carácter relacional. Por un lado, a partir de la conceptualización de Barth sobre la etnicidad como mecanismo mediante el cual se crean fronteras que generan identidades por oposición, entendemos que la otredad es constitutiva de la identidad. (Barth, 1978) Seguimos a Restrepo en que “las identidades remiten a una serie de prácticas de diferenciación y marcación de un ‘nosotros’ con respecto a unos ‘otros’. Para decirlo en otras palabras, identidad y alteridad, mismidad y otredad son dos caras de la misma moneda” (Restrepo, 2012)

Por otra parte, en los últimos años las posiciones constructivistas han enfatizado en la dimensión construida de las identidades sociales, reconociendo que hablamos de

construcciones a través de procesos dinámicos en los que intervienen distintos factores contingentes, el carácter sociohistórico de la identidad.

Existe un consenso en relación al carácter múltiple y heterogéneo de las identificaciones a nivel del sujeto, y en este sentido cabe hablar de identificaciones en plural. Sin duda depende del contexto y de situaciones particulares el hecho de que ciertas identificaciones cobren mayor relevancia que las otras. Esto no significa que los sujetos las utilicen como un disfraz según el contexto que les toque transitar, sino que éstos actualizan las mismas al apropiarse de las distintas tradiciones y procesos históricos que la atraviesan. Advertimos que esas posiciones en su intento por deconstruir el concepto esencialista de identidad corre el riesgo de desmerecer los “sedimentos” que tienen los sentidos de pertenencia compartidos, así como el impacto concreto que tienen en la vida de los sujetos y el entramado de relaciones sociales que los sostienen. (Grimson, 2011)

Sabemos que el reconocimiento de las experiencias y saberes de los sujetos como parte de un colectivo ( o la falta de éste a través de la desvalorización o invisibilidad) inciden directamente sobre la autopercepción y la forma de construir a *los otros* y por lo tanto tienen un impacto en su vida cotidiana. En este sentido nos interesa profundizar el conocimiento acerca de la producción de identidades y *alteridades* en contextos marcados por relaciones de diferencia y desigualdad. (Langon 2006; Taylor; 2003 Segato, 2002 ). La inquietud que postulamos nos conduce a los procesos a través de los cuales se producen identificaciones, en los que intervienen distintos actores sociales y colectivos como el Estado, el mercado, las comunidades y la escuela.

## 2.2 El Estado: Una perspectiva antropológica

En la construcción de nuestro objeto de estudio, el Estado es concebido como aparato político y sociedad civil, así como una arena en la que los procesos identitarios cobran sentido, espacio de producción de significados, clasificaciones y sentimientos de pertenencia, de inclusiones y exclusiones, que involucra mecanismos y actores. En consecuencia, asumimos una concepción no reificada del término Estado, en tanto advertimos la importancia de no asumir que su materialidad, como podrían ser las leyes, las normas, las instituciones, encarnan una entidad concreta y definitiva, sino que son parte de un proceso histórico complejo.

El Estado, según Weber, se caracteriza por el monopolio de la fuerza ejercido en un territorio y para que este se constituya existen distintas fuentes de legitimación. En el Estado moderno podemos hablar de la dominación burocrática en la cual la autoridad se inscribe dentro del marco de la legalidad que lo atraviesa. El Estado moderno también controla la administración, la organización del mismo a través de funcionarios públicos que están separados de los medios materiales de organización administrativa. (Weber)

Para abordar la cuestión de Estado, es importante el aporte de Weber dentro de la sociología clásica, entre otras cosas, por su atención al *ethos* del capitalismo, caracterizado por un “espíritu racional, la racionalización del manejo de la vida en general y una ética económica racionalista” (Weber, 1920: 260 en Lagos y Calla, 2007: 62).

Seguimos el argumento central de Corrigan y Sayer en su análisis e la formación del Estado inglés coincidiendo en que “a través de los siglos, la regulación impuesta por el Estado se ha expandido cada vez más, hasta pasar casi a ser parte constitutiva de las formas permisibles de ser humano (...) La formación del Estado es revolución cultural, y ésta es la esencia de su poder” (Corrigan y Sayer 2007:199)

Es decir, el Estado interviene en la formación de subjetividades y por lo tanto en las decisiones que los sujetos toman con respecto a sus vidas en general. Por esta razón, el análisis de estos procesos no escapa a la pregunta por la relación de los sujetos con el contexto político en el que desarrolla su vida en sociedad y por los procesos de regulación de las identidades sociales.

Al reflexionar especialmente en torno a la identidad nacional y los procesos en los cuales que construyen y fijan sentidos en torno a esta, partimos de una idea de Estado como espacio en el que se disputan sentidos y en el que existen mecanismos cotidianos de naturalización del mismo a través de la construcción de una comunidad imaginada como *nación*. Entendemos que la nación requiere de la reproducción constante de una tradición común, compartida, ya que no hay comunidad sin sentido de pertenencia, sin afectividad, sin identificación con ella. (Anderson 1992; Balibar, 1991; Hobsbawn, 2002).

Cuando hablamos de *nación* hacemos hincapié en cierto estado de naturaleza de los vínculos sociales destacado por un sentido de pertenencia subjetivo que incluye aspectos cognitivos y afectivos, generado a través de un proceso de “comunalización” en que estos sentidos se promueven a través de las identificaciones de los sujetos. (Brow, 200; Brubacker y Cooper, 2001)

Al detenernos en la trama simbólica común y compartida que contiene la idea de nación, pretendemos recuperar instancias de la vida cotidiana escolar donde se llevan adelante procesos de “primordialización” señalados como James Brow como un tipo de relaciones comunales que “se fomentan y experimentan como si poseyesen una inevitabilidad original y natural” (Brow 2000)

Creemos que la Antropología puede aportar conocimiento sobre esas estrategias y prácticas en las que se construye la pertenencia, la adscripción subjetiva, la identificación en tensión con las diversas maneras en las que los sujetos discuten, cuestionan y producen esta supuesta normalidad. (De Certau, 1999; Lagos y Calla, 2007).

En el abordaje de estos procesos consideramos que los sentidos de pertenencia y las prácticas culturales no son solamente imaginados sino que tienen un correlato en las experiencias de los sujetos. Siguiendo a Grimson, nos sumamos entonces a una perspectiva “experiencialista” como aquella que “se pregunta por los sedimentos culturales y políticos de la historia vivida” (Grimson 2011:163)

Así como el Estado construye definiciones, y categorías aglutinantes tales como “ciudadano”, “contribuyente”, “propietario” etc. también totaliza y abarca cualquier tipo de expresión de la singularidad en una entidad compleja pero general como la nación. Es por esta razón que el Estado debe “autoregularse” permanentemente para no generar en sí mismo las alternativas que lo confronten.

Para acercarnos a los mecanismos a través de los cuales las experiencias de los sujetos son afectadas y atravesadas en el marco de los procesos estatales tomamos el concepto de *Hegemonía* “El Estado en sentido pleno excede el gobierno, sus aparatos, para tomar en cuenta al conjunto de los medios de dirección intelectual y moral de una clase sobre la sociedad, la forma en que puede realizar su “hegemonía”, “todo ese conjunto de actividades prácticas y teóricas con las cuales la clase dirigente no sólo justifica y mantiene su dominio, sino que llega a obtener el consenso de los gobernados” ( Gramsci 1975<sup>a</sup> citado en Karasik 2005:210)

Especialmente nos interesa el aporte de la relectura de Roseberry quien aclara que “lo que construye la hegemonía, entonces, no es una ideología compartida sino un material común y el marco significativo para vivir a través de, hablar sobre y actuar en órdenes sociales caracterizados por la dominación.” (Roseberry en Lagos, M y Callas 2007:127).

En el proceso de reproducción de la estructura social juega un papel importante la constitución de los lazos sociales como evidentes y primordiales. Nos abocamos en el presente trabajo a estudiar de qué modo participan los sujetos, especialmente los niños de estos procesos y de qué modo sus saberes y experiencias participan de la producción de la comunidad nacional, en el espacio escolar.

### 2.3 La Frontera del Estado: un límite territorial y simbólico

En este apartado profundizaremos el concepto de frontera en relación a los límites interestatales, reconstruyendo debates para distinguir la categoría analítica de las categorías sociales que circulan en torno al término así como el concepto político territorial y la dimensión simbólica del término.

Nuestro objeto de estudio nos lleva a enfatizar el doble aspecto que implica toda frontera política, uno territorial donde se pone en juego la soberanía a través de aparatos de Estado y otro orientado a la producción de subjetividades. La dominación del primer orden no sería posible sin el segundo, ya que la legitimidad se construye a partir de distintos medios y canales, como la escuela.

Es necesario detenernos a analizar los sentidos que se han desarrollado en torno a las fronteras, especialmente dentro de la antropología y distinguir modos en los que pueden abordarse las fronteras nacionales en particular.

Las *fronteras* son espacios marcados por dispositivos de distinción que naturalizan una relación territorio – nación – gobierno (un mojón, un cartel, mapas, gendarmería, pases aduaneros) Esta demarcación históricamente construida como un límite natural entre sujetos, genera impactos profundos en la percepción que estos tienen del espacio que habitan, de sí mismos y de la otredad.

Cabe mencionar las teorías desarrolladas en torno a la frontera de México-Estados Unidos, que pusieron el foco en las redes de intercambio transfronterizos para señalar que las identidades en estos espacios “se mezclan”, “se funden”, “se penetran mutuamente”. En estos estudios se asume que la contigüidad geográfica y económico-social entre ambas localidades traspasa los límites políticos y culturales construidos a lo largo de la historia y que se produce creativamente algo así como una “cultura de frontera” o una comunidad pensada en términos de “cultura transfronteriza”. Estas teorías hacen hincapié en la

“hibridación cultural” como característica local desestimando la eficacia de los mecanismos de control estatal. (Hannerz, 1996; Grimson, 2000; Michaelson, y Johnson, 2003).

Trasponer el concepto de frontera pensado desde las teorías norteamericanas al contexto latinoamericano implica el riesgo de dejar por fuera elementos fundamentales para comprender los procesos regionales que cobran características no extrapolables a otros contextos.

Pensamos que “para pensar las fronteras políticas entre los estados latinoamericanos es necesario al mismo tiempo considerar los aportes realizados por múltiples estudios fronterizos e inscribirlos en una historia social diferente” (Grimson 2004:6). En este sentido recuperamos estudios realizados en distintos espacios fronterizos en la región que elegimos estudiar y reconocemos los aportes que dan cuenta de estas particularidades (Caggiano, 2005; Grimson, 2000; Karasik 2005)

En el contexto fronterizo, la idea de una nacionalidad argentina atraviesa a los ciudadanos a través de mitos fundacionales, representaciones audiovisuales, ritos y celebraciones, eventos comunitarios, propaganda y distribución de información. Nos interesa analizar los efectos que estos mecanismos pueden tener para quienes crecen, se forman y habitan espacios destacados por la contigüidad con un territorio marcado políticamente como “extranjero”.

Los espacios fronterizos además de demarcar un corte territorial y el cese de la influencia estatal, como señala Karasik, en Latinoamérica normalmente suelen ser espacios periféricos en relación a los centros de poder político y económico. Debido a esto, la categoría “frontera” resuena muchas veces también como confín.

*“Como las fronteras culturales e identitarias pueden competir con las fronteras políticas, los estados muchas veces desarrollan políticas de nacionalización para intentar hacerlas coincidir instalan escuelas de fronteras, procuran alcanzarlas con medios de comunicación, envían regimientos militares”* (Grimson, 2000:31)

En los últimos años y frente al auge de las políticas neoliberales de fines del siglo XX comenzó a acelerarse “el proyecto de integración regional” en el mundo globalizado. Estas experiencias diluyeron fronteras nacionales al interior de vastos territorios volviendo más rígidas al mismo tiempo las fronteras externas, tal es el caso de la Unión Europea, por ejemplo.

En el caso de las naciones al sur del continente americano, la confluencia de intereses y objetivos entre las dirigencias de los estados que conformaron el MERCOSUR y el UNASUR dio lugar a distintos intentos por unificar criterios y conformar un espacio común. En este caso la política exterior, los tratados internacionales y económicos dicen responder a un deseo de continuidad con el proyecto de unidad latinoamericana del que fueron portavoces los líderes de la liberación del continente en su descolonización decimonónica.

Ante una situación en la que dos paradigmas acerca del extranjero y de la región se tensionan a nivel discursivo, es importante que recordemos que las fronteras políticas “son arbitrarias pero no por eso menos eficaces” (Caggiano, 2004:4).

Es de nuestro interés indagar por las formas particulares de lo escolar en la frontera entendiendo que esa institución puede ser un ámbito en el cual explorar preguntas de mayor alcance y generalidad. Nos disponemos a explorar articulaciones entre los distintos marcos de significación que se ponen en juego en las prácticas educativas en esta región particular.

#### 2.4 Una aproximación antropológica a la escolaridad

Partimos de un enfoque antropológico de la educación y nos centraremos especialmente en la escolaridad, entendiendo que la formación de los niños abarca otros espacios y experiencias más allá de los de la educación formal. No podemos obviar como señala Gabriela Novaro que “la escuela intenta imponerse a los otros espacios formativos y que ello suele asociarse a un trabajo sostenido de auto legitimación y de deslegitimación de los mismos en tanto instancias educadoras” (Novaro 2010:21)

Situándonos en el ámbito de los mecanismos que impulsa el Estado a través de diferentes operaciones simbólicas y materiales es que nos posicionamos en un enfoque que “incorpora la educación al estudio de la problemática de la producción y reproducción de las desigualdades sociales y culturales”.

En este sentido nos interesa profundizar de qué manera ciertos significados, saberes y prácticas son excluidos, resistidos o interpelados por los sujetos en el ámbito escolar (Franze 2002:22). Compartimos la idea de que “hay una tendencia común a uniformar y deshistorizar las diferencias buscando soluciones generales a grupos que tienen trayectorias y procesos identitarios diferentes” (Briones, 2002:389).

A fin de construir nuestro campo de estudio, es necesaria una discusión sobre las formas de encarar la diversidad, las trayectorias y biografías particulares de los niños recuperando autores que construyen dentro de la etnografía educativa un conocimiento profundo sobre la escolarización en contextos interculturales. (Czarny, 2002, Diez, 2004, Novaro, 2010).

Creemos necesario reconstruir algunos de los debates centrales que se han dado en el tiempo entre diferentes abordajes teóricos de la antropología de la educación a fin de destacar puntos de partida necesarios para la construcción de nuestro objeto de estudio.

En este recorrido encontramos los aportes de la perspectiva culturalista que se enfrentó a aquella mirada evolucionista que explicaba por grados de complejidad esenciales a cada formación los desajustes que podrían surgir a la hora de la comunicación o encuentro entre distintos grupos. Con respecto a los estudios sobre educación esta línea norteamericana hacía hincapié en la diversidad cultural y el relativismo centrándose en los micro estudios etnográficos. Ruth Benedict y su análisis de la educación japonesa o Margaret Mead en Samoa, intentaban demostrar que la escuela buscaba formalizar y normalizar a las minorías étnicas y que aquellas estaban condenadas al fracaso ya que no podían adaptarse a los requerimientos escolares. (Mead, 1988; Benedict, 1974)

En este enfoque se encapsuló a la institución escolar en la óptica éxito-fracaso sin reconstruir el contexto histórico ni profundizar los procesos de desigualdad social para los propósitos de la clase dominante. Sin duda, el aporte de esta corriente consiste en haber señalado que existen diversas formas de comunicación en la escuela y que el fracaso no se debía a cuestiones genéticas, "raciales", sino que había toda una dimensión simbólica desatendida hasta el momento por los estudiosos de la educación.

En los años 60 en Francia, se instala la discusión teórica en torno a la reproducción y producción cultural, las escuelas como espacio de disputa y lucha de clases principales de los estados modernos capitalistas. (Bourdieu, y Passeron, 1972) Las teorías de la reproducción responden a un modelo que plantea que la escuela reproduce la ideología del Estado o más precisamente de los sectores dominantes. Siguiendo la línea de pensamiento de Althusser, la escuela sería el brazo ideológico del Estado que colabora en la fosilización de la desigualdad y la reproducción del modo de producción capitalista. (Althusser, 1984)

Bourdieu señala posteriormente que en la escuela aquello que se reproduce y revalida es el “capital cultural”, es decir, competencias simbólicas que coloca a quienes cuentan con él en posición privilegiada. En la escuela según el autor, se legitima la inteligencia de la clase de élite mientras las clases dominadas confirman sus limitaciones. “La condición de capital cultural se impone en primer lugar como una hipótesis indispensable para dar cuenta de las diferencias en los resultados escolares que presentan niños de diferentes clases sociales respecto del éxito “escolar”, es decir, los beneficios específicos que los niños de distintas clases y fracciones de clase pueden obtener del mercado escolar, en relación a la distribución del capital cultural entre clases y fracciones de clase.” (Bourdieu, 1987:1)

Ambas posturas, tanto la culturalista como el reproductivismo señalan que la desigualdad o el fracaso de ciertos grupos sociales en la escuela se debe a una ruptura entre la educación recibida al interior del hogar y la cultura escolar o capital cultural en el que serán sumergidos al ingresar al sistema. Esta perspectiva aportó la dimensión estatal como un factor fundamental a la hora de abordar la escolaridad sin embargo el margen de agencia de los sujetos no estaba en primer plano y por lo tanto se dejaban de lado las intervenciones y apropiaciones de los mismos.

La teoría de la producción cultural si bien nace de las teorías reproductivistas se distingue de ésta por hacer foco en las resistencias y luchas al interior de la escuela ya que esta se convierte en área preferencial en la que la cultura es realizada, producida. (Foley 2004; Levinson y Holland; 1996, Willis; 1983). Este modelo responde a una noción de cultura dinámica e histórica en la que se negocian sentidos y prácticas entre los sujetos en diálogo con las clases dominantes y el Estado, los sujetos no son receptores pasivos de una matriz cultural emplazada en un conjunto de pautas determinadas sino participantes de la construcción de su subjetividad.

La idea de *producción cultural* nos lleva a observar las estrategias, prácticas, discursos y respuestas de los sujetos *re-produciendo* significados y representaciones, participando activamente concepto que le devuelve al sujeto y a la cultura su dinámica y complejidad. Tomamos los aportes de Ezpeleta y Rockwell para entender este proceso, espacialmente los mecanismos *Control* y *Apropiación*. Los primeros refieren a aquellas interacciones y discursos explícitos o implícitos, a través de los cuales se articula el poder

estatal y se negocian ciertas prácticas que hacen a la realidad escolar. (Ezpeleta y Rockwell 1987)

El proceso de apropiación da concreción al proceso de control y *realiza* la escuela, ya que los saberes y prácticas que encontramos en la escuela están allí porque los sujetos se han apropiado de ellos. De esta manera para entender la dinámica de la escuela y de los procesos de identificación y formación de subjetividades de los niños que se dan en ella, cabe atender a la vida cotidiana escolar, como espacio-tiempo de disputa de sentidos y de producción cultural. (Achilli, 1987; Rockwell, 1995; Pallma y Sinisi 2004). En este sentido decidimos atender a los ritos y actos escolares, las consignas y materiales didácticos, las evaluaciones, las producciones de los niños y el trabajo en el aula como instancias de disputa y producción de significados.

Tomamos el concepto de *experiencia formativa* en el sentido de “el conjunto de prácticas y relaciones cotidianas en las que se involucra al niño en determinados ámbitos –familiar, escolar- cuya modalidad institucional condiciona el carácter y el sentido que adquiere para otros y para él mismo los aprendizajes, o más correctamente, las apropiaciones que realiza.” (Achilli 1996: 24-36)

Cuando hablamos de experiencias formativas emergen trayectorias y sentidos ligados al mundo extra escolar de los niños que sin duda no son homogéneos sino que pueden pensarse desde un enfoque intercultural.

## 2.5 La escuela en contextos interculturales

Este trabajo se inserta en el debate que comenzó en las últimas décadas del siglo XX cuando los organismos internacionales de crédito, las empresas de capital privadas y las corporaciones multinacionales, comenzaron a dictar pautas de funcionamiento y ejes de trabajo a las distintas esferas estatales.

El ámbito escolar y las políticas educativas no fueron inmunizadas frente a esta embestida, por el contrario, las mismas se vieron afectadas y transformadas por el neoliberalismo dando lugar a nuevas prácticas y experiencias. La escuela pública que se consolidó en la modernidad como medio privilegiado de socialización y democratización de

las sociedades, suele ser cuestionada por los organismos internacionales de crédito que muchas veces la acusan de obsoleta para aplicar lo que consideran una solución eficiente, la adaptación de la misma a los requerimientos del mercado.

Entendemos que “la manera en que la escuela procesó la diversidad que recibía de sus docentes y alumnos fue, salvo algunas excepciones, homogeneizarla y uniformarla” (Dussel 2004:308) Este punto es central en los nuevos debates en los que se empieza a considerar cuestiones tales como la pluralidad de identidades étnicas, de género, religiosas y regionales que abogan por participar del proyecto nacional sin que ellos implique la renuncia a sus particularidades ni a la defensa de sus derechos.

La atención a la diversidad se ve reflejada en distintas políticas públicas y en la normativa internacional que hace hincapié en el derecho a la representación, expresión y participación de las minorías. Sin embargo, a pesar de la producción teórica, la postulación de políticas y la creación de organismos públicos, en muchos casos la escuela afirma su ideal homogeneizador y estructurador de una identidad común.

Cuando hablamos de educación intercultural estamos tensionando el mandato homogeneizador de la institución escuela y por lo tanto surge la pregunta acerca de dónde están las dificultades de la misma para reconocer la diversidad e incorporarla. Reconocemos que debemos atender a aquellos procedimientos que “tienden a producir una ruptura lógica con el sentido práctico, y al hacerlo, refuerzan la distancia existente entre el mundo personal y el escolar, separando a un tiempo el universo afectivo y local (familiar, personal) de lo formal y abstracto” (Franze, A 314).

Elsie Rockwell señala que es en la presentación del conocimiento escolar como el verdaderamente válido “como si el mismo fuera producto siempre de una elaboración ajena con el que se deben confrontar los propios saberes para confirmar o negar su validez” donde se provocaría esa suerte de violencia simbólica o enajenación. (Rockwell, 1991 en Novaro, 2006:78)

La pregunta sería si existen en esta escuela en particular iniciativas orientadas a la recuperación de los saberes de los sectores subalternos y en un nivel más general si es posible que la escuela lo haga como institución del Estado. La educación intercultural tal como en algunas ocasiones corona iniciativas educativas escindidas de políticas de mayor alcance puede referirse a políticas del reconocimiento de las diferencias en sentido del

multiculturalismo mientras no implique una puesta en cuestión de las condiciones en que esa diversidad se articula con relaciones asimétricas y desiguales.

En esta línea nos parece importante distinguir la recuperación folclorizada de prácticas significativas para los sujetos, de la participación activa de niños en las experiencias formativas que incorporan sus marcos de referencia identitaria e incluso colaborar en el desarrollo de categorías que nos permitan a futuro esclarecer las formas que puede tomar la interculturalidad de hecho, en línea con una interculturalidad a nivel de las políticas públicas.

En este caso, nos referimos a políticas de Estado orientadas a la atención de las necesidades y aspiraciones de diferentes grupos étnicos, nacionales, así como a sus aportes intelectuales, lo que presupone un posicionamiento que revierta la manera de pensar el conocimiento desde la ilustración hasta la actualidad. (Diez, 2004; Novaro, 2006; Czarny, 2002)

Por muchos años la exclusión en materia de educación fue mayormente entendida como la negación de la posibilidad de escolarizarse o de finalizar la educación primaria, sobre todo como producto de las desigualdades sociales, sin embargo sería conveniente que pensar en otros modos de exclusión, incluyendo los que se dan al interior de la escuela.

Para indagar acerca del modo en que las prácticas y formas propias de lo escolar se articulan con otras experiencias formativas, marcos de referencia étnicos, regionales, religiosos, procesos de identificación y sentidos en contextos interculturales, trabajamos como ya dijimos con un enfoque etnográfico. Consideramos que este tipo de abordaje produce un conocimiento que puede visibilizar aspectos de las dinámicas de la vida escolar que nos permitan analizar aspectos señalados en este apartado.

## 2.6 El trabajo etnográfico con niños y niñas

La decisión de trabajar con las perspectivas y saberes de los niños incluye en sí misma una forma de concebir la *infancia* que revierte algunas posiciones del sentido común y de los estudios realizados con niños desde distintas disciplinas. Estas posturas que mencionamos tienden a aproximarse a la niñez como una adultez incipiente o imperfecta, haciendo hincapié en la vulnerabilidad, y la falta de desarrollo madurativo como

características que implicarían la carencia como una característica inherente a la condición etaria de los sujetos.

Partimos de la idea de que los niños son sujetos cuyas voces merecen ser relevadas y que desde la antropología podemos acercarnos a ellos para construir conocimiento sobre el mundo.

La categoría infancia no es el reflejo de una etapa biológica, debe ser comprendido como un hecho histórico y cultural. La forma de pensar esta etapa como separada de la vida adulta es propia de la modernidad ya que previamente los niños se incorporaban a la adultez a edades tempranas y es en el capitalismo industrial donde se incorporan de manera diferencial siguiendo la lógica del ideal cristiano de familia y la puesta en valor del ámbito doméstico, las relaciones de afectividad y el matrimonio monógamo como forma extendida y la intimidad del hogar separada del ámbito público. (Ariés, P 1987)

También corresponde a este momento, el hecho de que a partir del ascenso de la burguesía, la mujer se convierte en “gestora de la vida doméstica” frente a la nobleza donde los criados solían encargarse de la crianza de los más pequeños “La institución escolar será el centro y motor del sistema de protección de la infancia, la encargada de completar la formación y disciplinamiento llevada a cabo en la intimidad familiar, una prolongación fuera del hogar del cuidado materno, e instancia específica de socialización” (Franze 2002:335)

En la antropología el punto de vista de los niños ha sido relevado tradicionalmente, de manera auxiliar a estudios sobre parentesco y escolarización, sin embargo en los últimos años han surgido estudios, particularmente en Latinoamérica, que buscan comprender las formas de vida y experiencias de los niños (Cohn, 2005; Enriz, 2006; García Palacios, 2006; Szulc, A 2004).

Cuando hablamos de “los niños” nos referimos a sujetos situados en un contexto atravesado por múltiples determinaciones sociohistóricas, étnicas y lingüísticas en un mundo compartido con los adultos, “no deberíamos olvidar que al hablar de niñez, hablamos de relaciones entre niños y adultos, entre niños e instituciones o entre pares” (Szulc 2004:11).

Por este motivo, si bien este trabajo busca especialmente conocer más acerca de los niños que viven en la frontera, comprende necesariamente también el relevamiento de las voces de los adultos. Registramos las interacciones que se dan entre los sujetos, buscando caracterizar uno de los contextos en el que los chicos desarrollan sentidos de pertenencia e identificaciones: la escuela.

### **3-LA ESCUELA Y LA FORMACIÓN DEL ESTADO NACIÓN**

3.1 La Escuela en la formación del Estado nación

3.1.1 El programa institucional de la escuela moderna

3.1.2 Breve reseña sobre la escuela en Argentina

3.2 La Escuela en la Frontera: Una aproximación a través de la normativa

### 3.1 LA ESCUELA Y LA FORMACIÓN DEL ESTADO NACIÓN

Con el objetivo de delinear nuestro objeto de estudio partiendo de la institución escolar como un dispositivo estatal nos proponemos ahora realizar un breve recorrido sobre los aspectos fundacionales de esta institución de la modernidad, especialmente en el contexto argentino.

Al proponernos revisar supuestos e imágenes en torno a las escuelas de frontera, decidimos hacer un relevamiento de la normativa a partir de este eje indagando acerca de los mandatos y referencias en torno a la relación entre escuela, ciudadanía, extranjería y fronteras políticas.

#### 3.1.1 El programa institucional de la escuela moderna

La escuela pública ha sido la forma moderna canónica de socialización mediante un programa institucional de formación de los sujetos que viene de tiempos anteriores, definido por cuatro pilares: *Sus valores y principios fuera del mundo, la particularidad de la vocación docente, la reificación de una escuela-santuario, y la subjetivación.* (Dubet, 2004 )

En primer lugar, debemos remontarnos al momento en que surgen las escuelas republicanas frente a las escuelas religiosas, para subrayar el hecho de que la nueva institución no substituyó la dimensión sobrenatural de la fé por la razón, sino que ésta última fue hipostasiada junto a la idea de nación.

La paradoja de la adoración de la razón denota el cambio del que hablaba Weber al señalar el pasaje del encantamiento del mundo a una creciente racionalización. Podríamos preguntarnos acaso si la escuela no fue en sus orígenes un intento de “racionalizar” y burocratizar los procesos de socialización despojándolos del “aura” de lo religioso. En este caso, es lógico que en la escuela aparezca la encarnación de valores supra-terrenales a pesar del discurso que pretende erradicarlos.

La eficacia simbólica de los signos patrios, la idealización de la luz del conocimiento y la disciplina ascética para alcanzar un mayor dominio de las facultades mentales dan

cuenta de la retroalimentación entre fé y razón que le dio origen y con la que aún se enfrenta. La escuela se apropia desde sus orígenes del monopolio de la reproducción de la vida cultural y nacional de un territorio y conserva para hacerlo principios trascendentes de los que se infunde a los sujetos a lo largo del proceso formativo.

Podemos señalar que la escuela fue desde sus comienzos una institución en la que se impulsaron propuestas para el manejo de una población caracterizada por la diversidad. Algunos de sus mandatos fueron; la construcción de una ciudadanía, el desarrollo de sentimientos de pertenencia, la producción de un relato común histórico acerca de la historia de la república y la homogeneización de la lengua y los marcos de significación particulares de sujetos con trayectorias diversas

Señalamos que que la implementación del programa institucional de la escuela incorporó ciertos elementos fundamentales para cumplir con los mandatos mencionados, tales como los ritos escolares, el saludo a la bandera, el calendario escolar basado en la “efemérisación” del tiempo, el lugar inmaculado de los docentes-apóstoles, el sistema jerárquico y burocrático de reclutamiento del personal docente, la promoción de una identidad nacional a través del repertorio musical, los bailes y las celebraciones patrias, la obligatoriedad del guardapolvo blanco para borrar distinciones y la preponderancia del discurso escrito como forma de acceso al conocimiento. (Dubet, 2004)

### 3.1.2 Breve reseña sobre la escuela en Argentina

Entre 1890 y 1914 ingresaron a la Argentina más de dos millones de extranjeros, en su mayoría hombres provenientes de España e Italia, que venían a insertarse como mano de obra en el sector agropecuario. Esta oleada migratoria transformó la configuración poblacional y socioeconómica del país. Al mismo tiempo, como señala Pacecca, ingresaron al país migrantes provenientes de los países limítrofes, que constituían en un principio un porcentaje pequeño del total de residentes extranjeros. La migración de los países de la región fue constante y sostenida en el tiempo y debido al cese de las migraciones europeas y a su propio crecimiento alcanzó después de cien años el 50 % de la población total de extranjeros del país. (Pacecca, 2001)

Si bien, en un principio, “la actitud hacia los extranjeros puede incluirse dentro de las llamadas políticas de la hospitalidad” (Villavicencio, S 2004: 178), “la experiencia de asimilación también incluyó campañas tales como la “cruzada patriótica” en la que los extranjeros debían dejar de lado su lengua, sus hábitos culturales e incluso sus símbolos nacionales a favor de la conformación de una integración nacional” (Pacecca, 2001:6)

El modo en que la nación como matriz productora de sentidos comunes fue instrumentada, incluyó la integración y asimilación de las diferencias, la exclusión de los pueblos originarios y las clases populares de las decisiones políticas y el fortalecimiento de las fronteras externas a partir de una hipótesis de conflicto frente a los países limítrofes.

Al reflexionar sobre la nación retomamos el concepto de configuración cultural como marco compartido por diferentes actores y entendiéndola en tanto sedimentación de un proceso histórico en movimiento por las siguientes características: ser *un campo de posibilidad* que marca aquello que es dominante, posible o imposible de ser vivido, sentido, pensado, *una lógica de interrelación* entre las partes, *una trama simbólica común* y otros *aspectos culturales compartidos*. (Grimson, 2011)

La escuela pública tuvo desde sus orígenes el proyecto de organizar la configuración nacional, en una suerte de “misión” homogeneizadora que abrió el juego de la formación que hasta el momento era privativa de las clases dominantes a una ciudadanía en construcción. El ideal republicano democrático de alcanzar un sistema igualitario para una mayor libertad, participación e inclusión de los ciudadanos terminó asimilando el bastión de la igualdad a la idea de homogeneidad.

Mauricio Langon señala que “la solución homogeneizadora ha sido y es el modelo dominante de encarar toda diversidad” (Langon, 2006) Sin embargo, no todos los países han encarado la unificación de la población de la misma manera.

“Es fundamental entender que las estrategias de unificación implementadas por cada Estado y las reacciones provocadas por esas estrategias se tradujeron en peculiares fracturas de las sociedades nacionales, y es de aquellas que partieron, para cada caso, culturas distintivas, tradiciones reconocibles e identidades relevantes en el juego de intereses políticos” (Segato, 2002 :114). Existen diferencias entre la forma en que Estados Unidos concibe su “melting pot” en el que cada minoría étnica conforma una totalidad llamada nación que en la forma que toma el “Crisol de Razas” argentino, aun cuando sean llamados de la misma manera.

Los migrantes europeos fueron calificados y homogeneizados con una impronta positiva basada en la épica de ultramar que trasciende las nacionalidades implicadas, tal como se puede observar en el mito del crisol de razas. (Pacecca, 2006)

Los migrantes de países limítrofes no participaron del relato de los orígenes de la nación y fueron incorporándose al mercado del trabajo y a la estructura del Estado desde la subalternidad. En este sentido, los modos en que campesinos e indígenas participaron del mito del crisol de razas también podrían ser pensadas desde la invisibilidad más que desde la epopeya.

Desde 1994, la educación bilingüe e intercultural (EBI) es en Argentina uno de los derechos constitucionalmente garantizados para los pueblos indígenas<sup>12</sup>. Se trata de la expresión de un proceso que señala cambios posibles. Creemos que las políticas públicas no se implementan barriendo con lo anterior ni provocando un golpe de efecto en la población dispuesta a adaptarse inmediatamente a los cambios, sino que traen inevitablemente el desafío de transitar un desajuste, una zona borrosa en la que viejos y nuevos discursos, experiencias y medidas conviven en una suerte de babel de la política pública.

Enfatizamos entonces que la interculturalidad es un proyecto en construcción, dentro del cual encontramos discursos funcionales a la estructura social vigente, tanto a nivel nacional como comunal, pero también espacios o intersticios para prácticas alternativas. (Diez, 2009)

### **3.2 LA ESCUELA EN LA FRONTERA: Una aproximación a través de la normativa**

---

<sup>12</sup> En el artículo 75 del capítulo cuarto, inciso 17, la nueva Constitución establece: *“Reconocer la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas argentinos. Garantizar el respeto a su identidad y el derecho a una educación bilingüe e intercultural; reconocer la personería jurídica de sus comunidades, y la posesión y propiedad comunitarias de las tierras que tradicionalmente ocupan; y regular la entrega de otras aptas y suficientes para el desarrollo humano; ninguna de ellas será enajenable, transmisible ni susceptible de gravámenes o embargos. Asegurar su participación en la gestión referida a sus recursos naturales y a los demás intereses que los afecten. Las provincias pueden ejercer concurrentemente estas atribuciones”*.

Si “el Estado ha precedido a la nación y no a la inversa” (Balibar, 1991: 127), podemos decir que la normativa fue una de las fuerzas motoras iniciales del proceso de construcción de la nación y la escuela acaso uno de sus escenarios principales.

María Inés Pacecca analiza las leyes migratorias, especialmente las del período 1945 – 1970, un tiempo en que el flujo migratorio de ultramar disminuyó mientras el de los países limítrofes creció sostenidamente. La autora destaca que la normativa refleja una precarización de los derechos laborales de los extranjeros y una limitación de los derechos de ingreso. (Pacecca, 2001)

La historia de la creación de fronteras argentinas no solo es un relato sobre la demarcación de límites “hacia afuera” sino que implicó una política “hacia adentro”. Las escuelas ubicadas en las fronteras y circundadas por puentes internacionales, oficinas militares y dispositivos de control levantaban la bandera celeste y blanca partiendo de *la hipótesis de conflicto* con la que se instauraban las políticas exteriores. También operando hacia adentro una forma de incorporación de las poblaciones indígenas y campesinas que implicaban otro tipo de “fronteras”, aquellas entre quienes accedían a la educación pública y quienes no, aquellas entre quienes estaban representados en el relato de la nación y quienes no.

En 1970, se promulgó la ley 18.575, que establecía las Zonas y las Áreas de Frontera. El área era definida como el espacio adyacente al límite internacional componiendo una franja que rodeaba toda la periferia del país, incluyendo las Islas Malvinas y las tierras antárticas.

Cabe mencionar a su vez que la ley 19.248 fue promulgada el 21 de Septiembre de 1972 . Esta trata sobre las políticas secretas del Estado, donde se buscaba la promoción del *“desarrollo económico, social, cultural y demográfico en las zonas y áreas de frontera, con el objeto de reafirmar el ejercicio de la soberanía, asegurar la integridad territorial y proyectar la influencia del país hacia el exterior. Incrementar el control y vigilancia en las áreas de frontera y en los puntos de fricción.”*

En relación al proceso que podemos llamar de “argentinización” de estas poblaciones fue central la Ley 19.524 sancionada en 1972 por el presidente de facto Agustín Lanusse. En la misma se establecen las bases para el funcionamiento de las escuelas de frontera, donde se busca la promoción de actitudes que favorezcan *“La*

*cohesión grupal y la participación en los intereses comunitarios, la asimilación de las formas de vida propias de la cultura argentina, el arraigo en el medio y el compromiso con el desarrollo y bienestar de la comunidad local como parte integrante de la regional y nacional*<sup>13</sup>.

En el artículo 8 también se impone la inclusión de contenidos curriculares que *Intensifiquen el conocimiento del patrimonio material y cultural argentino y estimulen la adhesión a los valores que lo sustentan*. Entre los objetivos que se persiguen en el artículo 7 destacamos también aquellos que subrayan la promoción de ideales que estimulen la *adhesión a los principios que fundamentan la lealtad nacional y La afirmación del sentimiento de pertenencia a la sociedad argentina*

Destacamos que en el imaginario popular y en los discursos mediáticos, las escuelas de frontera muchas veces se representan asociadas al ámbito rural, a la periferia, y son reivindicadas aún dentro del ámbito educativo con cierto tinte heroico por ser aquella que lleva la bandera a los lugares más alejados del territorio nacional. En consonancia con este carácter diferencial debemos mencionar que esta ley también instituyó el 14 de marzo (Día de su promulgación) como el “día de las escuelas de fronteras”.

Las hipótesis de conflicto con países vecinos que imperaron en la década del 70 en los gobiernos militares dictatoriales en la región, partieron de una concepción del Estado “hacia adentro” y de espaldas al país extranjero, la ley 19.524 responde a este espíritu de la época que pretendía recuperar el consenso popular de una dictadura militar en crisis a través de la fabricación reforzada de una identidad nacional que incorporara a las poblaciones indígenas y campesinas asegurando su lealtad y que a su vez fuera tamiz de enemigos potenciales de las izquierdas aledañas.

Consideramos que la normativa se convierte muchas veces en un productor de clasificaciones y reforzador de la dinámica cotidiana que los habitantes de las ciudades de frontera tienen de sí mismos y de sus vecinos. En este sentido cabe mencionar que esta ley sigue vigente aún tras 27 años de democracia<sup>14</sup>.

---

<sup>13</sup> Artículo 7 de la Ley 19.524

<sup>14</sup> Excepto el artículo N° 11 que mencionaba que no podrían otorgarse excepciones a los argentinos naturalizados para ejercer la docencia en establecimientos ubicados en la zona limítrofe con sus países de origen y fue modificado en 1999 durante el gobierno de Menem por la ley 25.170 que autoriza a los docentes argentinos por opción a ejercer la docencia en escuelas de frontera.

- **La escuela federal: Ley 24.195**

En las últimas décadas del siglo XX, “surgió la necesidad económica de liberar al Estado del control territorial provincial mientras éste se definía como un director macro político y económico.” (Rivas 2004: 58)

En 1993, con la sanción de la ley 24.195 (Ley federal de educación) se transfirieron todos los establecimiento educativos a las administraciones provinciales y se reestructuró abruptamente toda la estructura que venía sosteniéndose por más de cien años, lo que llevó a un debilitamiento de las instituciones escolares y a una agudización de la crisis que ya existía.

A la tensión de la transición de un sistema a otro, se sumó una suerte de ruptura entre los contenidos curriculares escolares y los discursos que impregnaban los medios de comunicación así como una dislocación de las relaciones entre educadores y estudiantes que empezaban a poner en cuestión ciertas prácticas escolares así como rituales y formalidades. El contexto reflejaba en estos tiempos una creciente desigualdad, flexibilización del mercado de trabajo, internacionalización de los mercados financieros y agudización de la dependencia de los países subdesarrollados con respecto a los mandatos de los organismos internacionales de crédito.

A pesar de esto, desde distintos sectores se le adjudicaba a cuestiones intra-escolares la responsabilidad por el fracaso del sistema educativo que no podía retener a los chicos y no brindaba un sistema de calidad. Esta disociación entre la lógica escolar y la extra escolar presente de diversas formas en el sentido común presuponía la existencia de un universo autónomo de una institución que fue desde sus comienzos un brazo de las políticas de Estado con respecto a la formación de la nación y la construcción de la ciudadanía.

Por otro lado, las resistencias del interior de la escuela señalaban que era este contexto de pauperización de las economías latinoamericanas lo que convertía a la escuela en un espacio de fuerte deserción, donde el comedor escolar se convertía en un factor importante para la retención de los chicos.

Este nuevo escenario se reflejaba en una serie de políticas internacionales que buscaban promover por ejemplo los derechos indígenas a la educación, como la Convención 169 de la OIT aprobada en 1989 que interpelaba a los gobiernos e indicaba sus responsabilidades con los pueblos indígenas. (Briones, 2002)

Tanto “la escuela homogeneizadora de consolidación del Estado nación” como “la escuela del pluralismo y el multiculturalismo de consolidación de las fuerzas del mercado” se encargaron de algún modo de omitir las fuertes relaciones de desigualdad y el carácter sociohistórico de la diferencia.

La escuela implicó desde sus orígenes la creación de fronteras al interior de la misma, en el caso de las políticas neoliberales se agudizaron aquellas que separaban a quienes pertenecían o no al acervo de ciudadanos capacitados para participar en el mercado laboral. En este contexto surgieron propuestas dirigidas hacia poblaciones concretas, al establecimiento de circuitos de escolarización paralelos y desiguales. El propósito que buscaba la incorporación al Estado nación desde procesos de identificación colectiva sobrevivía y se superponía con la escuela de la fragmentación y la focalización.

- **La escuela Nacional Ley 26. 206**

En el año 2006 fue sancionada la ley 26.206 reemplazando a la ley federal de educación y en consonancia con las políticas de Estado del gobierno de Nestor Kirchner y en los inicios del UNASUR como nueva confederación de estados sudamericanos.

En el artículo N° 5 de la Ley se advierte como propósito “la consolidación de la unidad nacional atendiendo al *respeto* por las particularidades provinciales y locales”. De este modo se reintegran las provincias en un sistema unificado en el que el Estado nacional vuelve a tener un rol preponderante en la conducción del sistema educativo.

Subrayamos los objetivos que se plantean en el artículo N° 11 y la redundancia de la palabra “Respeto” como un nuevo posicionamiento del Estado frente a la diversidad desde la tolerancia que resuena aún a las políticas del multiculturalismo pero que al incluir garantías de inclusión introduce la variable de la igualdad/ desigualdad en paralelo a la diferencia.

## ARTÍCULO N° 11

c) Brindar una formación ciudadana comprometida con los valores éticos y democráticos de participación, libertad, solidaridad, resolución pacífica de conflictos, respeto a los derechos humanos, responsabilidad, honestidad, valoración y preservación del patrimonio natural y cultural.

d) Fortalecer la identidad nacional, basada en el respeto a la diversidad cultural y a las particularidades locales, abierta a los valores universales y a la integración regional y latinoamericana.

e) Garantizar la inclusión educativa a través de políticas universales y de estrategias pedagógicas y de asignación de recursos que otorguen prioridad a los sectores más desfavorecidos de la sociedad.

f) Asegurar condiciones de igualdad, respetando las diferencias entre las personas sin admitir discriminación de género ni de ningún otro tipo.

g) Garantizar, en el ámbito educativo, el respeto a los derechos de los/as niños/as y adolescentes establecidos en la Ley N° 26.061.

De acuerdo al recorrido realizado, cabe reflexionar que en la ley de escuelas de fronteras 19.524 aún persiste el interés de promocionar “*El arraigo en el medio y el compromiso con el desarrollo y bienestar de la comunidad local como parte integrante de la regional y nacional*” es decir que el compromiso local se defiende en tanto parte constitutiva de una totalidad preexistente y abarcadora. Este punto entraría en tensión con el inciso d) de la ley nacional de educación ya que señala que el fortalecimiento de la identidad nacional se basa en el respeto a las particularidades locales, de este modo se invierte la ecuación: Local – Nacional.

A su vez, este apartado sugiere como propósito de la política educativa, la apertura a la integración regional y latinoamericana que estaría expresando un giro con respecto a la ley de escuelas de fronteras que fue enteramente construida desde la hipótesis de conflicto en consonancia con el establecimiento de los límites territoriales como espacios de fricción.

El artículo 92 de esta ley indica *el fortalecimiento de la perspectiva regional latinoamericana, particularmente de la región del MERCOSUR, en el marco de la construcción de una identidad nacional abierta, respetuosa de la diversidad.*

En el año 2010, la diputada María Julia Acosta del Frente para la Victoria de la Provincia de Catamarca, presentó a la Cámara de Diputados de la nación un proyecto de Ley<sup>15</sup> para la promoción de las zonas y áreas de frontera que incluye la derogación de las leyes 18575 y 19524.

Dentro de los artículos del proyecto se incluyen los siguientes objetivos a alcanzar en las zonas de frontera: *crear las condiciones adecuadas para la radicación de pobladores, mejorar la infraestructura y explotar los recursos naturales; asegurar la integración de la zona de frontera al resto de la nación y alentar el afianzamiento de vínculos espirituales, culturales y económicos entre la población de la zona y la de los países limítrofes, conforme a la política internacional de la República.*

En el área de la frontera argentino-Boliviana los campesinos continúan manteniendo relaciones sociales a través de los pasos fronterizos, muchas veces estos vínculos se ven afectados por dispositivos de control ubicados en los puentes internacionales, y esta presencia no desintegra pero obstaculiza el circuito por el espacio concreto de un mercado y un paisaje compartido por años.

Podemos decir que coexiste en la normativa vigente un aparente cambio de paradigma en relación a la diversidad con respecto a vieja hipótesis de conflicto de la época de Onganía. Ésta aún le da forma a las escuelas de frontera que suelen ser representadas como aquellas que llevan adelante la cruzada de preservación de la soberanía nacional a través de la promoción de una identidad común.

---

<sup>15</sup> Para mayor información sobre el proyecto consultar:  
<http://www.hcdn.gov.ar/comisiones/permanentes/csinterior/proyectos/proyecto.jsp?id=120028>

## **CAPÍTULO 4: LA QUIACA, PROVINCIA DE JUJUY**

4.1 Introducción: Provincia de Jujuy

4.2 Breve historia de La Puna

4.3 La formación del Estado nación en la región

4.4 La Quiaca

4.4.2 Breve recorrido por la historia de La Quiaca

4.4.3 La Quiaca, ciudad fronteriza

4.4.4 La Escuela pública en La Quiaca

Este capítulo se propone reconstruir el contexto en el que llevamos adelante nuestra investigación. No nos referimos a un intento de descripción del ambiente que rodea al referente empírico sino que partimos de la idea de que contextualizar refiere a un “dar cuenta de aquello que dota de significación a -y se encuentra imbricado en- los procesos presentes observados” (Franze, 2002).

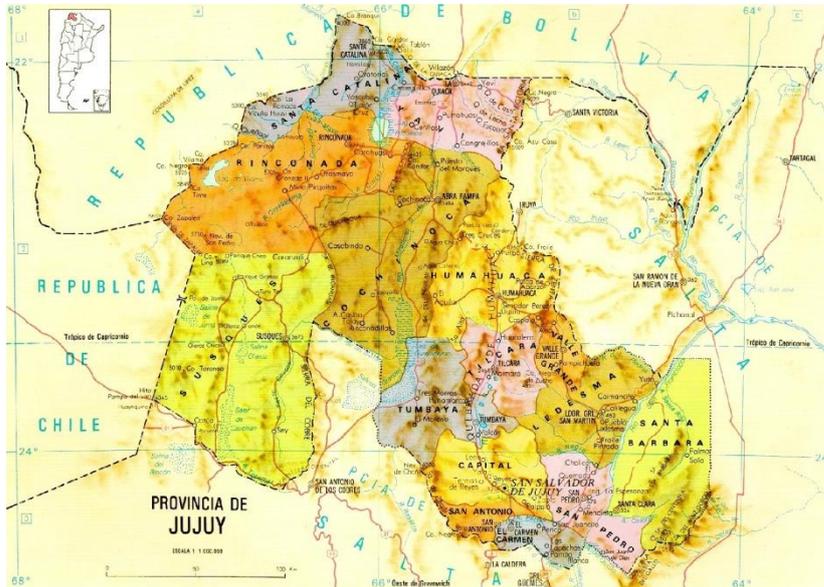
Las particularidades que describimos acerca de la región donde realizamos el trabajo de campo no ilustran las interpretaciones sino que le otorgan sentidos y marcos de interpretación que no tendrían en otra escuela y en otra frontera, por esta razón es importante detenernos a mirar el territorio como un complejo atravesado por múltiples determinaciones y procesos sociohistóricos.

Describimos procesos y características locales de La Quiaca con el objetivo de comprender los modos en que operó y opera el Estado allí, a fin de enmarcar la institución escolar dentro del marco general de la demarcación de fronteras políticas.

A su vez, consideramos que es necesario realizar una caracterización ambiental y geográfica así como una periodización histórica que dé cuenta de los procesos particulares de la Provincia de Jujuy, en especial de la región de la Puna. Asimismo recorreremos aspectos de la historia de La Quiaca relevantes para nuestras preguntas de investigación, tales como su lugar en el marco de la formación del Estado nación, su condición de ciudad fronteriza y la relación con Bolivia, la incorporación de su población al mercado laboral y a sus ejes estructurantes a nivel provincial, y también el lugar que tuvo la escuela en la formación de la ciudad.

Esta contextualización no pretende dar significación solamente a la escuela de frontera en la que realizamos el trabajo de campo sino también a distintos aspectos de las formas de vida, los marcos de referencias y las experiencias de los niños sobre los que trabajaremos en capítulos posteriores.

#### 4.1 INTRODUCCIÓN: PROVINCIA DE JUJUY



Si nos situamos al noroeste de la República Argentina, podemos ver que la provincia de Jujuy cuenta con dos cruces fronterizos, a un lado se encuentra el límite con Chile, a través del paso de Jama, y al otro el límite con Bolivia a 3442 mtrs. de altura en el altiplano.

Jujuy comprende un territorio natural altamente diversificado, a nivel ambiental desde salares de alturas hasta selvas tropicales. La provincia se divide de acuerdo a regiones ambientales tales como: Puna, Quebrada de Humahuaca, Ramal y los valles, cada región comprende distintos departamentos, tal como se denomina a las unidades jurídico administrativas a nivel local.

Reconocemos a las regiones como “espacios territoriales contiguos que, por motivos puramente administrativos o como reflejo de alguna característica económica, cultural, social o geográfica (...) son definidos como unidades menores dentro del Estado-nación” (Jelin, 1999:159) y muchas veces también como espacios de agrupamiento o consolidación de causas comunes entre grupos sociales.

Mencionamos que para el caso andino se usa el concepto de “Región” articulando aspectos vinculados al patrimonio natural y al patrimonio cultural tangible e intangible del territorio interestatal (Argentina, Chile, Bolivia, Perú y Ecuador) y por este motivo ubicamos

una tensión entre este concepto de región y el de Estado nación. Al priorizar lo geográfico pareciera develarse el carácter artificial de las divisiones político jurídicas de la región, sin embargo de manera operativa no deja de ser eficiente la construcción histórica de la demarcación de fronteras que modifican el paisaje.

Entre las características particulares de Jujuy en relación a otras provincias, cabe mencionar la fuerte presencia indígena ya incorporada al momento de la formación del Estado nacional, las poblaciones menos afectadas por traslados que otras del Tucumán colonial y las migraciones desde el Alto Perú que permitieron “mantener en esas zonas un fuerte perfil surandino” (Karasik en Lagos 2006:468)

La región de **La Puna** está formada por los departamentos de Yavi, Santa Catalina, Cochinoca, Rinconada y Susques, la región de “**La Quebrada de Humahuaca**” está formada por Humahuaca, Tilcara y Tumbaya; “**El Ramal**” incluye a Ledesma, San Pedro, Santa Bárbara y Valle Grande; “**Los Valles**” son los departamentos Dr. Manuel Belgrano, Palpalá, San Antonio, y El Carmen.

La distribución de la población total en la Provincia de Jujuy fue cambiando a través del tiempo: La mayoría de la población de Jujuy entre 1914 y 1960 residía en el Ramal, en contraste con el 48.8% y el 40.7% que en 1869 y 1895 respectivamente estaban en la Puna y la Quebrada. Entre el Censo de 1869 y el de 1960 la zona de los Valles (que incluye la ciudad capital y la zona tabacalera) mantuvo un peso constante de entre el 29 y el 39%, pero desde entonces fue aumentando notablemente su peso (45.4% en 1970 y 61.2% en el 2001) en base sobre todo al crecimiento de San Salvador en el contexto de la hiper-terciarización de la economía provincial (cf. Stumpo 1992 en Karasik 2005)

En la actualidad el cambio en la distribución de la población está mayormente ligada a la agroindustria y a los centros urbanos como principales ejes estructurantes del desarrollo capitalista provincial, tal como puede apreciarse en el siguiente cuadro.

Cuadro 1 Población total por departamento Censo 2010<sup>16</sup>

Departamento	2010
<b>Total</b>	<b>673.307</b>
Cochinoca	12.656
<b>Dr. Manuel Belgrano</b>	265.249
<b>El Carmen</b>	97.039
Humahuaca	17.366
<b>Ledesma</b>	81.790
<b>Palpalá</b>	52.631
Rinconada	2.488
San Antonio	4.466
<b>San Pedro</b>	75.037
Santa Bárbara	17.730
Santa Catalina	2.800
Susques	3.791
Tilcara	12.349
Tumbaya	4.658
Valle Grande	2.451
Yavi	20.806

Otro fenómeno a señalar es el crecimiento que han tenido en el último siglo los centros urbanos que se fueron convirtiendo en potentes receptoras de la población rural.

<sup>16</sup> Extraído de Cuadro P1-P. Provincia de Jujuy. Población total y variación intercensal absoluta y relativa por departamento. Años 2001-2010

Cuadro 28. Población urbana y rural de la provincia de Jujuy a través de los Censos<sup>17</sup>

Censo	Total población	Urbana	%Tot	Rural	%Tot
1895	49.713	10.749	21,62	38.964	78,38
1914	77.511	24.943	32,18	51.680	66,67
1947	166.700	61.271	36,76	105.429	63,24
1960	241.462	118.665	49,14	122.797	50,86
1970	302.436	196.413	64,94	106.023	35,06
1980	410.008	312.771	76,28	97.237	23,72
1991	512.329	418.153	81,62	94.176	18,38
2001	611.888	520.073	84,99	91.815	15,01

Nuestro trabajo se centra en una localidad ubicada en la región de la Puna, que comprende los departamentos de Yavi, Santa Catalina, Cochinoca, Rinconada y Susques. La Puna puede caracterizarse por una composición demográfica con importante presencia de población campesina indígena, una forma de inserción en el mercado laboral como mano de obra asalariada y una fuerte migración de la población hacia otras regiones en los últimos años. Las economías domésticas basadas en el trabajo campesino han ido desarticulándose y se han subordinado estructuralmente a los procesos de formación y reproducción del mercado de trabajo agroindustrial. (Karasik, 2005)

A lo largo del proceso de consolidación del Estado nación, la región de la Puna se convirtió en la periferia de un modelo capitalista que en el noroeste estaba organizado en torno a la producción de azúcar y tabaco que tomaba a las poblaciones del altiplano como mano de obra para los intereses de estos sectores agroindustriales. El norte jujeño, la puna y Quebrada de Humahaca, es identificado normalmente como región que sufrió una forma de incorporación al mercado de trabajo, marcada por la explotación.

Como podemos ver en el siguiente cuadro, la región de La Puna ha tenido una disminución de su población a lo largo del tiempo, fenómeno que podemos relacionar

<sup>17</sup> Karasik, Gabriela Tesis 2005 Fuente: Elaboración propia en base a los Censos Nacionales de Población 1960, 1970, 1980, 1991 y 2001

directamente con el del traslado de la población rural a zonas de mayor densidad demográfica.<sup>18</sup> .

Cuadro 3: Participación porcentual de la población de Jujuy de la región de La Puna

Región	1778	1869	1895	1914	1947	1960	1970	1980	1991	2001
Puna	64,1%	30,5%	22,4%	16,4%	17,1%	9,6%	7,7%	6,6%	6,4%	5,9%

Realizaremos una periodización histórica con el objetivo de darle significación a los procesos que iremos señalando, aunque destacamos que no es posible a los fines de este trabajo de Tesis detenernos en procesos de larga data. Tomaremos especialmente los trabajos de la Doctora Gabriela Karasik sobre los procesos identitarios en Jujuy y en La Quiaca por ser de especial relevancia para el análisis que queremos realizar.

#### 4.2 BREVE HISTORIA DE LA PUNA

Actualmente las comunidades indígenas que habitan en la región de La Puna suelen ser identificados por otros, y en algunos casos por ellos mismos, como collas. Se reconoce esta denominación como emparentada con la región sur del imperio inca, llamada qullasuyo que comprendía desde el Cuzco hasta el area andina de las actuales Bolivia, Chile y Argentina. Sin embargo “aunque el término Colla, fue asumiendo en Jujuy y en Salta, el carácter de etnónimo que tiene actualmente, cabe recordar que no hay registro de grupo étnico precolonial alguno en el extremo noroeste argentino con esa denominación.” (Karasik en Lagos 2006:475)

En algunas zonas de Bolivia el término colla se considera en algunas zonas como despectivo, para diferenciar a las poblaciones del altiplano de “los cambas” de las zonas cálidas, los grupos indígenas se identifican como aymaras, quechuas o chichas. (Karasik

<sup>18</sup> Extraído de Cuadro 2: Participación porcentual de la población de Jujuy por regiones, 1778-2001 en “Dinámica espacial y temporal de la actividad pastoril y la población en Yavi, provincia de Jujuy, siglos XIX y XX. Raquel Gil Montero Mariana Quiroga Mendiola y Marcela Amalia Alvarez

2005). Haremos un pequeño recorrido por la historia de la región a fines de esclarecer la complejidad de este etnónimo que no encuentra un correlato directo con una única comunidad étnica.

Se estima que los primeros grupos humanos que habitaron la puna lo hicieron hace más de 10.000 años, eran pequeños grupos cazadores recolectores que habitaban La Puna cuando era más húmeda y migraron cuando el clima comenzó a volverse muy seco. Hay registro de estos grupos a través de sus pinturas en cuevas, como las que se encuentran en Yavi y puntas de flechas. La domesticación de animales, como los camélidos, se logró alrededor del 2500 AC.

En general, se señalan 5 tradiciones indígenas que se establecieron desde el período agroalfarero medio (650 – 1000) hasta la dominación inca: Omaguacas, Casavindos, Apatamas, Atacamas y Chichas. (Carreta y Millán, 2007)

Los Omaguacas eran grupos que habitaban zonas entre las yungas y el altiplano (se encontraban en la Quebrada de Humahuaca a la llegada de los españoles) y basaban su economía en lo que se conoce como modelo de control vertical de aprovechamiento de archipiélagos de producción diferenciada<sup>19</sup>

Los Casavindos provenían de grupos Atacamas, especialmente pastores asentados en su mayoría en Rinconada y Cochino. No hay consenso sobre la diferencia entre Apatamas y Atacamas, incluso hay hipótesis de que los primeros serían parte del segundo grupo. Los Atacamas de origen Aymara se expandieron a lo largo del territorio, desde el Pacífico y el Lago Titicaca por la cordillera del actual lado chileno, eran intermediarios para el intercambio de productos como la sal, a lo largo de los distintos pisos ecológicos.

Los Chichas, también de origen Aymara, provenían de los grandes valles del sur de Bolivia, ocuparon los departamentos de Yavi y Santa Catalina, desarrollaron la cerámica, la agricultura, la cría de animales y la extracción de metales preciosos y eran conocidos por ser grandes guerreros.

Los incas llegaron a la zona entre 1430 y 1480 DC en un proceso que fue pacífico en algunos casos y resistido en otros. El principal interés en la región de la Puna era la

---

<sup>19</sup> Para mayor información sobre el control vertical, consultar Murra, J "El 'control vertical' de un máximo de pisos ecológicos en la economía de las sociedades andinas" En *Visita de la Provincia de León de Huánuco en 1562*, Vol. 2 Universidad Hermilio Valdizán, Huanuco.1972

extracción de metales. Por la zona pasaban dos caminos trazados por los incas para circulación e intercambio, uno cerca de La Quiaca y otro cerca de la Quebrada de Humahuaca. (Albeck y Otros 2009)

Los españoles pasaron por La Puna en 1536 con Diego de Almagro camino a Chile, luego comenzó el otorgamiento de encomiendas en la zona y a partir de 1550 comenzó la fundación de ciudades. Posteriormente los indígenas fueron concentrados en “pueblos de indios” que aunque conservaban la autoridad del curaca para cuestiones administrativas, contaban con un sacerdote católico para la vigilancia de cuestiones espirituales. Curiosamente el quechua se expandió más con la evangelización que como lo había hecho con la conquista inca. La actividad más importante en la zona era el tráfico de animales para las minas del Alto Perú, como las de Potosí (Albeck y Otros 2009)

La Conquista de América impulsó la articulación entre nichos ecológicos diversos como lo eran los valles y yungas en relación a la puna y Quebrada y se buscó a su vez insertar esta complementariedad económica en los grandes mercados del Alto Perú del Río de la Plata. La colonia española estableció a su vez un sistema de postas a lo largo del continente americano, estos parajes oficiaban de puntos de información, descanso para los viajeros, también se encargaba del mantenimiento de los caminos y el control del tráfico. Para explotar una de estas unidades administrativas era necesario contar con una licencia real. La Quiaca se convirtió en límite de la hacienda de Yavi, parte de Marquesado de Tojo, que aparece por primera vez como posta en 1772. (Carreta y Millán 2007)

“A fines del XVIII el Tucumán pasó de la Audiencia de Charcas a la de Buenos Aires incorporada en 1776 al Virreinato del Río de la Plata, y en 1784 se incluyó en la nueva Intendencia de Salta del Tucumán. Moraya del actual lado boliviano y Quiaca del actual lado argentino eran postas en el camino entre el Alto Perú y el Río de la Plata, aunque sin duda Sococha y Yavi eran centros poblados más importantes. Parte de la actual franja fronteriza estuvo ocupada desde tiempos coloniales por la Hacienda de Yavi y Tojo, y por comunidades (autónomas o incorporadas a la hacienda) de campesinos indígenas que participaban del mercado dinamizado por la minería boliviana y el crecimiento urbano regional. Yavi era un núcleo concentrado desde el siglo XVII, cuando a partir de una encomienda de indios comenzó a formarse la que llegaría a ser una de las haciendas más importantes de la Puna jujeña y el sur boliviano.” (Karasik 2005:220)

El hecho de que el sector del altiplano americano fuera espacio de articulación entre ambientes naturales y culturales determinó que atravesaran la zona diferentes "rutas de penetración territorial". (Carreta y Millán 2007:17) En la primera mitad del siglo XIX La Quiaca era una finca de 12.500 hectáreas de superficie con menos de veinte arrenderos.

Remy señala que los lazos entre los habitantes de la zona fronteriza no fueron quebrados por la implementación de fronteras políticas sino por la economía de exportación y el desarrollo de mercados de intercambio en el que se conformaban "territorialidades campesino – indígenas" signadas por las relaciones que impulsaba el sistema económico y las que venían tejiéndose desde otros tiempos (Remy, 1996 en Karasik 2005: 221).

Como menciona Karasik, la formación del Estado nación y el desarrollo del mercado capitalista no se impusieron en esta región sobre una ruptura con la forma anterior de la relación con el territorio sino a través de la agroindustria como principal "eje estructurador" de la sociedad de Jujuy. (Karasik, G 2005). Este es un punto fundamental para comprender las formas de vida de los pobladores de la zona signada por un mercado de trabajo que muchas veces implicó un peregrinaje entre las minas, la zafra y la cosecha en distintos puntos del territorio imponiendo una dinámica de movilización constante para los trabajadores y sus familias.

#### **4.3 LA FORMACIÓN DEL ESTADO NACIÓN EN LA REGIÓN**

En 1812 la guerra por la independencia llevó adelante el emblemático éxodo jujeño, táctica que consistió en la migración de toda la población hacia el sur para que las tropas realistas no pudieran aprovisionarse y que permitió el triunfo de Manuel Belgrano en una de las batallas por conquistar la independencia. Recordemos que si bien la ciudad de San Salvador de Jujuy fue fundada en 1593, hasta 1834 el territorio de la actual provincia forma parte de la provincia de Salta.

En 1836 La Puna se vio afectada por una nueva guerra, la que se libró entre el gobierno de Rosas y la confederación formada por Bolivia y Perú, sin embargo los pobladores aún al estar anexados al territorio Boliviano, se vieron eximidos de participar en

la batalla a través del pago de un tributo. En estos años, junto con la declaración de la independencia, se decretó el fin de los cacicazgos y de la tenencia comunal de la tierra

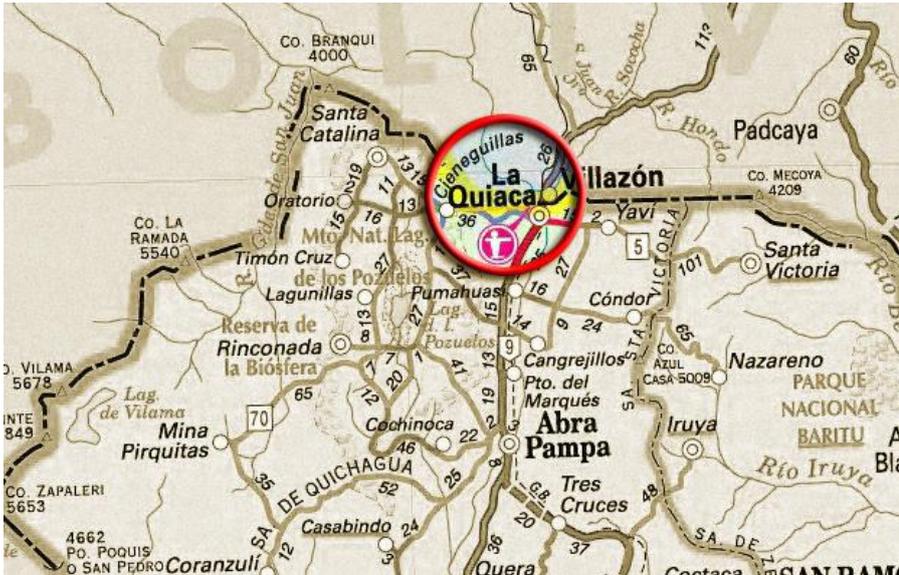
Como señala Gabriela Karasik, la construcción de la identidad jujeña y la selección de elementos que representan a las clases dominantes y se imponen hegemónicamente como tradición a toda la sociedad provincial incluyen las narraciones épicas sobre la resistencia en el proceso de la guerra por la independencia y la idea de una unidad de los habitantes jujeños, sin conflictos, unidos frente a los porteños “sin patria y sin memoria” (Karasik en Lagos 2000:421) e interpelados siempre por factores externos.

Basta indagar con mayor profundidad para dilucidar la complejidad de los procesos que atravesó La Puna desde sus antiguos habitantes, hasta la conquista Inca, la dominación española y las guerras por la independencia para comprender que sus habitantes se vieron afectados fuertemente por las políticas que fueron minando la propiedad comunal de la tierras y las formas de organización articuladas por años a través del territorio.

El proceso de consolidación del Estado sufrió un momento de quiebre en 1880 cuando se decidió que Buenos Aires fuera la cabeza del país, el centro del proyecto de federalización del territorio. A su vez, una serie de medidas organizativas fueron llevadas a cabo con el propósito de consolidar al Estado, como el cierre de las fronteras con Bolivia y Chile impidiéndose el comercio intrarregional. La demarcación geopolítica de fronteras no solo generó identidades nuevas, producto de los proyectos nacionales de los estados, sino que también generó representaciones en los habitantes de las fronteras con respecto a aquellos que vivían del otro lado.

#### **4.3 LA QUIACA**

En este apartado nos proponemos contextualizar la ciudad de La Quiaca a partir de datos censales e históricos que den cuenta de características y procesos históricos que nos permitirán comprender con mayor profundidad el objeto de estudio queremos abordar.



El departamento de Yavi, Puna jujeña, tiene una superficie de 2.942 km<sup>2</sup> y de acuerdo a los datos del Censo 2010 cuenta con 20.806 habitantes<sup>20</sup>. El clima en la región es de montaña, ventoso y con temperaturas extremas que varían considerablemente del día a la noche. La cabecera del departamento es La ciudad de La Quiaca, ciudad fronteriza con la ciudad de Villazón, Bolivia. La Ciudad de La Quiaca se encuentra a 285 kms de San Salvador de Jujuy, capital provincial y está a 3442 metros sobre el nivel del mar sobre el margen del Río La Quiaca, limitando con la ciudad vecina de Villazón, Bolivia de 30.000 habitantes aproximadamente.

La población de La Quiaca es de 13.761 habitantes de acuerdo al censo del año 2001, lo que representa un incremento del 19,6 % frente a la población relevada en el censo anterior<sup>21</sup> y un porcentaje alto de concentración de la población total del departamento.

Según los datos del censo 2001 el índice de NBI (necesidades básicas insatisfechas) del departamento era del 29 %<sup>22</sup>. En relación al acceso a bienes, de acuerdo al censo del año 2010 de los 5.625 hogares relevados en el departamentos, 2277

<sup>20</sup> Cuadro H4-P. Provincia de Jujuy. Hogares por disponibilidad de bienes, según departamento. Año 2010 INDEC

<sup>21</sup> INDEC CENSO 2001

<sup>22</sup> Población con Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI), según división político administrativa, en valores absolutos y relativos. Años 1991-2001. INDEC.

no contaban con heladera, 4180 no contaban con computadora y 4053 no contaban con teléfono de línea, mientras que 3623 contaban con teléfonos celulares.<sup>23</sup>

Karasik señala que “la pobreza actual de la mayoría de quienes viven en la Puna y la Quebrada no es un fenómeno originario ni mucho menos explicable por un ambiente y una ubicación relativa (...) lo que marcó esta historia desde el comienzo fueron las necesidades de mano de obra de los empresarios azucareros y su competencia con otros capitalistas agrarios y mineros y las posibilidades de los campesinos de origen indígena de reproducirse parcialmente en sus propias explotaciones agropecuarias, articulados por los rasgos de un estado que defendió abiertamente los intereses de las clases propietarias bajo el régimen conservador.” (Karasik, 2005: 31)

A continuación trataremos de hacer un recorrido por la historia de esta ciudad a fin de dar cuenta de procesos sociohistóricos relevantes y significativos para el análisis que queremos realizar.

#### **4.4.2 La Quiaca en el siglo XX**

La ciudad de La Quiaca, fue reconocida como tal por la ley nº 134 el 28 de febrero de 1.907 y marca este acontecimiento la llegada del primer tren, “ornamentado con banderas Bolivianas y argentinas” (Abán, 1982:14) a través de las vías del Ferrocarril Central Norte, que la comunicaron con el resto del país. La población provenía de la zona de “La Quiaca Vieja”, del traslado de comerciantes de otras regiones, de aéreas rurales o pueblos aledaños y de habitantes del sur de Bolivia.

En primer lugar, el establecimiento de la ciudad en un ámbito rural basado en relaciones de intercambio signadas por las relaciones de producción campesinas implicó la creación de límites o fronteras hacia el interior del territorio nacional, la ciudad se convirtió en un lugar de concentración de campesinos para la caña de azúcar, zafra, incorporando poblaciones indígenas y rurales a una estructura social con claros estamentos y roles asignados.

En 1910 se fundó La Quiaca Boliviana que luego se llamaría Villazón. En 1925 el tratado definitivo de límites ratificó a la Quebrada de La Quiaca como referente limítrofe internacional. Antes de mediados del siglo XX “la vida social local no estaba segregada

---

<sup>23</sup> Extraído de Cuadro H4-P. Provincia de Jujuy. Hogares por disponibilidad de bienes, según departamento. Año 2010 INDEC

hasta entonces por la pertenencia a una u otra comunidad política, y parientes y amistades podían residir en ambos lados del límite estatal y circular a través de él sin obstáculos institucionales. Al decir de un historiador de Villazón, *hubo un tiempo en que la Quiaca y Villazón eran como un solo pueblo*” (Karasik, 1999)

En la década del `30 y el `40 a través de obras de infraestructura y de políticas sociales el Estado argentino buscó “integrar” a las poblaciones indígenas. Esta política puede evidenciarse por el lugar particular que ocupa la escuela normal y las diferentes escuelas públicas, la creación de la gendarmería, en 1936 y en el modo en que “el límite físico ya operaba en dimensiones internas, simbólicas entre pobladores de ambas comunidades” (Carreta y Millán, 2007)

Al período de la década del `30 hasta la década del `50 se lo conoce como “La edad de Oro” debido a que el desarrollo comercial ubicó a La Quiaca como segunda ciudad de la provincia. Se habían radicado en ellas numerosas familias provenientes de otras provincias atraídas por las grandes obras de infraestructura, servicios y unidades estatales administrativas, que se sumaban a los numerosos pobladores de zonas rurales así como provenientes del sur de Bolivia que habían migrado con anterioridad y los migrantes de origen turco que se instalaron en la zona entre 1920 y 1940.

A mediados del siglo XIX la mayoría de la población de Yavi vivía de la ganadería y las actividades textiles y a mediados del siglo XX la mitad de la población del departamento vivía en la ciudad de La Quiaca. En 1947 “La Quiaca casi había multiplicado por diez su población de 1914, pasando de 744 a 6.768 habitantes (...) casi el 40% del total de Yavi está formado por forasteros de otros países (77%), otras provincias (23%) y probablemente otras zonas de la de Jujuy. La mayoría de los extranjeros provenían de Bolivia (el 95%) y, a diferencia de los otros distritos la mayoría eran mujeres.” (Karasik, 2005:233)

Las formas más crueles del trato a las clases subalternas en la zona dió un giro con la llegada del peronismo y fue la forma que tomó la nacionalización indígena en la provincia. En este período se buscó la “nacionalización” del territorio y la ciudadanización del campesinado a través de la implementación de instituciones estatales, leyes y estatutos de regulación del trabajo y la presencia de organismos de gobierno.

El “Estatuto del Peón”, que marcaba nuevas regulaciones para el empleo de trabajadores rurales, fue sancionado en 1944, sin embargo los pobladores de la Quebrada

y la Puna aún debían pagar con su trabajo los arriendos de las tierras que ocupaban y les habían sido expropiadas con anterioridad. Para hacer escuchar sus reclamos, los pobladores de la zona caminaron desde Abra Pampa hasta Buenos Aires en una marcha que fue denominada “*El Malón de la Paz*” y que aún se recuerda como un punto de tensión de las políticas peronistas ya que los Collas volvieron a la Puna sin una respuesta. Recién tres años más tarde el gobierno peronista declaró “sujetas a expropiación a cincuenta y ocho haciendas de la Puna jujeña y de la Quebrada de Humahuaca” (Karasik, 2005:367 y 368)

Las transformaciones del mercado de trabajo después de 1955 expandieron la tensión entre argentinos y bolivianos y la estigmatización de estos últimos. Seguimos a Karasik en su apreciación de que aunque este proceso ha sido paralelo a la aplicación de “Derechos de los argentinos”, representa una forma velada y políticamente correcta de discriminación a la población colla argentina, al emparentar el término colla, con indio o Boliviano como sinónimos de un insulto.

En los años `70 mientras crecía la precarización de las condiciones laborales, se alentaba desde el Estado a la industria tabacalera “En todos los ingenios jujeños se produjo la industrialización de las relaciones laborales (...) se realizaron importantes inversiones en tecnologías ahorradoras de mano de obra. La expansión de la maquinaria, de un modo notable en el ingenio Ledesma, produjo sustitución de trabajo vivo por maquinaria para las categorías de trabajadores de menor calificación (...) y en San Martín del Tabacal se mecanizó la actividad más intensiva en mano de obra: la cosecha”. (Karasik, 2005:60)

Este proceso resultó en una disminución de las migraciones temporarias y un crecimiento de las emigraciones permanentes a las zonas bajas. En definitiva, se redujo el trabajo campesino a nivel de la unidad doméstica, y se expandió el trabajo asalariado incluso en residentes del ámbito rural.

A su vez, en la década del 80 las empresas mineras decidieron modernizarse y despedir a cientos de trabajadores y en el caso de Mina Pirquitas, en Rinconada, decidieron el cierre de la misma, esto generó un movimiento de miles de mineros que retornaron a sus lugares de origen.

Desde estos tiempos fue común que las familias que habitaban en territorio fronterizo contaran con una base urbana (por trabajo asalariado o escolarización de algún miembro) y otra rural (como unidad productiva del grupo familiar). La crisis se agudizó con las políticas económicas de Martínez de Hoz que afectaron el peso argentino e implicaron un aumento inflacionario que repercutió fuertemente en la dinámica comercial transfronteriza.

En la década del 90 las políticas de tipo neoliberal, que se sumaron a la crisis del modo de producción y la destrucción de las relaciones sociales enmarcadas en el trabajo en la mina, la cosecha y el ingenio dieron lugar a un aumento del índice de desocupación y precarización de las relaciones laborales. Este fenómeno se tradujo en la provincia de Jujuy en la organización de movimientos sociales gremiales y desocupados, como el movimiento piquetero, que se enfrentaron al Estado en reclamo de sus derechos como trabajadores.

Desde el año 1990 al año 2001 hubo una tasa de decrecimiento de la población del departamento de Yavi de un 12,69 %<sup>24</sup>, cifra que refleja un patrón de emigración hacia otras regiones. Asimismo, la migración de campesinos del interior del departamento hacia la ciudad de La Quiaca así como las familias de mineros que sufrieron la crisis de la minería, sigue siendo fluida hasta la actualidad.

Desde la década del 70 se observó un crecimiento demográfico en la región y un deterioro de las condiciones de vida, atribuido a altas tasas de natalidad, descenso de la mortalidad y disminución de las alternativas para migrar, producto de la crisis de los sectores que tradicionalmente empleaban mano de obra campesina. En la actualidad se observan migraciones de retorno al ámbito rural, una diversificación de la producción y la presencia de los subsidios estatales para completar los ingresos de la economía doméstica. (Gil Montero, Quiroga Mendiola y Alvarez, 2005)

En el departamento de Yavi la mayoría de la población en la actualidad vive de un sueldo (un 59%), y entre ellos casi todos son empleados estatales.” (Gil Montero, R, Quiroga Mendiola, M y Alvarez , A. 2005) De acuerdo a los datos del censo 2001<sup>25</sup>, en La

---

<sup>24</sup> Tamaño y ritmo de crecimiento de la población rural, según división político-administrativa. Censos 1980-1991-2001. Fuente: INDEC.

<sup>25</sup> Población ocupada por categoría ocupacional. Total municipios de Jujuy, municipio de La Quiaca. Censo 2001 INDEC

Quiaca el 46, 2% de los trabajadores pertenecen al sector público y el 30,2 % representa a los trabajadores por cuenta propia.

Debemos señalar que desde fines del siglo XX comenzó un proceso de revitalización étnica con distintas implicancias desde el Estado. El reconocimiento de los pueblos originarios en la constitución de 1994 y la política de entrega de tierras a las comunidades aborígenes, constituidas legalmente como tales, dio lugar a que se sumara gran parte de la población colla de la Puna. (Karasik, 2005:23) Las comunidades aborígenes para ser establecidas legalmente como tales tuvieron que declarar su carácter argentino (no Boliviano), es decir que debieron *“negar a los antepasados Bolivianos (propios o de los/las compañeros/as) para poder ser reconocidos como indios.”* (Karasik, 2005: 489)

Hemos analizado la estructura y desestructuración de un mercado de trabajo que incorporó a las poblaciones campesinas de La Puna naturalizando subalternidades, generando fronteras internas de exclusión y desarticulación de las relaciones de producción basadas en la explotación doméstica de la tierra. Nos interesa ahora profundizar en otra dimensión de esta dinámica, aquella que tiene relación con la frontera externa que separa La Quiaca de Villazón, Bolivia y con los procesos identitarios que se dan en este contexto.

#### **4.4.2 La Quiaca, ciudad fronteriza**

Para pasajeros y transportistas La Quiaca es un lugar de paso, porque la mayoría de los comercios se encuentran del lado Boliviano. La edad de oro quiaqueña, en la que los bolivianos iban a abastecerse a La Quiaca de todo tipo de productos, parece enarbolarse como un mito urbano mientras la ciudad se ha ido vaciando del fulgor de aquellos años. Los turistas pasan sobre la ciudad camino a Villazón, el turismo no ha sido desarrollado en la ciudad e incluso contrasta fuertemente con el aluvión turístico que recibe la quebrada de Humahuaca.

El puente Doctor Horacio Guzmán que conecta La Quiaca y Villazón fue inaugurado el 9 de Julio de 1960, la delegación argentina fue encabezada por el gobernador de la

provincia, Dr. Horació Guzman, el obispo, diputados provinciales y gendarmería nacional.



Con la crisis de la década del noventa y la convertibilidad de 1 peso – 1 dólar, la relación cambiaria modificó profundamente la dinámica de la comunidad fronteriza, los grupos sociales urbanos y rurales de alrededores de La Quiaca se dirigían a Villazón a comprar productos de primera necesidad, servicios como peluquería y odontólogo, útiles escolares e incluso a almorzar. (Karasik, 2005)

En la actualidad podemos describir el puente internacional como un espacio en el que existe un tráfico continuo de un lado hacia el otro. Desde Argentina hacia Bolivia, pasan transeúntes de La Quiaca a comprar, viajeros con mochilas, camiones. Desde Bolivia a Argentina el paso es más lento, suele haber largas colas con personas con pesados bolsos que son detenidas por los gendarmes argentinos quienes se encargan de revisar lo que llevan. También hay un flujo incesante de “hormigas” personas que cargan en sus espaldas cajas con mercadería o bolsos de harina o azúcar desde Argentina a Bolivia. Hay colectivos de larga distancia, camiones, remises e incluso autos que se estacionan y esperan a hacer los trámites de aduana.

Así como hasta ahora hay un tráfico de gente de Argentina hacia Bolivia por el puente internacional, en forma de turismo, comercio, o simples consumidores locales, también existe un tráfico de emigrantes de Bolivia hacia Argentina que en muchos casos ingresa por esta frontera internacional. Recordemos que en la provincia de Jujuy, la población proveniente de Bolivia ha significado siempre alrededor del 90% de la población

extranjera total mientras que representa el 20% de la población extranjera total del país, de acuerdo al último censo.<sup>26</sup>

En la provincia de Jujuy, el extranjero - boliviano, trabajador estacional, hablante del quechua, colla, indígena, habitante de la puna, andino, conforma una *otredad* en términos nacionales, que se diferencia centralmente de otro tipo de adscripciones. La *extranjería* es una otredad regulada a través de dispositivos de control fronterizos y derechos ciudadanos.

Karasik señala que en Jujuy convive un imaginario que señala a Bolivia como reservorio de lo andino ancestral junto con una alta descalificación de los migrantes Bolivianos. En la provincia la asociación de colla con boliviano “permitió una nueva forma de expresión del estigma anti-colla, pero bajo una forma más “legítima”, aparentemente, que cuando era aplicado a connacionales y comprovincianos.” (Karasik, 2005:136)

Esta doble valoración no es la única tensión que opera en la región, también convive la intención de conformar un espacio transnacional con el hecho de que la identidad quiaqueña, fue fundada “(...) en un reclamo de reconocimiento de su carácter “argentino”, a través de prácticas de construcción de categorías de clasificación nacional excluyentes y fuertemente esencialistas, y prácticas de diferencia muy marcadas (...)” (Karasik, 1999)

La legitimación de las manifestaciones culturales de La Puna no se traduce necesariamente en una reivindicación de las mismas en términos culturales sino en un intento de ser incluidos en el acervo cultural de la “identidad nacional”. Así con el propósito de distinguirse de “lo boliviano” se recurre a elementos que conforman una idea de nación construida desde el centro que poco incluye de las experiencias y saberes de la periferia.

Sin duda, las configuraciones culturales no determinan por sí solas las adscripciones identitarias de los habitantes. Los hábitos y experiencias de los quiaqueños que viven en el hábito rural con quienes habitan en la ruralidad aldeaña boliviana pueden tener muchos elementos en común y sin embargo a nivel identitario hay un límite que los separa fuertemente.

En los discursos que cuestionan las identificaciones con un ideal exportado desde el centro del país, existe ante “lo boliviano” un reconocimiento de autenticidad que suele

---

<sup>26</sup> Censo 2010 INDEC [http://www.censo2010.indec.gov.ar/resultadosdefinitivos\\_totalpais.asp](http://www.censo2010.indec.gov.ar/resultadosdefinitivos_totalpais.asp)

acompañar los discursos sobre la continuidad cultural Jujuy-Bolivia frente a la cultura del centro-puerto extrapolada a todo el territorio argentino.

Ahora bien, cabe destacar que en los símbolos patrios, los bailes folklóricos, las ceremonias solemnes en las que se canta el himno, la alusión a la patria en diferentes discursos, tienen una fuerte presencia. Del mismo modo el espacio está atravesado por edificios públicos: Aduana, Gendarmería, Escuelas que siguen una línea arquitectónica y enarbolan la bandera argentina en distintos sectores de la ciudad. A su vez, los carteles que señalan dónde estamos y hacia dónde vamos imponen una lógica situacional que refuerza la idea de confín.

Es llamativo el hecho de que en los bailes de carnaval, cuando desfilan comparsas de jóvenes que no adscriben a prácticas culturales tradicionales andinas estas eligen usar disfraces en alusión a programas de televisión o videojuegos que se transmiten desde los canales de Buenos Aires o internacionales, lo que no se registra en Villazón donde las comparsas responden a distintos ritmos tradicionales Bolivianos

Con el siglo XXI se pusieron en marcha procesos de regionalización en América del Sur de la mano de iniciativas como el Mercosur y el Unasur que tuvieron una fuerte impronta integracionista e hicieron circular nuevos sentidos en relación a la idea de una identidad regional sudamericana. En este contexto operaron las políticas de apertura de los mercados nacionales, entre las que podemos destacar la nueva ley migratoria sancionada en 2003<sup>27</sup> que crea en beneficio de los migrantes el acceso universal y gratuito a salud, educación e información respecto a trámites migratorios. También destacamos los convenios transnacionales como el Convenio Andrés Bello que buscó construir iniciativas culturales y educativas transfronterizas. (Carreta y Millán, 2007)

En enero de 1970 fue firmado en Bogotá, por Bolivia, Colombia, Chile, Ecuador, Perú y Venezuela el convenio Andrés Bello, organización que busca “contribuir a ampliar y fortalecer el proceso dinámico de la integración de los Estados en los ámbitos educativo, científico-tecnológico y cultural”. Posteriormente fue modificado en Madrid, España, en noviembre de 1990 con el fin de “ampliar y fortalecer el proceso dinámico de la integración, apoyar el desarrollo y mejorar el bienestar material y espiritual de los pueblos”. El ingreso de Panamá en 1980, España en 1982 y Cuba en 1998 permitió la expansión de este

---

<sup>27</sup> Ley 25.871

tratado hacia el Caribe Europa. México, República Dominicana y Paraguay también se sumaron en el siglo XXI y Argentina solicitó su adhesión en el 2007<sup>28</sup>.

Es en este contexto donde queremos hacer foco en las tensiones que se dan actualmente en un territorio signado por diferentes discursos y sentidos que el Estado imprimió a través de sus mecanismos e instituciones a lo largo del tiempo, oscilando entre la demarcación de fronteras simbólicas y materiales a una nueva supuesta integración regional que apela a recuperar elementos comunes anteriores a la historia de los Estados nacionales en la región.

#### 4.5 LA ESCUELA PÚBLICA EN LA QUIACA

Recuperamos a Oszlak en su caracterización de las modalidades de intervención del Estado en su formación. El autor identifica una modalidad *represiva* basada en el control militar del territorio, una *cooptativa* que incluye la formación de alianzas, una *material* que incluye la implementación de obras públicas orientadas al desarrollo y una *ideológica* que consiste en la difusión de símbolos y principios para la creación de un sentimiento de identificación común con el Estado nación. (Oszlak op.cit.: 15-16. en Karasik, 2005:339)

Podemos decir que en la frontera La Quiaca – Villazón coincidieron distintas modalidades. Es nuestro interés profundizar en los mecanismos que producen identificaciones y sentidos de pertenencia a una comunidad imaginada como nación a través de los dispositivos estatales a los que obedece su eficacia.

La escuela pública tuvo un rol importante en la producción de la subjetividad de la los pobladores en relación a la consolidación del Estado nación, por el hecho de enfatizar un relato de origen basado en la tradición europea y en las representaciones sobre la identidad nacional nucleadas desde el centralismo porteño.

El 12 de Mayo de 1886 un decreto provincial designó una “escuela de primeras letras”, cuando aún no había sido fundada la ciudad. En 1915 se fundó la primer biblioteca

---

<sup>28</sup> Desde el año 2009 el organismo se encuentra en período de saneamiento y reestructuración debido a problemas financieros e institucionales.

que contaba con servicio de alfabetización de adultos. La primera escuela primaria establecida como tal fue fundada en 1909 como escuela N° 25 Manuel Belgrano en cumplimiento de la Ley 1420, funcionaba en casas de familias y tenía tres maestras de grado asignadas para 75 estudiantes. En 1968 la escuela pasó a llamarse “Escuela de Frontera N° 1 "General Belgrano" y en marzo de 1972, por Ley 19.524, que hemos analizado anteriormente, pasó a tener modalidad de Jornada Completa.<sup>29</sup>

En 1944 se inauguró el monumento a Domingo F Sarmiento, representante de la escuela pública, cabe destacar que fue una donación de la colectividad árabe; ese mismo año fue planeada la Escuela Normal Provincial, cuyos cursos fueron inaugurados en 1959.



Merece especial atención el lugar privilegiado que parecen ocupar en La Quiaca los maestros en esta zona como “portadores del saber”, ellos constituyen un sector diferencial en términos de capital cultural y simbólico. La posición de los docentes parece fuertemente condicionada por las constantes interpelaciones del discurso oficial desde la que afirman su necesario compromiso con los valores patrióticos, y su misión de “formar al soberano”.

Esta misión apelaba a despertar en las almas de los alumnos los sentimientos incuestionables de la nacionalidad en consonancia con la misión de la escuela pública en la conformación de sentimientos de comunalidad y primordialización de la identidad nacional.

---

<sup>29</sup> <http://centenariolaquiaca.blogspot.com/search?updated-min=2009-01-01T00:00:00-02:00&updated-max=2010-01-01T00:00:00-03:00&max-results=14>

Los hijos de los docentes suelen asistir a una escuela ubicada en el centro de La Quiaca identificada como la escuela de los sectores medios y a la que asisten también los hijos de médicos, empleados administrativos, aquellos que encarnan la posibilidad de ascenso social en un medio en que esto es muy difícil por fuera de la estructura estatal y el comercio.

La escuela pública se volvió hace algunos años un espacio de interés para aplicar políticas que promueven la “integración cultural” que busca en su horizonte la conformación de una identidad internacional, regional, latinoamericana. Estas propuestas introducen la idea de hospitalidad como “el derecho que tiene el extranjero de ser tratado en otro país como no-enemigo” (Villavisencio y Penchaszadeh, 2003:178)

Estas nuevas formas de concebir las fronteras inclusoras al interior de América parecen orientadas a problematizar las diferencias enquistadas de siglos de políticas de la diferencia y encausar fomentar o quizás reconocer procesos de identificación comunes a todos restituyendo anhelos que pregonaban los líderes de los procesos de emancipación sudamericana.

Partiendo del reconocimiento de la continuidad geográfica y cultural se han llevado adelante distintas iniciativas para trascender la frontera internacional, desde los años noventa, en el marco de las políticas de regionalización como el Mercosur. Algunas de esas propuestas contemplan la movilidad universitaria, el establecimiento de cátedras de integración ubicadas en las distintas fronteras de Latinoamérica, tanto para formación docente como para la elaboración de acciones conjuntas, con el propósito de conformar una suerte de corredor educativo entre países limítrofes, una de esas fronteras fue la de La Quiaca – Villazón.

Si bien en el plano del discurso se sugiere un cambio de paradigma, consideramos que es relevante registrar los procesos escolares locales para comprender la complejidad de cada institución y las formas en que estas son atravesadas por las políticas públicas así como para poder reconstruir aspectos centrales de los contextos en los que esas políticas serán implementadas.

Raquel Gil Montero señala que ninguna institución del Estado tuvo más continuidad en su presencia y funcionamiento en la Puna como las escuelas y que el efecto que tuvo el sistema escolar sobre la población no ha sido aún tan estudiado. (Gil Monteros en Lagos,

2006: 380) Es interés de este trabajo explorar los efectos de frontera entre marcos de significación que pueden parecer contrastantes como el discurso normalizador de la escuela y las configuraciones culturales locales del espacio rural fronterizo al que nos aproximamos.

## **CAP 5 ¿De qué escuela estamos hablando?**

5.1 Descripción general de la escuela

5.2 Algunas características

5.3 Acercándonos a los niños

5.4 Los docentes hablan de “los chicos”

En este capítulo nos interesa en particular reconstruir los distintos procesos históricos políticos que atravesaron la institución en la que trabajamos, desde su fundación, dando lugar a transformaciones a lo largo del tiempo. Utilizaremos como fuentes de análisis registro fotográfico y documentos de archivo de la historia de la escuela.

Queremos dar cuenta al mismo tiempo de particularidades de las formas de vida de los niños que permitan acercarnos a sus marcos de referencias identitarias y a las experiencias formativas que atraviesan en su vida cotidiana. Si bien, reconstruir las experiencias de los docentes no es uno de los objetivos de nuestro trabajo, intentaremos relevar supuestos sobre los niños que éstos ponen en juego al hablar de sus estudiantes. La estrategia metodológica para realizar este trabajo incluyó el trabajo con cuestionarios cerrados, dibujos, entrevistas grupales y entrevistas individuales a niños, a docentes, ex directora y personal no docente.

### 5.1 Descripción general de la escuela

La escuela en la que decidimos trabajar se encuentra en la entrada a la ciudad de La Quiaca, en la localidad de La Quiaca Vieja, ubicada a 3 kilómetros del cruce fronterizo que separa la ciudad de La Quiaca de Villazón.

Esta localidad se encuentra en una loma en la cabecera del Río Toroara, desde la que se ve el panorama del valle, el cerro de Escaya y los cerros ocho hermanos. Tiene un cementerio, una escuela, una capilla en honor a San Antonio de Padua, patrono de la zona y casas distribuidas de forma dispersa sobre el terreno. En 1834 ya contaba con algunos pobladores, era una finca perteneciente a una familia oriunda de la zona. Los pobladores de la zona vivían mayormente de la agricultura, también se dedicaban a la ganadería y al trabajo textil. Muchos de los hombres que habitaban La Quiaca Vieja participaron de la obra del ferrocarril que fue inaugurado en 1907. El hecho de que la localidad estuviera emplazada sobre fincas generó muchas veces conflictos en relación a los títulos de propiedad. (Díaz, 2010)

El dueño de La Finca La Ciénaga donó una parte de su terreno para construcción de la escuela que se fundó en 1969. La comunidad aborígen de La Quiaca Vieja fue formada en el año 2001 en los salones de la Escuela en la que trabajamos y realiza anualmente un

festival al que concurren otras comunidades de la zona. A nuestra llegada al campo el comunero, jefe de la comunidad electo, vivía en la ciudad de La Quiaca, detalle que relata la creciente migración del campo a la ciudad que veremos reflejada en los cambios que tuvo la composición de la población escolar a través de los años.

No profundizaremos aquí en el proceso de conformación de la comunidad aborigen, que se dio en el marco del proceso de revitalización étnica del período neoliberal ya referido en capítulos anteriores, por no contar con elementos centrales para reconstruir dicho proceso. Sin embargo, nos parece necesario mencionarlo para dar cuenta de las particularidades del contexto local.

En la actualidad la escuela cuenta con diferentes edificios, un sector correspondiente al antiguo edificio con cinco aulas, otro sector con cuatro aulas y otro sector con tres aulas, una cancha y un parque. Está dividida en dos niveles (Inicial y primario) y cuenta con un grado por cada año. El equipo docente está compuesto por una directora, una secretaria, doce maestros titulares, cinco maestros especiales y cinco porteros.

Solamente unos pocos niños pertenecen a la comunidad aborigen de la zona, en los alrededores de la escuela viven en su mayoría adultos mayores. En el año 2008 asistían a la escuela 146 alumnos en total, la situación familiar de los estudiantes era heterogénea: desocupación, subocupación, padres trabajadores “golondrinas” que emigran en épocas de cosecha, chicos de zonas rurales y chicos de zonas suburbanas o urbanas.

En sus inicios los padres de La Quiaca Vieja fueron quienes impulsaron la creación de la escuela. En palabras de Juana, portera, madre y abuela de la escuela que estuvo desde el primer día, “*los papás hemos cavado los pozos, hemos hecho los adobes, todo.*”

En un momento esta escuela llegó a tener doble turno y muchos chicos cruzaban el puente desde Villazón para estudiar allí.

*“A veces faltaban, y había que ir a buscarlos, y vivían de donde la estación de Villazón un poco más allá, la salida. De ahí de la estación para allá venían un montón de chicos”<sup>30</sup>*

Como parte del crecimiento de los centros urbanos de la región, se construyeron otras escuelas, más cercanas al puente y con doble escolaridad, y algunas se convirtieron

---

<sup>30</sup> Doña Juana

en receptoras de los chicos de Bolivia que estudiaban en Argentina. Con respecto a los años 90, el maestro de 4º y 5º grado, Charly, comenta:

*“antes estábamos pensando, che, hace falta arreglar las ventanas o la pintura, y bueno, si hagamos un bingo, o por ejemplo el tema del salón, que fue, todos los materiales los pusimos nosotros, había que generar recursos, y se hicieron picanteadas, se hicieron bingos, y ahí entonces los papas (Lo bueno de la apertura a la comunidad es)” “Que la comunidad, la población sabe que la escuelita existe, trabaja para qué, el mismo padre se entusiasma yo le voy a mandar a ese chico a esa escuela, sabe que trabaja, hace, el padre dice con un poquito de orgullo, yo trabajo en la escuela 113, yo hice esto, hicimos esto, entonces”*

La maestra Susana, de 1º grado, nos cuenta:

*“(...) era, como te puedo decir, un grupo hermoso para trabajar, de colegas todos tirando hacia, el mismo lado todos. Pendientes para hacerla crecer, para aportar un poquito de esfuerzo y mejorar la parte edilicia, el mobiliario, y entonces se trabajó muy lindo en épocas anteriores, con muchos proyectos, se hizo un invernadero, que se yo, proyectos con la comunidad.”*

La población escolar ha disminuido notablemente, la escuela “perdió un turno”<sup>31</sup> y refleja procesos que ha atravesado la región a partir de la década del `90 y sus políticas neoliberales que “afectaron las formas de vida del heterogéneo espacio de los segmentos populares Collas, especialmente a partir de la desarticulación de los mercados laborales donde se insertaban (en la caña de azúcar, la gran minería de la puna, la industria de metales básicos y por supuesto, el empleo público)”. (Karasik 2009:6)

Con los planes sociales implementados durante la década del noventa que exigían ciertas contraprestaciones, las mujeres eligieron hacerlas en la escuela porque sus hijos concurrían a la misma. Entre estas actividades conjuntas encontramos la panadería escolar, el proyecto “Padres e hijos que tejen” por el que se capacitaron en hilado, tejido y tintura natural hasta lograr tener un capacitador permanente en la escuela, comprar maquinas de hilar y telares semi industriales.

Con los programas de los años 90 se decidió la construcción de un salón comunitario para comedor escolar y un salón de encuentro entre comunidades financiado

---

<sup>31</sup> Doña Juana

completamente entre la escuela y la comunidad a través de ferias, concursos, rifas y comidas, se organizaron los primeros foros de comunidades aborígenes, se gestionó en conjunto la implementación del agua de red y en la actualidad se celebra en febrero el encuentro entre comunidades originarias de la puna y la quebrada y en octubre la feria de comunidades regionales entre otras fiestas.

Entendemos, tal como señala Rockwell, que “en algunos contextos la escuela genera transformaciones importantes, en otros su dinámica es fundamentalmente de reproducción de contenidos ideológicos y de relaciones de clase, de étnia y género. En unos casos la escuela puede tener efectos de destrucción cultural, impide o contrarresta la apropiación de elementos culturales escolares o extra-escolares. En otros abre posibilidades para la construcción de redes y de significados alternativos (...)” (Rockwell 2006: 38)

En sus inicios la escuela fue pensada para atender a la comunidad de La Quiaca vieja, y estaba abierta a chicos que venían de Sansana, de Villazón etc.. Hoy en día en palabras de doña Juana “*deben ser, póngale 20 alumnos, no más de la Quiaca Vieja (...) han emigrado los padres, unos que se han ido por el trabajo, póngale que se han ido, qué sé yo, a Río Turbio, al Aguilar, o a esas minas, a las minas generalmente.*”

## IMÁGENES DE LA ESCUELA



Entrada principal de la escuela



Uno de los primeros edificios de la escuela construida por los maestros y familias. En la actualidad funciona con dos grados



Salón comunitario construido con los planes de la década del 90 por toda la comunidad escolar. Actualmente funciona como salón comedor.

En cuanto a la historia de los últimos 10 años, destacaremos que en 1999 en el marco del MERCOSUR surgió el proyecto *Convivencia sin fronteras* con el fin de compartir con una institución de Bolivia distintas actividades y en el 2003 el proyecto *Escuelas sin fronteras* llevó a los alumnos a participar de olimpiadas de matemática y literatura.

Con respecto a la escuela y su relación con la comunidad hay algunas iniciativas a destacar, por un lado entre el 2000 y el 2002 la escuela estuvo sosteniendo un proyecto educativo-comunitario con la comunidad local orientado a la producción de tejidos, en el 2002 comenzó el proyecto *Feria de comidas regionales* donde la comunidad y la escuela se unieron para cocinar siguiendo recetas tradicionales que continúa hasta el presente y que obtuvo el reconocimiento municipal del carácter de interés cultural en el año 2004.

Las razones por las que los padres traen a sus chicos a esta escuela y no a otras son variadas. En la mayoría de los casos al no tratarse de población residente de las zonas aledañas, deben caminar bastante para llegar. Están los casos de los hijos de trabajadores de la escuela que lleva a sus hijos personalmente, como dice Juan Carlos *“su mamá, mi pareja, trabaja en esta escuela y para que los chicos no se vuelvan solos a casa, es preferible tenerlos acá con su mamá”*. Es curioso como la política de planes sociales que comenzaron en los años 90 impactaron en la población escolar, no solo porque hay más porteros, cocineras etc prestando contraprestaciones a los planes, sino porque sus hijos forman parte de la comunidad escolar también.

En marzo de 2011 después de dos semanas de comenzadas las clases, todavía había padres llegando a inscribir a sus hijos, eran los padres que venían de Perico, o Mendoza de las cosechas trayendo a los chicos para que se quedaran en La Quiaca generalmente con la madre, mientras ellos se iban luego a la cosecha. Estas situaciones en general son atendidas por la administración escolar que reconoce que su calendario debe articularse en la medida de lo posible con otros calendarios, como por ejemplo el del trabajo estacional.

Con el objetivo de profundizar el acercamiento a las particularidades de las trayectorias y biografías de los niños, nos propusimos registrar sus experiencias y puntos de vista a partir de diferentes estrategias metodológicas.

## 5.2 Acercándonos a los niños

En este apartado queremos aproximarnos a ciertas características, prácticas y trayectorias de los niños con los que trabajamos a partir de una reconstrucción de elementos significativos de la vida de los mismos a través de encuestas, entrevistas y otras técnicas participativas.

Teniendo en cuenta la complejidad de las sociedades nacionales, como es el caso de Argentina, y que los grupos sociales no están aislados sino insertos en la lógica del sistema capitalista, entendemos que las representaciones y prácticas de los mismos no pueden ser explicados a partir de sus configuraciones culturales y pautas tradicionales sino que deben ser comprendidos teniendo en cuenta cómo estas están atravesados por las condiciones materiales de la existencia y sus experiencias formativas extra escolares.

Si bien la mayoría de los chicos que asisten a la escuela comparten un universo común reiteradamente referenciado, con respecto a ciertas visiones y prácticas culturales de la zona: festejos, creencias, rituales, tales como el culto a los muertos, la Manka fiesta, la Pachamama; el carnaval como momento bisagra en el año; cierto tipo de comidas, el uso de cereales y una dieta rica en papas y maíz; leyendas de la zona; nos interesa profundizar acerca de la heterogeneidad de experiencias extra escolares.

Algunos estudiantes provienen de familias campesinas que vivieron en la zona por años y que intervinieron fuertemente en el proceso de conformación de la comunidad aborigen de La Quiaca Vieja, otros chicos provienen de familias de migrantes estacionales, es decir, trabajadores golondrinas que se movilizan con el grupo familiar y otros de familias trabajadoras de barrios urbanos más cercanos al centro de La Quiaca o ubicados a varios kilómetros de la escuela.

Si bien no indagamos en este trabajo sobre la autoadscripción étnica de los sujetos tomamos de Gabriela Karasik la noción de que al hablar del mundo colla no nos referimos solamente al mundo rural sino a los sectores populares urbanos, acercándonos a la noción de que “no-blanco” refiere a un sujeto que porta una marca de un proceso de subordinación ligado a las migraciones del norte en la conformación de clases subalternas.

Por este motivo no clasificaremos a los chicos utilizando este término, ya que si bien presentan trayectorias y experiencias diversas que ante una mirada externa pudieran entrar en la categoría nativa de colla, no hemos registrado por su parte una declaración de

autoadscripción en esos términos. Incluso en conversaciones con el comunero de la comunidad aborigen de La Quiaca Vieja, el término con el que se identificaba así mismo era “aborigen” y la misma palabra fue usada por la madre entrevistada, citada en el apartado anterior.

Para conocer más acerca de los niños, llevamos adelante un cuestionario cerrado con los chicos. De los 24 niños encuestados de 4<sup>o</sup> y 5<sup>o</sup> grado, cuando les preguntamos si tenían familiares en otras provincias, 7 respondieron “en Jujuy”<sup>32</sup>, probablemente porque sean los familiares con quienes tienen mayor contacto, 4 niñas que tienen lazos de parentesco entre sí respondieron “en Tierra del fuego” y “en Santa Cruz” y 5 responden “en Buenos aires”, 1 responde “en Ledesma”. La migración al extremo sur del país señala una configuración territorial en relación al circuito del trabajo, que se suma a aquella que gira en torno a los ingenios y la minería.

Como destacamos unas páginas atrás, originalmente la escuela fue creada para los vecinos de La Quiaca vieja, esta nueva configuración de la residencia de los chicos muestra la intensificación de la emigración del ámbito rural al ámbito urbano que se dio especialmente en las últimas décadas en la región ante la caída del sector agroindustrial y por las políticas cambiarias de la era neoliberal que significaron también un desbalance para las relaciones transfronterizas.

En el caso de los niños de 4<sup>o</sup> grado, de 13 niños que respondieron la encuesta, 4 viven en La Quiaca vieja y el resto en barrios periféricos de La Quiaca o en la Ciudad. De 11 chicos de 5<sup>o</sup> grado, 10 respondieron vivir en barrios periféricos a la ciudad de La Quiaca o en la ciudad, solo una vive en el espacio rural aledaño a la escuela, en La Quiaca Vieja.

Con el objetivo de profundizar el conocimiento sobre **las trayectorias**<sup>33</sup> de los chicos de 5<sup>o</sup> grado, con quienes pasamos más tiempo en el aula, se realizaron entrevistas en profundidad que permitieron la reconstrucción de ciertos aspectos de la vida de cuatro niñas con las que establecimos un vínculo estrecho a lo largo de la estadía en el campo.

Lorena, no recuerda si su padre o su madre es de San Salvador de Jujuy y el otro de La Quiaca Vieja. Su familia forma parte de la comunidad aborigen que obtuvo la personería jurídica en los últimos años y se gestó a partir de reuniones organizadas en el

---

<sup>32</sup> En referencia a San Salvador de Jujuy

<sup>33</sup> Nos referimos a las biografías, recorridos.

salón escolar. Ella señala que la comunidad festeja el día del niño, el día de la madre y aún lo hacen en el galpón escolar.

Su rutina incluye sacar a las ovejas, llamas y vacas a pastar al volver de la escuela. Su grupo familiar planta habas, papa, choclo. Luego su madre va en bicicleta a vender al mercado. Ella conoce perfectamente a sus vecinos y señala quien vive en cada una de las casas, Don Ortiz, la señora Amelia, Casas el ex comunero<sup>34</sup> de la comunidad aborígen. Lorena es una de las pocas niñas que proviene de una familia que basa su subsistencia en la producción doméstica y que participó en el proceso de conformación de la comunidad aborígen.

La entrevista con Roxana, Mariana y Daiana apunta a la reconstrucción por parte de las chicas de sus trayectorias migratorias en un intento por comprender de qué manera la movilidad estacional está presente o no en estos relatos y cuáles son los puntos que ellas consideran significativos para tejer ese recorrido.

Un caso de doble residencia – rural y urbana – es el de Roxana, ella nació en San Francisco de Toluca, y relata que migraron hacia La Quiaca porque ahí había una maestra que los trataba mal, especialmente a su hermano. En total dice que son doce hermanos, “con muerto y todo” (refiriéndose a un hermano fallecido) y contando al medio hermano. Cuenta que su hermana mayor y un hermano se fueron a Buenos Aires porque no querían estudiar y dice que si ella no estudia también la mandan. Tanto en Buenos Aires como en La Quiaca la familia y los hermanos trabajan la tierra siembran maíz, porotos, papa y cuidan los animales. Van a la ciudad para comprar harina, azúcar, ese tipo de productos.

Según Roxana los padres van y vienen del campo a la casa cercana a la escuela (que pertenece a un tío que está en Tierra del fuego, uno de los destinos al que suelen migrar los quiaqueños en busca de trabajo). Ella señala que prefería la escuela de San Francisco de Toluca, porque iba al río.

En su casa Roxana hace diferentes tareas, ayuda a cocinar, lavar los platos o limpiar y sino saca a las llamas o a las ovejas, ella señala que *“Con las ovejas es más costoso, porque con las ovejas tenés que estar al ladito, conejo no podés dejar...En cambio, a la llama, sí podés dejar; a la vaca tampoco”*.

---

<sup>34</sup> Comunero es el nombre que señala al presidente de la comunidad aborígen

Roxana dice que no quiere quedarse de curso otra vez porque el que no puede hacer nada, se va a trabajar y eso no le gusta, aunque aclara “*cuando tenga doce años y ahí empiezan a trabajar, bueno*”. Al preguntarle si se refiere al trabajo en el campo ella niega y dice que se refiere a “Barrer, limpieza”.

En este caso se evidencia que la participación en las tareas domésticas o las tareas productivas en el campo, en el marco de referencia de Roxana, no se identifica como “trabajo”, para ella el trabajo es el que haría en *otras casas*. Desde el punto de vista de los docentes, todas estas tareas son las que compiten con la escolarización y de acuerdo a ellos funcionan como una amenaza para el éxito escolar. En este sentido, retomamos a Ana Padawer quien señala que “las tareas que los niños realizan para la reproducción familiar doméstica son escasamente reconocidas como experiencias formativas tanto desde el sentido común como desde la escuela y desde la misma producción académica” (Padawer, A en Novaro, 2010:123) La autora dice que el desafío es poder distinguir entre las tareas que incorporan conocimientos sobre el mundo social y natural y aquellas que son tareas rutinarias.

Es distinto el relato de Mariana y Daiana, dos hermanas que provienen de una familia de migrantes estacionales, con una trayectoria migratoria característica de esta zona que oscila entre movimientos a las zonas bajas de la provincia para los ingenios y hacia otras regiones del país también. El relato sobre sus recorridos incluye el tránsito entre el ámbito urbano (viven cerca del hospital de La Quiaca) y el ámbito Rural (Ledesma). Nos resulta complejo trazar una línea de la trayectoria migratoria de las chicas porque el relato va y viene varias veces sin fijar referencias temporales.

En principio, relatan que nacieron en Mendoza donde sus padres cosechaban uva y ciruelas y luego migraron a La Quiaca, con temporadas en Ledesma en la cosecha de naranja, aunque aclaran que al ser grandes ya no pueden ir todas y que ellas se quedan al cuidado de su hermano de 19 años. Cuentan las hermanas que en Ledesma las casas son pequeñas y hay baños públicos, destacan que hay muchos árboles, moreras y tranquilidad.

Ambas van al mismo grado debido a que Mariana repitió dos veces de grado, pero con toda naturalidad dicen que “*es lindo*” compartir el grado, Daiana destaca que “*A veces peleando porque se atiende<sup>35</sup> mucho a mí*” Si bien Daiana es menor, Mariana es más tímida

---

<sup>35</sup> Atenerse en este contexto puede significar apegarse.

y callada, ella señala *“nos gusta ir hermanas juntas en grado, porque yo me atengo mucho y prefiero no ir sola”*.

Se ha dicho que los sujetos migrantes parten de un “Marco dual de referencia” “en el cual los eventos de la sociedad de origen están siendo constantemente comparados con los que están ocurriendo en el lugar de acogida. (Hawkins, 2008: 149)

Ante la pregunta comparativa si les gustaba más el campo o La Quiaca, ambas dicen que era más lindo el campo, Daiana se lo atribuye a que *“no nos distraíamos mucho en la tele”* y Mariana por su parte aclara *“acá no podés ni gritar siquiera, porque si escuchan habla la gente: “vive mal esa familia”*. En su relato parece tener la necesidad de defender “el buen nombre” de su familia explicando *“nosotros jugando gritamos, y mi papá siempre los fines de semana la iba a ver a mi mamá y nos llevaba a nosotras muchas cosas, nos llevaba.”* Mariana cuenta que el año pasado ellas estaban más adelantadas pero que este año fue al revés, estaban más atrasadas.

En el caso de Lorena el hecho de ser una vecina estable de La Quiaca vieja se deja ver en su relato, al no incluir referencias territoriales que den cuenta de patrones de movilidad, tampoco hay referencia al trabajo como una alternativa a los estudios y también se resalta el sacar los animales como una tarea colaborativa del hogar. Por su parte el relato de Daiana y Mariana la migración estacional y las experiencias de localización alternadas dan cuenta de este marco dual de referencia mencionado anteriormente.

Con respecto al lugar de origen de las familias, aparecen localidades de la puna como Santa Victoria, Puma Huasi, Cussi Cussi, Humahuaca y un niño responde que su familia es originalmente del campo de Bolivia: Alejandro.

Al entrevistar a Mónica, la madre de Alejandro, ella cuenta que es del campo de Bolivia, de una localidad llamada Socoche y dice *“Soy aborígen”*, llama la atención que cuando cuenta que sus hijos iban a la llamada “escuela de frontera”<sup>36</sup> ubicada en el centro de La Quiaca, los cambió de escuela porque *“vienen muchos chicos de Villazón y a mi chango lo habían sacado por la ventana para que mirara pa’fuera y ya me lo han hecho”* no logramos identificar en qué consiste esta práctica pero parece referirse a una práctica violenta.

---

<sup>36</sup> Escuela del centro de La Quiaca que es denominada como escuela de frontera y se enmarca dentro de lo que el Estado considera que deben ser este tipo de instituciones. Es decir que alude a una categoría nativa y no a una categoría analítica como la que aplicamos a lo largo del presente trabajo.

Mónica migró a la Argentina a los 15 años cuando vino con su tía Perico y luego a la Zafra, en Mendoza, dice que todavía hay mucho trabajo allí, ella trabajaba “En el tomate, en la cebolla”. En la actualidad la familia vive en condiciones de pobreza, ella cuenta que en la casa son 12, que tiene 5 hijos, una de sus hijas tiene 3 niños, y todos viven con el salario de ella y la asignación familiar, el marido no trabaja porque es alcohólico.

Mónica manda a los hijos más grandes a la escuela técnica porque según dice, su deseo es “*que aprendan a trabajar solos, eso quiero que mis hijos se salven, que no sean algo que ande rebotando por acá y por allá*” Podemos emparentar estas palabras con las de Daiana que dice “*mis hermanos se hicieron grandes, y mi papá por no dejarlos que ya no estudien, mi papá dijo que: “estudien, que sean algo en la vida”, los trajo aquí en La Quiaca*”, la educación vista aquí como la puerta al camino al ascenso social pero también como la posibilidad de estabilizarse en un mercado laboral que, por el contrario, impulsa a la estacionalidad y la movilidad continua.

Las entrevistas y el cuestionario no fueron las únicas estrategias utilizadas para profundizar sobre estos aspectos de la vida de los niños, también elegimos una metodología de abordaje que consistió en que los chicos trazaran sus mapas del recorrido que realizan de su casa a la escuela, utilizando la técnica de collage con elementos locales (fideos, arena, hojas de coca, semillas) y artículos de librería (brillantina, papel glasé, plasticolas). Este taller se denominó “mi camino a la escuela”<sup>37</sup> y tuvo como objetivo principal observar cuales eran los elementos que ellos destacaban en sus producciones así como relevar cuáles eran sus lugares de residencia y los recorridos que hacían para llegar a la escuela.

Las referencias más llamativas para los caminos que los chicos dibujaron son por un lado las de la naturaleza (árboles, río, plantaciones, sol), las infraestructuras (puentes, zanja, vías del tren, ruta, viviendas, estación de servicio), los vehículos (camiones, colectivos, autos). En la mayoría, la ruta funciona como columna vertebral que separa la mayoría de los dibujos en dos. Se distingue claramente aquellos chicos que atraviesan el campo para llegar a la escuela (no necesariamente porque vivan en espacios rurales, a

---

<sup>37</sup> Actividad inspirada en la propuesta “rutas por mi tierra” de Jose Aponte Motta para su trabajo sobre el trapecio amazónico. Ver en [http://unal.academia.edu/JorgeAponteMotta/Papers/1512590/Estado\\_Nación\\_e\\_Identificacion\\_en\\_la\\_Amazonia\\_Multiple\\_s\\_fronteras\\_en\\_el\\_vertice\\_oriental\\_del\\_Trapecio\\_Amazonico](http://unal.academia.edu/JorgeAponteMotta/Papers/1512590/Estado_Nación_e_Identificacion_en_la_Amazonia_Multiple_s_fronteras_en_el_vertice_oriental_del_Trapecio_Amazonico) 1/9/2012

veces viven en barrios de La Quiaca y cortan camino por el campo) de aquellos que vienen de la ciudad y señalan un camino lleno de casas y comercios.

Este relevamiento confirmó el hecho de que los niños con los que trabajamos provienen tanto de sectores rurales, como urbanos y semi urbanos debido a las modificaciones en el sector productivo de los últimos años, que tal como señalan los docentes tuvo un fuerte impacto en la distribución de la población que originalmente asistía a la escuela y por lo tanto generó una nueva configuración del ámbito escolar también.

### DIBUJOS DEL TALLER “MI CAMINO A LA ESCUELA” 4º GRADO – 2008



En este dibujo se destacan las casas al costado de la ruta y la loma sobre la que está construida la escuela.



En este dibujo predominan las casas. En la esquina inferior derecha se ve una verdulería. Se trata en este caso de un contexto semi urbano o urbano.



En este caso, se destaca la ruta como espacio transversal al campo visual. Se dibuja la escuela como único edificio en un entorno rural.

**ACTIVIDAD FINAL:** Los chicos explican a sus compañeros el camino que recorren a diario para llegar a la escuela.



### 5.3 Los docentes hablan de “los chicos”

Al preguntarnos por la diversidad en el aula, es legítimo preguntarnos acerca de la imagen hegemónica que funciona como parámetro frente al que la diferencia es construida. Seguimos a Renato Ortiz en destacar la importancia de comprender cuando el discurso sobre la diversidad oculta cuestiones como la desigualdad. (Ortiz 1998: 150)

En el trabajo de campo, emergen algunas veces señalamientos por parte de singularidades de las trayectorias y formas de vida de aquellos niños que viven una pauta de movilidad territorial asociada al trabajo en la cosecha, pero aquellas singularidades que más se mencionan son otras “diversidades”, relativas a rasgos físicos que son asociados directamente a un origen diferente, a diferencias que se construye en relación a lo cognitivo cuando un chico no responde a lo que se espera a nivel de rendimiento escolar y también las marcas del castigo físico que se asocia a formas que toman los vínculos familiares.

En el caso de Florencia, cuando los chicos la llamaban “negra”, ella recurría a la maestra. La maestra relata que ella *“trataba de decirle que ella es morochita, lo que sea, pero que es bonita (...) Aparte hay un paralelo ahí con la señorita Rita, ella es bien, ha visto, morochita, así que, pero linda, y ella mismo incluso se sentía mal y se ponía un montón de crema”*.

Con respecto a la situación de Miguel, un niño con aparente retraso madurativo, la maestra cuenta que los chicos hacían algún tipo de reclamo, del tipo *“por qué le dan tareas diferentes a él, y no nos dan la misma tarea a todos nosotros, porque si él es un niño, este igual que nosotros”*. En palabras de la maestra *“un día me acuerdo que salieron todos al recreo, salió Miguel al recreo y les hice quedar a todos los chicos y ahí les conté como venía la historia, y ahí no reclamaron más, porque sabían cómo venía”*.

Otro caso que se destacaba entre los chicos, era el de Jorge un chico muy retraído que tenía muchas dificultades para escribir. Al preguntar a la maestra por este caso ella relata que *“A él no lo discriminaban, lo que pasa es que él era muy calladito, bueno también tenía sus motivos, y esto de recibir palizas y golpes hasta el punto de dejarle marcado acá”*. La violencia y el contexto familiar se identifican como causales de las características de personalidad del niño.

Lo cierto es que en general, y más allá de este tipo de particularidades que señalamos, todos los docentes entrevistados reconocen un sujeto colectivo “los chicos”, “los estudiantes” como una totalidad - otredad. No registramos referencias entre los docentes a la heterogeneidad que describimos anteriormente en relación a las formas de vida o a las economías familiares.

A la hora de indagar, esta otredad no refiere a una cuestión etaria o de rol en el espacio compartido, sino a una otredad en términos culturales con respecto a sus propios niños, los niños de la ciudad separados de estos por 1 kilómetro de distancia y por una brecha de clase que no parece traducirse solo en términos económicos sino en términos de capital simbólico. Lo particular es que esta otredad es definida por rasgos de personalidad, es decir en los discursos de los docentes surge una asociación entre clase social y carácter.

Se reitera en los discursos docentes la comparación entre estos chicos y los chicos “de la ciudad”, haciendo especial énfasis en ciertos atributos que en este ámbito se conservan y que en la ciudad se han perdido. Subrayamos que muchos de estos chicos viven en ámbitos urbanos o semi urbanos y los docentes los asocian al medio rural.

Cuando le preguntamos a Carolina, maestra de 4º y 5º grado si le gusta trabajar en esta escuela, ella nos dice:

*“me gusta tratar, aparte son chicos vos viste, son con una mentalidad más sana, es que dentro de todo aún se mantienen en los valores del respeto, de la obediencia, te hacen caso, estudian, cuando vos le exigís por supuesto, sí, mientras en otras escuelas hay situaciones más difíciles, incluso para la enseñanza”.*

Por su parte, Susana, maestra de 7º grado dice:

*“Yo veo, observo, escuelas de la Quiaca y lo urbano tiende a retroceder a la persona, lamentablemente. Los chicos del campo tienen más respeto, más tolerancia entre ellos mismos, son juegos más compartidos, hay muchas cosas, en cambio cuanto más nos vamos a lo urbano ahí, más violencia, más egoísmo, muchas cosas.”<sup>38</sup>*

Junto con la idea de “inocencia” aparece la noción de “madurez” como resultado del trabajo y las responsabilidades que los chicos tienen que asumir. El trabajo de los chicos a

---

<sup>38</sup> Susana

veces es reconocido como experiencia formativa. El maestro Charly señala que estos chicos: *“Son muy dóciles, muy buenos”* y también que *“maduran más rápido”*. El maestro apunta en la comparación en las tareas que le son asignadas a estos chicos con respecto a los que viven en la ciudad, un poco atribuido a la díada ruralidad vs. urbanidad y otro poco debido a la situación económica de una y otra realidad, señala que:

*“(…) ya tienen ese pensamiento, dicen yo tengo que trabajar para subsistir, ya tengo una determinada edad, me tengo que ir a tal lado porque ahí se gana plata al tabaco, a la cosecha, los productos que hay en este país”.*

Lucía, la ex directora, señala la diferencia entre los chicos de esta escuela y la urbana en términos de clase:

*“de alguna manera siempre se generaron estas distancias elitistas entre las escuelas, por qué los chicos nuestros no iban a tener los mismos recursos las mismas posibilidades que tiene uno, que realmente pertenece a otro tipo de clase social”.*

Cuando los maestros hablan de los chicos de la zona urbana mencionan la palabra “rebeldía”. Es notorio que en dos casos se establezca una causalidad entre los comportamientos de los niños y las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. En palabras del maestro Charly *“todavía pareciera que no ha llegado la revolución tecnológica a pesar de que hacen su conocimiento del celular, ¿no? pero son muy educados, sumisos, sobre todo, el respeto hacia los maestros (...) ellos saben, digamos hacen el rol de los adultos, en cambio los otros chicos están frente a la computadora, están en la play, tienen todo a su alrededor, todo está, en cambio.*

Carolina también le atribuye al contacto con los medios de comunicación y la tecnología las diferencias entre el ámbito urbano y rural, sin embargo también se queja de que no hayan tenido los niños de esta escuela clases de computación contando con las máquinas para hacerlo, en esta suerte de contradicción ella dice que la única ventaja de que no tengan contacto con las Tics es *“que los chicos son más humildes, más respetuosos y más sencillos, eso sería la ventaja. Así que no estarías renegando tanto con problemas de conducta”*

En los discursos de los maestros se le atribuye a las nuevas tecnologías ser una de las causas de un nuevo comportamiento de los niños, que aún y a causa de la brecha digital no ha afectado a sus alumnos. Pareciera haber una suerte de disputa por el

monopolio de la formación de la subjetividad de los niños, que el ámbito rural siguen ganando los maestros pero en la ciudad ya es una causa perdida.

Doña Juana “defiende” a los chicos y coloca a las conductas en términos relacionales, como asociadas a un proceder adulto, ella dice:

*“me dicen este es rebelde que es esto y lo otro, pero yo les charlo, les hablo, son una luz los chicos. Nada más que hay que tratarlos, hay que saberlos tratar. Porque si yo voy a extrañar o a decir algo, los chicos ya no son los de antes, ellos ya son más avanzados, ahora contestan pero conmigo nunca he tenido, mire, en los años que tenido en la escuela, ni los de antes ni estos de ahora que son rebeldes”*

Si las dificultades en el comportamiento de los niños “urbanos” partían, de acuerdo a los docentes, de las computadoras, las dificultades de los niños del campo provienen de la ausencia de los padres. En palabras de Susana:

*“no es lo mismo que esté una persona apoyándole al hijo, apoyando en todo sentido, no solo en las tareas de la escuela, sino en lo que sería la parte afectiva, has visto, se sienten solos, desprotegidos y empiezan a buscar, qué se yo, salidas en la calle donde muchas veces no son tan buenas (...) en cuanto al nivel de aprendizaje y rendimiento también influye un montón”.*

Como pudimos observar a lo largo de este capítulo, los cambios en la población escolar reflejan la desarticulación del mercado agroindustrial y la minería como principales ejes estructurantes de la Provincia de Jujuy al que los habitantes de la Puna se incorporaban de manera sistemática como mano de obra.

Si bien muchos de los niños provienen de familias donde sus padres son trabajadores estacionales en la cosecha y en la zafra, el escenario es heterogéneo y complejo. Encontramos familias que venden frutas y verduras en el mercado, mujeres que se emplean en el servicio doméstico, desocupados y prestadores de servicios por planes sociales (como las porteras de la escuela).

Frente a este escenario encontramos en los discursos docentes el uso de categorías totalizantes al hablar de los estudiantes, la mayoría coincide en que la situación socioeconómica tiene un impacto en el carácter de los niños: son “maduros”, “respetuosos” “dóciles”, “buenos”. Ellos atribuyen a estas características a hábitos y comportamientos

ligados a la ruralidad, pero según lo que relevamos a través de cuestionarios y entrevistas con los niños, estaríamos frente a chicos que habitan también en ámbitos urbanos y semi urbanos. Podemos recuperar, como característica en común, el hecho de que todos provienen de sectores subalternos que fueron fuertemente afectados por la desarticulación del mercado del trabajo.

En el próximo capítulo nos preguntamos ahora acerca de las formas en que las experiencias y marcos de referencia identitaria de los niños encuentran canales de expresión en el ámbito escolar y por los modos en que la escuela incorpora las mismas.

A su vez, nos proponemos analizar de qué modo se reproduce en este contexto sentidos ligados a identificaciones con una idea hegemónica de nación y de qué modo estos sentidos producen efectos de frontera “hacia adentro”.

## **6. LA ESCUELA Y LA *FRONTERIZACIÓN***

### **6.1 La nación en la vida cotidiana escolar**

### **6.2 Interculturalidad y nación en el aula**

### **6.3 Experiencias formativas**

En este capítulo comenzaremos planteando algunos lineamientos en relación a la idea de *fronterización* como efecto de la construcción de delimitaciones e identificaciones dentro de la escuela. Luego intentaremos reconstruir visiones de los docentes acerca del contexto intercultural en el que trabajan y en particular sobre la educación en el contexto fronterizo.

Apuntamos a reconstruir mecanismos de afirmación de la nacionalidad argentina en los que consideramos se construye simbólicamente y fronteras “hacia adentro” y “hacia afuera a” (en relación a la frontera política) través de prácticas, propuestas, proyectos, contenidos curriculares y materiales didácticos.

Nos disponemos a continuación a profundizar en la dimensión nacional de los procesos de identificación que se llevan adelante en un contexto que reconocemos como intercultural e identificaremos situaciones en las que se articulan los relatos de la nación con otros marcos de referencia identitaria de los niños.

- **Ideas anticipatorias sobre la fronterización**

Partimos de la creencia de que la construcción de marcos de referencia identitarios hegemónicos en clave nacional separan recorridos históricos conjuntos de los territorios y marcan una distancia simbólica entre unos y otros. Es en este sentido que decimos que los organismos de Estado encargados de educar y por lo tanto intervenir en los procesos de formación de la subjetividad de los niños y niñas, construyen fronteras o **fronterizan**.

Por parte de los docentes también encontramos discursos que señalan a la escuela como organismo poderoso de producción cultural y condensador de identidades. Tal es el caso maestro José, quien reconoce en sus orígenes antepasados Bolivianos<sup>39</sup> y es un activista por la identidad andina y la recuperación de la historia local:

*“La gente sufrió un proceso de desaculturación muy grande, allá en los '70, profesoras muy negativas, en el sentido de que desconocen la identidad de los chicos, de nosotros, en especial en la escuela secundaria, donde se miró hacia afuera como la gran noticia, y lo bueno y lo bello y lo grande, ¿no? en desmedro de todo lo andino”*

---

<sup>39</sup> Yo te digo que el 90% de los quiaqueños tienen sangre de los Bolivianos, tenemos, tengo sangre Boliviana, mi abuelo era Quipes, minero.”

En cuanto al nacionalismo en términos del mito del crisol, el maestro es crítico con respecto a la heterogeneidad entendida como multiculturalismo anclado en las experiencias de los inmigrantes europeos de principios del siglo XIX *“en vez de que ellos se tengan que adecuar a los verdaderos argentinos, nosotros tenemos que adecuarnos a los que llegaron de los barcos, ahí hay de todo un poco, viste **esa mezcla que no es nada, no es nada**”*

La heterogeneidad en la composición de la población argentina de ultramar, a la que se hace referencia de manera negativa, lleva implícita una valoración de las configuraciones culturales locales como genuinas y homogéneas.

Esta forma de comprender la trama cultural transfronteriza como una continuidad estática entre el pasado precolonial y el presente, corre el riesgo de desconocer que las comunidades fronterizas están sujetas a historias regionales particulares como así también a las sedimentaciones de los procesos de Estado. Sin embargo, el maestro reconoce el impacto y los efectos de la construcción simbólica de la demarcación de fronteras políticas, cuando relata:

*“cuando fui a dar una charla sobre la historia de la Quiaca en los 100 años de Villazón y le dije para cerrar ya la, le dije no va a costar tanto voltear los límites políticos que nos han impuesto, **lo que más va a costar es voltear los límites mentales que, desde La Paz impusieron a todos los Bolivianos y desde Buenos Aires nos han impuesto a nosotros**”*

José, con un enfático posicionamiento habla de la violencia simbólica del Estado a través de la institución escuela, cuando relata:

*“Llega por ejemplo el chiquillo que está en un medio donde está lleno de una naturaleza pero como más mágica, vendría a ser, ¿no? cóndores, pumas, zorros, vicuñas, su amplia gama de plantas, y costumbres y su propio idioma quechua. Y va desde el jardín ya empieza una, es violencia contra el cerebro y la identidad y la conciencia del chiquillo de acá de la zona. Va la maestra jardinera con su mundo de papel metalizado, tergopol y plasticola, goma eva, el elefante, el león, la caperuza, el lobo bla bla bla, el chiquillo ese, yo no sé, quisiera filmar el interior del cerebro de un chiquillo y pasarle a todas las maestras y a las autoridades del ministerio”*

Aquí nos preguntamos acerca de la vinculación de las experiencias formativas de los niños con la escuela; por los modos en que emergen y se expresan ciertas prácticas culturales significativas de los niños en la vida cotidiana escolar. Intentamos mirar con mayor atención la emergencia de experiencias de vida que tensionan las nociones hegemónicas de la nación.

Uno de los principales problemas en los proyectos institucionales escolares suele ser la desigualdad de las oportunidades de expresión de las experiencias, trayectorias e identidades de los chicos, ya que, desde los estados provinciales o nacionales, la inclusión de las realidades particulares, regionales de los sujetos no es una condición sino que suele ser un condimento, un ingrediente políticamente correcto.

Los sujetos transitan múltiples relaciones que constituyen potenciales espacios para distintos procesos de identificación y estas potencialidades *“están limitadas por condiciones de posibilidad que permiten que se construyan ciertas identidades y no otras”* (Caggiano, 2005: 37) diríamos entonces que de algún modo fijan sentidos.

Esta escuela parece ser aquel lugar donde ambos movimientos se llevan adelante, por un lado, la reproducción de una idea de nación con un referente central a 2000 kms de distancia y un relato de la historia que incorpora la necesidad de homogeneidad y pertenencia al territorio nacional. Por otro lado, proyectos e iniciativas orientados a resignificar la configuraciones culturales locales a partir de la integración de la escuela con la comunidad.

Como señala Gabriela Czarny, no deberíamos confundir “invisibilidad” con inexistencia de identidades, si bien en la construcción y reproducción de la argentinidad se diluyen las otras fronteras, no por eso los procesos de identificación que los chicos atraviesan en sus experiencias formativas se interrumpen. (Czarny, 2002)

## **6.1 La nación en la vida cotidiana escolar**

En este apartado reconstruimos situaciones e iniciativas docentes que se orientan a la afirmación de una idea de nación hegemónica, tomando los contenidos curriculares y las propuestas de enseñanza como fuente de análisis. A su vez, recuperamos propuestas escolares y curriculares que se orientan en otro sentido, a la recuperación de las

experiencias locales como socialmente válidas y al reconocimiento del carácter intercultural del ámbito escolar.

Cuando hablamos del currículo no hacemos únicamente alusión a los contenidos oficiales sino a todo aquello que se enseña y se transmite en el ámbito escolar, ya sea que esté visible u oculto, en los distintos formatos y modalidades que puede tomar. En este sentido no es suficiente con enunciar que la escuela es un potente constructor de la nacionalidad argentina a través de los contenidos que se seleccionan. Pretendemos identificar diferentes maneras en las que se promueve lo nacional como un lazo inevitable que refleja una historia en la que se excluyen ciertos elementos sobre otros.

Como mencionamos anteriormente cada uno de los Estados nacionales ha encontrado sus maneras de tratar el entramado cultural de su territorio, seguimos a Rita Segato quien denomina esto como “formación nacional de la alteridad” en el sentido de proceso histórico que produce y organiza alteridades. “En Argentina, las identidades políticas que se derivan de una fractura inicial entre capital-puerto y provincia-interior prevalecen hasta hoy” (Segato, 2002: 115)

En palabras de Lucía, quien fuera directora de la escuela por casi 20 años, al hablar de uno de los proyectos que llevo adelante la escuela en cuanto a regionalización de contenidos, nos decía:

*“Nosotros veíamos que todos los lineamientos que nos bajaban estaban como centralizados y que todas las actividades venían como propuestas para ser trabajadas dentro de un ámbito y de las características que tiene un centro urbano muy poblado, Buenos Aires, por ejemplo y nuestros chicos tenían otra realidad, la realidad totalmente distinta de formas de vida, de adaptaciones institucionales, de relaciones familiares”*

De este modo, depende de la conducción del proyecto, de la idea de escuela y de infancia de los directivos como de su manera de interpretar los procesos de identificación de los niños, tanto étnicos, como regionales y nacionales, el rumbo que se va a tomar en la institución en relación a la interculturalidad, tanto en la selección de contenidos como en la manera de abordar estas realidades.

Esta línea de demarcación condensa configuraciones culturales en el interior del país, basadas en el ser no-puerto, como en el caso de Jujuy incluso muchas veces se emparenta con “lo boliviano” en términos de reserva de una identidad trasfronteriza andina ancestral. Así se expresa en el discurso del maestro José:

*“(...) yo no hablo ni de Bolivia ni de Argentina, porque acá no hay fronteras, siempre fuimos una sola unidad cultural, sí viviendo y conviviendo en una misma unidad geográfica, vos fijate que no hay músico creativos aquí en la Quiaca porque se nos metió en el mate por ejemplo de que zampoña es de Bolivia, el quechua es de Bolivia, que el sikus es de Bolivia, o sea como haciendo la raya ha visto, todo absurdo, violenta, tajante”*

En una entrevista con Lucía, ella menciona:

*“Si vos fortaleces una identidad y sabes que el chico es Colla, pero para eso le tenés que dar las herramientas al pibe, para que sepa defender su ideología y no sentir vergüenza, ni siempre pensar que lo otro es mejor de lo que tengo, que en general es lo que pasa, el sentir Colla, por ahí es como decir, sí, yo valgo menos yo soy menos, mi cultura, ¿entendés? Digamos ese sentido de inferioridad ante una cultura populosa que ostenta (...) Buenos Aires mirando al puerto y nosotros mirando a Buenos Aires, de alguna manera desterrar eso, y eso es lo que tenés que trabajar”*

- **Ritos cotidianos**

El primer relevamiento en este sentido da cuenta de la repetición de un rito de afirmación de la pertenencia del espacio escolar al Estado, los chicos izan la bandera y cantan, en un momento la emoción resuena en el horizonte árido de la puna, es la eficacia simbólica de la bandera que representa una historia.

Al finalizar el rito de la bandera, un maestro saluda –*Buenos días niños* y todos, formados responden – *Bue-nos-dí-as-pro-fe-sor*. Al entrar al aula todos se paran junto al banco y se repite el mismo tipo de saludo. En este tipo de rituales de sacralización, se reafirma y se “primordializa” la nación como comunidad.

Los actos escolares de fin de año son tiempos extraordinarios donde se ponen en juego los símbolos patrios, y se sigue un esquema formal con oradores, presentador, y números folklóricos. Mencionamos este punto para indagar acerca del repertorio musical que se selecciona en la escuela tanto para las clases de música como para los actos escolares. El repertorio musical que contiene piezas de las distintas regiones de la Argentina puede analizarse como instancias de primordialización, la unidad de esas manifestaciones diversas no es revisada sino celebrada.

En la última semana de clase en la escuela que trabajamos, asistimos al ensayo de música para preparar “el coro” que los chicos debían cantar en un acto. La selección del repertorio realizada por un docente, comprende dos canciones: “La luna tucumana” y “La luna santiagueña” con los chicos de 4º y 5º grado. Los niños aprenden dos sambas<sup>40</sup> en tanto canciones folklóricas de su país, actividad interesante aunque reducida a la interpretación, sin continuidad con otras propuestas que les permita reconstruir contextos y ampliar referencias históricas.

El repertorio de manifestaciones artísticas de regiones, en algunos casos, alejadas de la cotidianidad de los niños suele presentarse formando parte de una unidad cultural que se homologa a un espacio geográfico y a procesos históricos. Queda entonces en manos de los niños el trabajo de integrar los elementos de la “cultura nacional” que se van presentando de manera fragmentaria.

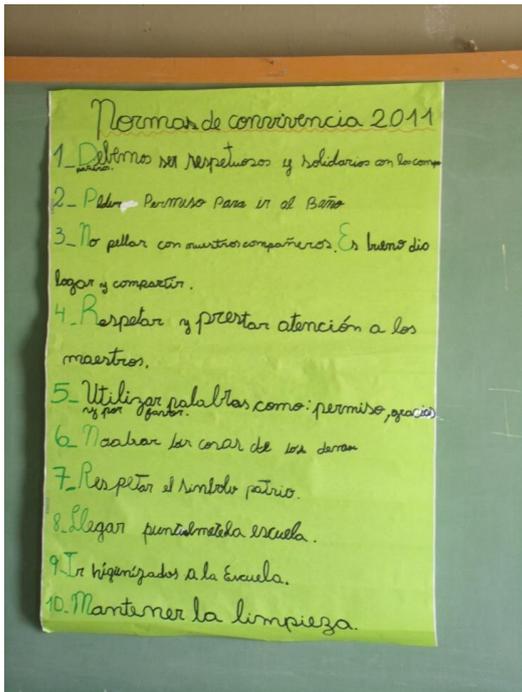
Por su parte la copla, una de las expresiones culturales locales, está presente en el aula, a través de consignas recreativas que propone la maestra y también tienen su lugar en el acto, los chicos recitan las coplas y son festejados por los adultos, recitado pintoresco que infunde una práctica habitual de mucho contenido simbólico con un dejo de folclorización.

No queremos hacer una dicotomía entre el nacionalismo escolar y la recuperación de lo andino sino hacer evidentes los cruces que se dan entre representaciones o sentidos que parecen anclados en diferentes paradigmas pero que en la cotidianidad conviven, se articulan y muchas veces se tensionan de manera compleja.

En esta escuela coexisten diversos elementos que conforman el universo escolar y que podemos reconocer recorriendo el edificio a través de sus paredes. Algunos de estos elementos son propios del modelo higienista de la escuela (como lavarse las manos, ir higienizados) así como del modelo disciplinador, que incluyen formas de estructurar las relaciones entre los sujetos (llegar puntualmente, respetar y prestar atención a los maestros, pedir permiso). Las formas propias de lo escolar incluyen a su vez en esta escuela la obligatoriedad de usar guardapolvo o uniforme. El uniforme, que llevan la mayoría de los niños con los que trabajamos, incluye pollera o pantalón gris, camisa blanca y sweater azul marino, algunos de los niños llevan corbata.

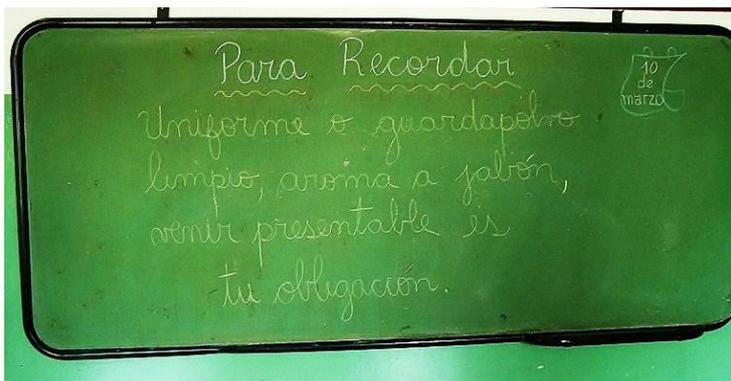
---

<sup>40</sup> Género musical folclórico típico de las provincias de Salta y Tucumán



**Normas de convivencia 2011 - Cartel construido por todos los alumnos de 4º grado en la primer semana de clase:**

1- Debemos ser respetuosos y solidarios con los compañeros 2- Pedir permiso para ir al baño 3- No pelear con nuestros compañeros. Es bueno dialogar y compartir 4- Respetar y prestar atención a los maestros 5- Utilizar palabras como permiso, gracias y por favor 6- No agarrar las cosas de los demás 7- Respetar el símbolo patrio 8- Llegar puntualmente a la escuela 9- Ir higienizados a la escuela 10- Mantener la limpieza



**Cartelera que se lee al inicio de cada jornada. En este caso:**

“Uniforme o gurdapolvo limpio, aroma a jabón, venir presentable es tu obligación”

## 6.2 Interculturalidad y nación en el aula

Cuando hablamos de la interculturalidad en la escuela, solemos representarnos una clase en la que conviven chicos que provienen de distintos lugares, como diferentes

horizontes de significación emprendiendo la tarea de sumergirse en la formación escolar juntos. Solemos visualizar una escuela en la que las lenguas, los rasgos, las vestimentas, las voces se emparentan en aquello que los une: la condición de migrantes en un centro urbano.

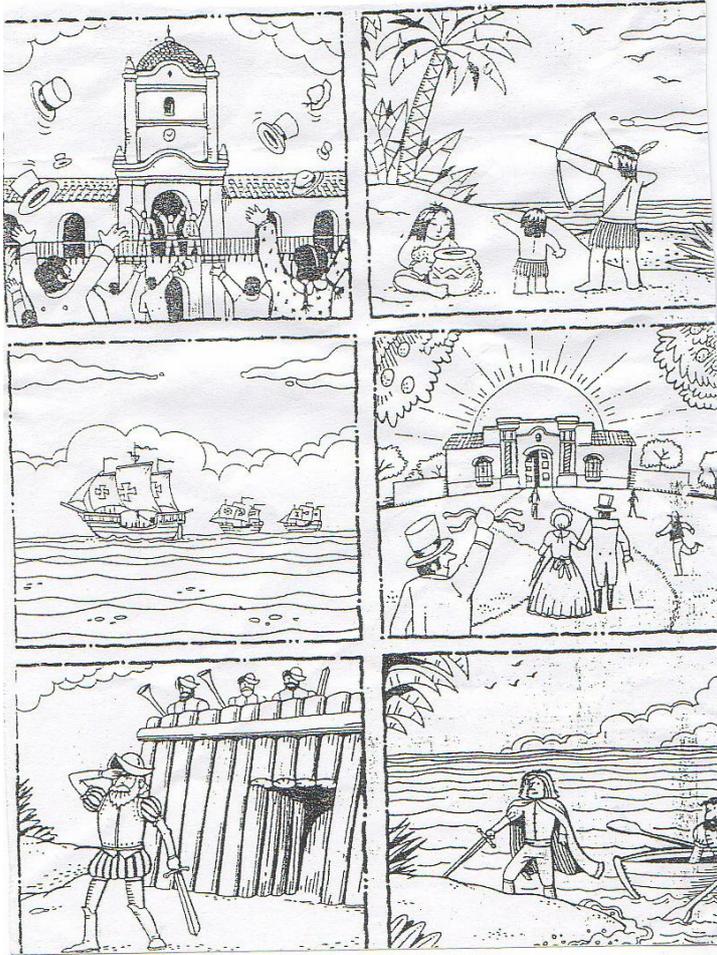
Sin embargo, si nos hacemos eco del concepto en términos de vínculo o relación (inter) entre procesos de significación cultural, esta escuela, y la escuela como espacio público en general, debe ser abordada siempre como un ámbito intercultural en el que trayectorias, recorridos y experiencias se cruzan y provocan “los efectos de “frontera” de la relación entre marcos de significación” (Caggiano, S 2005).

Cuando hablamos de contenidos dentro del ámbito escolar nos referimos a aquello que se trabaja en el aula a partir de diferentes soportes, por un lado materiales físicos como los manuales y libros, por otro lado a partir de la trasmisión oral y también a partir de actividades escritas y evaluaciones. Cabe analizar entonces la apropiación que hacen los niños de las propuestas y consignas para encontrar las grietas que puedan guiarnos a una mayor comprensión de las experiencias formativas en este contexto.

- **Procesos sincronizados**

Reconocemos la importancia de “la prueba” escrita como instrumento para el análisis, especialmente porque podemos acercarnos a producciones que los chicos hacen con el propósito de “pasar de año” y en este sentido se juegan sus propias nociones sobre los saberes valorados por el docente que evalúa.

Con respecto a este punto, en la evaluación de Ciencias Sociales de quinto grado, una consigna proponía la entrega de figuritas para ser ordenadas cronológicamente desde la conquista hasta la independencia.



. Las figuritas propuestas para la evaluación pasan de la llegada de Colon a la llegada de Pedro de Mendoza, y luego a la independencia. Se presenta a los chicos de esta manera una “efemeridización del tiempo” donde los grandes hitos son los que permiten armar el relato histórico, los detalles de la vida cotidiana son una suerte de “relleno” a imaginar.

La vida colonial de algún modo es dejada de lado a partir de cabildo abierto y la casa de Tucumán pero no sabemos que fue aquello que se abandonó. Hay trescientos años de hiato y un salto del Caribe al que arribó Colón a la Casita de Tucumán. La propuesta refuerza una imagen recurrente en los libros de textos que en el contexto andino contrasta de manera particular, es una imagen general que afirma que “los pueblos "precolombinos" o "prehispánicos" aparecieron en la historia en tanto los colonizadores se vincularon a ellos.” (Novaro 2005:3)

En el momento de ordenar las figuritas en la prueba la mayoría de los alumnos comienza por la figurita de las carabelas, como punto de inicio de la historia americana en

consonancia con la propuesta. Sin embargo a pesar de que la consigna apunta en esta dirección, en las producciones de los chicos se reconocen pronto afirmaciones como cuestionamientos de estos supuestos.

Francisco, por su parte, comienza poniendo como primer momento la figurita de los indios y escribe:

*“Los aborígenes que habían llegado se llamaban indios. Cristóbal pensó que se llaman indios porque habían llegado a la india”.*

Si bien el niño dice que los aborígenes habían llegado, le parece lógico comenzar por aquellos que estaban primero. La figurita de la conquista muestra la llegada de Colón y un grupo de indígenas observando la escena, en un contexto de armonía que resuena al “buen salvaje” del que muchas veces está teñida la representación enciclopédica/ escolar de los manuales y materiales. Viviana cuenta:

*“Eran unos indios y vivían felices, vivían en América. América se hizo muy linda, hicieron casas, aldeas y muchas cosas y la gente se alegró mucho”*

Paula escribe:

*“En América vivían los aborígenes en paz y tranquilidad, había tres grupos aborígenes, mayas, incas, aztecas”*

La esencialización de la categoría del indio bueno, en paz, convive con una imagen antagónica, tal como señala Cristino que coloca la figurita de los indígenas en cuarto lugar cuando escribe:

*“los indios dispararon flechas, pero los indios eran inteligentes”*

Tal como observamos en los ejemplos mencionados, “los indios” parecen ser antepasados míticos de un momento fundante de la historia de América, ya sea que estuvieran viviendo en “paz y tranquilidad”, ya se defendiéndose de manera inteligente, ya sea construyendo casas y alegrándose, pareciera no haber una vinculación entre los pueblos originarios que habitaban América al momento de la conquista y las experiencias de las comunidades aborígenes en la actualidad.

Es interesante subrayar el hecho de que el calendario escolar está en sí mismo fragmentado y ordenado de acuerdo a ciertas efemérides y son estas conmemoraciones

las que imprimen el orden en que se van asumiendo los hechos. Sin embargo, no es una cuestión de ordenamiento o consecución de hechos lo que quisiera destacar sino el hecho mismo de pensar sincrónicamente lo diacrónico.

Cuando conversamos con la docente sobre estos puntos, nos decía:

*“Lo que nos mata es el tiempo, ponele en junio, Belgrano, en agosto, San Martín, llega octubre y hay que dar Colón y así es fragmentado....para mi tendríamos que cambiar las planificaciones tendríamos que empezar desde primer grado por ej. con Colón”.*

Esta forma particular de periodizar los procesos históricos, se refleja también en las imágenes que circulan en el espacio escolar. A modo de ejemplo el Poster N° 1 da cuenta de una línea temporal desde la independencia hasta la actualidad. En la imagen del cabildo abierto en el que se celebra el 25 de mayo se representa el origen de la nación. Los personajes estereotipados que participan de la conmemoración pertenecen al ámbito urbano de la ciudad de Buenos Aires y en el cartel se apela a una identificación con la fecha desde lo emocional: ¡Argentina Te Queremos!



En la selección de la llegada de Colón como momento inicial de la historia regional, es ignorado el período precolonial, como los procesos históricos de los pueblos originarios que habitaban el altiplano jujeño así como sus relaciones con el imperio Inca.

A su vez, la selección del 25 de mayo como momento fundacional de la historia nacional opera un recorte que deja por fuera el período colonial como un tiempo que permitiría reconstruir aspectos significativos de las configuraciones culturales locales.

En este recorte temporal, se desconocen los procesos locales, el carácter sociohistórico de las experiencias de las comunidades aborígenes, las formas que tomaron las luchas por la independencia en esta región, la historia de la creación de la frontera política y el modo en que los habitantes de La Puna se fueron incorporando al Estado y al Mercado laboral, entre otras. Estas omisiones tienden a producir efectos de invisibilización de las experiencias históricas regionales que pueden ser un marco interpretativo significativo para los niños que asisten a esta escuela.

- **Caracterizando a los pueblos originarios**

En el manual<sup>41</sup> elaborado en la Provincia de Jujuy, con el que trabaja la docente de Ciencias Sociales en cuarto y quinto grado se presenta a los pueblos originarios a partir de cuadros de características, a riesgos de sonar evaluativos, es inevitable mencionar que no se incluyen prácticas o experiencias locales, más familiares para los niños, a pesar de la pertinencia temática y la posibilidad que supone el trabajo con referencias más familiares para los niños. Tampoco encontramos en el libro referencias a Bolivia

*“En el actual territorio de Jujuy habitaron muchas comunidades aborígenes que los investigadores agruparon en cuatro culturas diferentes. Casabindo, Yavi, Omaguaca y San Francisco”<sup>42</sup>.*

Es llamativo el uso del pretérito perfecto simple desconociendo la presencia de estas comunidades en el presente y que no se haga referencia a las comunidades Collas. Observamos una correlación entre el modo de presentar las características de estos

---

<sup>41</sup> El Manual de Jujuyde editorial Yuchan, 2000.

<sup>42</sup> Manual de Jujuyde editorial Yuchan pag 41

pueblos en el manual y una de las consignas de la evaluación de ciencias sociales en la que se les pide a los chicos que las recuerden de memoria completando un cuadro.

Las iniciativas en torno a “lo étnico” o a la recuperación de referencias locales, que impregnaban la institución en los últimos diez años tenían que ver con un proyecto institucional y comunidad, que en algunos períodos fue también acompañado a través del financiamiento de programas provinciales y nacionales. Sin embargo, en el marco de un proceso de transición institucional, con un nuevo proyecto aún no consensuado, se registra un repliegue de los docentes hacia “el interior del aula”, donde rápidamente se reinstalan estilos, contenidos y formatos más universalistas y alejados de otras concepciones de la historia local.

La suspensión temporal y simplificación de las sociedad originarias los separa a los chicos de una comprensión integral de la historia local. El hecho de no contar con ninguna referencia a la vida cotidiana o a la complejidad, al intercambio o la heterogeneidad, los habitantes antiguos de la Puna se presentan como un relato folclórico e inanimado de los orígenes. Con este tipo de material se produce una afirmación de lo que nominalmente es “propio” como “otredad” esencializada y vuelta objeto de estudio.

A pesar de las construcciones folclorizadas o esencialistas de lo indígena, ciertos elementos propios de las configuraciones culturales locales se ponen en juego en las tareas escolares y su presencia es naturalizada y celebrada por los maestros. Esta naturalización dificulta la distinción entre las formas de concebir las prácticas culturales locales, propias de los maestros y las representaciones de los niños con respecto a estas prácticas.

En este contexto, se efectúa una especie de proyección de “los indios” hacia el pasado como un grupo de “otros” congelados, míticos, legendarios, posibles de ser captados en su totalidad. Seguimos a Gabriela Novaro en que *“La construcción de una visión de las sociedades aborígenes como sociedades complejas es obstaculizada por esta suerte de zapping temático caracterizado por la abundancia de información desconectada y por la enumeración de rasgos entre los que a lo sumo se explicita una causalidad muy simple”* (Novaro 2003: 18)

Si bien no es el eje central de este trabajo la construcción de identidades indígenas, no podemos dejar de mencionar que esta escuela funcionó como un espacio central en el proceso de conformación de la comunidad aborígen en las décadas signadas por el

neoliberalismo. No encontramos en el discurso de los sujetos más que dos o tres alusiones o referencia a la comunidad aborígen y en las indagaciones con los maestros la misma no se presentó como una presencia cotidiana para ellos.

Consideramos que no contamos con los elementos necesarios para dar cuenta de los motivos de esta ausencia. Recordamos, de todas maneras, que la población escolar se ha modificado mucho en los últimos años y la mayoría de los niños no provienen de familias involucradas con la comunidad aborígen ni de familias antiguas de la zona, tal como se daba en tiempos anteriores y que el proyecto institucional que buscaba el trabajo con la comunidad ya no estaba vigente al momento de nuestro ingreso al campo.

- **Enumerando Fiestas**

La evaluación de ciencias sociales en cuarto grado presenta la siguiente consigna: *“Menciona las diferentes costumbres que tenemos en nuestro medio. Describe una de ellas”*. Las experiencias propias de las configuraciones culturales locales suelen ser categorizadas como costumbres y así se incorporan al ámbito escolar y a los discursos que reproducen las fronteras mencionadas anteriormente.

Recuperamos la respuesta de Bettina a las costumbres: *“Carnaval, Manka fiesta<sup>43</sup>, flechada<sup>44</sup>, Pachamama<sup>45</sup>, todos los santos<sup>46</sup>, el éxodo jujeño, día de la bandera”*.

El día de la bandera y el éxodo jujeño entran en la misma categoría que las fiestas locales tradicionales y religiosas. Esta no-distinción de las festividades patrias con respecto a festividades comunitarias ligadas a configuraciones culturales podría asociarse a la sacralidad otorgada a los símbolos patrios en actos escolares o públicos, lo que permite cierta continuidad entre referencias nacionales y rituales cargados de simbolismos y singnificaciones regionales.

Por otra parte me interesa subrayar la reiterada alusión dentro de esta consigna a la feria de comida regional escolar, como refieren Marcela *“Carnaval, Pachamama, todos los*

---

<sup>43</sup> Festividad celebrada en Noviembre en la que se intercambian ollas de barro y otros bienes entre comunidades de la zona, de un lado y otro de la frontera internacional

<sup>44</sup> Rito que se lleva a cabo cuando una pareja va a habitar una nueva casa para que la Pachamama (madre tierra) de su bendición al nuevo hogar

<sup>45</sup> Fiesta que se celebra el 1º de agosto en honor de la Pachamama (Madre tierra) en la que se le ofrenda todo tipo de cosas (alimentos, bebidas, tabaco, coca)

<sup>46</sup> Fiesta del mes de Noviembre en que se invoca a los muertos, es una festividad propia de la cristiandad que incluye elementos locales tales como ofrendar alimentos a los muertos o bebidas a la tierra

santos, la flechada, **la feria regional**" y Ramiro "*manca fiesta, Pachamama, día de los difuntos, día de la comida regional*".

Los chicos refieren esta fiesta como una costumbre local, mostrando la eficacia simbólica de los ritos escolares a la hora de instalarse en el calendario anual tan fuertemente como las costumbres locales. En esta escuela, el relato sobre la nación se articula con prácticas orientadas a la afirmación de una la identidad regional.

En relación a este punto cabe mencionar una conversación entre Carolina, sus alumnos y nosotros el ante último día de clase.<sup>47</sup>

*Carolina- ¿Qué es la navidad?*

*Fernanda-El nacimiento del niño Jesús*

*Bettina-Una fiesta sin fin*

*Yo-¿Por qué sin fin?*

*Bettina-Porque es de todos los años, siempre*

*Marcela-Una fiesta **nacional***

La navidad entendida como fiesta **nacional** nuevamente da cuenta de esta interconexión y difusión entre las fiestas religiosas, tradicionales y escolares, también sugeriremos que el *nacional* al estar asociado a *sin fin, todos los años, siempre*, parece estar asociado a la idea de universalidad o generalidad, más que a una idea de patria en el sentido que se construye o reifica en el contexto escolar. En este sentido *lo nacional* aparece como una comunidad extensa, trascendente, sin fin.

Por otro lado, en época de carnaval, registramos junto al mástil de la bandera una "Apacheta," una suerte de altar en honor a la Pachamama que contiene papel picado y diversas ofrendas realizadas a la madre tierra. Este cruce entre un emblema nacional y una práctica cultural local da cuenta formas de incorporación de las experiencias de niños

---

<sup>47</sup> Este día se celebra la navidad por adelantado y tradicionalmente en la escuela se bailan los villancicos con trajes típicos que los niños traen, se come y se canta, en el desayuno Carolina la maestra pregunta a los chicos de 4º y 5º grado.

y maestros a un espacio en el que predominan a su vez otro tipo de discursos sobre la identidad nacional.



En este contexto la maestra les pide a los estudiantes que nos hagan un dibujo de regalo sobre algo que quisieran recuperar del carnaval. Mariela nos dibuja una imagen en la que se incluye la bandera nacional como parte de la celebración, en el que reconocemos un cruce entre lo escolar y las configuraciones culturales locales.



- **Creatividad y producción cultural**

La ausencia reiterada de relatos, discursos, saberes y experiencias de la vida cotidiana extra escolar de los niños tanto de los currículos oficiales, como de los libros de texto, no es solamente un resultado de la construcción de una comunidad nacional pensada en la homogeneidad sino en la afirmación constante del valor relativo del conocimiento local en relación al valor del conocimiento producido en la escuela y por las disciplinas.

En muchos trabajos de antropología de la educación que exploran ámbitos escolares, se suele recurrir a las clases y contenidos de las ciencias sociales por el tipo de conocimientos que estas abordan. Es parte de la búsqueda de oportunidades en las que los saberes y experiencias extraescolares de los chicos encuentren canales de expresión.

Por nuestra parte, hemos encontrado que la clase de “lengua”, como seguramente en muchas otras áreas también, es un espacio en el que estos elementos también emergen. En este caso, en particular nos detuvimos particularmente en las evaluaciones en las que la docente invita a los estudiantes a poner en juego sus experiencias para crear con ellas relatos de ficción.

Ante la consigna de escribir un cuento, los mismos chicos que expresaban no saber qué escribir sobre sus costumbres locales en las pruebas de ciencias sociales comienzan a jugar “con su imaginación” valiéndose de sus marcos de referencia identitarios.

En cuanto a los géneros y temáticas que los niños eligen para sus historias encontramos en todas las narraciones los elementos fantásticos se entretajan de elementos locales. Uno de los cuentos cercano al género del terror habla de una muñeca de trapo hechizada que sale a matar a sus padres, otros de misterio que dan cuenta de testimonios de encuentros con duendes en el cementerio de La Quiaca vieja, uno que cuenta un encuentro con el diablo, otro con un marciano, un sombrero mágico, una familia que se vuelve invisible.

---

Ramiro cuenta una historia en la que los personajes son los muñequitos de durazno, pequeñas figuras que están presentes en las mesas que se arman para el día de todos los muertos/santos y están hechos de carozos de durazno:.

---

***“Los muñequitos de Durazno”***

---

*“Los muñequitos de durazno vivían a La Quiaca vieja, una vez en una noche los muñequitos tuvieron vida y se comieron las cosas. La gente comenzaron a vuscar a los culpables y sospechaban de los muñequitos. Las gentes se quedaron a dormir en el lugar de los muñequitos y una persona se despertó y vio a los muñequitos moviendose. Los persiguieron a los muñequitos y los acorralaron en el rio. Y se tiraron y se rompieron”<sup>48</sup>*

---

- **Apariciones**

Un elemento recurrente en las historias son las **apariciones** de un ser muerto, algunos de los títulos son: “Una muñeca de trapo” de Leonardo, “El duende le apareció a mi tío” de Aldana, “Cuento del diablo” de Luis, “Las almas” de Mariela, “El perro malo” de Blanca y “Los cuatro duendes” de Alejandro. Verónica por su parte relata la siguiente historia:

**“La niña invisible”**

*Había una vez una niña que vivía en los cerros arenosos. Sus padres eran don joaquin y doña rosa. Un día ellos habían bajado al pueblo. La niña se quedó sola. Debía levantar la ropa seca. Y mientras doblaba la ropa a lo lejos divisó una niña igualita a ella, parecida. Y cuando más se acercaba, ella iba despavorida. Cuando los padres vieron que la niña no estaba. Y que algo se movía como si estuvieran colocando la ropa en el tendedero. Al día siguiente temprano no apareció y así pasaban los días. Hasta que un día mientras colgaba la ropa les apareció su hija y ellos también desaparecieron. Desde entonces los llaman la familia invisible.<sup>49</sup>*

Marcela por su lado, narra la siguiente historia:

**“El duende”**

---

*Cierto día en el cementerio de La Quiaca Vieja mis tíos en un día fueron por cementerio un hombrecito estaba corriendo rápido. Pero mis tíos vieron que era el duende y se asustaron. El duende llevó un sombrero grande y el hombrecito les dijo a mis tíos que sí pueden jugar*

---

<sup>48</sup> Prueba de Lengua. Ramiro. Noviembre 2008

<sup>49</sup> Verónica Prueba de lengua 4º grado

*con él y mis tíos le dijeron que no y fueron corriendo a la casa y a mi mamá le dijeron lo que pasó y todos se asustaron mucho y ellos nunca volvieron por el cementerio.*<sup>50</sup>

---

El único cuento que se aparta de esta línea de relatos es el de Isabel, en el que ella relata un cuento en primera persona más cercano a la ciencia ficción que transcurre en el espacio urbano. La “aparición” de seres extraterrestres que refiere Isabel nos permite pensar y profundizar ciertas asociaciones aunque excede el marco de interpretación de este trabajo. Señalamos que aunque estas apariciones no son espíritus de los muertos, los personajes descienden e irrumpen en la vida de los protagonistas.

---

*“Yo y mi hermano fuimos a Buenos Aires, subimos a un edificio y vimos un plato volador, como dejamos la ventana abierta el plato volador entró al edificio y bajó un marciano y nos vió. Nosotros nos asustamos y gritamos y el marciano nos dijo que bajemos a su ciudad en su plato volador y dijimos que sí”*

---

En varias ocasiones sale el nombre de “La pata cabra” y le pido a Verónica que me cuente la historia. *“Era una niña que vivía feliz con su papá y luego su papá se murió, y un día de los santos fue al cementerio... estaba yendo de tarde porque hacía otras cosas a la mañana **para los muertos que vienen a comer**”. “Luego de tarde... ella vio una mano que salía de la tumba de su papá, y corrió, corrió y se metió adentro (...) Y un chico se quedó hasta la noche acompañando a la tumba, no sé quién se había muerto (...) Se quedó hasta tarde, y a la salida, algo brillaba y **apareció la chica con pelo rosado** y la cara destrozada, así como comida, comida toda... y hasta allí ya era pata de cabra (...) **Mitad cabra, mitad humano.**”*

En una charla las niñas van de las preguntas “personales” a otro tipo de experiencias propias o relatadas en las que interviene lo sobrenatural y en esa tensión entre un marco y otro, surge el siguiente comentario de una ellas: *“Alguien nos contó que en un puente hay una piedra blanca, que no se puede levantar, es bien pesada, entonces la levantan, la ponen en otro lugar, y al día siguiente **aparece en el mismo lugar**”. Otra*

---

<sup>50</sup> Marcela Prueba de lengua 4º grado

niña me cuenta que en la casa de su hermana había un cementerio y cuando duermen **aparece alguien** y otra niña aclara que su hermanita contó que **apareció un cuchillo** debajo de la cama.

La forma naturalizada e integrada a la vida cotidiana en que son referidas *las apariciones* por parte de los chicos tanto en relación a historias familiares como a aquellas que son parte del conocimiento que circula localmente, como mitos o leyendas, sugieren un hilo conductor entre el ámbito de la ficción y el ámbito de la experiencia.

Cuando los chicos relatan costumbres locales, surgen las apariciones como un elemento recurrente en distintas prácticas, una niña nos explica cómo se desarrolla la flechada, diciendo que el dueño de la casa tiene que disparar con una flecha a un huevo y pegarle justo **para que la casa nunca quede vacía (de personas)**.

Con respecto a la fiesta de Todos los Santos en honor a los difuntos, me cuentan que se sirve comida salada y dulce y caramelos y se ponen en la mesa. Según nos cuenta una niña, esto se hace porque a la noche **“vienen las hadas y dejan todo seco”** es decir que no queda nada, o mitades de comida, o galletas remojadas, otra niña cuenta que una vez había un caramelo abierto y le dio miedo.

Así como hemos visto que las experiencias de los niños muchas veces se incorpora de manera fragmentada en la escuela y que el conocimiento se construye de manera compartimentada y separada en asignaturas, también en el ámbito de la escuela surgen oportunidades de poner en diálogo distintas aéreas de conocimiento los saberes populares y la imaginación. Destacamos las instancias en las que se promueve la producción de historias en base a las experiencias de los niños, en tanto son propuestas convocan e integran saberes al universo escolar y permiten observar cómo los sentidos son actualizados y resignificados.

### 6.3 Experiencias formativas

La palabra escrita es uno de los pilares de la educación escolar desde sus inicios, por este motivo a la hora de analizar contenidos nos centramos en las producciones escritas, en los manuales y en las consignas de escritura. Sin embargo, en las prácticas y

en los encuentros en los que no interviene la palabra escrita también se llevan a cabo los procesos de producción (inter)cultural. Es en este sentido destacamos la importancia del enfoque etnográfico en tanto aporta distintas herramientas para reconstruir procesos desde la oralidad y las prácticas de los sujetos.

Sin duda, que los chicos de La Quiaca participan de instancias de sociabilidad, intercambio y expresión no mediados por la escritura, que forman su subjetividad y con las que desarrollan sentimientos de pertenencia. La cuestión que queremos atender aquí es de qué modo estos saberes se incluyen en la escuela e incluso forman parte de esta. Nos proponemos recuperar fragmentos de situaciones que se tornan significativas para los sujetos, que dan cuenta de la articulación de saberes populares con las formas propias del escenario escolar y que crean lazos comunitarios en el sentido de *comunalidad*<sup>51</sup>.

Una escena que ilustra lo mencionado, es un episodio recordado por toda la comunidad escolar como “el día de las abejas”. Se trata de un asado que todos realizaron en la finca que está en la Quiaca vieja, a uno o dos kilómetros de la escuela, el último día de clase, hace unos años. Todos los años solían ir a Yavi y ese año decidieron quedarse en la Quiaca vieja, cada grado estaba con su maestra y los chicos más chicos empezaron a jugar en un árbol donde había un hueco. Del hueco salieron muchísimas abejas que empezaron a perseguirlos. Los más grandes se subieron a la montaña. El lugar estaba rodeado de arboles y corría un arroyo, cruzando el puente colorado. Los chicos gritaban sin poder abrir los ojos, con las cabezas y el cuerpo llenos de abejas que los picaban, así también algunos adultos. Finalmente la situación empezó a calmarse cuando un maestro impulsó a los chicos para que se tiraran al río, si bien las abejas siguieron picándoles la cabeza, de a poco se retiraron del lugar.

La maestra de actividades prácticas empezó a auxiliar a los chicos. Varios de ellos resultaron internados en el hospital. Algunos niños pequeños llegaron a estar 10 días internados. Unas semanas después, durante las vacaciones, fueron maestros y niños al lugar para curarse del susto (En palabras de una docente, más que susto era pánico). Para realizar la ceremonia de sanación, una maestra organizó todo: preparó sahumeros, coa<sup>52</sup> brasas “*las porteritas procedieron a tomar a los chicos de la parte de la cabeza, de la*

<sup>51</sup> BROW, J. "Notas sobre comunidad, hegemonía y los usos del pasado", en Ficha de cátedra de Etnolingüística. El habla en interacción: La comunidad. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. 2000

<sup>52</sup> Conjunto de elementos que se queman en honor a la Pachamama

*corona, y llamar tres veces al alma para que venga (...) le llamaban el anima a los chicos*<sup>53</sup>”.

El hecho que desde la escuela se proponga retomar una experiencia compartida para construir otros sentidos de una práctica o rito de “sanación”, constituye una experiencia formativa para los niños que hace visibles otras relaciones posibles entre los saberes y las prácticas y sucesos de la vida.

Cabe destacar que en la literatura sobre la forma propia de lo escolar aquello ligado a lo religioso suele quedar por fuera del currículo, sin embargo esto no es así en algunas de la provincias del Noroeste argentino donde aún se incluye la educación religiosa católica en las escuelas públicas. No hemos presenciado ninguna clase de religión en la estadía en el campo, sin embargo hemos registrado otras formas en que la religión ingresa en la vida cotidiana escolar.

Hemos decidido no extendernos en este trabajo acerca de las formas en las que se articula la institución escuela con la iglesia católica como institución religiosa hegemónica en la región porque eso demandaría una reconstrucción de debates así como una periodización histórica y un análisis normativo que excede nuestros objetivos.

El primer día de ingreso al campo presenciamos una misa en el hall central dedicada a la memoria de la madre de tres chicos, que había fallecido unos días antes. Los chicos fueron al centro de la misa mientras el cura realizaba la celebración.

La presencia de elementos místico – religiosos también se pueden apreciar en la pared central de la escuela, donde encontramos una imagen del Santo Patrono de la escuela, a quien está dedicada la capillita aledaña también.

---

<sup>53</sup> Doña Juana



Hall central de la escuela, imagen de San Antonio de Padua, patrono de la escuela.

En cuanto a las formas que toma lo religioso, algunas se asemejan más a forma propia de lo escolar, memorizada, reiterativa, como es el caso de la maestra Carolina cuando cada día reza el padre nuestro de manera automática al entrar al grado y antes de almorzar y por otro lado, el maestro Charly quien antes de rezar invita a los estudiantes a conversar. En la situación áulica de este tipo que pudimos observar, el maestro les preguntaba a los estudiantes que habían sentido al despertarse y les preguntaba quienes no pueden disfrutar el sol, los chicos respondieron: los locos, los ciegos, los que están en el manicomio. A partir de estas respuestas, el maestro los invito a agradecer a Dios por la posibilidad de disfrutar del sol.

La experiencia formativa de los chicos con respecto al plano religioso no es ajena a la experiencia escolar. No es tan sencillo distinguir si sus referencias se enmarcan dentro del catolicismo, del protestantismo o pertenecen a configuraciones propias de la religiosidad andina. En muchos casos hablamos de un entramado complejo donde lo cristiano es articulado con la Pachamama y con otros simbolos y prácticas rituales locales.

Otras experiencias que nos interesa reconstruir, se relacionan con la celebración de la comunidad escolar de distintos festejos, presenciamos el asado de año y relevamos información sobre la feria de comida regional. Ambas situaciones convocan a docentes, directivos, personal no docente y niños a reunirse alrededor de la comida.

En el primer caso, el asado de fin de año al que asistimos en el 2008, los chicos y los adultos comparten una comida en común en un terreno ubicado en el campo, aledaño a la escuela. A la hora de compartir la comida se sirve el asado en el plato, junto con papas

con cascara y todos comen con la mano como es tradición del lugar. Los docentes están vestidos con equipos deportivos, algunos mascan hojas de coca y conversan mientras los niños juegan libremente, luego todos adultos y chicos juegan en el río, salpican aula, se embarran. Este tipo de instancias nos lleva a repensar la separación entre lo escolar y lo extra escolar, existe en este caso una continuidad entre modos de compartir y de consumir si se quiere que la forma escolar no fractura sino que incorpora a su festejo final.

Por otra parte, la Feria de comidas regionales, que en los relatos de niños y adultos aparece como evento central para esta comunidad escolar, incluyó en su primera edición la formación de grupos para cocinar comidas típicas entre los chicos y sus familias, la construcción de un libro de recetas y la apertura del evento al público general. A la hora de indagar sobre aquello que impulsó la iniciativa, referimos el documento escrito del Proyecto institucional “Nuestras leyendas y costumbres” en el que se analizan los resultados de la feria de comida regional. El texto hace hincapié en la vida cotidiana como contenido significativo y acepta que ésta ha sido excluida por la sociedad y por la escuela.

*“(...)Así nace en el corazón de nuestros alumnos y por qué no decirlo en el de la comunidad de la Quiaca Vieja este deseo de socializar algunas vivencias cotidianas, no como retazos de una historia que no viven sino muy por el contrario con experiencias que hacen a la vida diaria y que por una u otra razón de la sociedad y la misma escuela ha dejado de lado sin darse cuenta quizás de que estos contenidos de la vida son los que de verdad dan sentido al proceso de enseñanza aprendizaje (...)”*

A veces, algunos elementos de las configuraciones culturales locales son de algún modo apropiados por la lógica del sistema educativo en una suerte de “re absorción”, como cuando la feria de comidas regionales es declarada de interés cultural por la municipalidad.

Es en esto tipo de discursos donde la antropología puede acercar su discusión teórica a la resignificación de conceptos que suelen arrastrar fragmentos de formas fosilizadas de tratar a la cultura, aún cuando estén intentando justamente lo contrario.

Sostenemos la pregunta acerca de la posibilidad de que exista un proyecto de escuela en el que las prácticas culturales locales y las identificaciones de los sujetos así como la historia de los procesos de constitución de fronteras nacionales sean incluidos en el horizonte de posibilidades que se plantea a través de los contenidos curriculares y las propuestas escolares.

Asociadas a los procesos de formación e interpelación de identidades que se dan en la vida cotidiana escolar pueden encontrarse distintas formas, que de acuerdo con Achilli podríamos sintetizar y caracterizar como unas basadas en “reificación de lo diferente” en sentido de miradas esencialistas sobre la diversidad cultural y otras que toman la forma de “construcciones interculturales dinámicas” basada en los intercambios y no tanto en las diferencias entendidas como esferas estancas que conviven en un mismo espacio. (Achilli, 2002) El campo nos enfrentó a ambas formas en su complejidad, en tanto no siempre las propuestas responden a unas o a otras, sino que se superponen en la práctica tal como parecieran también estar algunas veces superpuestas en los discursos de los sujetos.

Habiendo indagado acerca de una categoría aglutinante como la de nación y las formas en que esta circula en la escuela<sup>54</sup> y encontrado propuestas que tienden a subrayar aspectos de la identidad nacional y de algún modo *fronterizan*<sup>55</sup> a la par de propuestas que colaboran para la emergencia de otras formas y sentidos<sup>56</sup>, volvimos a una pregunta inicial acerca de la frontera política identificada entre los sujetos con una frontera física: el puente internacional.

Nuevamente nos preguntamos acerca de las percepciones de los niños con respecto a los habitantes próximos, a menos de 10 kilómetros quienes son identificados como otredad en términos nacionales. Queremos saber si los dispositivos de Estado y los sentidos que promueven, por ejemplo a través de la escuela, impactan en la forma en que los niños perciben a sus vecinos y si acaso en la escuela también pueden emerger discursos distintos, que subviertan la lógica de la demarcación político territorial.

---

<sup>54</sup> Ritos escolares, Carteles, Efemérides.

<sup>55</sup> Enumeración de características de los pueblos originarios, Procesos históricos fragmentarios y sincronizados.

<sup>56</sup> Inventar un cuento con costumbres locales, Feria de comidas regionales.

## **CAPITULO 7 LA ESCUELA Y LA FRONTERA INTERNACIONAL**

7.2 “Escuelas sin Fronteras”

7.2 Voces de los niños sobre “la frontera”

7.3 El taller “En la frontera”: Una propuesta metodológica

7.3.1 Viaje a “La frontera”

7.4 Algunas reflexiones sobre la experiencia

Comenzamos este trabajo con el supuesto de que la referencia a Bolivia y al cruce internacional estaría presente de manera explícita en la vida cotidiana escolar. Esta idea estaba basada en una extrapolación de la dinámica de la ciudad de La Quiaca al ámbito de una escuela ubicada en el ámbito rural. La ausencia de referencias durante nuestra estadía en el campo nos llevó a revisar ciertas ideas, que provenían de las teorías norteamericanas, que insisten una configuración cultural transfronteriza.<sup>57</sup>

Tal como desarrollamos en capítulos anteriores, la sobremarca de la identidad nacional produce un efecto de frontera, “hacia adentro” y aquí queremos explorar los efectos de frontera que produce “hacia afuera” registrando sentidos y discursos de los niños asociados a la extranjería del territorio vecino.

Para comenzar, analizamos un material didáctico elaborado dentro del programa “Escuelas sin fronteras”, en el que se parte de un enfoque integracionista y regional de los contextos fronterizos latinoamericanos.<sup>58</sup>

A continuación relevamos voces de los niños en relación a sus experiencias en Villazón en búsqueda de sus percepciones sobre Bolivia intentando identificar y relacionar dichas representaciones con el contexto general de La Quiaca.

Finalmente reconstruimos la experiencia del taller “En la Frontera” que realizamos con los alumnos de 5º grado. Esta estrategia metodológica nos permitió recuperar sentidos e imágenes que los niños tienen y experimentan en relación al puente internacional y a Villazón como espacio contiguo y extranjero.

## 7.1 “Escuelas sin Fronteras”

En el contexto de la búsqueda de experiencias y materiales acerca de los procesos sociohistóricos regionales transfronterizos, nos encontramos con una cartilla didáctica destinada a los niños que había sido elaborada por docentes el marco del programa

---

<sup>57</sup> Para mayores precisiones con respecto a estas teorías puede consultarse Michaelsen, Scout y Johnson, David E (2003) (comp) Teoría de la frontera: los límites de la política cultural.; traducción, Gabriela Ventureira. Barcelona : Gedisa.

<sup>58</sup> Este programa fue desarrollado en el marco del Convenio Andrés Bello que busca promover la creación de grupos académicos binacionales y formular recomendaciones para políticas educativas y culturales basadas en el concepto de integración. Para mayor información consultar <http://www.convenioandresbello.org>

“Escuelas Sin Fronteras”, implementado en una escuela de Villazón y en esta escuela en el año 2004. La cartilla tiene 13 actividades para que los chicos trabajen y describamos a continuación algunas de sus propuestas.

La actividad nº 1 busca que los chicos expresen sus recuerdos acerca del puente internacional luego se les propone que conozcan la visión integracionista y los proyectos e instituciones que trabajan en este sentido y en la actividad nº 5 se los invita a reflexionar sobre la identidad a partir de un cuento. La actividad nº 8 propone acercarse al mapa de Latinoamérica y “Canción con Todos” de César Isella y Armando Tejada Gómez. Luego aparece una línea de tiempo que reconstruye los períodos como precolombino, colonial e independiente y dos líneas de tiempo, una de Bolivia y una de Argentina que muestra que existe una historia paralela y en común. Luego de la lectura de un texto se propone trabajar los conceptos de Estado, nación, Nacionalidad, Modernización, Cultura occidental y Proletarización. También se incluye un diagrama en el que se establecen los papeles que cumple cada región del mundo en el marco general de la globalización.

La actividad nº 10 propone el trabajo con las actas fundacionales de La Quiaca y Villazón y a continuación en la actividad Nº 11 se propone leer y recitar el poema “La Frontera” de Nestor Groppa que termina con el siguiente verso:

*Carabiniero y gendarme*

*Entiéndelo con el alma*

*Cuando crucen por harina*

*Las soledades del abra*

*La frontera no es el puente*

*Ni el resguardo de la aduana*

*Es el río de vertiente*

*Que a dos naciones separa*

*Es una línea de peces*

*Debajo mismo del agua*

La cartilla cierra con una actividad sobre la geopolítica y los proyectos de integración regional como el CAN (Comunidades andinas de nacionales) y el MERCOSUR, y se remite a los piqueteros de Argentina, los mineros de Chile, los campesinos de Bolivia, los indígenas de México, los sin tierra de Brasil y los artistas como anunciadores de un nuevo proyecto de desarrollo latinoamericano. Finalmente se propone el trabajo sobre los Derechos humanos y los Derechos del niño.

Partimos de la idea de que la interculturalidad no es solamente una cuestión de contenidos curriculares, también interpela a las formas propias de lo escolar y al lugar que ocupan las voces de niños con experiencias y saberes en la construcción del conocimiento. En este sentido para poder realizar un análisis sobre el alcance del programa deberíamos haber estado presente en el momento en que cartilla fue trabajada o haber logrado entrevistar a los niños de aquel tiempo que a nuestro ingreso al campo ya habían terminado la escuela primaria.

La cartilla no fue implementada de manera sistemática en los años subsiguientes al programa implementado en los primeros años del siglo XXI, y en este sentido cabe preguntarse por el impacto que pueden tener este tipo de iniciativas financiadas por organismos internacionales, y no por políticas educativas a largo plazo.

Sin embargo, a pesar de estos puntos que señalamos cabe analizar el material como un caso que busca romper con un modo de concebir la nación y su correlato territorial presente en los libros de texto, en las representaciones docentes y en la vida cotidiana escolar.

Por un lado, el título “Escuelas SIN fronteras” corre el riesgo de desconocer de forma ingenua la vigencia de los dispositivos de control que separan Villazón y La Quiaca, y la materialidad de la dimensión política de la demarcación de fronteras. Por otra parte, el hecho de poner en cuestión la “naturalidad” de la división enfatizando el proceso histórico de su conformación apunta a que los niños cuenten con mayores elementos para comprender la configuración socioterritorial del espacio que habitan.

En otro sentido, la alusión a una continuidad entre los lazos comunitarios precedentes a la conformación de los estados nacionales<sup>59</sup> pareciera demostrar que la

---

<sup>59</sup> “antes que cualquier ESTADO la gente construyó su comunidad y en ese proceso fue extendiendo lazos familiares, sociales, culturales(...)”

historia compartida previa a la creación de los Estados nacionales fue lineal hasta la irrupción de las políticas de los estados modernos y omite los procesos regionales y otras demarcaciones implicadas, que también han impactado en la configuración del espacio fronterizo, como la conquista Inca o los desarrollos regionales.

Ya hemos dicho que consideramos que es necesario atender a los sedimentos de los procesos históricos no solo en forma de creencias y saberes sino en el impacto concreto que tienen sobre las relaciones sociales entre los sujetos. En este sentido, el trabajo con las representaciones que tienen los niños sobre los habitantes “del otro lado del puente” sería un buen punto de partida para trabajar sobre la eficacia de la operación que el ejercicio de la soberanía estatal ejerce a través de este tipo de delimitaciones. No podemos afirmar a través del análisis de los materiales que estas representaciones hayan sido incluidas en forma de contenido.

Por otro lado, a la hora de preguntar a los docentes que participaron del proyecto, el recuerdo que se repite son las olimpiadas de matemáticas que se realizaron entre esta escuela y la escuela de Villazón, una instancia competitiva entre colegios de ambos países, habría que preguntarse si no redundaría en volver a concebir lo boliviano como otredad y como oponente, que vuelve a erigir una frontera dentro de un marco que quisiera borrarlas.

A pesar de estas cuestiones observadas, reconocemos que la cartilla que se le dio a los niños los invita a reconstruir la formación de La Quiaca como un proyecto del Estado nación a partir de la reconstrucción de procesos históricos de mayor generalidad así como del trabajo con producciones artísticas como canciones y poesías que apelan a una historia regional compartida. En este sentido es que favorece la puesta en cuestión de la naturalización de la frontera e invita a repensarse desde otros marcos de referencia y significación que exceden lo nacional.

Nos resulta interesante el hecho de incluir el rol de la escuela a la hora de periodizar la construcción del Estado nación<sup>60</sup> ya que la propuesta podría llegar a ser un puntapié inicial para la puesta en cuestión de mecanismos escolares aún vigentes que responden a los mandatos originales de la institución en tanto dispositivo estatal.

---

<sup>60</sup> “la escuela jugó un papel central, a la par que se alfabetizaba se inculcaba símbolos de nacionalidad negando los aportes del mundo indígena y cultural.”

Nuevas preguntas se abren en este escenario, si acaso la escuela además de ser un espacio donde se encuentran diferentes formas de producción cultural, puede constituirse también en un espacio de producción de condiciones de interacción intercultural.

Estas preguntas suponen la posibilidad de pensar las tensiones entre mandatos y sentidos restringidos del nacionalismo escolar junto con nuevos paradigmas y programas, como este, que al menos desde sus principios declarativos sobreponen el peso de otros procesos identitarios (étnicos, regionales) por sobre los nacionales.

A partir de aquí, nos surgió la necesidad por relevar el punto de vista de los niños sobre estas cuestiones apelando a otro tipo de estrategias metodológicas.

## **7.2 Voces de los niños sobre Villazón**

Con el objetivo de indagar entre los niños acerca de sus experiencias en Villazón, propusimos una entrevista grupal con los chicos de cuarto grado. La primera pregunta fue *¿Para qué van a Villazón?* la mayoría respondió *“a comprar”* y cuando indagamos si era la única actividad agregaron *“a pasear, a divertirnos”*

Luego quisimos conversar acerca de las diferencias que ellos encuentran entre La Quiaca y Villazón, una niña señaló *“hay muchas personas”*, Alejandro dijo: *“hay muchos negocios”*, otra niña apuntó: *“contaminan más”*, otro dice que *“hay mucho jugo, de pelón, de chicha y más ropa”*. Al preguntar si tienen amigos o parientes en Villazón, todos lo negaron.

En estos acercamientos detectamos un correlato entre el hecho de que Villazón se haya convertido en el centro comercial para los quiaqueños después de la convertibilidad y las experiencias de los niños. También es un reflejo de que la conformación de la población escolar ha cambiado en las últimas décadas debido a los fenómenos que relatamos anteriormente que resultaron en que la mayoría de los niños de origen boliviano que se escolarizan en Argentina asistan a la “escuela de frontera” ubicada en el centro de La Quiaca.

Por otro lado, no pudimos detectar que hubiera un ocultamiento por parte de los niños de lazos personales con los habitantes de Villazón, la respuesta no pareció forzada,

sin embargo, no descartamos totalmente la idea de que la enunciación de una autoidentificación con Bolivia pudiera ser desestimada por parte de los niños.

Relatamos a continuación un fragmento de la entrevista que realizamos con Marina y Daiana de 5<sup>o</sup> grado, donde hablamos de Villazon, en la que surgió una charla comparativa entre ambas ciudades.

*Marina-: Voy con mis papas pero muy poco me gusta ir a mi*

*Daiana´- yo no voy mucho porque ahí está mi tía y en villazon no hay agua*

*(...)*

*Daiana- Ahora casi no me esta gustando mucho ir a Villazón (...)* Porque **me da miedo**(...)Porque una vez vi que había secuestrado un niño (...) sola, cuando voy con mi mamá siempre voy agarrada de la mano de mi mama” y “...en Villazon hay muchos Bolivianos que **me hacen dar miedo** y acá no”

*Marina-A mi **me da pena** ver los niños que venden, porque la otra vez yo fui y vi una niña con un bebé cargado atrás y estaba vendiendo helado*

*Daiana-es muy feo hacerlos trabajar a los niños*

*Marina-y **en vez que estudien***

*Entrevistadora-¿no van a la escuela los niños?*

*Daiana-van de noche*

*Marina-algunos van de noche pero algunos ni siquiera van de noche*

*(...)*

*Marina- y también me da miedo porque a mi tío un día fui a Villazon y le robaron su mochila y después tuvo que ir a pagar, le dijeron una cosa que la culpa el robo*

*E- ¿Y acá roban?*

*Marina-En la quiaca no*

### Daiana-*No roban casi*

Destacamos en esta conversación la emergencia de observaciones basadas en una percepción crítica de Villazón en la que se identifica a los niños desde sus prácticas relacionadas con el trabajo. Daiana dice *“es muy feo hacerlos trabajar a los niños”* remarcando que son víctimas de una acción externa, adulta, que los obliga a someterse a tareas que no son propias para su edad. Las tareas que ellas perciben como laborales, (como vender helado) reciben una remuneración directa. En paralelo hay otras que al llevarse adelante dentro del ámbito doméstico no corresponden a esta categoría, como la actividad de pastar las ovejas. Daiana la identificó como una tarea de su vida cotidiana y nos preguntó *¿y usted cuando era chiquita sabía pastar las ovejitas?*<sup>61</sup>

Marina califica el hecho de que estén excluidos del sistema escolar, como negativo y reprochable *“y en vez que estudien”* pareciera que es la suplantación de una actividad percibida como derecho (la educación) el elemento que puede convertir a una tarea en parte de la vida cotidiana o en disruptor injusto del rol otorgado a los niños de manera consensuada.

En esta conversación puede suponerse alguna vinculación con representaciones e imágenes que circulan socialmente (“miedos, secuestros, robos) sosteniendo la “hipótesis de conflicto” con la que se formó la configuración cultural de la frontera internacional. seguimos en este sentido a Corrigan y Sayer cuando plantean que la construcción de un enemigo externo es necesaria para la construcción de la nación. (Corrigan, Sayer en Lagos 2007).

Finalmente, la percepción de las niñas refleja el acceso desigual a bienes y servicios que se percibe a un lado y otro del puente, contraste evidente a la hora de transitar el puente. Ellas identifican la desigualdad estructural de este lugar cuando señalan que en Villazón *no hay agua* o que los niños trabajan o que no van a la escuela ni siquiera de noche, o incluso al hablar de robos e inseguridad.

Ante los señalamientos rastreados, surgió la inquietud de identificar con mayor profundidad las percepciones de los niños con respecto a la frontera y a Villazón, ese “otro lugar” más allá de la misma. Con el objetivo de abordar estas imágenes y representaciones desde una dimensión que trascendiera lo discursivo elaboramos una

---

<sup>61</sup> En la región del NOA Saber + infinitivo no refiere a tener un conocimiento sino a Soler + infinitivo, como acostumbrar

estrategia metodológica participativa que implicó un diseño particular en conjunto con la maestra de lengua y ciencias sociales.

### **7.3 El taller “En la frontera”: Una propuesta metodológica**

Al objetivo señalado de registrar las percepciones de los chicos con respecto a “la frontera”, se sumó la inquietud por plantear una actividad que permitiera construir con los chicos una aproximación a las tareas del antropólogo, la observación participante, los registros de campo, etc.

El taller fue imaginado en conjunto con la maestra, en un interés por realizar una propuesta que no solo se articulara en función de los objetivos de la investigación sino que fuera un aporte didáctico que enriqueciera a todo el grupo. Tomando como referencia las experiencias realizadas con niños en otras fronteras<sup>62</sup> se elaboró entre la investigadora y la docente la consigna de dirigirse con los niños y niñas hacia el puente internacional que conecta Argentina y Bolivia, La Quiaca y Villazón a fin de que los chicos observaran y tomaran notas para luego realizar un “registro pictórico de campo”.

Se relevaría con una cámara filmadora la experiencia para poder reconstruir la experiencia a posteriori. El objetivo transversal de la propuesta fue crear una instancia reflexiva en la que ellos observaran, conocieran y al mismo tiempo pusieran en valor la observación como instancia de construcción de conocimiento.

Esta propuesta fue guiada por la convicción de que *“nuevos trabajos empíricos, que incorporen formas novedosas de dar y ceder la palabra, son los que requerimos en la antropología moderna (...) Las metodologías deben estar explícitas y justificadas en la descripción de lo realizado porque a partir de la relatoría de este proceso podemos constatar los retos a los que el investigador se enfrenta, sus pretensiones y sus alcances”* (Podesta Siri 2003: 1011)

---

<sup>62</sup> Inspirada en el trabajo de APONTE MOTTA, JORGE, Universidad Autónoma de Madrid “ Configuración del espacio fronterizo: Percepción e identidad entre los niños de las ciudades fronterizas del trapecio amazónico. Colombia, Brasil y Perú.”

Las gestiones administrativas para realizar la experiencia del taller no implicaron autorizaciones, seguros ni anticipación, lo que puso en evidencia un modo propio de la dinámica de esta escuela que nos resultó diferente a otros modos relevados en CABA y Gran Buenos Aires. Cabe la aclaración que fue más fácil seguir las reglas del lugar en cuanto a la administración de la actividad en tanto eran facilitadores y no obstaculizadores de la misma.

La consigna<sup>63</sup> que los niños recibieron para realizar el taller incluía una lista de actividades a realizar en el puente internacional. En principio tenían que dibujar el puente con los elementos que encontraran, incluyendo aquellos que identificaran a Argentina y Bolivia. A continuación tenían que hacer una lista de las personas que observaban transitando y qué pensaban que estaban haciendo, luego debían elegir una persona y describir detalladamente sus acciones. Este punto pretendía relevar supuestos de los niños en relación a los sujetos y de qué manera imaginaban sus prácticas a partir de una observación. Finalmente se les pedía que describieran sus sensaciones con el objetivo de identificar imágenes y percepciones que a cada uno les despertaba el permanecer en este espacio de tránsito.

Partimos de la escuela en micro con todos los chicos de 5º grado, una portera y Carolina la maestra de Cs. Sociales y Lengua. El viaje fue para los chicos una experiencia en sí misma, iban observando todo, atravesamos la ciudad de La Quiaca con la plaza, la iglesia, la “escuela de frontera” y ante todos esos edificios algunos iban comentando y explicándonos de qué se trataba. Al estacionar el colectivo, les dimos a los chicos la hoja con la consigna.

En cuanto a la dinámica durante la experiencia del taller, los chicos iban completando la consigna, y haciendo preguntas sobre lo que veían, el clima era de excitación general y por momentos nos provocaba ansiedad y nerviosismo a los adultos el hecho de que fueran y vinieran de una vereda a otra, de Argentina a Bolivia en algunos casos. El trabajo presentó sus complejidades ya que debíamos ayudarlos a completar sus consignas mientras relevábamos la experiencia a través de la filmación, recurso fundamental ya que el registro “aquí y ahora” se dificultaba. Resaltamos de todos modos que el hecho de usar dispositivos tecnológicos, implica encuadrar una situación y excluir secuencias y situaciones que escapan al campo de filmación.

---

<sup>63</sup> Ver Anexo N°1

Al ser identificada y ubicada en esta actividad, en un rol docente por parte de los niños, terminamos asumiendo un lugar compartido con la docente, que resultó en que no pudieramos tomar un registro de la posición de esta durante la actividad.

- **El puente internacional**

El puente cruza el Río La Quiaca y conecta ambas ciudades, las calles que conducen al puente están plagadas de camiones de carga. Diferentes carteles con una fuerte impronta nacional atraviesan el paisaje y al llegar al paso fronterizo suele haber filas de gente esperando a hacer sus trámites aduaneros, mientras otros pasan de un lado a otro sin equipaje, son los habitantes de La Quiaca o Villazón.





### 7.3.1 Viaje a “La Frontera”



Presentamos aquí un relato y descripción de la experiencia a través de dos ejes: **el espacio** y **los actores** tomando como material para el análisis el registro directo y fílmico de la experiencia de campo, los registros realizados por los niños, los dibujos realizados a posteriori por ellos a partir de sus registros, y los relatos sobre la experiencia que recuperamos a través de actividades escritas y orales.

- **El espacio**

Uno de los primeros descubrimientos en el puente fue el que hizo Carlos, al descubrir la imagen de una virgen que aparentemente antes no había visto, en ese hallazgo de algún modo se puso en valor la propuesta de detenerse a mirar en un espacio comúnmente destinado al movimiento y al tránsito.

Cuando cruzamos hacia el otro lado, todos se asomaban a mirar hacia abajo del puente. En el río había raíces que formaban extrañas formas, y todos se reían. Leonardo dijo –*Parece una anaconda*– señalando una raíz-. Desde nuestra mirada, los camiones, los gendarmes, los sujetos transeúntes eran llamativos así como la materialidad del espacio

fronterizo, era percibida por nosotros como “el Estado vuelto dispositivo de control”. En cambio, para los niños la magia estaba en otro lado: abajo y al costado del puente. Muchos chicos recuperaron elementos de la naturaleza en sus registros pictóricos, el relato de la experiencia una niña señala *“Vimos dos cerdos abajo del puente también vimos liebres”*

Aún cuando la percepción del grupo de los elementos de la naturaleza derivó en una invisibilidad momentánea del puente y sus actores, cabe recuperar el comentario de Ester *“El río de un lado y el otro del puente son distintos ríos”*, para pensar acerca de la frontera política creando no solo fronteras simbólicas sino fronteras territoriales en la mirada y la imaginación de quienes la transitan.

A veces las preguntas encerraban representaciones u observaciones, una que nos llamó la atención fue la de Martina *¿Ese puente lleva de la Argentina a Bolivia, no?, a lo que contestamos “De los dos lados, los puentes llevan de un lado al otro”*

A la hora de observar en el puente, el río fue sin duda uno de los elementos “realmente interesantes o novedosos” sin embargo en los registros pictóricos no fue retratado más que en un solo caso. La perspectiva desde la cual los chicos dibujaron el puente varía en tanto que algunos se ubican desde Bolivia entrando a Argentina y otros al revés. Hay un caso en el que la perspectiva es aérea y tres casos en la que la perspectiva se ubica por fuera del puente (lateralmente) para registrar el recorrido de un lado al otro.

- **Los actores**

En algunas ocasiones la dinámica de la actividad fue cruzada, nosotros preguntábamos y los chicos contestaban. Ante la sorpresa de que un señor estuviera cruzando de Bolivia a Argentina por debajo del puente, le preguntamos a Marina por qué cruzaba de esa manera y ella contestó: *“porque ellos a veces llevan mucha ropa, y la aduana les quita entonces ellos mejor pasan por el río”*

En la consigna de hacer una lista de las personas que ven en el puente, más de la mayoría apuntó “gendarmes”, “aduanas”, “turismo”. Todos colocaron personas o gente haciendo las siguientes distinciones: “chicos”, “jóvenes”, “señor”, “señora” y en algún caso “señorita”. Cinco chicos apuntaron “camioneros” y luego de manera individual algunos

niños apuntaron “remisse”, “kiosko”, “taxi”, “comerciante”, “heladeros”. La mayoría escribió observaciones sobre los actores sociales ligadas al control migratorio.

De parte de Mariana, surgió la inquietud de realizar entrevistas, no contemplada en la guía de observación y así fue como comenzaron algunos niños a interactuar con gendarmes, turistas y otros transeúntes. La lógica de la observación derivó en la lógica de la entrevista.

En varios momentos diferentes chicos refirieron sentirse conmovidos por personas que transportaban bolsas de harina en su espalda desde la Quiaca a Villazon, en fila, sobre un puente paralelo. En términos de los chicos, estas personas fueron calificadas como “Hormigas” y aparecen de forma destacada en los dibujos.

Al terminar el taller pudimos preguntarles a los chicos acerca de lo que habían visto, y si habían visto el puente de la misma manera que otras veces después de haber pasado por esta actividad. Con sorpresa Julián comentó *“Yo jamás en mi vida había visto que la gente cruzaba por allá arriba”* (en referencia a las hormigas) Uno de los chicos reflexiona *“Yo sentí mucha alegría, lo que no me gusto es cuando la gente estaba cargando las bolsas (**hormigas**) pero por otro lado tienen que trabajar para dar de comer a sus hijos(...)”*

Al hablar sobre los gendarmes y la seriedad que tenían permanentemente, Carla comentó *“son así, siempre son serios, si un gendarme es borracho, fuma, toma lo sacan de la gendarmería, no sirve , si un gendarme fuma lo despiden tiene que corregir, porque sino ¿qué va a dar de enseño a la gente?”*

Un punto a señalar tiene que ver con las representaciones asociadas a emociones que se dispararon entre los chicos. La propuesta implicó un lidiar con sensaciones atemorizantes permanentemente tanto por nuestra parte, por parte de los otros adultos, como también por parte de los niños. En la base de estas sensaciones parece ir parte de la eficacia simbólica de los elementos de control que acompañan el paisaje y los dispositivos estatales que circulan en la atmósfera fronteriza.

Al preguntarles sobre sus percepciones (en la consigna 4) registramos que de dieciséis niños que completaron el registro de la observación en el puente que incluía la pregunta *¿Qué sensación te produce el puente?* nueve dijeron sentir “miedo”, dos dijeron sentir “alegría y miedo”, uno dijo sentir “asco y miedo”, dos dijeron sentir “alegría”, uno dijo sentir “tristeza” y uno dijo sentir “alegría y tristeza”.

De los que expresaron sentir “miedo”, en su mayoría aclararon que se debía “a los gendarmes, al puente y la gendarmería” o a que los “arrestaran”, una niña dijo sentir miedo “*porque secuestran niños y los hacen trabajar*”, refiriéndose a la trata de blancas<sup>64</sup>, el nuevo fantasma del cruce fronterizo, motivo de afiches y pancartas y moneda corriente en los medios de comunicación local.

Las personas identificadas en la mayoría de los casos por los chicos representan un tipo de configuración espacial que responde a un eje estructurante entre el control y la subalternidad. Nos preguntamos por qué los gendarmes y “las hormigas” fueron más visibles que otros actores, transportistas, ciudadanos de ambos lados del puente, viajeros y comerciantes.

#### **7.4 Algunas reflexiones sobre la experiencia**

En cuanto al objetivo de producir una experiencia que permitiera identificar de manera más clara nuestra tarea en el campo, los resultados se registraron a partir de la indagación inmediatamente posterior a la experiencia así como a relatos diferidos que produjeron en los días subsiguientes. En el momento del puente, al preguntar a Sandra sobre su experiencia del taller expresó – *Usted es una especie de periodista seño, que va por todos lados investigando*. Carlos por su parte contó “- *Sabe porque me gusto a mi? Porque yo siempre paso por ahí pero apurado, ahora esta vez fui a investigar*” Los niños asocian la investigación social con el periodismo debido a que no hay referencia empírica para incorporar la idea de la investigación académica, muchas veces disociada de los sujetos con quienes se intenta hacer etnografía y construir conocimiento.

El hecho de realizar una excursión al puente internacional y llevar adelante con los chicos pasos incluidos en el trabajo etnográfico (observación, entrevistas, notas de campo, registro de campo) permitió encuadrar nuestro trabajo en un sentido significativo para ellos. Consideramos que la experiencia del taller permitió que ellos incorporaran y se apropiaran de ciertas cosas que son referentes cercanos a su cotidianidad. En este sentido

---

<sup>64</sup> Al momento de realizar la actividad había una campaña contra la trata de personas llevada adelante por el arzobispado y circulaban noticias sobre secuestros que llevaban a niñas fuera del país a través de la frontera.

creemos que fue de enorme riqueza buscar una metodología alternativa para abordar lo que de otro modo, en el plano del discurso, era complejo e insuficiente.

La consigna de que ellos registraran de manera individual, fue un punto interesante a retomar en la reflexión final luego de la realización de los registros pictóricos, en la que pudimos discutir acerca de las distintas formas de ver y pudimos construir una mirada conjunta del puente. Cabe reflexionar aquí que este taller fue en sí mismo otra experiencia formativa, un espacio de creación de nuevos significados, que podrían dejar marcas, señales en los procesos de identificación de los chicos.

En base a los dibujos podemos sugerir que la experiencia del taller los llevó a detenerse en aquello que se vuelve habitualmente parte del paisaje pero que en la percepción sincrónica, detenida se empieza a dibujar. De este modo “las hormigas”, el río, la militarización del espacio y las banderas son los elementos redundantes que participan de esta *nueva* representación.

Una de las conclusiones más salientes a las que arribamos a partir de estos registros es que para estos niños *el puente internacional* es un sector del espacio propio fragmentado por demarcaciones que a sus ojos aparecen, por un lado, con cierta contundencia (la bandera, la gendarmería) y también con cierta artificialidad en relación a la continuidad geográfica (el río, los animales, las raíces de los árboles).

Bolivia es una otredad en términos nacionales. El corte del espacio es físico y es simbólico, está construido pero no por eso deja de tener existencia material, está remarcado pero no por eso deja de ser una “otredad continua”, una otredad que es parte. Villazón sigue siendo “el otro” lugar, pero otro caminable, transitable y por momentos invisible.

La actividad terminó con una exposición de todos los dibujos en la fiesta de fin de año. Para nosotros esta fue una instancia rica para ver mucho más allá de lo que buscábamos en un principio. Si en la cotidianidad de la escuela, Villazón no estaba dentro ni cerca, nos fuimos a asomar hacia allá a ver que veían los chicos. Sin duda valió la pena el impulso de ir en busca de la frontera con ellos y de trascender las paredes de la escuela para hacerlo.

Afiche exponiendo todos los dibujos del taller



**DIBUJO 1**

Daiana refiere en una conversación posterior sobre su dibujo: “Es donde hacian pasar la carga en la espalda (...) Acá me olvide de dibujar al que revisaba, acá la señora se estaba yendo sin revisar con sus bolsos grandes por eso puse “no transporte” porque ella estaba transportando mercadería pero no estaba haciendose revisar. (...) El policía es de Bolivia y revisa para entrar a Argentina.

**DIBUJO 2**

Martín dibuja el río el puente, el puente superior con “las hormigas” y los gendarmes y las banderas enfrentadas. Los gendarmes están armados. Hay una señalización que demarca un lado y el otro en color rojo sobre el río.



**DIBUJO 3**

Julián dibuja la aduana, la bandera argentina y “los turistas”, el puente y el río. Si bien aparece Villazón en el cartel, no dibuja la bandera Boliviana. Los mochileros son identificados como turistas ya que al ser un lugar de paso La Quiaca, este es el estereotipo de extranjero y viajero que circula por la ciudad, mochileros que suelen viajar a Bolivia.

**DIBUJO 4**

Florencia dibuja el cruce destacando los carteles y señalizaciones, incluye el escudo, la bandera. La perspectiva del dibujo se ubica entrando desde Bolivia hacia Argentina.



## CAPITULO 8 CONCLUSIONES Y NUEVOS INTERROGANTES

La Quiaca es una ciudad fronteriza, ubicada en la región de la Puna, en la que opera una fuerte sobremarca de la diferencia<sup>65</sup> y donde las identidades se articulan en términos nacionales de manera preponderante. En el relato sobre “la argentinidad”, podemos reconocer elementos de la idea del crisol de razas, la lucha por la independencia y la centralidad del puerto ubicado en la ciudad de Buenos Aires.

Partimos de la idea, de que el ejercicio de la soberanía del Estado no implica solamente la demarcación de límites políticos y cruces interestatales; sino la creación de fronteras que tienen anclaje a nivel subjetivo e impactan en el modo en que los sujetos se perciben a sí mismos y a los demás. La “sobremarca” se ha construido durante años a través de dispositivos de Estado que tienen efectos concretos sobre las vida cotidiana de los habitantes de La Quiaca y sobre las relaciones sociales entre argentinos y bolivianos.

Hemos recorrido en este trabajo elementos del proceso de formación del Estado, a través de una de sus instituciones, la escuela. Hemos visto a través del análisis de la normativa que aún sigue operando fuertemente en la escuela pública un ideal fundado en la creación de una nación homogénea y una subjetividad ciudadana.

También señalamos que el contexto actual sugiere un cambio de paradigma en el modo de pensar las fronteras en Latinoamérica basado en un enfoque integracionista, que aún no se evidencia completamente a nivel normativo.

Registramos superposiciones entre la reforma constitucional de 1994, la ley educativa del 2006 y la vigencia de la ley 19524. Si bien existe un proyecto de Ley orientado a derogar esta última, **los procesos de Estado producen impactos en la subjetividad de la población que consideramos no se transforman automáticamente de acuerdo a modificaciones en el plano de las políticas públicas.**

Elegimos estudiar una escuela de frontera partiendo de la idea de que hablamos de un contexto intercultural, en el que podrían ser más visibles ciertos procesos de producción cultural y promoción de identificaciones con la nación.

La escuela marca el ritmo y la manera en que los sujetos entran en relación con las formas legitimadas del saber o con la cultura en términos de sentidos hegemónicos.

---

<sup>65</sup> Tal como propone Gabriela Karasik.

Entendemos este espacio como un dispositivo estatal y comunitario que asume distintas configuraciones, y participa – no exento de contradicciones - en la construcción de representaciones sobre los habitantes a lo largo del territorio.

Cuando el carácter intercultural de la vida escolar no es reconocido a través de las políticas públicas, o de los directivos y docentes, podemos hablar de invisibilización o silenciamiento de los saberes y prácticas de los niños. Este mecanismo puede derivar en la imposibilidad de traducción de las experiencias de los niños a otros lenguajes distintos al familiar y dar lugar a procesos que agudizan situaciones de desigualdad. (Puiggrós, 2005)

Nos adentramos en la vida cotidiana de esta escuela ubicada en La Quiaca Vieja, teniendo conocimiento de que allí se habían desarrollado distintas iniciativas asociadas a la recuperación de prácticas y saberes de los chicos, que no suelen estar incluidos en los currículos oficiales. Quisimos comprender formas de articulación de los sentidos de la identidad nacional con las experiencias locales de los niños.

Encontramos en esta escuela **una población heterogénea, que refleja la desarticulación de las últimas décadas de un modelo de subsistencia**. Este proceso se refleja en las distintas formas de incorporarse al mercado laboral que tienen actualmente los grupos familiares de la Puna jujeña: economías, domésticas, residencia urbano-rural, migrantes estacionales.

Tanto en algunas referencias de los docentes como en ciertas representaciones sobre las prácticas culturales locales, entendidas como costumbres, **encontramos formas simplificadas de concebir las experiencias de los niños**.

Por ejemplo, cuando se reconstruye en el aula una imagen de los pueblos originarios de la zona, **se apela a una idea esencial y estática que poco se relaciona con las experiencias de los niños, que incluso en algunos casos provienen de familias que pertenecen a la comunidad aborígen**<sup>66</sup>.

Frente a la gran frontera internacional, donde pareciera condensarse las particularidades en una “identidad” nacional común y frente al ámbito urbano donde parecieran condensarse las prácticas de los grupos subalternos en una identidad asociada a la ruralidad, **el espacio escolar nos muestra que existen otras “fronteras”**

---

<sup>66</sup> Tal es el caso de Lorena, mencionado en capítulos anteriores.

**transitadas por los chicos.** Nos referimos a aquellas entre lo rural, lo urbano y lo semi urbano, la escuelas de tránsito de la zafra, al ingenio y de éste a la escuela campesina, la escuela de la comunidad aborígen, la escuela de los planes sociales.

Debemos destacar que la memoria es uno de los ámbitos donde se lleva adelante la lucha por la hegemonía y por eso mismo la escuela, como ámbito en el que se reconstruyen procesos históricos, es un espacio privilegiado para observar procesos de este tipo. Advertimos sobre el hecho de que **la fragmentación del tiempo en forma de efemérides, podría obstaculizar la oportunidad de construir marcos de interpretación sobre experiencias significativas de la vida cotidiana de los niños.**

La frontera política existe y separa personas que se conciben diferentes pero también separa “dos formas de articular históricamente la heterogeneidad cultural del lugar muy distintas y atravesadas en cada caso por los procesos históricos nacionales y trasnacionales de un modo singular” (Grimson, 2011:146)

Es decir, en la frontera, la permanencia y presencia del Estado como condensador de identidades múltiples frente a “la otredad”, revela **la profunda ausencia de un relato inclusivo de la historia del territorio, que exprese los caminos que tomó este proceso desde la perspectiva local.**

Creemos que el trabajo sobre procesos históricos regionales y sobre las formas de incorporación de los habitantes de La Puna al Estado y al mercado podría ser un punto de partida interesante para cuestionar relatos hegemónicos sobre la nación. A su vez, permitiría revisar modelos desde los que se conciben como una unidad, las experiencias heterogéneas de los sectores subalternos.

**Entendemos que en la escuela se llevan adelante procesos de primordialización de ciertas identidades con respecto a otros sentidos de pertenencia.** Hemos observado la presencia de los símbolos patrios y una selección de elementos que tienen efectos de simplificación identitaria en términos de nación. Asimismo, ciertas consignas y contenidos responden a una forma de invisibilizar experiencias vinculadas a las configuraciones culturales locales, a partir de fijar procesos sociales dinámicos.

Analizamos ciertas imágenes del nacionalismo escolar entendiendo que este impulsa sentidos de pertenencia y crea fronteras entre sujetos. Señalamos a lo largo del

trabajo que **la afirmación de una categoría aglutinante en términos de nación *fronteriza***, es decir que deja por fuera prácticas y saberes significativos de los niños y crea fronteras “hacia adentro”.

**Existe una diferencia y una desigualdad entre aquellos que ven representadas en el relato de la nación sus experiencias de vida y quienes que al identificarse con ellas dejan por fuera sus saberes y prácticas culturales para incorporarse desde una posición de subalternidad.**

Sin embargo, según lo relevado en este trabajo, **no podemos hablar de una reproducción sistemática del nacionalismo escolar. Aparecen aquí elementos fundantes<sup>67</sup> de la escuela así como otros que se distancian<sup>68</sup>**, y marcan continuidades con las experiencias formativas extraescolares de los niños. Esto se da a través de la inclusión de prácticas culturales significativas para ellos por parte de los docentes, o a partir de la participación de la familia en distintos eventos significativos para la comunidad escolar.

Destacamos la especial riqueza que podemos encontrar en el trabajo con el área de lengua, ya que las propuestas de escribir ficción por parte de los docentes no solo resultó una oportunidad de visibilización de un conjunto de prácticas de los niños sino que implicó el reconocimiento de las mismas como un contenido válido para trabajar.

Además, el hecho de usar como insumo creativo las leyendas o relatos locales, da cuenta del **potencial creativo que puede ofrecer la escuela para resignificar contenidos que suelen presentarse como focalizados y estáticos**. Cabe preguntarnos ahora si este tipo de propuestas es suficiente para quebrar las lógicas de lo escolar anteriormente mencionadas.

**Las propuestas mencionadas, no son sistemáticas y transversales, ya que parten siempre de la dirección o los docentes** y son acompañadas por políticas estatales o convenios trasnacionales de acuerdo a si entran en consonancia con los objetivos y mandatos que estos deciden promover.

---

<sup>67</sup> Hacemos referencia a la sacralidad de los símbolos patrios, el “apostolado” de los docentes, las formas de corrección, la centralidad de la escritura, la trasmisión de valores como el orden, el aseo, la prolijidad, la centralidad de la escritura en relación a otros registros y la postulación de la educación pública como gran proyecto impulsor del ascenso social.

<sup>68</sup> Nos referimos a elementos que son particulares de esta escuela como el trabajo con experiencias locales de los niños, la organización de la feria de comidas regionales con la comunidad, la articulación entre escuela y comunidad aborígen en el proceso de conformación de la comunidad, la inclusión de un proyecto de integración trasnacional, el trabajo de la comunidad educativa en la construcción de la estructura edilicia de la escuela.

En este escenario complejo donde distintos discursos se articulan, o se tensionan, nos resultó llamativa la ausencia de referencias a Bolivia de la cotidianidad escolar, lo que no ocurre en la Ciudad de La Quiaca como marco general donde lo que sucede del otro lado del puente es moneda corriente.

**El hecho de que no existan alusiones explícitas a la otredad en términos nacionales y al cruce internacional, no significa que no esté presente “la frontera”.** Aventuramos una hipótesis de cierre que nos permite ir concluyendo este estudio abriendo nuevos interrogantes. **Es posible que en un ámbito donde habitan fuertemente los dispositivos simbólicos de Estado no se logren escuchar otras voces.**

De todas maneras, cabe señalar que los discursos críticos que cuestionan la frontera interestatal suelen hacerlo desde la negación de los efectos de sedimentación de las mismas, recurriendo a una unidad atemporal entre ambos territorios hoy separados por un puente.

**La escuela también *fronteriza* “hacia afuera”,** produciendo efectos sobre las formas de percibir a los “extranjeros” y al territorio vecinos, a través de la omisión de referencias en torno a Bolivia de los currículos oficiales y de las experiencias formativas escolares.

Sin embargo, a partir del análisis realizado podemos decir que **existe en este ámbito el potencial espacio para poner en cuestión la naturalización de las fronteras políticas**, para explorarlas e integrarlas a una concepción del territorio que contemple las experiencias comunes de los contextos transnacionales. **Sería interesante que los chicos pudieran acceder al conocimiento de los procesos históricos y sociales de formación del Estado y sus fronteras políticas.** Parte del trabajo sobre esta temática, consistiría, a nuestro entender, en **reconocer el impacto que estos procesos generan en experiencias de vida de los sujetos** y debería considerar el punto de vista de los niños.

En el futuro queda el interrogante sobre las formas asume lo escolar propias en las escuelas fronterizas ubicadas en Villazón, el espacio y las formas con que las experiencias de los chicos son incluidas y el contexto en que se insertan las mismas. Será necesario en este punto profundizar acerca de la historia de Villazón, rol que ha tenido la

escuela en Bolivia en la construcción del Estado nación, las leyes educativas vigentes y la presencia o ausencia de La Quiaca en la vida cotidiana escolar.

Destacamos especialmente la estrategia metodológica que emprendimos para desarrollar este trabajo: el trabajo con fuentes históricas, datos censales y normativa, los cuestionarios cerrados, las entrevistas en profundidad, el trabajo a partir de dibujos, las experiencias de taller y la observación participante en el trabajo de campo se articularon en torno al enfoque etnográfico.

Por nuestra parte, queremos señalar que el proceso de investigación representó la experiencia de comprender aspectos que al inicio de la investigación aparecían de manera fragmentada. El proceso consistió en un diálogo constante entre el trabajo de campo, los registros y la teoría, que derivó en la construcción de un objeto de estudio.

Cerramos este trabajo afirmando que las escuelas de frontera son espacios para abordar cuestiones relacionadas con los procesos de identificación y los procesos de Estado que permiten conocer en mayor profundidad cuestiones relacionadas a la institución escolar y a la formación de los niños en contextos fronterizos.

En este sentido, no cabe duda que recuperar el punto de vista de los actores involucrados en los procesos escolares es un trabajo que aporta elementos para una mayor comprensión de procesos sociales.

## **BIBLIOGRAFÍA**

ABÁN, L. "La Quiaca: Sus orígenes y su marcha histórica (en su 75° Aniversario)". San Salvador de Jujuy. Gobierno de la Provincia de Jujuy. 1982.

ACHILLI, E. "Notas para una antropología de la vida cotidiana". Cuadernos de la Escuela de Antropología N°2, UNR, Facultad de Humanidades y Artes. 1987.

ACHILLI, E. "Práctica Docente y Diversidad sociocultural. Los Desafíos de la igualdad educativa frente a la desigualdad social". Homo Sapiens Ediciones, Rosario. 1996.

ACHILLI, E. "Etnografías y diversidad sociocultural. Reflexionando sobre nuestro propio quehacer". IX Simposio interamericano de investigación etnográfica en educación. México. octubre 2000.

ALBECK, M y Otros. "Puna de Jujuy, más de 10.000 años de historia". Ministerio de Educación de la nación. 2009.

ALTHOUSSER, L. Ideología y aparatos ideológicos del Estado. Nueva Visión, Fichas 34. 1984.

AMES, P. "Educación e interculturalidad: repensando mitos, identidades y proyectos" en FULLER, N. (Comp.) "Interculturalidad y política. Desafíos y Posibilidades" Red para el desarrollo de las ciencias sociales en Perú, Lima. 2002.

ANDERSON, B. "Comunidades imaginadas". Fondo de Cultura Económica, México. 1992.

APONTE MOTTA, J. "Configuración del espacio fronterizo: Percepción e identidad entre los niños de las ciudades fronterizas del trapecio amazónico. Colombia, Brasil y Perú". Universidad Autónoma de Madrid. 2002.

ARIÉS, P. "El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen", Taurus, Madrid. 1987.

BADARÓ, M. "Identificaciones nacionales, medios y fronteras", Tesis de licenciatura en Ciencias de la Comunicación, Facultad de Ciencias Sociales (UBA), Buenos aires. 1999.

BALIBAR, E. "La forma nación: historia e ideología", en BALIBAR Y WALLERSTEIN RAZA, "nación y clase", IEPALA, Madrid. 1991.

BALIBAR, E. "¿Qué es una frontera?", en "Violencias, identidades y civilidad. Para una cultura política global". Ed. Gedisa, Barcelona. 2005.

BARTH, F. "Los grupos étnicos y sus fronteras". Fondo de Cultura Económica, México. 1978.

BENEDICT, R. "El crisantemo y la espada". Alianza Editorial, Madrid. 1974.

BONFIL BATALLA, G. "El problema de la cultura nacional. En 1492-1992. A los 500 años del choque de dos mundos", En Colombres. Ediciones del Sol – CEHASS, Buenos Aires. 1991.

BOURDIEU, P. y PASSERON, J.C. "La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza". Ed. Laia, Barcelona. 1972.

BOURDIEU, P. "Los Tres Estados del Capital Cultural", en Sociológica, UAM-Azcapotzalco, N° 5, México. 1987.

BOURDIEU, P. y WACQUANT, L. "Respuestas. Por una antropología reflexiva". Editorial Grijalbo, México. 1995.

BOURDIEU, P. "Comprender", en "La Miseria del Mundo", Fondo de cultura económica, Madrid. 1999.

BOURDIEU, P. "Capital cultural, escuela y espacio social" XXI, Buenos Aires. 2003.

BRIGGS, C.H. "Aprendiendo como preguntar. Un enfoque sociolingüístico del rol de la entrevista en las investigaciones en ciencias sociales". Cap III en learning How to Ask. Cambridge, University Press, Cambridge. 1986.

BRIONES, C. "Con la tradición de todas las generaciones pasadas gravitando sobre la mente de los vivos: Usos del pasado e invención de la tradición", En Runa. 1994.

BRIONES, C. "Viviendo a la sombra de las naciones sin sombra: poéticas y políticas de (auto) marcación de "lo indígena" en las disputas contemporáneas por el derecho a una educación intercultural", en FULLER N. (Comp.) "Interculturalidad y política. Desafíos y Posibilidades" Red para el desarrollo de las ciencias sociales en Perú, Lima. 2002.

BROW, J. "Notas sobre comunidad, hegemonía y los usos del pasado", en Ficha de cátedra de Etnolingüística. El habla en interacción: La comunidad. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. 2000.

BRUBACKER, R. y COOPER, F "Más allá de la identidad", Traducción de Julia Coria y Mercedes Paz, Mimeo, s/d. 2001.

CAGGIANO, S. "Lo que no entra en el crisol. Inmigración boliviana, comunicación intercultural y procesos identitarios". Prometeo, Buenos Aires. 2005.

CAGGIANO, S. "Racismos y nación ante la inmigración. La percepción del 'otro, la cultura y los derechos en la producción de fronteras", en Oficios Terrestres, N°. 19. 2007.

CAGGIANO, S. "Fronteras Múltiples. Reconfiguración de ejes identitarios en migraciones contemporáneas a la Argentina". Ponencia presentada en el XXV International Congress of the Latin American Studies Association. Las Vegas, Nevada. 7 al 9 de octubre de 2004.

CAMPBELL, H. "De Aguascalientes a El Paso. La construcción de la identidad étnica entre anglos y mexicanos en la frontera". Cuicuilco [en línea] N° 13. 2006,

CARLI, S. "La historia de la educación en el escenario global", en Revista Mexicana de Investigación Educativa" Vol. 14 N° 040. Consejo Mexicano de Investigación Educativa. México DF. 2009.

CARRETA, S. y MILLÁN, C.A. "Cuando la historia es del pueblo". La Quiaca primer centenario, Aeana, Buenos Aires. 2007.

CASTRO, A. "Comentarios", en "Interculturalidad y Política. Desafíos y posibilidades". Pontificia Universidad Católica del Perú, Universidad del Pacífico e Instituto de Estudios Peruanos, Lima. 2002.

COHN, C. "Noções sociais de infância e desenvolvimento infantil", en Cadernos de campo. Nº 9. FFLCH-USP. São Paulo. 2001.

COHN, C. "A criança, o aprendizado e a socialização na antropologia", en LOPES DE SILVA & PEREIRA, A. N (org), "Crianças indígenas. Ensaio antropológico". FAPESP/Global Editora/Mari. São Paulo. Brasil, 2002.

COHN, C. "O desenho das crianças e o antropólogo: reflexões a partir das crianças mebengokrê- xikrin". VI Reunión de Antropología del Mercosur, Montevideo. 2005

COLÁNGELO, M. "La mirada antropológica sobre la infancia. Reflexiones y perspectivas de abordaje" Laboratorio de Investigaciones en Antropología Social. Universidad Nacional de La Plata, Argentina. 2005

CORRIGAN, P. y SAYER, D, "El gran arco La formación del Estado inglés como revolución cultural", en LAGOS, M y CALLA, P. "Antropología del Estado". Cuadernos de Futuro No. 23, PNUD, La Paz. 2007.

CZARNY, G. "La interculturalidad como práctica escolar invisible" Ponencia presentada en el foro "invisibilidad y Conciencia: Migración Interna de niñas y niños jornaleros agrícolas en México". México. 2002.

CZARNY, G. "Pasar por la escuela. Indígenas y procesos de escolaridad en la ciudad de México". Universidad Pedagógica Nacional, México DF. 2008.

DE CERTAU, M. "La invención de lo cotidiano". Universidad Iberoamericana, México. 1999.

DEVOTO, F. y OTERO, H. "Veinte años después. Una lectura sobre el Crisol de Razas, el Pluralismo Cultural y la Historia Nacional en la historiografía argentina". Estudios Migratorios Latinoamericanos año 17, vol.50. 2003.

DÍAZ, J. "La Quiaca vieja Florida. Historia de La Puna. Vivencias y Memorias de Justo Díaz" 2010.

DIAZ DE RADA, A. "¿Que obstáculos encuentra la etnografía cuando se practica en las instituciones escolares?", en Actas de la Reunión Científica Internacional sobre etnografía y educación, Talavera de la Reina. 2004.

DIEZ, M.L. "Reflexiones en torno a la interculturalidad". Cuadernos de Antropología Social, N°19. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. 2004.

DIEZ, M.L. "Entre la celebración de la diversidad y la profundización de la desigualdad social. Disputas en torno a la definición de las políticas interculturales: El análisis de un caso en educación" Congreso ALA 2005.

DIEZ, M.L. "Educación Intercultural y Diálogo entre Saberes ¿Quiénes dialogan?".

Publicación en soporte informático de las Terceras Jornadas de Investigación en Antropología Social.. SEANSO-ICA. F.F.yL. UBA. Buenos Aires. Agosto de 2005.

DIEZ, M.L. "Reconstruyendo trayectorias en la escuela: migración, experiencias biográficas y formativas e interculturalidad". XII Congresso da Association Internationale pour la Recherche Interculturelle (ARIC), Florianópolis (SC, Brasil). 2009.

DIEZ, M.L. "Biografías no autorizadas en el espacio escolar. Reflexiones en torno a ser migrante en la escuela", en NOVARO G. (Comp) "Niños indígenas y migrantes. Tensiones identitarias, experiencias formativas y procesos de escolarización" Biblos, Buenos Aires. 2010.

DUBET, F. "La escuela de las oportunidades". Gedisa, Barcelona. 2004.

DUBET, F. "El declive y las mutaciones de la institución", en Revista de Antropología Social. 2007.

DUBET, F. "¿Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo?, en FANFANI TENTI E. "Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina", IPE UNESCO. 2004

DUSSEL, I. "Inclusión y Exclusión en la escuela moderna argentina: Una perspectiva Postestructuralista", en Cuadernos de Pesquisa Vol. 34. 2004.

EZPELETA, J. Y ROCKWELL, E. "Escuela y clases subalternas", en "Educación y clases subalternas en América Latina. Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional". México. 1987.

FOLEY, D. "El indígena silencioso como una producción cultural", Cuadernos de Antropología Social N° 19, FFyL, UBA, Buenos Aires. 2004.

FURTH, G. "El secreto mundo de los dibujos". Ediciones Luciérnaga, Barcelona. 1992.

FRANZE MUNDANÓ, A. "Lo que sabía no valía, escuela, diversidad e inmigración" Consejo Económico y Social, España. 2002.

GARCIA CANCLINI, N. "Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad". Sudamericana, Buenos Aires, 1992.

GARCÍA CASTAÑO, F. y GRANADOS MARTÍNEZ, A. "Lecturas para educación intercultural" Caps. I, II y III. Editorial Trotta, Madrid. 1999.

GIL MONTERO, R.; QUIROGA MENDIOLA, M. y ÁLVAREZ, M. "Dinámica espacial y temporal de la actividad pastoril y la población en Yavi, provincia de Jujuy, s. XIX y XX". 1° Jornadas de Antropología Rural "desde el Norte..." San Pedro de Colalao, Tucumán. 2005.

GIL MONTERO, R. "La Puna. Población, Recursos y Estrategias", en TERUEL A. y LAGOS M. "Jujuy en la Historia de la Colonia al Siglo XX". Unidad de Investigación

de Historia Regional. Facultad de Humanidades y Ciencias sociales-UNJu. Editorial EdiUnju, Jujuy. 2006.

GRAMSCI, A. "Cuadernos de la Cárcel: Notas sobre Maquiavelo, sobre política y sobre el Estado moderno". Juan Pablos editor, México. 1975.

GRIMSON, A. (Comp.) "Fronteras, naciones e identidades", Ciccus. - La Crujía, Buenos Aires. 2000.

GRIMSON, A. "La fabricación cotidiana de la frontera política. una etnografía en Paso de los Libres (Argentina) - Uruguayana ( Brasil)". Ponencia presentada en el Congreso de Latin American Studies Association (LASA). 2000.

GRIMSON, A. "Los procesos de de fronterización: Flujos, Redes e Historicidad". en GARCÍA C (Comp) "Fronteras: territorio y metáforas. Instituto de estudios regionales". Universidad de Antioquia, Medellín. 2003.

GRIMSON, A. "Fronteras, estados e identificaciones en el Cono Sur", en MATO D. "Cultura, política y sociedad Perspectivas latinoamericanas" CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires. 2005.

GRIMSON, A. "Las culturas son más híbridas que las identificaciones . Diálogos inter-antropológicos" . Ponencia presentada en "Reflections on the Future", Universidad de California en Sant Cruz. 2004.

GRIMSON, A. "Los Límites de la cultura. Crítica de las teorías de la identidad". Siglo XXI ed, Buenos Aires. 2011.

HANNERZ, U. "Conexiones transnacionales". Cátedra, Madrid. 1996.

HAWKINGS, D. "Fronteras y límites: transnacionalismo y Estado-nación", en Boletín de Antropología Universidad de Antioquia, Vol. 22, N.º 39. 2008.

HOBBSBAWM, E. "La invención de la tradición", en HOBBSBAWM E. y RANGER T. (eds.). Editorial Crítica, Barcelona. 2002.

HOBBSBAWN, E. "Naciones y nacionalismo desde 1780". Crítica, Barcelona. 1992.

JELIN, E. "Introducción", en Revista Internacional de Sociología, Nº 159. 1999.

JULIANO, D. "Universal/Particular, un falso dilema", en Bayardo R. Lacarrieu M. (comp.) "Globalización e Identidad Cultural" .Ediciones Ciccus, Buenos Aires, 1997.

KARASIK, G. "Plaza grande y plaza chica: etnicidad y poder en la Quebrada de Humahuaca", en Karasik, G. (comp.) "Cultura e Identidad en el Noroeste argentino". Centro Editor de América Latina, Buenos Aires, 1994.

KARASIK, G. "Ellos no son de La Quiaca". Discutiendo lo nacional en la frontera argentino-boliviana. Resumen de la ponencia. Seminario Internacional Fronteras, naciones e identidades, IDES, Buenos Aires. 1999.

KARASIK, G. "Tras la genealogía del diablo. Discusiones sobre la nación y el estado en la frontera argentino-boliviana", en Grimson, A. (com.): "Fronteras, naciones e identidades". CICCUS-La Crujía, Buenos Aires. 2000.

KARASIK, G. "Fronteras jujeñas de la Argentina: Procesos de formación de frontera con Chile y Bolivia", ms, Buenos Aires: Programa de Investigaciones Socio-Culturales en el MERCOSUR-IDES 2001.

KARASIK, G. "Anthropology of Borders in Argentina", en Anthropological News, SLAA Section, 43/5. Mayo 2002.

KARASIK, G. "Etnicidad, cultura y clases sociales. Procesos de formación de la conciencia colectiva en Jujuy, 1970-2003". Tesis de doctorado inédita, Universidad Nacional de Tucumán. 2005.

KARASIK G. "Cultura Popular e Identidad", en Teruel A. y Lagos M. "Jujuy en la Historia de la Colonia al Siglo XX". Unidad de Investigación de Historia Regional. Facultad de Humanidades y Ciencias sociales-UNJu. Editorial EdiUnju, Jujuy. 2006.

KARASIK, G. "Procesos de revitalización étnica en Jujuy: la experiencia subalterna entre lo indio y lo popular". Ponencia presentada en el RAM 2009.

KYMLICKA, W. "La política vernácula. Nacionalismo, multiculturalismo y ciudadanía". Paidós, Barcelona. 2003.

LAGOS, M. y CALLAS, P. "El Estado como mensaje de dominación ", en Lagos, M.

y Calla, P. "Antropología del Estado". Cuadernos de Futuro No. 23, PNUD, La Paz. 2007.

TERUEL, A. y LAGOS, M. "Jujuy en la Historia. De la Colonia al Siglo XX". Unidad de Investigación de Historia Regional. Facultad de Humanidades y Ciencias sociales-UNJu. Editorial EdiUnju, Jujuy. 2006.

LANGON, Mauricio. "Diversidad cultural: una idea a tener en cuenta para educar". En Ameigeiras, A y Jure, E. "Diversidad cultural e interculturalidad" Prometeo. Buenos Aires, 2006

LINARES, D. "Las fronteras argentinas en el contexto de la integración regional: el caso Posadas-Encarnación", Nuevo Mundo Mundos Nuevos. Cuestiones del tiempo presente, 2008.

LEVINSON, B. y HOLLAND, D. "La producción cultural de la persona educada: una introducción", en LEVINSON, FOLEY y HOLLAND. "The cultural production of the educated person" State University of New York Press, 1996. (Traducción).

MEAD, M. "Adolescencia y cultura en Samoa" Paidós, Barcelona. 1988.

MICHAELSEN, S y JOHNSON, D (comp) "Teoría de la frontera: los límites de la política cultural"; traducción, Gabriela Ventureira. Gedisa, Barcelona. 2003.

MILSTEIN, D. "Y los niños, ¿por qué no?: algunas reflexiones sobre un trabajo de campo con niños", en Avá, Revista del Programa de Postgrado en Antropología Social, Universidad Nacional de Misiones. Nº 9 pp 49-59 ISSN 1851-1694. 2006.

MONTESINOS, M.P.; NEUFELD, M.R.; PALLMA, S.; SINISI, L.; THISTED, J.A.

“Experiencias de la diversidad, experiencias de investigación” Revista Claroscuro, Año III, N°3 (tomo II), Rosario. 2003

MONTESINOS, M.P.; SINISI, L. “Pobreza, niñez y diferenciación social”, en Revista Runa No 24, FFyL. 2003.

NEUFELD M.R. y THISTED, J.A. (comps). “De eso no se habla... Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela”. Eudeba, Buenos Aires, 1999.

NEUFELD, M.R. y WALLACE, S. “Antropología y Ciencias Sociales. De elaboraciones históricas, herencias no queridas y propuestas abiertas”, en “Antropología Social y Política. Hegemonía y poder: el mundo en movimiento”. Buenos Aires. 1999

NOVARO, G. “Indios”, “Aborígenes” y “Pueblos Originarios”. Sobre el cambio de conceptos y la continuidad de las concepciones escolares. Presentación a los Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Gral Pico, La Pampa. 2003.

NOVARO, G. “Las ciencias sociales en la escuela. Reflexiones sobre el tratamiento escolar de la diversidad”, en AMEIGEIRAS, A. y JURE, E. “Diversidad cultural e interculturalidad”. Prometeo, Buenos Aires. 2006.

NOVARO, G. “Educación intercultural en la Argentina: Potencialidades y riesgos”. Cuadernos Interculturales, Año 4, N° 6, Centro de Estudios Interculturales y del Patrimonio, Universidad de Valparaíso, Chile. 2006.

NOVARO, G; BORTON, A; DIEZ, ML, HECHT, C. “Sonidos del silencio, voces silenciadas. Niños indígenas y migrantes en escuelas de Buenos Aires”. Revista Mexicana de Investigación Educativa. vol XIII N°36. Enero-Mayo 2008.

NOVARO, G. "Introducción. Interculturalidad y educación. Reflexiones desde las experiencias formativas de niños indígenas y migrantes", en Novaro, G. (Comp) "Niños indígenas y migrantes. Tensiones identitarias, experiencias formativas y procesos de escolarización". Biblos, Buenos Aires. 2010.

NOVARO, G. "Niños migrantes y escuela: ¿identidades y saberes en disputa?", en Novaro, G. (Comp) "Niños indígenas y migrantes. Tensiones identitarias, experiencias formativas y procesos de escolarización". Biblos, Buenos Aires. 2010.

ORTÍZ, R. "Diversidad cultural y cosmopolitismo", en Cultura y Globalización, CES, Universidad Nacional de Colombia. 1999.

ORTIZ, R. "Otro territorio. ensayos sobre el mundo contemporáneo" Convenio Andres Bello, Bogotá. 1998.

PACECCA, M. I. y COURTIS, C. "Inmigración contemporánea en Argentina: dinámicas y políticas". CEPAL – CELADE, Serie: Población y Desarrollo, N° 84. 2008.

PACECCA, M. I. "Migrantes de ultramar, migrantes limítrofes. Políticas migratorias y procesos clasificatorios. Argentina, 1945-1970". Informe final del concurso: Culturas e identidades en América Latina y el Caribe. Programa Regional de Becas CLACSO. 2001.

PADAWER, A. "¿Trabajar y a Prender? La participación de los niños mbyà en actividades productivas y la reproducción del conocimiento tradicional en un espacio rural en transformación", en Novaro, G. "Niños indígenas y migrantes. Tensiones identitarias,

experiencias formativas y procesos de escolarización”. Biblos, Buenos Aires. 2010.

PALLMA, S. y SINISI, L: “Tras las huellas de la etnografía educativa Aportes para una reflexión teórico metodológica”, en Cuadernos de Antropología Social N° 19 Año 2004, Sección Antropología Social, Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Agosto 2004.

PINILLA BAHAMÓN, M. “Las representaciones gráficas de niños como metodología de investigación en un contexto rural de violencia armada en Colombia”. Revista Chilena de Antropología Visual. 2006.

PODESTÁ SIRÍ, R. “Nuevos retos intelectuales en metodologías participativas” Revista Mexicana de Investigación Educativa. 2007.

PUIGROSS, A. “Educación para la integración latinoamericana” en “De Simón Rodríguez a Paulo Freire”. Convenio Andrés Bello, 2005.

REMY S., María Isabel “Integración colonial y desintegración republicana en el sur andino”, en: X. Albo y otros (comps.) 1996

RESTREPO, E. “Intervenciones en teoría cultural”. Universidad del Cauca, Popayán. 2012.

RIVAS, A. “Gobernar la educación: Estudio comparado sobre el poder y la educación en las provincias argentinas”. Granica, Buenos Aires. 2004

ROCKWELL, E. "Relevancia de la etnografía para la transformación de la escuela", en "Memorias del Tercer Seminario de Investigación Educativa". Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica, Bogotá. 1985.

ROCKWELL, E. "Notas sobre el proceso etnográfico" (1982-1985). DIE, México. 1989.

ROCKWELL, E.: "De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela"; en "La escuela cotidiana". Fondo de Cultura Económica, México. 1995.

ROCKWELL, E. "La dinámica cultural en la escuela", en ALVAREZ, A. y DEL RÍO, P. (eds.) "Hacia un currículum cultural: un enfoque vygotskiano". Madrid, 1996.

ROCKWELL, E. "Caminos y rumbos de la investigación etnográfica en América Latina", en Cuadernos de Antropología Social N°13, Sección Antropología Social, Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Buenos Aires. 2001.

ROSEBERRY, W. "Hegemonía y el lenguaje de la controversia" en Lagos, M.

y Calla, P. "Antropología del Estado". Cuadernos de Futuro No. 23, PNUD, La Paz. 2007.

SEGATO, R. "Identidades políticas/Alteridades históricas: una crítica a las certezas del pluralismo global". Serie Antropología N° 234, Universidad de Brasilia. 1998.

SEGATO, R. "Identidades políticas/Alteridades históricas: una crítica a las certezas del pluralismo global". Revista Nueva Sociedad N° 178. Buenos Aires, 2002

SINISI, L. "Las escuelas y la integración", en AMEIGEIRAS, A y JURE, E. "Diversidad cultural e interculturalidad". Prometeo, Buenos Aires. 2006.

SZULC, A. "La antropología frente a los niños: de la omisión a las "culturas infantiles"". VII Congreso Argentina de Antropología Social, Villa Giardino, Córdoba. Argentina. 2004.

SZULC, HETCH, HERNANDEZ, LEAVY, VARELA, VERÓN, ENRIZ, HELLEMEYER "La investigación etnográfica sobre y con niños y niñas. Una mirada desde la antropología" XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología (ALAS), Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. 2009.

TAYLOR, CH. "El multiculturalismo y la política del reconocimiento". Fondo de Cultura Económica, México DF. 2003.

TENTI FANFANI, E. "Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina" IPE-UNESCO. 2004.

TRINCHERO, H. "Los dominios del demonio. Civilización y Barbarie en las fronteras de la nación: El Chaco Central". Eudeba, Buenos Aires. 2000.

VILLAVICENCIO, S. y PENCHASZADEH, A.P. "El (im)posible ciudadano", en Villavicencio (Comp) "Los contornos de la ciudadanía. Nacionales y extranjeros en la Argentina del Centenario". Ed. EUDEBA, Buenos Aires. 2003.

VILLAVICENCIO, S. "Ciudadanos para una nación", en Villavicencio (Comp) "Los contornos de la ciudadanía. Nacionales y extranjeros en la Argentina del Centenario". Eudeba, Buenos Aires. 2003.

WALLERSTEIN, I. "La construcción de los pueblos: racismo, nacionalismo, etnicidad", en Raza, nación y clase. IEPALA, Madrid. 1991.

WALSH, C. "Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: in-surgir, re-existir y re-vivir", en Patricia Melgarejo (comp.) "Educación Intercultural en América Latina: memorias, horizontes históricos y disyuntivas políticas". Universidad Pedagógica Nacional, CONACIT, Editorial Plaza y Valdés, México. 2009.

WEBER, M "Economía y sociedad", FCE, México, 1981

WILLIS, P. "Aprendiendo a trabajar, o cómo los chicos de clase obrera obtienen trabajos de clase obrera". Editorial Akal, Madrid. 1983.

## **CORPUS NORMATIVO**

- Ley 1420
- Ley 18.575
- Ley 19.248
- Ley 19.524
- Ley 24.195
- Ley 25.871
- Ley 26. 206

