

Territorialidad y escolaridad. Las escuelas de muy difícil acceso entre comunidades indígena-campesinas (Tucumán, Argentina)

Gabriela Soledad Varela Freireⁱ

Universidad Nacional de Jujuy / Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas

[varelafreiregabriela@gmail.com/](mailto:varelafreiregabriela@gmail.com) gvfreire@kusch.unju.edu.ar

RECIBIDO 3-01-2024

ACEPTADO 13-03-2024

Cita sugerida: Varela Freire, G. S. (2024). Territorialidad y escolaridad. Las escuelas de muy difícil acceso entre comunidades indígena-campesinas (Tucumán, Argentina). Revista *Huellas*, Volumen 28, N° 1, Instituto de Geografía, EdUNLPam: Santa Rosa. Recuperado a partir de: <http://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/huellas>

DOI: <http://dx.doi.org/10.19137/huellas-2024-2807>

Resumen

Para la realización de este trabajo, se partió de concebir a los establecimientos educativos estatales y a sus arquitecturas escolares como espacios en los que se habilita parte de la construcción territorial que realizan los Estados. A su vez, al estar emplazados en ciudades o en áreas rurales (agrupadas o dispersas) e interactuar con diferentes grupos sociales, se los considerará como espacios en torno a los cuales se gestan una multiplicidad de territorialidades. En este artículo se busca identificar cómo el espacio de la escuela estatal colabora en la producción de la territorialidad en contextos de comunidades indígena-campesinas emplazadas en zonas de montaña de muy difícil acceso en la provincia de Tucumán, Argentina. A su vez, interesa poder visualizar los matices que se generan en la interacción entre las territorialidades de las comunidades indígena-campesinas y de las instituciones escolares, en estos contextos particulares. Para este trabajo se partió de la identificación y análisis de catorce escuelas rurales de muy difícil acceso ubicadas en los sistemas montañosos Cumbres Calchaquíes y Sierras de Quilmes, zonas habitadas principalmente por comunidades indígena-campesinas. Entre los principales resultados se propone que en estos contextos puntuales la territorialidad estatal buscada desde los establecimientos educativos y las prácticas escolares se ve interpelada y modificada por las prácticas locales.

Palabras clave: Territorio; Multiterritorialidad; Escuelas rurales; Alta montaña



Territoriality and schooling. Schools with very difficult access among indigenous-peasant communities (Tucumán, Argentina)

Abstract

The present research starts by considering state educational establishments and their school architectures as spaces where part of the territorial construction carried out by the States is enabled. At the same time, they are spaces around which a multiplicity of territorialities are being developed as they are located in cities or in clustered or dispersed rural areas, therefore interacting with different social groups. This article seeks to identify how the space of the state school collaborates in the production of territoriality in contexts of indigenous-peasant communities located in mountain areas representing a very difficult access in the province of Tucumán, Argentina. At the same time, it is interesting to visualize the nuances that are generated in the interaction between the territorialities of the indigenous-peasant communities and the school institutions in these particular contexts. The starting point for this study was the identification and analysis of 14 rural schools located in the Cumbres Calchaquíes and Sierras de Quilmes mountain ranges, areas inhabited mainly by indigenous-peasant communities. Among the main results, it is proposed that in these specific contexts, the state territoriality sought by educational establishments and school practices is challenged and modified by local practices.

Keywords: Territory; Multiterritoriality; Rural schools; High mountain

Territorialidade e escolaridade. Escolas de muito difícil acesso entre comunidades indígenas camponesas (Tucumán, Argentina)

Resumo

Para a realização deste trabalho, começamos por conceber os estabelecimentos de ensino estaduais e suas arquiteturas escolares como espaços nos quais se viabiliza parte da construção territorial realizada pelos Estados. Por sua vez, estando localizados em cidades ou zonas rurais (agrupadas ou dispersas) e interagindo com diferentes grupos sociais, serão considerados espaços em torno dos quais se criam uma multiplicidade de territorialidades. A partir disto, neste artigo se busca identificar como o espaço da escola estadual colabora na produção de territorialidade nos contextos de comunidades indígenas-camponesas localizadas em áreas montanhosas de muito difícil acesso na província de Tucumán, Argentina. Ao mesmo tempo, é interessante poder visualizar as nuances que se geram na interação entre as territorialidades das comunidades indígenas-camponesas e das instituições escolares, nestes contextos particulares. Este trabalho começou com a identificação e análise de quatorze escolas rurais de muito difícil acesso localizadas nos sistemas montanhosos de Cumbres Calchaquíes e Sierras de Quilmes, áreas habitadas principalmente por comunidades indígenas-camponesas. Entre os principais resultados, propõe-se que nesses contextos específicos a territorialidade estadual buscada desde os estabelecimentos de ensino e as práticas escolares vê-se interpelada e modificada pelas práticas locais.

Palabras-chave: Territorio; Multiterritorialidad; Escuelas rurales; Altas montañas

Introducción

Las instituciones escolares estatales en su conjunto, es decir, las comunidades educativas, los edificios y las prácticas que se desarrollan en torno a éstas, construyen una territorialidad desde la lógica del Estado. A su vez, al estar emplazadas tanto en ciudades como en áreas rurales, e interactuar con diferentes sujetos, grupos sociales e instituciones, participan en la generación de una multiplicidad de territorialidades en diferentes escalas. En este sentido, interesa señalar algunos conceptos desde la geografía crítica, a partir de los cuales se entiende al territorio como una entidad multidimensional y una construcción social, que modela y es modelado por diversas trayectorias, prácticas y cosmovisiones de sujetos, grupos sociales e instituciones, y como el resultado de las interrelaciones entre diferentes dimensiones del poder que se producen en y con el espacio en un tiempo determinado (Benedetti, 2009; 2011; Haesbeert, 2011; 2013; 2019; Lopes de Souza, 1995; Santos, 1996; 2000).

Este proceso social está vinculado con cómo las personas, a partir de sus prácticas, crean los espacios, se organizan en ellos y se coproducen relaciones sociales y de poder. En este sentido, se entiende al territorio como un espacio relacional, que supone que no siempre sea fijo, y que puede ser visto como una red integrada por nodos (fijos) y flujos, en la que resulta relevante distinguir los sujetos, sus relaciones y el contexto histórico y social en el que se produce (Benedetti, 2011; Haesbeert, 2011; 2019; Lopes de Souza, 1995; Manzanal, 2007; Santos, 2000). En territorios en los que conviven una multiplicidad de poderes y acciones ejercidas por diversos agentes y sujetos se suele producir una multiterritorialidad compleja y diversa, que implica desplazamientos de los sujetos y una articulación simultánea de diversas territorialidades que conviven en un espacio al mismo tiempo o en momentos diferentes (Haesbeert, 2013; Lindón, 2007).

El Estado, a través de sus instituciones, regula, define y promueve las formas que considera aceptables de la vida social y de la identidad individual y colectiva, a la vez que, con el objetivo de homogeneizar, suprime, cuestiona o modifica otras que son propias de determinados sectores de la sociedad (Corrigan y Sayer, 2007; Haesbeert, 2019). En el caso de los establecimientos educativos estatales, disponer de un espacio físico para desarrollar la actividad educativa formal implica definir sus aspectos espaciales-arquitectónicos, funcionales, confort ambiental y materiales-constructivos. Es en estos edificios y en sus entornos donde se prolonga y materializa la territorialidad del Estado. La definición de los aspectos arquitectónicos de estas construcciones, en general responden a una idea de



civilidad por parte de los Estados, y llegan a interpelar las concepciones espaciales y constructivas de las comunidades que habitan estos edificios institucionales en la cotidianeidad. Siguiendo el razonamiento de algunos autores como Haesbaert (2011; 2013; 2019), Lopes de Souza (1995) y Santos (1996; 2000), se puede asumir que el espacio de la escuela participa de la construcción de territorios estatales en donde se desenvuelven las diversas relaciones sociales y de poder que se producen en él, entre el Estado, la comunidad educativa y la comunidad local. Desde una concepción relacional del territorio, este espacio está inmerso en procesos de territorialización estatales en los que los actores desarrollan diferentes prácticas sociales y se reafirman o transforman sus vínculos. Lo propio ocurre con la construcción de una escuela en el marco de comunidades indígena-campesinas con una lógica de alta movilidad, en donde la existencia de una escuela estatal implica el necesario ejercicio de prácticas de sedentarización y, a la vez, esta pretensión estatal se ve interpelada por las territorialidades ejercidas por las comunidades educativas, constituidas por actores ajenos y propios de las comunidades locales. En este sentido, la territorialidad producida desde, en y con las instituciones escolares adquiere diversas características de acuerdo a los actores involucrados, sus actividades y sus prácticas.

En este artículo interesa identificar cómo los edificios escolares estatales participan en la construcción de diferentes territorialidades en zonas rurales de alta montaña de muy difícil acceso habitadas principalmente por comunidades indígena-campesinas en la provincia de Tucumán. A su vez, se busca visibilizar las territorialidades que se generan en la interacción de diferentes actores sociales y sus actividades en torno a estas instituciones escolares. Para la realización del trabajo se partió de la identificación y análisis de catorce escuelas rurales estatales de muy difícil acceso ubicadas en los sistemas montañosos de las Cumbres Calchaquías y de las Sierras de Quilmes de la provincia de Tucumán (Argentina), a una altitud entre los 1.300 y 3.300 msnm. Estas zonas son habitadas por las siguientes comunidades indígenas: Comunidad India Quilmes, Amaicha del Valle, Pueblo Diaguita del Valle de Tafí, Diaguita Calchaquí Potrero Rodeo Grande, Los Chuschagasta, Diaguita Calchaquí Chasquivil, Diaguita de Anfama y Mala Mala (Arenas y Ataliva, 2017).

En la selección de estas catorce instituciones se consideraron los datos sistematizados por el Programa Nacional Mapa Educativo del Ministerio de Educación de la Nación durante los años 2010-2016. En este programa se identificaron y diferenciaron las escuelas rurales de la Argentina en función de las dificultades que presentan para relacionarse con el resto del sistema educativo, se estableció un índice de accesibilidad (IA), y se clasificaron las escuelas en muy accesibles, accesibles, de difícil acceso o de muy difícil acceso. La construcción de



este IA se realizó a partir de algunas variables relacionadas con el emplazamiento de las instituciones: uso del suelo, zonificación bio-climática, características y distancias a red vial, y distancia a ciudades por red vial. Se consideró que las dos últimas variables son las que más influyen en el IA y que aquellas escuelas a las que se accede por agua, tracción a sangre o a pie en zonas de alta montaña, como las que se consideran en este trabajo, se las cambiaría a una categoría de mayor dificultad.

La última actualización se realizó en el 2016 con datos del Relevamiento Anual 2014. En todo el país se registraron 15.430 escuelas rurales estatales, de las cuales 2.950 se categorizaron como de muy difícil acceso. En la provincia de Tucumán se identificaron 843 escuelas rurales estatales, 21 de muy difícil acceso. Para este trabajo se seleccionaron aquellos establecimientos de muy difícil acceso que se encuentran a una altitud mayor a los 1.300 msnm, emplazados en los sistemas montañosos de Sierras de Quilmes y de Cumbres Calchaquíes. Son instituciones que históricamente se las consideró como casos particulares en el sistema educativo y se las diferenció de las otras instituciones escolares rurales considerándolas como “escuelas de alta montaña”.

Como parte del trabajo también se analizaron bibliografías relacionadas a las formas de asentamiento y prácticas sociales de las comunidades involucradas a fin de determinar particularidades y similitudes en sus territorialidades. A su vez, entre los años 2017 y 2021, se realizaron entrevistas semiestructuradas de forma virtual y presencial a miembros de las comunidades educativas, se aplicaron metodologías de historia oral, y se efectuaron cuatro viajes de campo al paraje de Lara y dos a Ñorco en los que se desarrollaron metodologías de observación participante y no participante en las escuelas y un registro de sus arquitecturas y entornos. Las entrevistas estuvieron dirigidas a indagar sobre la organización de las instituciones educativas, los diferentes actores involucrados en la cotidianeidad escolar, sus actividades y sus roles. También se realizaron preguntas relacionadas con la accesibilidad, los medios de movilidad, y prácticas sociales y productivas de la comunidad.

A continuación, el trabajo se organiza en cuatro apartados. El primero dirigido a la caracterización de las catorce escuelas rurales de muy difícil acceso y a las comunidades indígena-campesinas que habitan en esos parajes. En el segundo se realiza un análisis de cómo los edificios escolares, considerados nodos fundamentales del sistema educativo, en estos territorios particulares, sus usos y funcionamientos exceden a las prácticas de la escolaridad formal. En el tercer apartado se busca visibilizar cómo se construyen redes de territorialidad a diferentes escalas a partir de la movilidad practicada por los miembros de las comunidades educativas en torno a los establecimientos escolares y entre ellos. En



la última sección se muestra cómo se construye una multiterritorialidad en torno a los establecimientos escolares considerando su rol en la articulación entre las territorialidades locales, escolares y aquellas estatales que exceden a lo escolar.

Las catorce escuelas rurales de muy difícil acceso de alta montaña en Tucumán

Las escuelas rurales consideradas para este trabajo se emplazan en las ecorregiones de Altos Andes, Pastizales de Neblina, Montes de Sierras y Bolsones y Selva de las Yungas, con climas Subtropical Serrano y Áridos de Sierras y Campos (figura N° 1 y cuadro N° 1). A su vez, son ocho las comunidades indígenocampesinas que habitan estas zonas, las cuales mantienen una forma de organización de gobierno propia que articula con los gobiernos departamentales y con las Comunas Rurales. Estos gobiernos suelen estar constituidos por un Cacique, elegido en una Asamblea Comunitaria, un Consejo de Ancianos y otro de Jóvenes, y áreas con funciones específicas como educación, salud, productividad y tesorería (Arenas y Ataliva, 2017). Estas comunidades, además, están inscriptas en el Registro Nacional de Comunidades Indígenas y cuentan con personería jurídica y con el relevamiento técnico, jurídico y catastral con resolución del Instituto Nacional de Asuntos Indígenas (INAI). A su vez, integran la Unión de Pueblos de la Nación Diaguita en Tucumán, una organización constituida desde principios del siglo XXI como un espacio articulador de debate y de toma de decisiones y acciones comunes a todas las comunidades. Esta organización también presenta personería jurídica y está reconocida en el Registro Nacional de Pueblos Indígenas, esto permite un cierto reconocimiento institucional de estos Pueblos ante los Estados provincial y nacional.

Figura N° 1. Las escuelas rurales de muy difícil acceso en zonas de montaña y las comunidades indígena-campesinas involucradas

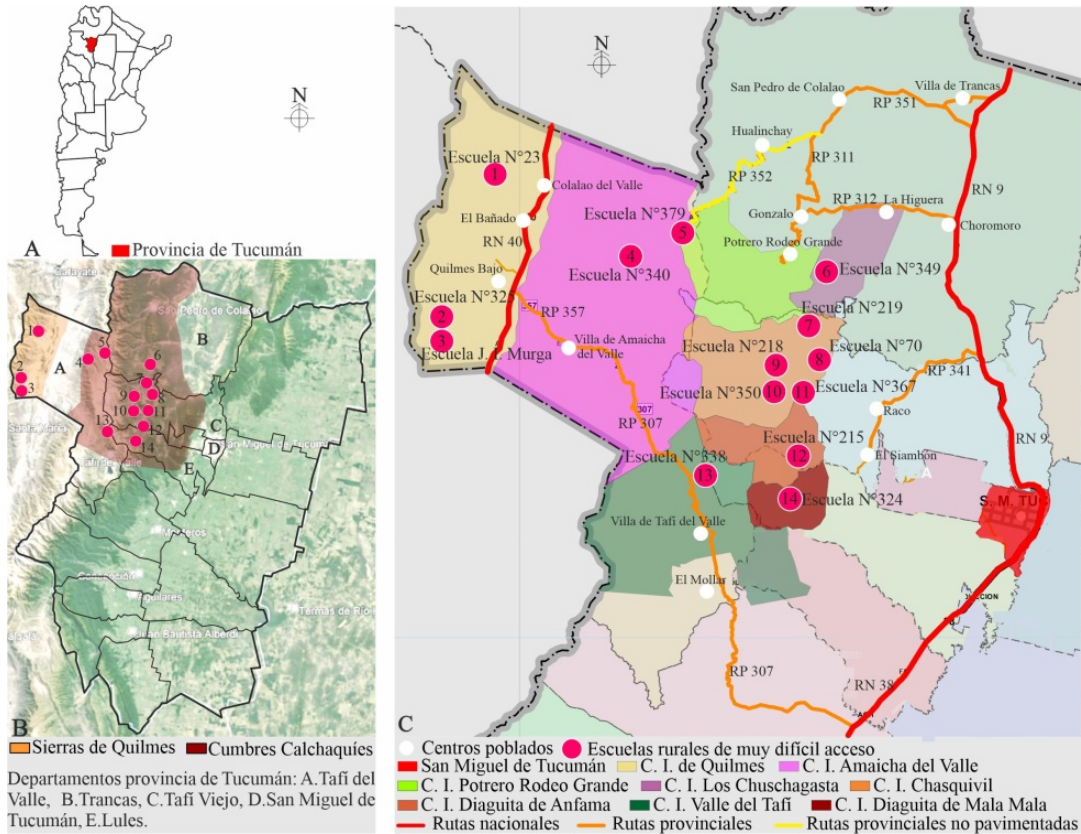


Imagen A. Mapa de la Argentina; Imagen B. Mapa de la provincia de Tucumán. 1. Escuela N° 23, El Arbolar, 2. Escuela N° 325, Quebrada de Los Chañares, 3. Escuela José Ignacio Murga, El Carmen, 4. Escuela N° 340, Yasyamayo, 5. Escuela N° 379, Lara, 6. Escuela N° 349, Ñorco, 7. Escuela N° 219, Ancajuli, 8. Escuela N° 218, Chaquivil, 9. Escuela N° 350, San José de Chasquivil, 10. Escuela N° 70, Las Arquitas, 11. Escuela N° 367, La Hoyada, 12. Escuela N° 215, Alto de Anfama, 13. Escuela N° 338, La Ciénaga, 14. Escuela N° 324, Mala Mala; Imagen C. Mapa de la zona de estudio.

Fuente: Elaboración propia en base a datos de entrevistas a miembros de la comunidad educativa y a organismos estatales y de mapas de redes viales de la provincia de Tucumán, de las comunidades indígenas del Instituto Nacional de Asuntos Indígenas, y de Google Earth (2022).

Los miembros de estas comunidades, principalmente aquellos que residen en las áreas rurales, se dedican al pastoreo de altura y a la cría de ganado menor (cabras y ovejas) y mayor (vacas, caballos y mulas). Esta actividad implica una movilidad durante distintas épocas del año por los diferentes pisos ecológicos en función de las necesidades de los animales, de las características climáticas, de la

existencia de corrales comunitarios o individuales, de espacios de resguardo y de las pasturas disponibles. A su vez, las familias suelen contar con múltiples residencias (estacionales y permanentes) y uno o más puestos estacionales en diferentes zonas que no necesariamente están ubicados dentro de los límites marcados por cada comunidad. Estas actividades señalan la existencia de un uso común de las tierras, y del reconocimiento de éstas como una unidad entre las comunidades.

Cuadro N° 1. Cuadro síntesis del emplazamiento de las catorce escuelas de muy difícil acceso

ESCUELAS	LOCALIDAD	DEPARTAMENTO	COMUNIDAD INDÍGENA	ALTITUD (msnm)	ECORREGIÓN	CLIMAS
1_ N°23	El Arbolar	Tafi del Valle	Quilmes	2.120	Mo. Sierras y Bolsones	Árido de Sierras y Campos
2_ N°325	Los Chañares			2.280	Pastizales de Neblina	
3_ José I. Murga	El Carmen			2.200		
4_ N°340	Yasyamayo			2.210	Mo. Sierras y Bolsones	
5_ N°379	Lara			3.300	Altos Andes	
6_ N°349	Norco	Trancas	Los Chuschagastas	1.300	Pastizales de Neblina	Subtropical Serrano
7_ N°219	Anca Juli	Tafi Viejo	Diaguita Calchaqui Chasquivil	1.410		
8_ N°70	Las Arquitas			1.770		
9_ N°218	Chaquivil			2.050		
10_ N°350	S. J. Chasquivil			2.140		
11_ N°367	La Hoyada			1.370		
12_ N°215	Alto de Anfama		Diaguita de Anfama	1.800		
13_ N°338	La ciénaga	Tafi del Valle	Diaguita Valle de Tafi	2.700	Altos Andes	
14_ N°324	Mala Mala	Lules	Mala Mala	2.000	Selva de las Yungas	

Fuente: Elaboración propia en base a datos del Programa Nacional Mapa Educativo, de entrevistas a miembros de la comunidad educativa y de mapas de la provincia de Tucumán, de las ecorregiones de la Argentina, de climas, de las comunidades indígenas del Instituto Nacional de Asuntos Indígenas, y de Google Earth (2022).

Otro de los aspectos que vincula a las comunidades está relacionado con los momentos del año en que se lleva el ganado mayor a los corrales para marcarlo, castrarlo, y realizar el control sanitario necesario. Estas instancias son conocidas como “corridas” y “yerras” o “marcadas” y en ellas participan miembros de diferentes comunidades, viabilizando espacios de encuentro, de sociabilidad y de regeneración de vínculos familiares y comunitarios (Arenas y Ataliva, 2017). Los vínculos entre las comunidades vecinas también están definidos por las relaciones de parentesco, compadrazgo o matrimonios existentes desde tiempos “ancestrales”, y que implica la existencia de puestos heredados ubicados en terrenos vecinos.

En las zonas próximas a las escuelas prevalecen asentamientos dispersos de viviendas y puestos, distanciados entre 50 m y 3 km, lo que implica que parte de

la comunidad educativa (padres, estudiantes, personal de apoyo) recorran estas distancias hasta las escuelas de forma diaria o semanal. A su vez, en las inmediaciones de la mayoría de las escuelas existen algunos edificios institucionales, como centros de atención primaria de la salud, capillas católicas o evangélicas, sedes de las Comunidades Indígenas y/o sedes de las Comunas Rurales que sirven de referencia tanto para los pobladores como para sujetos externos a las comunidades.

A su vez, los catorce establecimientos educativos que se consideraron en este trabajo mantienen algunos aspectos en común relacionados con las características de las vías de acceso (camino de cuesta sin asfaltar, lechos de ríos o huellas de animales) y los medios de movilidad de docentes y directivos desde los centros urbanos (vehículos de doble tracción, motocicletas enduro, a caballo o a pie), esto se puede apreciar en la figura N° 2.

También comparten la existencia de albergues para los docentes, en cinco de ellas también para estudiantes, comedor para dos, tres o hasta cuatro comidas diarias, y la organización de los diferentes años en plurigrados (asociación de varios grados en una misma aula y un solo docente a cargo), con clases durante la mañana y otras actividades escolares por la tarde. Asimismo, una de las particularidades de estas instituciones está relacionada con su régimen lectivo.

Por las características extremas del clima durante los meses de inviernoⁱⁱ, las actividades productivas ganaderas de pastoreo y los procesos de trashumancia de las comunidades, históricamente se dictaron clases entre los meses de septiembre a mayo, lo que corresponde al denominado “régimen de montaña”. Sin embargo, desde el año 2015, la escuela N°379 es la única que lo mantiene, debido a que el Ministerio de Educación de la provincia decidió unificar y mantener un mismo régimen lectivo para todas las escuelas (Varela Freire, 2023).

Figura N° 2. Acceso a las escuelas rurales de muy difícil acceso en zonas de alta montaña



Imagen A. Camino de cuesta a Escuela N°215 en Alto de Anfama; Imagen B. Lecho de río de montaña; Imagen C. Río Vipos en Escuela N°349 en Ñorco; Imagen D. Directivo en camino de cuesta a Escuela N°219 en Ancajuli.

Fuente: A, B y D. Facilitada por miembros de las comunidades educativas (2021); C. Imagen de la autora (2019).

Los establecimientos educativos rurales de muy difícil acceso, nodos institucionales del sistema educativo que exceden lo escolar

Estas catorce instituciones fueron fundadas en distintos momentos, tres de ellas en la década de 1910, dos en la década de 1930, la mayoría en la década siguiente, una en la década de 1950 y otra en 1977. A su vez, todas ellas se crearon a partir de la solicitud de las familias, y desde esa iniciativa el Ministerio de Educación, luego de evaluar la necesidad, designó un director-docente de primaria y solicitó a la comunidad que facilitara el espacio físico. Durante los primeros años funcionaron en las viviendas de los vecinos o en construcciones donadas por la comunidad. A partir de la década de 1950, el Estado se hizo cargo de la construcción de los edificios con el aporte de proyectos, dirección técnica y/o



recursos económicos. Estas acciones permitieron que las instituciones se trasladaran a los terrenos que ocupan en la actualidad y dispusieran de sus propios edificios. A su vez, en su devenir estos se fueron modificando a partir de ampliaciones y refacciones realizadas en el marco de diferentes políticas estatales financiadas principalmente desde el Estado nacional (Varela Freire, 2023).

La creación de estas escuelas se hizo con la habilitación del nivel primario y el nombramiento de un director a cargo de la enseñanza de todos los estudiantes. A lo largo del tiempo, con el aumento de la matrícula, la demanda de la comunidad y del sistema educativo, y la ampliación de la obligatoriedad escolar a partir de las leyes N° 24.195/1993 y N° 26.206/2006, se extendió el cuerpo docente y creció la oferta educativa con la implementación de los tres niveles educativos en la mayoría de las escuelas. Sin embargo, tanto la matrícula (cuadro 2) como la disponibilidad de niveles educativos varían en cada una de las escuelas. Algunas solo cuentan con inicial y primario, en otras se suman los tres primeros años del secundario, en otras el secundario completo, y en cuatro de ellas se implementó la organización en multinivel (un trabajo conjunto entre los tres niveles educativos obligatorios).

Las escuelas sin secundario suelen contar con director de primario y otro de inicial, cada uno a cargo de un plurigrado, un docente a cargo de otro plurigrado de nivel primario, un conserje y/o un cocinero. En las escuelas con secundario de ciclo básico o completo, se suma un director de este nivel y docentes para las diferentes materias. En el caso de las escuelas que cuentan con los tres niveles diferenciados, el secundario es itinerante entre dos o tres escuelas próximas, y los docentes y directivos desarrollan sus actividades pedagógicas en esas diferentes instituciones. En las escuelas multinivel (N°70, N°350, N°215 y N°324), los docentes y directivos permanecen durante dos semanas en la institución y una semana de descanso, este sistema es conocido como “14-7”. En las escuelas con mayor matrícula y albergue para estudiantes, como la escuela N° 349, cuentan con un docente que cumple funciones de preceptor y se encarga del funcionamiento del albergue.

Cuadro 2. Matrícula en las escuelas rurales de muy difícil acceso de montaña

MATRÍCULA TOTAL APROXIMADA POR ESCUELA							
5 a 10	10 a 20	20 a 30	30 a 40	40 a 50	50 a 60	60 a 70	70 a 80
N°325 Quebrada de Los Chañares	N°70 Las Arquitas	J. I. Murga El Carmen	N°219 Ancajuli	N°218 Chaquivil	N°349 Ñorco	N°23 El Arbolar	N°215 Alto de Anfama
N°367 La Hoyada	N°340 Yasyamayo	N°379 Lara					
N°338 La Ciénaga		N°350 S. J. de Chasquivil					
		N°324 Mala Mala					

Fuente: Elaboración propia en base a datos de entrevistas y del Programa Nacional Mapa Educativo.

En estas catorce escuelas, más allá que fueron creadas por una demanda de la comunidad y por una necesidad del sistema educativo de habilitar el acceso a la educación formal a la mayor parte de la población, las prácticas en las escuelas adquieren ciertas particularidades que están íntimamente relacionadas con las zonas en las que se emplazan y exceden a esa escolaridad buscada desde el Estado. Uno de estos aspectos refiere al hecho que, en todas las escuelas, los docentes, principalmente los de nivel inicial y primario, permanecen en las escuelas durante 5 o 14 días. A su vez, en varias de las escuelas, los estudiantes también permanecen en los edificios durante los días de clases. Estas situaciones se deben a las dificultades que implica el acceso hasta las escuelas al encontrarse en zonas de montaña, las distancias que deben recorrer los estudiantes desde sus casas (en algunos casos el recorrido diario implica más de 6 horas de viaje a caballo), la rigurosidad del clima, los medios de movilidad disponibles, y las características de las vías de acceso desde los centros urbanos.

El hecho que, tanto docentes como estudiantes convivan en las escuelas durante la semana implica que se realicen otras prácticas relacionadas con las comidas diarias, la limpieza del espacio físico, la realización de las tareas escolares, las actividades recreativas en los espacios interiores y exteriores del edificio, los momentos relacionados con la higiene personal y el descanso. A su vez, los roles dentro del edificio también se ven modificados en función de los distintos usos que se hacen de los espacios del edificio escolar y sus alrededores. Por ejemplo, durante las horas de clases existe una distinción claramente marcada entre docentes, estudiantes, directivos, colegas y compañeros; mientras que, durante las horas de la tarde y la noche, cuando la escuela se convierte en hogar, los docentes y directivos asumen tareas de cuidado.

El espacio de la escuela en estos contextos, además de funcionar como el ámbito en el que se producen los procesos de escolarización formal y en donde los docentes realizan sus tareas laborales en jornadas de 4 a 8 horas, también funciona como un espacio de residencia, replicando sentidos de lo doméstico de los docentes y estudiantes. Esta función que trasciende la escolaridad formal estatal también se ve reflejada en los edificios escolares ya que resulta necesario dotarlos de determinados espacios y equipamientos específicos, como dormitorios diferenciados, cocinas, comedores amplios y duchas. A la vez, otros espacios que son usados con frecuencia durante las actividades de la escolaridad formal, como los salones de usos múltiples durante los actos o los patios durante los recreos e izado de la bandera, en los momentos en que las escuelas se convierten en



hogares son usados con otras dinámicas. Por ejemplo, los salones de usos múltiples pasan a ser los espacios en que estudiantes y docentes comparten la comida, se realizan las tareas escolares o se mira una película antes de dormir.

Así como las arquitecturas escolares de estas escuelas asumen diferentes características y usos que trascienden la escolaridad estatal, también las territorialidades estatales construidas desde estos edificios conviven con territorialidades domésticas y de esta forma generan espacios que exceden las prácticas de la escolaridad formal. En esta articulación cotidiana entre diferentes actores, poderes, formas de vida y trayectorias, el edificio escolar estatal participa de la construcción de múltiples territorialidades que se van superponiendo y articulando a lo largo del día. En unas predominan las lógicas de la institución escolar estatal, y en otras existe una preponderancia de lo doméstico. A su vez, en lo doméstico nuevamente se teje una convivencia entre las prácticas locales de los estudiantes y aquellas ajenas de los docentes y directivos.

Estos catorce edificios escolares constituidos como nodos institucionales del sistema educativo, además, actúan como centros de articulación y comunicación de la institucionalidad dentro de las propias comunidades. En las proximidades a los edificios escolares existen otros edificios institucionales como Centros de Atención Primaria de Salud (CAPS), capillas católicas o evangélicas, sedes de la Comuna Rural y sedes de la Comunidad Indígena. En algunos parajes, las viviendas que se encuentran próximas a las escuelas suelen funcionar como kiosco u hospedaje. Estas otras funciones institucionales, comerciales y/o turísticas favorecen a que se intensifique la concentración de actividades y movi­lidades de los pobladores y actores externos a la comunidad en torno a los edificios escolares.

Una dinámica significativa está relacionada con el acceso a la salud, donde las instituciones escolares articulan con diferentes agentes del Sistema Provincial de Salud (SIPROSA) con el fin de que el edificio escolar funcione como espacio de encuentro entre los pobladores y el personal de salud. En este sentido, se han realizado campañas relacionadas a la prevención y detección de problemas cardíacos, diabetes, visión, salud reproductiva, nutrición e higiene personal. Más allá que existen centros de salud en la mayoría de los parajes, se prioriza el uso de las escuelas porque son los edificios de mayores dimensiones en cada lugar. Además, cuentan con espacios y equipamiento adecuados y en cantidad, lo que posibilita brindar una atención simultánea a diferentes pobladores y dar hospedaje a los médicos. Los profesionales suelen subir un par de veces al año, viajan desde la ciudad de San Miguel de Tucumán o desde otras partes del país, y se quedan durante dos o tres días, o hasta que finalizan sus actividades. Por ejemplo, desde la Fundación Favalaro subieron médicos a la escuela de Lara en la década del 2000,



en esa oportunidad los cardiólogos atendieron a miembros de la comunidad local en el CAPS, ubicado al frente de la escuela, y se hospedaron en ésta por las comodidades que brindaba, la disposición de comedor y de los dormitorios. Otras actividades de prevención dirigidas específicamente a los estudiantes se hacen directamente con el personal de los CAPS (Varela Freire, 2023).

La centralidad funcional y de articulación que adquieren los espacios escolares en los diferentes territorios también se observa en la vinculación con otros organismos del Estado nacional y provincial. Uno de los casos de esta interacción refiere a las actividades que realiza la Secretaría de Agricultura Familiar de la provincia, el Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria y otras instituciones en conjunto con las comunidades, a fin de recuperar y potenciar las actividades productivas agro-ganaderas locales. Algunos proyectos que se desarrollan están relacionados con capacitaciones para mejorar las acciones de cuidado de los animales y la producción de lácteos y artesanías realizadas con lanas o cueros. En este sentido, se realizaron talleres en las escuelas N° 379 en Lara y N° 349 en Ñorco, y en los corrales que se encuentran en las inmediaciones, relacionados con los procesos de esquila y clasificación de lana de oveja, y sobre los métodos de lavado, tinte con productos naturales e hilado. Otras de las actividades refieren a talleres y capacitaciones que realiza el Instituto de Química del Noroeste Argentino del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas o la Facultad de Agronomía de la Universidad Nacional de Tucumán en el marco de Voluntariados Universitarios. La primera de éstas realizó talleres y estudios sobre la calidad del agua que se consume en las escuelas y en las comunidades.

Algunos de estos espacios de formación y comunicación surgen a pedido de los docentes, en especial aquellos relacionados a las temáticas de salud, mientras que en otros, el interés está puesto desde la comunidad local o desde los organismos estatales. Estas actividades dan muestra de la función de las escuelas como nodos en la producción de una territorialidad estatal, basada en la centralidad espacial, y que en estos contextos particulares excede a lo propiamente escolar e interpela las prácticas de vinculación de la población con el Estado.

La territorialidad en red de las catorce escuelas rurales de muy difícil acceso

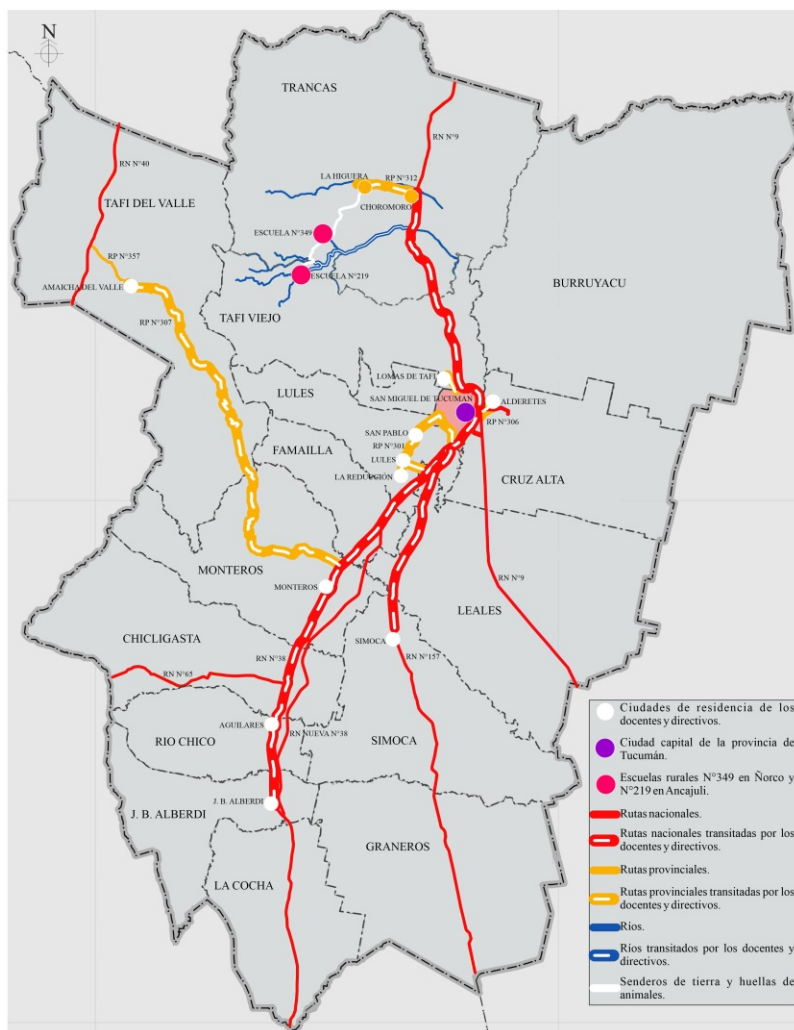
En esta sección interesa mostrar cómo se vinculan los actores de las catorce escuelas, y cómo son las dinámicas de movilidad de los docentes y directivos, de las familias y de los estudiantes en relación con los establecimientos educativos configurando territorialidades en red. En este sentido, se considera lo que plantea Haesbaert (2013) sobre la construcción de territorios a partir de la



articulación en red, por el movimiento repetitivo de personas o recursos en torno a determinados nodos, como ser, los establecimientos educativos. De esta manera se conforman una o diversas redes que intensifican la multiterritorialidad producida por la interacción entre diferentes actores y sus prácticas. Asimismo, las redes que se configuran en torno a las escuelas y entre éstas funcionan en distintas escalas, a la vez que son diferentes entre sí y operan de manera superpuesta. Una de estas redes se genera a partir de la movilidad diaria o semanal de los docentes y directivos entre sus viviendas, los centros urbanos y las escuelas; otra se identifica a partir de la movilidad de los estudiantes y sus padres, y del personal de la escuela que pertenece a las comunidades locales, a partir de un desplazamiento cotidiano entre sus viviendas y las escuelas; y una tercera red basada en la movilidad de estudiantes y docentes entre varias escuelas de la zona de montaña.

Los docentes y directivos de estas escuelas residen en San Miguel de Tucumán (ciudad capital) o en ciudades del interior alejadas de sus zonas de trabajo, con distancias que van desde 5 a 160 km de la capital. Desde esta ciudad se movilizan en otros vehículos hasta los pueblos próximos a las escuelas, y el último trayecto lo realizan en transportes alternativos (motocicletas enduro, a caballo o a pie). Por ejemplo, la mayoría de quienes trabajan en la escuela N° 219, en Ancajuli, se desplazan en transporte público y, el llegar a la escuela implica coordinar y planificar un viaje con varias paradas intermedias, horarios, tipos de transportes y una consecuente articulación con diferentes sujetos. Primero se desplazan entre 5 y 160 km desde sus ciudades hasta la terminal de ómnibus de la ciudad capital, en este punto hacen un primer cambio de vehículo. Desde la terminal se dirigen a la localidad de La Higuera, en Trancas, esto implica un recorrido de 64 km por rutas nacional N°9 y provincial N°312. A partir de ese paraje, se continúan 16 Km por un camino de tierra arcillosa y piedra laja que sigue el lecho del río hasta la escuela N° 349 en Ñorco, luego se transitan 10 km por un camino de cuesta, sin asfaltar, y por último se recorren otros 10 km por el lecho de otro río de montaña (figura N°4). Estos últimos 36 km se realizan a pie, a caballo o en motocicleta, por lo general se paga por el viaje a las familias que viven en la zona. Cuando los caminos se rompen por las fuertes lluvias y los ríos crecen se buscan caminos alternativos, como “el camino de abajo” que es más largo y angosto que el camino original, con precipicios y fuertes pendientes; o “el camino de arriba” o “camino del Huasamayo”, un sendero empinado, angosto, con precipicios que solo puede ser recorrido a pie desde la escuela de Ñorco.

Figura N° 3. Recorrido de docentes y directivos de la escuela N° 219, en Ancajuli



Fuente: Elaboración propia en base a datos de entrevistas.

Otra de las redes en la que se ven involucradas las escuelas se conforma a partir de la movilidad que realizan los estudiantes y sus familias de forma periódica, desde sus viviendas hasta los edificios escolares. Se trata de una red que está en articulación con las dinámicas locales, los patrones de asentamiento de las viviendas y particularidades geográficas de las zonas. En los catorce parajes prevalece un asentamiento disperso de viviendas y puestos por lo que los

estudiantes y sus familias deben desplazarse entre 0,1 y 8 km aproximadamente para llegar a las escuelas. Las mayores distancias se dan cuando los estudiantes provienen de parajes vecinos como en la escuela N°23, donde algunos estudiantes son del Pichao (a 2 km) o de Anchillo (a 8 km), en la escuela J. I. Murga son de El Paso (a 8 km) y en la escuela N°349 algunos alumnos son de El Chorro (a 7 km). Estos recorridos suelen ser a pie o a caballo por senderos de tierra o huellas de animales, y en algunos casos es necesario cruzar ríos o caminar al borde de precipicios.

La última de las redes identificada se conforma a partir de la articulación entre las escuelas rurales de montaña generada por las disposiciones ministeriales relacionadas con la modalidad itinerante de los niveles secundarios entre dos o tres instituciones. Esto implica que tanto los docentes y directivos como los estudiantes se desplazan entre estos establecimientos, aunque cada uno de ellos con diferente periodicidad y permanencia y para actividades determinadas. Los directivos suelen permanecer entre dos o tres días en cada escuela, dedicados a la organización del funcionamiento y administración de cada institución, y en algunos casos también al dictado de clases. Los docentes mantienen un desplazamiento más fluido entre estos establecimientos y su estancia depende de la cantidad de horas de clase que deben cumplir en cada escuela. A su vez, debido a que en estas escuelas se comparte un mismo cuerpo docente, se realizan actividades conjuntas varias veces al año entre las escuelas, como jornadas de convivencia, juegos deportivos o talleres comunes. Además, el propio sistema educativo provincial entiende a estas escuelas como una red en sí misma al establecer jornadas institucionales y capacitaciones con docentes y directivos de estos establecimientos, señalando la singularidad de su funcionamiento y desafíos en relación a otras instituciones escolares rurales y urbanas.

En la cotidianeidad, los vínculos que existen entre las escuelas se ven potenciados tanto por las tradiciones históricas de movilidad entre las comunidades que habitan estas zonas como por las similitudes en sus prácticas relacionadas con sus formas de vida, sus formas de habitar, sus modelos productivos agro-ganaderos, sus rutas e intercambios comerciales, y sus festividades ancestrales.

La multiterritorialidad entre lo estatal y las comunidades indígena-campesinas

Asimismo, se puede observar una superposición entre la estatalidad de las instituciones escolares y las territorialidades de las comunidades indígena-campesinas que habitan las zonas de estudio, tanto en aspectos propios de la escolaridad formal como en aquellos que lo exceden. Desde el inicio de la creación



de estas instituciones se consideraron algunas excepciones dentro del sistema educativo relacionadas con su funcionamiento: la implementación de un régimen lectivo especial de montaña, la aplicación de modalidades educativas itinerantes y multinivel, niveles educativos integrados por uno o dos docentes, la organización de las aulas en plurigrados, la posibilidad de períodos de asistencia a las escuelas sucedidos con permanencia en sus viviendas, la flexibilidad horaria de las clases, entre otras. Estas excepciones estuvieron vinculadas con sus modelos productivos agro-ganaderos y los procesos de trashumancia que esto implica, la baja densidad poblacional y como consecuencia una baja matrícula, la rigurosidad del clima y las dificultades en el acceso a estas zonas relacionadas con la inexistencia de caminos consolidados.

A su vez, en el interior de cada una de las escuelas, se observa una conjunción entre ambas territorialidades al implementar como parte de las currículas formales temas relacionados con las actividades productivas y constructivas locales a fin de favorecer la inserción laboral de las y los estudiantes y fortalecer las tradiciones ancestrales. Estas temáticas surgen tanto desde una inquietud de los docentes y directivos como desde un pedido de los estudiantes y sus familias por recuperar los conocimientos locales en contextos de la educación formal. En el marco de estas actividades se desarrollan talleres en las escuelas, en las viviendas de los vecinos, en los corrales o en las inmediaciones, y son los productores y artesanos locales quienes desarrollan las tareas de formación. La importancia de las actividades agro-ganaderas locales y el desarrollo de una actividad laboral temprana de las y los jóvenes también son consideradas al momento de organizar el cronograma escolar. Por ejemplo, los períodos de exámenes son programados en aquellos momentos que no coinciden con los tiempos de cosechas ni siembras, en donde los estudiantes suelen acompañar a sus familias en las producciones propias o se trasladan a otras localidades.

La intersección entre las espacialidades campesinas y la escolar también se observa durante las festividades y celebraciones que se desarrollan en las escuelas, algunas de ellas relacionadas con las efemérides escolares y otras surgen en el marco de prácticas locales como el día de la virgen o del patrono de la localidad. Más allá de las diferencias que existen entre ellas, se mantiene como constante la participación de la comunidad educativa, la comunidad local y, también, de personas externas a los parajes que asisten con frecuencia a estas zonas. A su vez, estas festividades se desarrollan principalmente en los espacios exteriores de las escuelas y los momentos del almuerzo y los juegos que se realizan después son las instancias de mayor importancia; una similitud que comparten con las celebraciones que se realizan en estas zonas. En la mayoría de las escuelas, son las familias quienes se encargan de la organización de todo lo relacionado con



el almuerzo y suelen elaborar comidas típicas de la región, como locros, guisos, empanadas o asados. Asimismo, son las familias las que organizan las actividades recreativas, por lo general son prácticas locales como enlazado de animales o “el juego de la silla” con caballos, y bailes folclóricos con la participación de artistas de la zona. Estas particularidades de las festividades escolares en estas escuelas rurales de muy difícil acceso dan muestra de cómo las prácticas y tradiciones locales también permean a las lógicas de la escolaridad estatal durante eventos puntuales del año.

Reflexiones finales

Como se señaló en la introducción, en este artículo se buscó identificar cómo la interacción de diferentes actores sociales y sus actividades en torno a los edificios escolares estatales participan en la construcción de diferentes territorialidades en aquellas zonas rurales de alta montaña de muy difícil acceso que se encuentran habitadas principalmente por comunidades indígena-campesinas en la provincia de Tucumán. Para ello se buscó reflexionar sobre cómo, en estos contextos particulares, las funciones y usos en la cotidianeidad de las catorce escuelas analizadas exceden lo correspondiente a la escolaridad formal, a la vez que continúan siendo nodos fundamentales del sistema educativo estatal. También se buscó visibilizar cuáles son las posibles redes que se tejen en torno a estos nodos y las territorialidades que se enlazan a partir de la articulación entre las dinámicas de las comunidades indígena-campesinas y estatales.

Al tratarse de escuelas con albergue para los docentes, y algunas también para las y los estudiantes, las prácticas que se generan en estos edificios luego de las actividades propias de la escolaridad (laborales y de formación) se asemejan a aquellas producidas en el interior de las familias y viviendas en cuanto a roles ejercidos, uso de los espacios y tipo de actividades. En este sentido, las territorialidades estatales construidas en torno a estos edificios con funciones específicas y predeterminadas desde el sistema educativo conviven con territorialidades domésticas, locales y ajenas. A su vez, también se observó que en torno a estos edificios educativos se tejen otras territorialidades estatales que exceden lo estrictamente escolar. Algunas vinculadas con el acceso a la salud de la comunidad local y la articulación sostenida en el tiempo entre los sistemas de salud y de educación, y otras dirigidas a la complementariedad entre las actividades productivas agro-ganaderas de cada uno de los parajes, la revalorización de conocimientos ancestrales y la formación de los estudiantes para lo cual es necesario un trabajo articulado entre los establecimientos educativos y organismos de la agricultura familiar y de ciencia e investigación. Estas actividades



muestran la función de las escuelas como nodos en la producción de una territorialidad estatal, a partir de la centralidad que generan sus construcciones en los diferentes parajes.

En relación con algunas de las redes que se tejen a partir de la existencia de estos establecimientos educativos en parajes rurales de muy difícil acceso, interesó reflexionar sobre aquellas redes gestadas por la movilidad de los docentes y directivos desde sus hogares hasta sus lugares de trabajo. Estas redes se producen a escala provincial, y aunque mantienen en común los motivos de movilidad de los sujetos, difieren en cuanto a la frecuencia con que se producen, las distancias que se recorren, los centros urbanos y áreas rurales involucradas, y las características y cantidad de medios de movilidad empleados para llegar a los diferentes destinos. Otras redes se gestan en escalas locales, en las proximidades a cada una de las escuelas y se produce a partir de la movilidad de otros integrantes de la comunidad educativa (estudiantes, padres y personal de apoyo). La periodicidad con la que se producen las movilizaciones, las distancias que se recorren y los tipos de medios de movilidad son aspectos que también varían en relación con los sujetos involucrados. También se hizo referencia a aquellas redes que se generan a partir de la movilidad de los docentes entre dos o tres escuelas, de escala intermedia en relación con las dos anteriores, y la génesis de estas está vinculada con la existencia de escuelas secundarias itinerantes y, por lo tanto, la existencia de puestos laborales en varios establecimientos educativos. De esta manera se conforman una o diversas redes que intensifican la multiterritorialidad producida por la interacción entre diferentes actores y sus prácticas. Asimismo, las redes que se configuran en torno a las escuelas y entre las escuelas funcionan en distintas escalas, con diferentes frecuencias, de manera superpuesta y generadas por diferentes sujetos.

Asimismo, en este artículo se buscó visibilizar la multiplicidad de territorialidades que se generan en torno a los establecimientos educativos y, de cómo la existencia de sus arquitecturas son espacios facilitadores para que ello suceda. Estas territorialidades articulan principalmente aquellas generadas desde la estatalidad de las instituciones escolares y las practicadas por las comunidades indígena-campesinas que habitan las escuelas y los parajes en estudio. Estas últimas están vinculadas con sus modelos productivos agro-ganaderos y los procesos de trashumancia que esto implica, sus prácticas constructivas y el uso de recursos disponibles, la baja densidad poblacional y como consecuencia una baja matrícula, la rigurosidad del clima y las dificultades en el acceso relacionadas con la inexistencia de caminos consolidados.



Referencias bibliográficas

- Arenas, P. y Ataliva, V. (2017). *Las comunidades indígenas: etnoterritorios, prácticas y saberes ancestrales*. Buenos Aires: ediciones Imago Mundi.
- Benedetti, A. (2009). Territorio, concepto clave de la geografía contemporánea. *Revista 12(ntes) DIGITAL para el día a día*, 5-8.
- Benedetti, A. (2011). "Territorio: concepto integrador de la geografía contemporánea" (11-82). En Souto, P. (Coord). *Territorio, lugar, paisaje. Prácticas y conceptos básicos en geografía*. Buenos Aires: Editorial Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Corrigan, P. y Sayer, D. (2007). "El gran arco: La formación del Estado inglés como revolución cultural" (39-116). En Lagos, M. y Calla, P. (Comp.). *Antropología del Estado. Dominación y prácticas contestatarias en América Latina*. La paz: Cuaderno de Futuro N° 23.
- Haesbaert, R. (2011). *El mito de la desterritorialización. Del "fin de los territorios" a la multiterritorialidad*. D. F.: Siglo XXI.
- Haesbaert, R. (2013). Del mito de la desterritorialización a la multiterritorialidad. *Revista Cultura y representaciones sociales*. Vol 8, n°15, 9-42. Disponible en: <http://www.culturayrs.unam.mx/index.php/CRS/issue/view/39>. (Consulta: 10/10/2020).
- Haesbaert, R. (2019). *Regional-global: dilemas de la región y de la regionalización en la geografía contemporánea*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras; y Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- Lindón, A. (2007). Espacialidades, desplazamientos y transnacionalismo. *Papeles de población*, n°53, 71-101.
- Lopes de Souza, M. (1995). "O território: sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento". En Elias de Castro, I.; Da Costa Gomes, P. C. y Lobato Corrêa, R. (Orgs.). *Geografia: conceitos e temas*. Río de Janeiro: Bertrand.
- Manzanal, M. (2007). "Territorio, poder e instituciones. Una perspectiva crítica sobre la producción del territorio". En Manzanal, M.; Arzeno, M. y Nussbaumer, B. (Comps.). *Territorios en construcción. Actores, tramas y gobiernos: entre la cooperación y el conflicto*. Buenos Aires: Ciccus.
- Santos, M. (1996). *De la totalidad al lugar*. Barcelona: Oikos-tau.
- Santos, M. (2000). *La naturaleza del espacio: técnica y tiempo. Razón y emoción*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Varela Freire, G. S. (2023). Las escuelas rurales y la gestión de la arquitectura escolar estatal: las escuelas de muy difícil acceso de montaña en Tucumán, Argentina (1993-2015). [Tesis de Doctorado inédita]. Facultad de Arquitectura y Urbanismo, Universidad Nacional de Tucumán, Argentina.

Notas

ⁱ Doctora en Arquitectura y Arquitecta por la FAU-UNT. Becaria Posdoctoral de CONICET. Integrante del equipo LAAYCT-UNJu. Desde el año 2017 realiza estudios relacionados con la arquitectura escolar en zonas rurales de montaña en las provincias de Tucumán y Jujuy (Arg.). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6635-3007>.

ⁱⁱEn invierno, los días son templados con temperaturas medias de 15°C y las noches son frías, con temperaturas extremas que pueden ser inferiores a los 7°C y llegar a los -20°C en las zonas de mayor altitud.