

REFLEXIONES SOBRE EL TERRITORIO, LA EDUCACIÓN Y LA AGENCIA INFANTIL A PARTIR DE LAS EXPERIENCIAS DE INVESTIGACIÓN Y EXTENSIÓN UNIVERSITARIA CON INFANCIAS INDÍGENAS

Laura Macarena Cortez*
Noelia Enriz**

Resumen: Este artículo presenta reflexiones en torno a las experiencias identitarias de niños y niñas en un contexto escolarizado atravesado por la complejidad territorial y comunitaria de una zona rural de Quebrada del Toro, provincia de Salta, Argentina. Dichas reflexiones son suscitadas a partir de un trabajo de investigación y extensión universitarias impulsado desde el CISEN de la Universidad Nacional de Salta. Asumiendo la perspectiva que considera a los niños y niñas como agentes sociales que otorgan sentidos a los procesos que los involucran, tomamos sus expresiones artísticas, complementadas con instancias no estructuradas de juego y diálogo, para comprender experiencias relacionadas a las adscripciones identitarias. Estas indagaciones permiten estructurar el escrito a partir del concepto de identidad y tender puentes en torno al lugar del territorio y la institución educativa en dicho proceso.

Palabras clave: extensión universitaria, perspectivas infantiles, escuela primaria, adscripción identitaria.

Reflections on the Territory, Education and Children's Agency based on the Experiences of Research And University Extension with Indigenous Children

Abstract: This article presents reflections on the identity experiences of boys and girls in a school context crossed by the territorial and community complexity of a rural area of Quebrada del Toro, province of Salta, Argentina. These reflections are the result of a research and university extension work promoted by the Center for Social and Educational Research of Northern Argentina of the National University of Salta. Assuming the perspective that considers children as social agents that give meaning to the processes that involve them, we took their artistic expressions, complemented with unstructured instances of dialogue, to understand experiences related to identity ascriptions. These inquiries allow us to structure the paper based on the concept of identity and to build bridges around the place of the territory and the educational institution in this process.

Keywords: university extension, children's perspectives, elementary school, identity attachment.

* Investigadora del Conicet-Centro de Investigaciones Sociales y Educativas del Norte Argentino; Universidad Nacional de Salta. Correo electrónico: lauramacarenacortez@gmail.com

** Investigadora del Conicet-IDAES; Universidad de Buenos Aires. Correo electrónico: noelia.enriz@gmail.com

INTRODUCCIÓN

En el contexto latinoamericano, las experiencias de presencia universitaria en actividades de desarrollo social y comunitario son muy largas, pero se reconoce un énfasis especial en los sistemas universitarios mexicano y argentino. Estas experiencias son parte constitutiva del modo en que se concibe el modelo académico en Argentina, especialmente a partir de la reforma universitaria de 1918, y se la define desde entonces como Extensión Universitaria, entendida como la función académica institucional que expresa el compromiso social de la universidad y adquiere un rol central frente al conocimiento en términos de democratización y apropiación social del mismo (Camilloni *et al.*, 2017: 8).

Las prácticas de extensión universitaria constituidas desde el Centro de Investigaciones Sociales y Educativas del Norte Argentino (CISEN) de la Universidad Nacional de la provincia de Salta, han buscado la constante articulación con la investigación a modo de favorecer la formación integral de estudiantes y graduados/as. El presente artículo aborda, entonces, una de esas experiencias de extensión articulada a la investigación, en las que participan docentes y estudiantes de la carrera de Ciencias de la Educación, con el fin de reflexionar y comprender las prácticas de socialización de niños y niñas en relación con sus adscripciones étnicas y territoriales, situadas

en una escuela primaria rural de la Quebrada del Toro, provincia de Salta, Argentina.¹

La metodología de trabajo consistió en generar disparadores (a través de relatos, reflexiones grupales, etc.) que permitieran luego que las ideas se plasmaran en expresiones artísticas de niños y niñas, con la finalidad de manifestar algunos sentidos de sus concepciones sobre el territorio y la identidad. Es decir, se utilizaron técnicas de dibujo de pequeña escala individual, colectivo y bocetos de mural, como materialización de reflexiones diversas con las infancias. Dicha metodología parte de considerar a los niños y niñas como agentes sociales que participan y otorgan sentidos a los procesos sociales que los involucran, y su análisis es válido y necesario para la investigación social (García y Hecht, 2019).

En la misma línea, se asume que la expresión artística, más específicamente el dibujo, como producción de artefactos y objetos materiales (Corona, 2012), refleja representaciones históricas y actualizadas, epistémicas y afectivas, de los sujetos sociales (Medina y Da Costa, 2016), que en el marco de la exten-

¹ La actual Ley Educación Nacional No. 26.206 reconoce modalidades dentro del sistema educativo, entre ellas la educación rural y la educación intercultural bilingüe. La escuela que focalizamos en este texto se enmarca en la modalidad de educación rural, no obstante, asiste a ella población que se reconoce indígena. Esta yuxtaposición no es recuperada por el sistema y deja un vacío en relación con las identificaciones étnicas.

sión universitaria son actores en tanto co-intelectuales y co-productores de significados (Denzin, 2005; y Medina *et al.*, 2018: 132). En estas experiencias, los niños y las niñas intervienen activamente en la reflexión y expresión de sí mismos y de sus comunidades, ubicándose lejos de la idea de objetos pasivos, “meros portadores de estructuras” (Szulc, 2004: 14). Por el contrario, se promueve un diálogo, escucha y registro de las reflexiones de las infancias, que los inscribe como activos en la cadena de comunicación de sus realidades sociales (Podestá, 2004: 132).

En América Latina se ha desarrollado en las últimas décadas una importante corriente de investigación que recupera el punto de vista de las niñas y niños como un discurso valioso a la hora de entender muy diversas temáticas de lo social. Las reflexiones de esta investigación se enmarcan en esta corriente, que concibe a los niños y niñas indígenas como sujetos que agencian su vida cotidiana, que es una realidad vivida e influida por diversos factores como, entre otros, el movimiento migratorio, la alta tecnología de la comunicación, la escuela, el mercado y la industria del turismo (García y Catter, 2021: 13).

A modo de establecer una organización interna, el presente artículo se estructura en cinco apartados que posibilitan la contextualización de las experiencias y la comprensión de la singularidad de ellas. En un primer momento, desarrollamos la descripción del proyecto que

impulsó las acciones implementadas en la institución educativa, la perspectiva asumida y el tipo de actividades desarrolladas. Luego, caracterizamos el espacio geográfico donde se encuentra ubicada la escuela y la comunidad Pueblo Tastil, y analizamos las imbricaciones entre la noción de espacio y territorio. En el tercer apartado esbozamos una contextualización de la escuela primaria y el grupo estudiantil que albergó. En el cuarto se presenta el dibujo como herramienta para la investigación y su potencial para el reconocimiento de las perspectivas infantiles. Y finalmente, elaboramos reflexiones que retoman aspectos sustanciales del escrito y que nos invitan a pensar en la necesidad de una perspectiva intercultural en los espacios escolarizados.

ENCLAVE METODOLÓGICO: ACERCA DEL PROYECTO DE EXTENSIÓN UNIVERSITARIA

La experiencia de extensión universitaria retomada en este escrito se gesta desde la Universidad Nacional de Salta, a partir de un interés genuino por colaborar con pueblos indígenas de la zona. Desde este posicionamiento, un grupo de docentes y estudiantes de carreras de grado,² acompaña-

² En un mayor porcentaje provienen de la carrera del Profesorado en Ciencias de la Educación, aunque también hubo presencia de estudiantes del Profesorado de Historia y de la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación.

dos por docentes e investigadores, cuya pertenencia institucional es la Facultad de Humanidades de dicha casa de estudios, sostienen una praxis orientada a la escucha, acción y reciprocidad, secundando a los/as miembros de escuelas y comunidades en sus iniciativas, con presencia en sus lugares, evitando alterar sus prácticas y aprendiendo de ellas (De Anquín *et al.*, 2019).

Estas experiencias se enmarcaron en el Proyecto de extensión “Memorias y prácticas de transmisión cultural en una comunidad de la Quebrada del Toro”,³ cuyo eje fue la promoción de actividades socioeducativas para reconstruir el saber relacionado con la comunidad y las experiencias de identificación étnica en niños y niñas que cursaban el segundo ciclo de su educación primaria (cuarto, quinto, sexto y séptimo grado), con edades de entre 9 y 12 años.

La práctica desarrollada se ubicó en una posición epistemológica dialógica, buscando construir una práctica autorreflexiva y colaborativa. A través de la celebración de reuniones informales y de la implementación de actividades socioeducativas, dinamizadas de forma semanal en la escuela, se buscó construir un encuentro mediado por un diálogo intercultural alejado de las jerarquías de saberes. La interculturalidad se

presentó en ese contexto como un desafío complejo de sentidos, prácticas, saberes y vínculos entre las personas y los contextos culturalmente diferentes. Se trata de un proceso, proyecto y estrategia que intenta construir relaciones —de saber, ser, poder y de la vida misma— radicalmente distintas (Walsh, 2010: 91).

Los registros que recuperaremos en este texto fueron realizados por una graduada en Ciencias de la Educación, autora de este escrito, en el marco de las actividades de extensión universitaria y de una beca de investigación estudiantil financiada por la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Salta.

ENCLAVE GEOGRÁFICO: QUEBRADA DEL TORO

El nombre “Quebrada del Toro” proviene del quechua “turu”, barro, que hace referencia a la formación arenosa que se encuentra en la mayoría de los cordones montañosos y valles de este territorio. Se encuentra en el Departamento de Rosario de Lerma, en la provincia de Salta (noroeste argentino), y a su vez está dividida en parajes que obtienen diversas denominaciones: La Silleta, El Mollar, El Alfarcito, Las Cuevas, El Gólgota, Tacuara, Meseta, El Alisal, Chorrillos, Gobernador Manuel Solá, Ingeniero Mauri, Puerta Tastil, Santa Rosa de Tastil y Cachinal. En estos parajes conviven 14 comunidades organizadas en el Consejo Indígena del Pueblo Tastil, reconocido en el año 2008 por el

³ Que se realizó en el Departamento Rosario de Lerma, en Salta, Argentina (R-N° 17.648-18). Centro de Investigaciones Sociales y Educativas del Norte Argentino, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Salta.

Instituto Nacional de Asuntos Indígenas (INAI), las cuales desarrollan una actividad económica que gira en torno a la ganadería, la agricultura y la artesanía.

La Quebrada del Toro constituye un espacio geográfico de múltiples significaciones espaciales, sociales y culturales, que da cuenta de una amalgama cultural y económica que permitió comprender múltiples configuraciones del espacio como legado del pueblo tastil. En ese sentido, autores como Vitry y Soria (2007: 6) definen al espacio como una realidad fundamentalmente social, permitiendo hablar de paisajes diferentes o diferenciados pese a que conserven un mismo espacio formal. En este punto la categoría abstracta de *espacio* se puede sustituir por la categoría más contextual de paisaje.

Retomamos el aporte de los autores, pero entendiendo la noción de espacio desde el territorio, comprendido como espacio apropiado y valorizado por un grupo social para asegurar la satisfacción de sus necesidades vitales; no hablamos sólo del espacio físico como tal, sino con los diversos actores que lo definen: la relación con el Estado, con las organizaciones de la sociedad civil, etc. (Enriz, 2009: 43).

PUNTO DE PARTIDA: LA INSTITUCIÓN ESCOLAR

Las prácticas que aquí relataremos se desarrollaron en una escuela de educación primaria, ubicada en la localidad de Quebrada del Toro de

la provincia de Salta. Ésta es una institución rural, de matrícula reducida, con modalidad pluriaño y jornada completa; su particularidad es que la mayoría de los/as niños/as que allí asisten pertenecen a la comunidad indígena Los Alisos y la institución les proporciona albergue de lunes a viernes.

La escuela se encuentra enmarcada por un espacio geográfico que la rodea de cerros, ríos y la Ruta Nacional N° 51 que conecta Salta con San Antonio de los Cobres. Se estructura desde la modalidad de educación rural, enunciada en la Ley de Educación Nacional No. 26.206 como la modalidad del sistema educativo nacional destinada a garantizar el derecho a la escolaridad obligatoria de quienes habitan en áreas rurales, a través de formas adecuadas a las necesidades y particularidades de la población.

A partir de la idea de territorialización, ubicamos a la escuela como aparato o como instrumento del Estado que se enclava en zonas habitadas por comunidades, estableciendo un juego latente entre lo indígena y lo no indígena. Es decir, se instaura en el territorio delineando los sentidos en torno a la alteridad, a partir de la demarcación de identidades *otras* cargadas de estigmatizaciones y subalternidad.

Escuela y territorio construyen una trama de relaciones identitarias que ocupan un lugar relevante, tanto porque construyen territorio como porque disputan sentidos en el marco de los modelos educativos. La

participación universitaria, en este sentido, tiene por objeto abordar y complejizar esta trama intersubjetiva, con el fin de apoyar las articulaciones y fortalecer las perspectivas comunitarias.

La institución escolar permea la construcción de subjetividades e identificaciones. Si bien sabemos que los procesos formativos trascienden los ámbitos escolares, reconocemos que el espacio escolar tiene una centralidad particular en la recepción de esos saberes.

Desde las experiencias de extensión universitaria advertimos que el currículum deja de lado la educación intercultural, para preponderar una educación homogénea, y construimos dispositivos que benefician la expresión de lo intercultural al recuperar las voces infantiles.

EL DIBUJO

Situar las prácticas de extensión en el ámbito escolar posibilitó y propició la implementación de técnicas lúdico-artísticas para conocer más sobre el acontecer cotidiano de los/as estudiantes. Intencionalmente se priorizaron las instancias de elaboración de dibujos con la finalidad de aproximarnos a la construcción de los múltiples sentidos y sentires de los/as niños/as en torno al contexto geográfico en el que se enclava la escuela.

El centro escolar, como lugar de contención que asiste y alberga al cuerpo estudiantil, cumple un rol principal en la configuración de las

percepciones e imágenes que la niñez construye en torno a su identidad. Es decir, que la institución y sus dispositivos pedagógicos influyen directamente en los procesos de subjetivación en los que están involucrados niños y niñas, y, por ende, en sus maneras de transitar estos espacios.

Retomando los aportes de Andrea Avendaño (2015: 65), sostenemos que los contextos culturales inciden directamente en las producciones artísticas infantiles a partir de las cuales se perciben las cotidianidades. Los valores estéticos de este grupo de niños se forman a partir de las operaciones de apropiación que hacen de su universo visual, y de cómo le dan sentido a ciertas imágenes que para ellos son muy importantes en el momento de hacer los dibujos.

Las expresiones visuales (dibujos y collages) nos dieron indicios de manifestaciones culturales que adquieren significaciones y resignificaciones de la identidad. Sostenemos esto último ya que dentro de la misma, se configuran un conjunto de dispositivos que transmiten conocimientos revelados como verdaderos por la escuela y que permean en las construcciones simbólicas de los niños y niñas.

La figura 1 nos permite ver cómo se materializa en imágenes el discurso institucional. En la misma aparece un conjunto de significados alrededor del día 12 de octubre, definido por Decreto Nacional como el Día del Respeto a la Diversidad Cultural, con el propósito de promover el respeto por la presencia histó-



Figura 1. Cartelera de institución de nivel primario, Quebrada del Toro. Fotografía: Laura Cortez (2018).

rica y actual de los pueblos originarios. Aparece la *whipala*, imágenes de poblaciones indígenas descontextualizadas y las palabras respeto e igualdad. Estos elementos no aluden a sentidos locales sobre la cuestión indígena y el pueblo *tastil* —al que adscriben algunas de las familias de la escuela—, ni tampoco a una problematización de la situación de conflictividad que existe.⁴

En relación con la imagen podríamos preguntarnos por los sentidos atribuidos a los diacríticos de la identidad indígena que están presentes: ¿qué mensaje transmite la vestimenta que se utiliza? ¿Cómo está representada la madre tierra? ¿Desde qué perspectiva se hace alusión al territorio? Desde los registros

⁴ En 2021, las autoridades del Instituto Nacional de Asuntos Indígenas consideraron que Argentina tiene la tasa de mayor pobreza indígena de América Latina. Véase Radio Nacional, “Titular del INAI, Magdalena Odarda, “Tenemos la mayor tasa de pobreza en comunidades indígenas de Latinoamérica”, recuperado de: <<https://www.radionacional.com.ar/tenemos-la-mayor-tasa-de-pobreza-en-comunidades-indigenas-de-latinoamerica/>>.

de campo realizados el día que se tomó la fotografía, es posible expresar que no hubo un espacio reflexivo desde el cual abordar la efeméride, obturando la reflexión crítica y cayendo en un reconocimiento retórico de la ausencia y en un “día conmemorativo” que no perturba el curso “normal” del programa escolar (Lopes, 2019).

En el ámbito educativo, los discursos institucionales se imponen de forma tal que terminan por parecer la única verdad sostenible y se distribuyen a partir de diversas prácticas escolares —narraciones, imágenes, etcétera—, que tienen por objeto no sólo institucionalizar la verdad, sino también formar sujetos acordes a esa realidad (Mercader, 2018: 232). Estos discursos surgen de una matriz colonial encastrada en los dispositivos escolares que imparten un tipo de “conocimiento” y “educación”, que sostiene y profundiza la justificación de ciertos privilegios y legitima la dominación, la explotación y las desigualdades (Viaña, 2010: 49).

Contrariamente, la propuesta de extensión ha sido habilitar el dibujo como forma de expresión del/a niño/a, acorde y consonante con su manera singular de ser y concebir el mundo. Valorarlo como herramienta de indagación ha permitido advertir algunas contradicciones con respecto al discurso de las/os niñas/as sobre su lugar de pertenencia. Si bien en varias ocasiones y a través de charlas informales reconocían vivir en barrios localizados en la capital de la provincia, y a partir de esta afirma-

ción negar su pertenencia al contexto rural, al momento de plasmarlo en un dibujo dicha localización se reflejó en la representación gráfica de la Quebrada del Toro.

Así, por ejemplo, en una de las actividades propuestas a estudiantes del segundo ciclo (cuarto, quinto, sexto y séptimo grado), conformado por un grupo de 10 niños y niñas con edades de entre 9 y 12 años, se solicitó que hicieran un dibujo de forma libre y espontánea, a partir del cual fue posible develar algunos sentidos en torno al territorio. La consigna fue expresada de manera tal que cada niño/a se sintiera libre de elegir la temática a plasmar en la hoja; se aclaró constantemente que podían dibujar lo que desearan y que la actividad no consistía en una tarea escolar que debían cumplir, sino más bien en un espacio de distensión para luego compartir las producciones. En el marco de las actividades desarrolladas resaltamos que los temas a tratar con y por los estudiantes no respondieran, directamente, a la currícula escolar, porque promovemos la expresión de los aspectos constituyentes de sus representaciones sociales sobre su entorno, lo que nos permite acercarnos desde las propias construcciones de los niños, a sus maneras de hacer y pensar su cotidianidad (Podestá, 2007a: 54).

Se colocaron hojas y lápices de colores en el centro del aula para que pudieran ser utilizados por todo el grupo; la mayoría de los/as estudiantes se predispuso activamente a trazar los dibujos; cada uno/a fue

haciendo pausas para para mostrar a los dinamizadores de la actividad los avances de sus producciones.

La actividad duró una hora aproximadamente y las producciones finales plasmaron dibujos sobre el ámbito rural, con notoria presencia del río y la zona montañosa; a través de inferencias podemos afirmar que se trata de la representación gráfica de la escuela o de sus hogares. Es preciso aclarar que con el fin de evitar sesgos en la elección del objeto a dibujar se solicitó el anonimato de sus hojas al momento de ser entregadas, motivo por el cual no es posible brindar datos específicos sobre el autor/a de los dibujos presentados a continuación.

Las imágenes muestran la apertura del espacio, la significatividad del cielo y de las montañas en el paisaje cotidiano de estas niñas y niños. La mirada está más centrada en ciertos elementos de la naturaleza y despojada de la presencia de casas y personas. En una de las imágenes se hace presente un perro, única figura

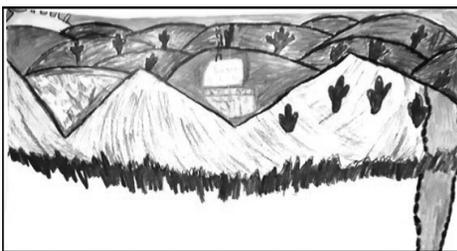


Figura 2. Dibujo elaborado por un estudiante de segundo ciclo del nivel primario, Quebrada del Toro. Fotografía: Laura Cortez (2018).

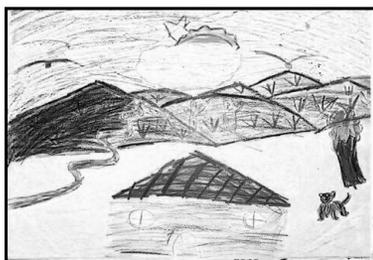


Figura 3. Dibujo elaborado por un estudiante de segundo ciclo del nivel primario, Quebrada del Toro. Fotografía: Laura Cortez (2018).

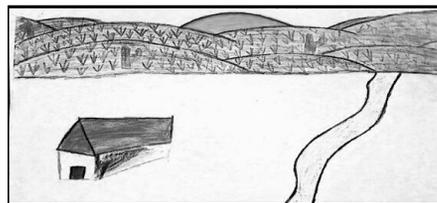


Figura 4. Dibujo elaborado por un estudiante de segundo ciclo del nivel primario, Quebrada del Toro. Fotografía: Laura Cortez (2018).

animada de lo que se ha registrado. Allí dónde aparecen las viviendas se encuentran individualizadas y distintas de otras, acompañadas por montañas y cultivos, muy prolijamente dispuestos, en las laderas. En todos los casos se aprecia el río como un elemento valorado en la relación con el espacio natural.

El aislamiento que representan las edificaciones nos lleva a preguntarnos sobre las múltiples y complejas relaciones establecidas entre las realidades sociales de los niños y niñas dentro y fuera de la institución escolar. No hay nexos visibles: están las edificaciones y el paisaje.

Podríamos pensar que se trata de la escuela, por las características de la edificación, especialmente esos techos, a pesar de que no hay marcantes fuertes en las imágenes: no hay banderas ni escudos ni señales especiales. Si aceptamos como válida esa interpretación, es interesante preguntarnos qué sucede con esa escuela aislada de otras edificaciones, naturalizada como una montaña o

un sembrado. También es probable que sea la escuela por la posición en que está ubicado el río en las imágenes en relación con la edificación y lo mismo en relación con la presencia de la ruta en los dibujos, además se observa una huerta, que es parte de un proyecto institucional.

Existen múltiples planteos que entienden a la escuela como un lugar de marcaciones y demarcaciones complejas que pendulan entre identificaciones y negaciones; entre procesos subjetivantes y desubjetivantes. En esta línea, Novaro y Hetch (2017) sostienen que la escuela apunta al rescate de la cultura tradicional por medio de una mirada esencialista del pasado que deja de lado a la cultura indígena contemporánea, dinámica, activa, y que indirectamente puede contribuir a deslegitimar las identidades indígenas actuales, de allí que en muchos casos sienten vergüenza de sus pautas culturales, del uso de ciertas palabras, que perciban la mirada externa como inferiorizante. Las di-

námicas que cristalizan identidades, en su afán por narrar con claridad y precisión, arrojan a muchos sujetos por fuera de esas imágenes y llevan a preguntas alejadas de las interpretaciones cotidianas. ¿Qué identificaciones son necesarias para saberse indígena en La Quebrada?

En este interjuego de identificaciones es que pudimos observar cómo algunos niños y niñas, quizás estratégicamente, se apropian simbólicamente de algunos espacios y se despojan de otros. Por ejemplo, durante las experiencias de juego surgían instancias de diálogos en torno a los lugares donde residían y aparecían expresiones como:

—Mentira, ella es del monte, de allá arriba, dicen que son como tres horas para llegar— (expresado con sentido de burla).

—Mentira, yo soy de Salta, no sé qué hablas si vos sos de Potrillo— (con expresión de enojo).

—Nada que ver, yo soy de Quijano.

Asisten así a un espacio de nuevos significados en torno al arraigo cultural, al saber, al convivir con pares, a la construcción de masculinidades y feminidades, al aprendizaje de roles diferenciados por su género, que se conjugan todos en un entrecruzamiento complejo que los sitúa como niños y niñas indígenas que transitan la educación primaria en una escuela rural, aislada tanto geográficamente como de las políticas públicas que no garantizan el acceso a la educación (Cortez, 2018: 7).

El juego ofrece un canal de comunicación diferente, que permite complementar aquellos primeros mensajes de las imágenes. Posibilita actos de habla en que ciertos niveles de violencia son admitidos porque están contextualizados como parte de un vínculo afectivo que se inscribe en la experiencia lúdica. Habilita el rol activo de estas infancias en el proyecto de investigación y en la construcción de referencias sobre su entorno (Podestá, 2007b: 993) y ubican en esa construcción elementos que no forman parte del a priori institucional.

El interrogante en torno a las prácticas de identificación que dentro de la institución se motorizaron, nos lleva a pensar en la construcción del dispositivo escolar y a entenderlo, desde una perspectiva histórica, sobre la constitución de las prácticas escolares y sus sujetos, evitando así sostener una mirada naturalizada sobre los procesos de desarrollo y constitución subjetiva (Bazán, 2011)

En tal sentido, entendemos que, si bien en el discurso y la organización del curriculum hay negaciones con respecto a la identidad indígena, simbólicamente el territorio y el enclave de la escuela en este documento pueden generar un espacio propicio como resistencias a la negación; es decir, puede significar un germen desde el cual pensar la revalorización de la tierra, así como también de la identificación étnica. Comprender al territorio no como una parcela de tierra, sino como un conjunto de simbolizaciones y perte-

nencias que demarcan una adscripción identitaria, conlleva a analizar un pasado y un presente de configuraciones que permearon la conciencia social desde el ocultamiento y la negación.

Las negaciones se hacen cuerpo en los imaginarios de niños y niñas que despliegan distintas autoadcripciones identitarias, muchas veces en conflicto. Estos imaginarios se constituyen a partir de un macrocosmo social, que ha preservado las identificaciones públicas, en una trama compleja que reúne eventos aislados de reconocimiento, algunos planteos sociales de incipientes comunidades en la zona y discursos de negación y vergüenza. Las múltiples manifestaciones del Estado juegan un papel protagónico en estas circunstancias, ya que configura una arena política en la que los pueblos resisten y despliegan estrategias de supervivencia, a la vez que luchan por la obtención de sus derechos. Participar de la escuela no necesariamente implica adherirse a sus discursos, sino expresar ideas diferentes cuando se habiliten esas posibilidades, y por ello, promover contradicciones en los actores sociales que la constituyen. De esta forma, se vuelve necesaria la apuesta por producir la descolonización del saber único que el poder ha naturalizado (Palermo, 2014: 63).

Las acciones de los equipos de trabajo de la universidad juegan un papel relevante en esta visibilización de identidades; el trabajo de reflexión que se promueve es un apoyo al pro-

ceso de larga duración de las comunidades en la consolidación de sus territorios y la expresión de sus ideas.

REFLEXIONES FINALES

En este texto abordamos los sentidos construidos por las infancias en torno al territorio y la identidad, a partir de una experiencia de promoción del conocimiento y fortalecimiento comunitario que la Universidad Nacional de Salta desarrolla en una escuela ubicada en Quebrada del Toro.

Entre las propuestas analizadas se ofrecieron imágenes institucionales en contraste con imágenes dibujadas por estudiantes. En el análisis de las imágenes se representa una escuela que no cuenta con bandera, ni escudo, ni las identificaciones estereotipadas de las instituciones educativas. Se dibuja una escuela, que podría parecer una casa, y quizá sea porque esa escuela es a la vez un albergue, pero no para todos los estudiantes, aunque sí para muchos de ellos. Esa escuela, que se distingue en el marco del territorio rural, pero a la vez la enmarca el río, el camino y la montaña, es un edificio relacionado con su territorio, incluso más que con los indicadores generales de escuela. En ese territorio, la escuela presenta relaciones sociales —las que mantiene con la universidad— en las que se habilita la posibilidad de la adscripción identitaria y la construcción de nuevos procesos de subjetivación de los/as estudiantes de la institución.

En este sentido, la escuela va a representar y significar el contexto circundante del cual son parte los niños/as no sólo durante su jornada escolar, sino también durante su socialización en el ámbito familiar. Su presencia se inscribe en una maquinaria de territorialización que ubica sistemas de circulación entre lugares o puntos temporarios de pertenencia y orientación afectivamente identificados para y por los sujetos individuales y colectivos (Briones, 2005:19).

La escuela de contextos rurales e interculturales representa algo así como la excepción a la regla, que se define por contraste con las prestaciones “normales” a las que, sin querer, contribuye a legitimar. Adentrarnos en sus condiciones de existencia desenmascara los falsos discursos de equidad y atención a la diversidad (De Anquín, 2007: 95).

Si bien existe un conjunto de legislaciones que apuntan a la consideración de las particularidades y al respeto de la diversidad, la realidad de las escuelas rurales viene a desintegrar las prescripciones. Nos encontramos, así, con un curriculum hegemónico que reproduce imaginarios sobre lo indígena, con discursos que mantienen una mirada esencialista de las comunidades y con prácticas que invisibilizan. Estos discursos no siempre aportan a la identificación pública, sino que se arraigan en lugares del sentido común de la historia canónica.

Ante esta situación, las aspiraciones hacia la transformación re-

quieren de una educación que logre valorar, alimentar y dar espacio a los distintos *habitus* que configuran el ser y estar en este mundo. Acoger a la niñez y darle rigidez a su autoestima, desde la socialización secundaria, podría ser un camino viable, pero siempre posicionadas/os desde una educación intercultural.

La apuesta por una educación intercultural requiere entenderla como un modo de resistencia a los procesos de la colonialidad que han dejado resabios en las instituciones escolares; resabios que jerarquizan desde lo subalterno, y que desde una propuesta contrahegemónica, pueden ser desarraigados a favor de una educación que recupere y visibilice otras voces.

Pensar las trayectorias socioeducativas habilita el análisis de las experiencias de niños/as indígenas y no indígenas, que se encuentran en procesos de escolarización y que configuran sus identificaciones entre la pertenencia étnica y la no pertenencia, en el marco de un interjuego de poderes entre los saberes hegemónicos de la escuela y los saberes de las comunidades indígenas de la zona.

En estas experiencias, la necesidad de que lo intercultural no sea una política que atienda sólo las particularidades de quienes ya han atravesado el proceso de reconstrucción de sus identidades indígenas, sino también de aquellos niños y niñas que necesitan ese mensaje para fortalecerse en sus comunidades, sus saberes y sus perspectivas sobre el mundo. La interculturalidad debe ser una política que beneficie a toda la

sociedad y no un escalón que condicione el acceso de algunos niños a un sistema que, más tarde o más temprano, los recibirá como “otros”. Es decir, se hace necesario un pensamiento “otro” que opere afectando (y descolonizando), tanto las estructuras y paradigmas dominantes como la estandarización cultural que construye el conocimiento “universal” de Occidente (Walsh, 2007: 51).

BIBLIOGRAFÍA

- AVENDAÑO, Carlina (2015), *Otros modos de ver. Calco y copia como formas de producción y apropiación de imágenes por niños en vulnerabilidad social: el caso de la escuela Santa María de Agua Santa de Viña del Mar, Chile*, Buenos Aires, Universidad Nacional de San Martín-Instituto de Altos Estudios Sociales, p. 65.
- BAZÁN, María Dolores (comp.) (2011), *Exploraciones de Frontera (Esbozos pedagógicos interculturales)*, Salta, Argentina, Universidad Nacional de Salta-Centro de Investigaciones Socioeducativas del Norte, 237 pp.
- BRIONES, Claudia (2005), “Formaciones de alteridad: contextos globales, procesos nacionales y provinciales”, en Claudia Briones (ed.), *Cartografías argentinas. Políticas indigenistas y formaciones provinciales de alteridad*, Buenos Aires, Antropofagia, pp. 10-38.
- CAMILLONI, Alicia, Gustavo MENÉNDEZ, Laura TARABELLA y Mariana BOFFELLI (2017), *Integración docencia y extensión 2. Otra forma de enseñar y aprender*, 1ª ed., Santa Fe, Universidad Nacional del Litoral, p. 8.
- CORONA BERKIN, Sarah (2012), “La intervención como artefacto de investigación horizontal”, en Myriam Rebeca PÉREZ DANIEL y Stefano SARTORELLO (coords.), *Horizontalidad, diálogo y reciprocidad en los métodos de investigación social y cultural*, Aguascalientes/San Cristóbal de Las Casas/San Luis Potosí, Mispat/UNACH/UASLP/COSYTECH/Cenejus, pp. 35-44.
- CORTEZ, Laura (2018), “Interculturalidad y género. Procesos de subjetivación en una escuela rural andina de la Quebrada del Toro”, ponencia presentada en Jornadas de Investigadores en Formación en Ciencias de la Educación. VI Jornadas Nacionales y IV Latinoamericanas, Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires.
- DE ANQUÍN, Ana (2007), *Zona inhóspita. De maestros y pobladores, de lugares y tiempos*, 1ª ed., Salta, Editorial de la Universidad Nacional de Salta.
- DE ANQUÍN, Ana, Mabel ARGANARAZ, Ariel DURÁN, Álvaro GUAYMAS y Adelaida JEREZ SERVICIO (2019), “Investigación y aprendizajes desde el CISEN (UNSA). Reflexiones sobre un acercamiento duradero con comunidades andinas del noroeste de Argentina”, en Daniel Mato, *Educación Superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina. Colaboración intercultural: servicio, investigación, y aprendizajes*, Buenos Aires, Untref, pp. 49-63.
- DENZIN, Norman (2005), “Emancipatory Discourses and the Ethics and Politics of Interpretation”, en N. Denzin y Y. Lincoln (eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research*, 3ª ed., Thousand Oaks, California, Sage, pp. 933-958.

- ENRIZ, Noelia (2009), "Perspectivas infantiles sobre la territorialidad", *Espaço Ameríndio*, vol. 4, núm. 2, pp. 42-58.
- GARCÍA, Mariana y Ana Carolina HECHT (2019), "Los niños como interlocutores en la investigación antropológica. Consideraciones a partir de un taller de memorias con niños y niñas indígenas", *Tellus*, vol. 9, núm. 17, pp. 163-186.
- _____ y Teresa CATTER (2021), "Imágenes, voces y prácticas de la niñez indígena en América Latina: perspectivas antropológicas sobre procesos y experiencias del pasado y del presente. Introducción al dossier", *Indiana*, vol. 38 núm. 1, pp. 9-18.
- LOPES, Guacira (2019), "Currículo, género y sexualidad. Lo 'normal', lo 'diferente' y lo 'excéntrico'", *Descentrada*, vol. 3, núm. 1, pp. 1-7.
- MEDINA, Patricia, Kathia NÚÑEZ y Angélica RICO (2018), "Diálogo con niños y niñas: el dibujo como dispositivo metodológico. Infancias en contextos de movilización social", en Mathusalam PANTEVIS SUÁREZ, Jader LÓPEZ MOREIRA y Patricia MEDINA MELGAREJO (comps.), *Diferentes geografías de la infancia: Experiencias y vivencias investigativas en Latinoamérica, t. 1: Prácticas, saberes y conocimientos*, Bogotá, Fundación Universitaria del Área Andina, pp. 127-148.
- _____ y Lucas DA COSTA MACIEL (2016), "Entre telescopios y milpas construimos resistencia. Horizontes metodológicos en diálogo con niños y niñas nahuas de la Sierra de Puebla", *Argumentos*, núm. 81, mayo-agosto, pp. 111-133.
- MERCADER, Ana Laura (2018), "Construcción de la identidad nacional a partir de las efemérides escolares, pensando desde la noción de *gubernamentalidad*", *Ixtli. Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*, vol. 5, núm.10, pp. 227-240.
- NOVARO, Gabriela y Ana Carolina HECHT (2017), "Educación, diversidad y desigualdad en Argentina. Experiencias escolares de poblaciones indígenas y migrantes", *Argumentos. Estudios Críticos de la Sociedad*, vol. 30, núm. 84, mayo-agosto, pp. 57-76.
- PALERMO, Zulma (ed.) (2014), *Para una pedagogía decolonial*, 1ª ed., Buenos Aires, Del Siglo, p. 63.
- PODESTÁ, Rossana (2004), "Otras formas de conocernos en un mundo intercultural. Experiencias infantiles innovadoras", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 9, núm. 20, pp. 129-150.
- _____ (2007a), *Encuentro de miradas. El territorio visto por varios autores*, 1ª ed., México, Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe-SEP, p. 53.
- PODESTÁ, Rossana (2007b), "Nuevos retos y roles intelectuales en metodologías participativas", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 12, núm. 34, pp. 987-1014.
- SZULC, Andrea (2004), "La antropología frente a los niños: de la omisión a las 'culturas infantiles'", ponencia presentada en el VII Congreso Argentino de Antropología Social, Urresti, Córdoba.
- _____, Ana Carolina HETCH, Celeste HERNÁNDEZ, Pia LEAVY, Melina VARELA, Lorena VERÓN, Noelia ENRIZ y María HELLEMEYER (2009), "La investigación etnográfica sobre y con niños y niñas. Una mirada desde la antropología",

- ponencia presentada en XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. VIII Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Asociación Latinoamericana de Sociología.
- VIAÑA, Jorge (2010), "Reconceptualizando la interculturalidad", en Jorge VIAÑA, Luis TAPIA y Catherine WALSH (eds.), *Construyendo interculturalidad crítica*, La Paz, Bolivia, Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, pp. 9-61.
- VITRY, Christian y Silcia SORIA (2007), "Sistema de asentamiento prehispánico en la sierra meridional de Chañi (Salta, Argentina)", *Andes*, núm 18, pp. 1-49.
- WALSH, Catherine (2007), "Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento "otro" desde la diferencia colonial", en Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel (eds.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, Bogotá, Siglo del Hombre Editores/Universidad Central/Pontificia Universidad Javeriana/Pensar.
- _____ (2010), "Interculturalidad, crítica y educación intercultural", en Jorge VIAÑA, Luis TAPIA y Catherine WALSH (eds.), *Construyendo interculturalidad crítica*, La Paz, Bolivia, Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, pp. 75-96.