

La Escuela y la Frontera: procesos de identificación nacional de los niños en la frontera entre Argentina y Bolivia

Natalia Zlachevsky*

Resumen

Las zonas de frontera interestatal pueden ser pensadas como territorios separados con continuidades geográficas y culturales donde la presencia del Estado es un complejo particular. A su vez, la escuela ha sido el bastión del Estado para la construcción simbólica de nosotros y de los otros. Este trabajo busca registrar cómo el nacionalismo se pone en juego en una escuela en la frontera entre Argentina y Bolivia y de qué manera se articula con diferentes procesos de identificación y producción cultural que los chicos atraviesan en sus experiencias formativas. La investigación fue realizada desde un abordaje etnográfico. El trabajo con niños también implica nuevos retos metodológicos que en este caso tomaron la forma de talleres participativos. El trabajo incluye a su vez, el análisis de fuentes censales, normativa, archivos escolares, registros fotográficos, cuestionarios y entrevistas. Partimos de que la construcción de marcos de referencia *identitarios* hegemónicos en clave nacional separa 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 de intervenir en los procesos de formación de la subjetividad de los niños y niñas, construyen fronteras o *fronterizan*.

Palabras claves: Educación en zona de frontera. Escolaridad. Identidad.

* Investigadora en Facultad de Filosofía y Letras de Universidad de Buenos Aires.

Introducción

Después de décadas de edificación de límites políticos y sus correspondientes políticas de reproducción de la diferencia, el presente trabajo se produce y se inserta en un contexto en el que abundan discursos que promueven la integración regional en América del Sur. El discurso integracionista se presenta de alguna manera como un cambio de paradigma en la manera de pensar al país extranjero limítrofe, a la región y por lo tanto a la nación.

El Estado requiere ciertos mecanismos de naturalización de sí mismo que construyen una nación a través de la reproducción constante de una tradición y un marco de referencia identitario común. No hay comunidad sin sentido de pertenencia, sin afectividad, sin identificación con ella. 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 (ANDERSON, 1992; BALIBAR, 1991; HOBSBAWN, 2002).

Seguimos a Grimson (2003, p. 31) al señalar que

[...] 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.

Entendemos que las instituciones del Estado en Argentina asumieron de manera particular el mandato de homogenizar las diferencias y asegurar la conformación de la nación frente a la *extranjeridad*, a través de distintos dispositivos y discursos.

Dentro de esos dispositivos, nos interesa poner la mirada en la escuela ya que es un espacio complejo e intercultural en el que diversos actores ponen en juego experiencias y saberes. En el ámbito escolar se visibilizan discursos hegemónicos y formas de apropiación diferencial de los mismos en procesos de reproducción y producción cultural.

Decidimos indagar en una “escuela de frontera”¹ en La Quiaca, Provincia de Jujuy, partiendo del supuesto de que allí se desarrollan ciertos procesos que permiten la reconstrucción de experiencias locales en un contexto de transición entre formas de concebir los límites políticos en la región.

Contexto histórico y normativo

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, 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 (PACCECA, 2001).

Si bien, en un principio, “la actitud hacia los extranjeros puede incluirse dentro de las llamadas políticas de la hospitalidad” (VILLAVICENCIO, 2003, p. 178), el modo en que la nación como matriz productora de sentidos comunes fue instrumentada, incluyó la negación de los hábitos y la lengua de los extranjeros a través de campañas de asimilación, 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.

La escuela pública tuvo desde sus orígenes el proyecto de organizar la configuración nacional 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.

La ley 1420 que promulgaba en ese tiempo la educación obligatoria, gratuita y laica, era la expresión de un proyecto de unificación y universalización de los principios modernos que buscaba asimilar a todos los inmigrantes, borrando cualquier semilla de caudillismo regional que obstaculizara el camino a la civilización consolidando una nueva identidad común. En el relato fundacional de “la argentinidad”, podemos reconocer elementos de la lucha por la independencia, los migrantes europeos y la centralidad del puerto ubicado en la ciudad de Buenos Aires. El mito del “Crisol de razas” tuvo aquí un rol fundamental, convirtiéndose en una suerte de tamiz que fundiría lo diverso en lo propio (CAGGIANO, 2005; DEVOTO; OTERO, 2003; DUBET, 2004; DUSSEL, 2004; NOVARO, 2005; PUIGGROSS, 2005).

Elementos claves de la forma particular que tuvo la implementación del programa institucional de la escuela moderna (DUBET, 2004) fueron los ritos escolares, tales como el saludo a la bandera, el calendario escolar basado en efemérides, el lugar immaculado de los educadores-apóstoles, el sistema jerárquico y burocrático de reclutamiento del personal docente, la afirmación de la identidad nacional a través del repertorio musical, los bailes y las celebraciones patrias, la obligatoriedad del guardapolvo blanco.

En el artículo 8 de la ley también se impone 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 la Ley 19.248, promulgada el 21 de Septiembre de 1972, que 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 (ARGENTINA, 1972).

Con respecto a la “argentinización” de estas poblaciones fue central la Ley 19.524 sancionada en 1972 por el presidente *de facto* Agustín Lanusse. En la misma se establecieron las bases para el funcionamiento de las “escuelas de frontera”², que buscaban 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” (ARGENTINA, 1972, artículo 7).

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” (ARGENTINA, 1972). 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” (ARGENTINA, 1972) a los lugares más alejados del territorio nacional.

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” de espaldas al país extranjero. La ley 19.524 que mencionamos 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 del imaginario nacionalista que a su vez sirviera para expulsar enemigos potenciales de las izquierdas aledañas.

Los límites políticos son a su vez límites económicos y simbólicos articulados y recreados a través de procesos históricos. La demarcación geopolítica de fronteras no solo generó identidades nuevas, producto de los proyectos nacionales de los Estados, sino que también incidió en la construcción de nuevas representaciones en los habitantes de las fronteras con respecto a aquellos que vivían del otro lado.

Si bien esta ley sigue vigente tras 27 años de democracia³, cabe mencionar que en el año 2010 fue presentado a la cámara de diputados un proyecto de Ley⁴ para la promoción de las zonas y áreas de frontera que incluye la derogación de las leyes n 18.575 y n° 19.524. 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 (ACOSTA, 2010).

Este proyecto de ley da cuenta del cambio de paradigma de la última década o al menos de una tensión con respecto a la forma en que el Estado concibió los vínculos con los países vecinos.

La Quiaca, 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 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.

La Puna puede caracterizarse por una composición demográfica con importante presencia de población campesina indígena. La forma de vida de los pobladores de la zona estuvo 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.

En la actualidad existe 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).

La Ciudad de la Quiaca, fundada en 1907, 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. La población es de 13.761 habitantes de acuerdo al censo del año 2001, mientras que la ciudad vecina de Villazón, en Bolivia, cuenta con 30.000 habitantes aproximadamente.

La población en la ciudad es heterogénea. En el ámbito rural y en la ciudad habitan comunidades *Collas* entendidas como poblaciones que incluyen distintos grupos indígenas, como los Omaguacas y los Atacamas. No obstante, no hay registro de que existiera un grupo llamado Colla en el período precolonial (KARASIK, 2006). A su vez, en la ciudad viven migrantes de distintas regiones de Bolivia con diversas adscripciones étnicas, así como criollos, migrantes sirios, personas provenientes del Litoral argentino que vinieron a trabajar como gendarmes y luego se quedaron.

El puente internacional que conecta La Quiaca y Villazón, no solo es una vía de tránsito de camiones de carga y ómnibus larga distancia sino que funciona de algún modo como un corredor de información sobre lo que acontece al otro lado: el valor de la moneda, los sucesos, el tránsito en el puente, delitos o cuestiones policiales hacen que el territorio extranjero se vuelvaporte.

Así como existe un tráfico de gente de Argentina hacia Bolivia por el puente, en forma de turismo, comercio, o simples consumidores locales, también existe un tráfico de comerciantes bolivianos que pasan a Argentina a comprar algunas mercaderías, así como emigrantes que en muchos casos ingresan por esta frontera internacional.

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 censo⁵.

El espacio está atravesado por edificios públicos: aduana, gendarmería, escuelas que siguen una misma línea arquitectónica y enarbolan la bandera argentina en distintos sectores de la ciudad.

Siguiendo a Karasik (2005, p. 429) podemos señalar que existe en La Quiaca un “proceso de sobremarca de la diferencia y la identidad nacional”. 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. De este modo, 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”.

La “sobremarca” de la diferencia en clave de nación se ha construido durante años a través de dispositivos de Estado. Raquel Gil Montero (2006, p. 380) 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.

Una escuela de frontera

La escuela donde llevamos adelante el trabajo de campo fue fundada en 1969, y está ubicada en La Quiaca Vieja, departamento de Yavi, en el acceso a la ciudad de La Quiaca y a unos tres kilómetros de la misma. En sus inicios, los padres de La Quiaca Vieja fueron quienes impulsaron la creación de la escuela. En la actualidad, pocos niños pertenecen a la comunidad aborigen de La Quiaca Vieja, ya que la mayoría se trasladó a la ciudad de la Quiaca y abandonó el ámbito rural, en los alrededores de la escuela viven en su mayoría adultos mayores.

En un momento, esta escuela llegó a tener doble turno y muchos chicos cruzaban el puente desde Bolivia para estudiar allí, luego otras escuelas más cercanas al puente y con doble escolaridad se convirtieron en receptoras de los chicos de bolivianos que estudiaban en Argentina.

En los últimos años, la población escolar ha disminuido y refleja procesos que vivió la región a partir de la década del '90 caracterizada por el impacto profundo de las políticas neoliberales y sus efectos de desarticulación de los mercados laborales.

A esta escuela asistían en el año 2008, 146 alumnos de nivel inicial y primario, estudiantes de familias campesinas que vivieron en la zona por años, otros provenientes 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.

La mayoría de los chicos que asisten a la escuela comparten marcos de referencia y experiencias comunes reiteradamente referenciados, con respecto a ciertas visiones y prácticas culturales de la zona: festejos, creencias, rituales, tales como el culto a los muertos, la Manka Fiesta⁶, la celebración de la Pachamama⁷; 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 adentramos en la vida cotidiana de esta escuela 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.

Fronteras “hacia adentro”

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, 1996; PALLMA; SINISI, 2004).

Dentro de la cotidianidad escolar resulta de especial interés atender a los contenidos, en el sentido de todo 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.

En el libro con el que se trabaja en Ciencias Sociales en cuarto y quinto grado, se presenta a los pueblos originarios a partir de cuadros de características enumeradas que excluyen las experiencias locales, más familiares para los niños, o los procesos que han vivido las comunidades indígenas en los últimos años.

En cuanto a los procesos históricos, observamos una tendencia a la *efemerización* del tiempo a partir de un recorte hegemónico de sucesos clave en la formación del Estado. Tampoco se incluyen en el libro contenidos sobre los pueblos originarios que habitan al otro lado del puente internacional sino que se omite la continuidad de las trayectorias de estas poblaciones, en consonancia con la ausencia de contenidos sobre la historia de Bolivia del currículo escolar.

La omisión tanto de las experiencias de las comunidades aborígenes, como de 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, tienden a producir efectos de invisibilización de las experiencias históricas regionales.

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 Colón a la independencia, en un orden sucesivo que parte del ingreso de los españoles a una tierra armónica, sigue con la resistencia de los indígenas y luego la liberación de los españoles por parte de los criollos en la independencia. “Los indios” han desaparecido entre uno y otro episodio, hay trescientos años de hiato y un salto del Caribe al que arribó Colón a la declaración de la independencia.

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, p. 23).

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

inicial, originario de la historia americana en consonancia con la propuesta. Sin embargo, a pesar de que la consigna apunta en esta dirección es en la apropiación que llevan adelante los chicos donde se cuestionan o reafirman estos supuestos.

Un ejemplo de esto, es el caso de Francisco, quien comienza con la figurita de los indígenas 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. Camila 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*”, y Carmen 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 antagónica, tal como señala Cristino que colocó la figurita de los indígenas en cuarto lugar y escribe: “*Pero los indios dispararon flechas, pero los indios eran inteligentes*”, defendiéndose del ataque español, aclara que contaban con armas e inteligencia.

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”.

Recuperamos la respuesta de Bettina a las costumbres: “*Carnaval, Manka fiesta, flechada⁸, Pachamama, todos los santos⁹, el éxodo jujeño, día de la bandera*”. Aun cuando las fiestas nacionales no suelen estar incluidas dentro de la categoría “costumbre”, la agrupación de las festividades patrias, como el día de la bandera y el éxodo jujeño, con las fiestas locales tradicionales y religiosas podría asociarse a la sacralidad otorgada a los símbolos patrios en la dinámica escolar.

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.

Por ejemplo ante la consigna de escribir un cuento, Ramiro escribe uno sobre los llamados “Muñequitos de Durazno” en alusión a los muñecos hechos de carozos de durazno presentes en las mesas que se arman para el día de todos los muertos/santos y también en la MankaFiesta¹⁰:

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 río. Y se tiraron y se rompieron¹¹.

Un elemento recurrente en los cuentos de los niños son las apariciones de un ser muerto, hecho referido por ellos mismos de forma naturalizada e integrada a la vida cotidiana en otras circunstancias. Como señala Czarny (2002) no deberíamos confundir *invisibilidad* con inexistencia de identidad 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. Encontramos que cuando ciertos elementos propios del imaginario local se ponen en juego en las tareas escolares, su presencia es celebrada por los maestros.

Así como hemos visto que las experiencias de los niños muchas veces se incorporan 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. Los cruces entre el imaginario nacional y la experiencia local no se dan solamente en el discurso que los niños ponen en juego sino que también se registran distintas propuestas para recuperar la cotidianeidad de los chicos por parte de algunos docentes.

Una de estas iniciativas es la incorporación de la feria de comidas regionales, evento organizado por la escuela al que acuden las madres de familias para cocinar con sus hijos, al calendario escolar. A la hora de enumerar los momentos sobresalientes que vivieron en el año, los niños mencionan la feria junto con los actos tradicionales o las fiestas regionales.

Por otro lado, podemos registrarla inclusión de elementos locales en el espacio escolar como hacer un concurso de chistes y adivinanzas o la posibilidad de incluir las coplas como parte del repertorio musical.

También existen prácticas que dan cuenta de ciertas particularidades en relación a la forma de estructurar el tiempo y el espacio escolar, sólo a modo de ilustración de este punto, señalamos que se incluyen en el horizonte del espacio escolar, las tierras que circundan el establecimiento donde los niños suelen salir a caminar con sus maestros, preparar asados para reunirse a fin de año o explorar la flora y fauna local.

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

Sin embargo, según lo relevado en este trabajo, no podemos hablar de una reproducción sistemática del nacionalismo escolar ya que aparecen aquí propuestas que marcan continuidades con las experiencias formativas extraescolares de los niños al incluir prácticas culturales significativas para ellos o a partir de la participación de la familia en la vida escolar.

Cabe reflexionar aquí que la escuela es un lugar donde se crean nuevos significados que si bien no encuentran fácilmente circuitos de distribución para

ser compartidos, podrían dejar marcas, señales en los procesos de identificación de los chicos.

Fronteras “hacia afuera”

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.

Tomando como referencia las experiencias realizadas con niños en otras fronteras¹² elaboramos una propuesta de taller en 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”.

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.

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 personas¹³, 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 fueron más visibles que otros actores, transportistas, ciudadanos de ambos lados del puente, viajeros y comerciantes.

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

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.

De algún modo, podemos sugerir que la escuela también *fronteriza* “haciaafuera”, produciendo efectos sobre las formas de percibir al territorio vecinos, a través de la omisión de referencias en torno a Bolivia de los currículos oficiales así como al fortalecer discursos identitarios en clave de nación que excluyen las experiencias locales, muchas de estas compartidos por los habitantes a uno y otro lado del puente.

Conclusiones

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, p. 37), diríamos entonces que de algún modo fijan sentidos.

Vemos que ante la falta de políticas de Estado que apunten a una educación intercultural que no sea compensatoria, la atención a la diversidad queda en manos de docentes que a fueron formados en la exacerbación del nacionalismo aunque también buscan formas de hacer presente aquello que se omite.

El derecho a la expresión de las identidades que no participan del relato de la nación argentina sino de manera marginal o simplificada se ejerce a través de “los intersticios” de una arena compleja que en la frontera internacional refuerza sus dispositivos estatales y nacionales al máximo.

La dinámica entre la reproducción de la desigualdad y la apropiación diferencial por parte de los sujetos constituye un entramado complejo en el que la escuela oscila entre un espacio de construcción de prácticas transformadoras y contra hegemónicas y un programa que reproduce la mística del enciclopedismo y el nacionalismo.

Cabe señalar que algunos de los discursos críticos de los docentes y otros habitantes de La Quiaca que cuestionan la frontera interestatal suelen hacerlo

desde la negación de los efectos de sedimentación de las mismas, recurriendo a una unidad cultural atemporal entre ambos territorios hoy separados por un puente.

En la frontera, la permanencia y presencia del Estado como condensador de identidades múltiples frente a la otredad, revela las contradicciones históricas en la construcción de un relato que exprese los caminos que tomó este proceso desde la perspectiva local.

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.

El hecho de que no existan alusiones explícitas a Bolivia y al cruce internacional, no significa que no esté presente “la frontera”. En todo caso, es posible que en un ámbito donde habitan fuertemente los dispositivos simbólicos de Estado resulte más complejo escuchar “otras voces”.

Notas

¹ De aquí en más nos referiremos a “Escuela de frontera” en sentido de escuela ubicada en el espacio fronterizo, no en alusión a la categoría nativa “Escuela de frontera” que refiere a un status particular de ciertos establecimientos ni a un establecimiento en particular conocido con ese “sobrenombre” ni al concepto de Frontera como demarcación simbólica.

² 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, épico y romántico por ser aquellas que llevan la bandera. 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”.

³ Excepto el artículo nº 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.

⁴ La autora del proyecto, María Julia Acosta, forma parte del Frente para la Victoria de la Provincia de Catamarca.

⁵ Censo 2010 INDEC. Disponible en: <http://www.censo2010.indec.gov.ar/resultadosdefinitivos_totalpais.asp>.

⁶ 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.

⁷ 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).

⁸ 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.

⁹ 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.

¹⁰ La Manka Fiesta es una celebración local en la que se intercambian a través del trueque diferentes productos en una feria a la que concurren habitantes tanto de Bolivia como de Argentina.

¹¹ Prueba de Lengua. Ramiro. Noviembre 2008.

¹² Inspirada en el trabajo de Jorge Aponte Motta (2007), de la 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".

¹³ 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.

REFERENCIAS

- ACHILLI, Elena L. Notas para una antropología de la vida cotidiana. *Cuadernos de la Escuela de Antropología*, Rosario, n. 2, p. 5-31, 1987.
- ACOSTA, María Julia. Proyecto de ley 6996-D-2010, del 23 de septiembre de 2010. Trata sobre la promoción de las zonas y áreas de frontera y la derogación de la ley n° 19.524, entre otras. *Honorable Cámara de Diputados de la Nación República Argentina*, Buenos Aires, 2010. Disponible en: <<http://www.hcdn.gov.ar/comisiones/permanentes/csinterior/proyectos/proyecto.jsp?id=120028>>.
- ANDERSON, Benedict. *Comunidades imaginadas*. México: Fondo de Cultura Económica, 1992.
- APONTE MOTTA, Jorge Mario. Configuración del espacio fronterizo: Percepción e identidad entre los niños de las ciudades fronterizas del trapezio amazónico (Colombia, Brasil y Perú). In: CONGRESO DE GEÓGRAFOS ESPAÑOLES: La geografía en la frontera del conocimiento, 20. 2007, Madrid. *Actas...* Madrid: Universidad de Madrid, 2007.
- ARGENTINA. Ley n° 19.524, del 14 de marzo de 1972. Establece el régimen de escuelas de zonas y áreas de frontera. *Centro de Documentación e Información*, Buenos Aires, 14 mar. 1972. Disponible en: <<http://infoleg.mecon.gov.ar/infolegInternet/anexos/60000-64999/60457/norma.htm>>
- BALIBAR, Etienne. La formación: historia e ideología. In: BALIBAR, Etienne; WALLERSTEIN, Immanuel. *Raza, nación y clase*. Madrid: IEPALA, 1991.
- CAGGIANO, Sergio. *Lo que no entra en el crisol: in migración boliviana, comunicación intercultural y procesos identitarios*. Buenos Aires: Prometeo, 2005.
- CZARNY, Gabriela. *La interculturalidad como práctica escolar invisible*. In: FORO DE INVISIBILIDAD Y CONCIENCIA: migración interna de niñas y niños jornaleros agrícolas en México, 1., 2002, México. *Actas...* México: Universidad Autónoma Metropolitana, set. 2002.
- DEVOTO, Fernando; OTERO, Hernán. Veinte años después: una lectura sobre el Crisol de Razas, el pluralismo cultural y la historia nacional en la historiografía argentina. *Estudios Migratorios Latinoamericanos*, Buenos Aires, año 17, v. 50, p. 181-227, 2003.

- DUBET, François. *La escuela de las oportunidades*. Barcelona: Gedisa, 2004.
- DUSSEL, Inés. Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina: una perspectiva Postestructuralista. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n. 122, p. 305-335, maio/ago. 2004. Disponível en: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742004000200003>>. Acceso en: 18 dic. 2013.
- MONTERO, Raquel Gil. La Puna: población, recursos y estrategias. In: TERUEL, Ana; LAGOS, Marcelo (Org.). *Jujuy en la Historia: de la Colonia al Siglo XX*. Jujuy: EdiUnju, 2006.
- GRIMSON, Alejandro. Los procesos de defronterización: Flujos, Redes e Historicidad. In GARCÍA, C. (Org.) *Fronteras: territorio y metáforas*. Medellín: Universidad de Antioquia, 2003.
- HOBBSAWN, Eric; TERENCE, Ranger (Ed.). *La invención de la tradición*. Barcelona: Editorial Crítica, 2002.
- KARASIK, Gabriela. *Etnicidad, cultura y clases sociales: procesos de formación de la conciencia colectiva en Jujuy, 1970-2003*. 2005. Tesis (Doctorado en Historia) – Universidad Nacional de Tucumán. Tucumán, 2005.
- KARASIK, Gabriela. Cultura popular e identidad. In: TERUEL, Ana; LAGOS, Marcelo. *Jujuy en la Historia: de la Colonia al Siglo XX*. Jujuy: EdiUnju, 2006.
- NOVARO, Gabriela. Nacionalismo e indigenismo en la escuela. *Cuaderno de Trabajo*, Buenos Aires, n. 5, p. 21-27, 2005.
- PACCECA, María Inés. *Migrantes de ultramar, migrantes limitrofes: políticas migratorias y procesos clasificatorios, Argentina, 1945-1970*. Buenos Aires: CLACSO, 2001.
- PALLMA, Sara; SINISI, Liliana. Tras las huellas de la etnografía educativa: aportes para una reflexión teórico-metodológica. *Cuadernos de Antropología Social*, Buenos Aires, n. 19, p. 121-138, jul. 2004.
- PUIGGRÓS, Adriana. *De Simón Rodríguez a Paulo Freire: educación para la integración iberoamericana*. Colombia: Convenio Andrés Bello, 2005.

ROCKWELL, Elsie. La dinámica cultural en la escuela. In: ÁLVAREZ, Amelia (Ed.). *Hacia un currículum cultural: la vigencia de Vigotsky en la educación*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje, 1996.

VILLAVICENCIO, Susana. Ciudadanos para una nación. In: VILLAVICENCIO, Susana (Org.), *Los contornos de la ciudadanía: nacionales y extranjeros en la Argentina del Centenario*. Buenos Aires: Eudeba, 2003.

A Escola e a Fronteira: processos de identificação nacional das crianças na fronteira entre a Argentina e a Bolívia

Resumo

As áreas de fronteira entre estados nacionais podem ser pensadas como territórios separados que apresentam continuidades geográficas e culturais, onde a presença do Estado constitui um complexo particular. A escola, por sua vez, atua como o bastião do Estado para a construção simbólica de 'nós' e dos 'outros'. Neste trabalho, procura-se registrar como o nacionalismo entra em funcionamento em uma escola localizada na fronteira entre a Argentina e a Bolívia, e de que forma se articula com os diferentes processos de identificação e produção cultural que as crianças atravessam em suas experiências de formação. A pesquisa foi realizada a partir de uma abordagem etnográfica. O trabalho com crianças ainda traz novos desafios metodológicos que, neste caso, tomaram a forma de oficinas participativas. O trabalho também inclui uma análise de fontes estatísticas oficiais, leis e regulações, de arquivos escolares, registros fotográficos, questionários e entrevistas. Partimos do pressuposto de que a construção de quadros de referência *identitários* hegemônicos baseados na nacionalidade separa percursos históricos conjuntos dos territórios em questão, marcando assim uma distância simbólica

The school and the border: children's national identification processes in the border between Argentina and Bolivia

Abstract

The areas of international borders can be considered as separated territories with geographical and cultural continuities where the presence of the State is a particular complex. At the same time, the school has been a state's mainstay for the symbolic construction of us and of the others. This work seeks to register how the nationalism comes to play in a school located in the border between Argentina and Bolivia and in which way it is articulated by different processes of identification and cultural production that children go through in their formative experiences. The research was conducted from an ethnographic approach. The work with the children also implies new methodological challenges that in this case took the shape of participative workshops. The study includes, at the same time, the analysis of censal sources, regulation, school files, photographic records, questionnaires and interviews. We base this work from the idea that the construction of hegemonic identity frames of reference, in a national key, contributes to separate historical shared itineraries of the neighbors territories and sets up a symbolic distance between some

entre uns e outros. Nesse sentido, pode-se dizer que os organismos de Estado encarregados de educar e, portanto, intervir nos processos de formação da subjetividade das crianças, constroem fronteiras ou *fronteirizam*.

Palavras-chave: Educação em zona de fronteira. Escolaridade. Identidade.

and others. It's in this sense that we mention that State institutions, which are responsible for the education and therefore the formation processes of children's subjectivity, create borders.

Keywords: Borderline schools. Education. Identity.

Natalia Zlachevsky

E-mail: nat.zlachevsky@gmail.com

Recebido em: 29/4/2013

Versão final recebida em: 19/7/2013

Aprovado em: 18/7/2013