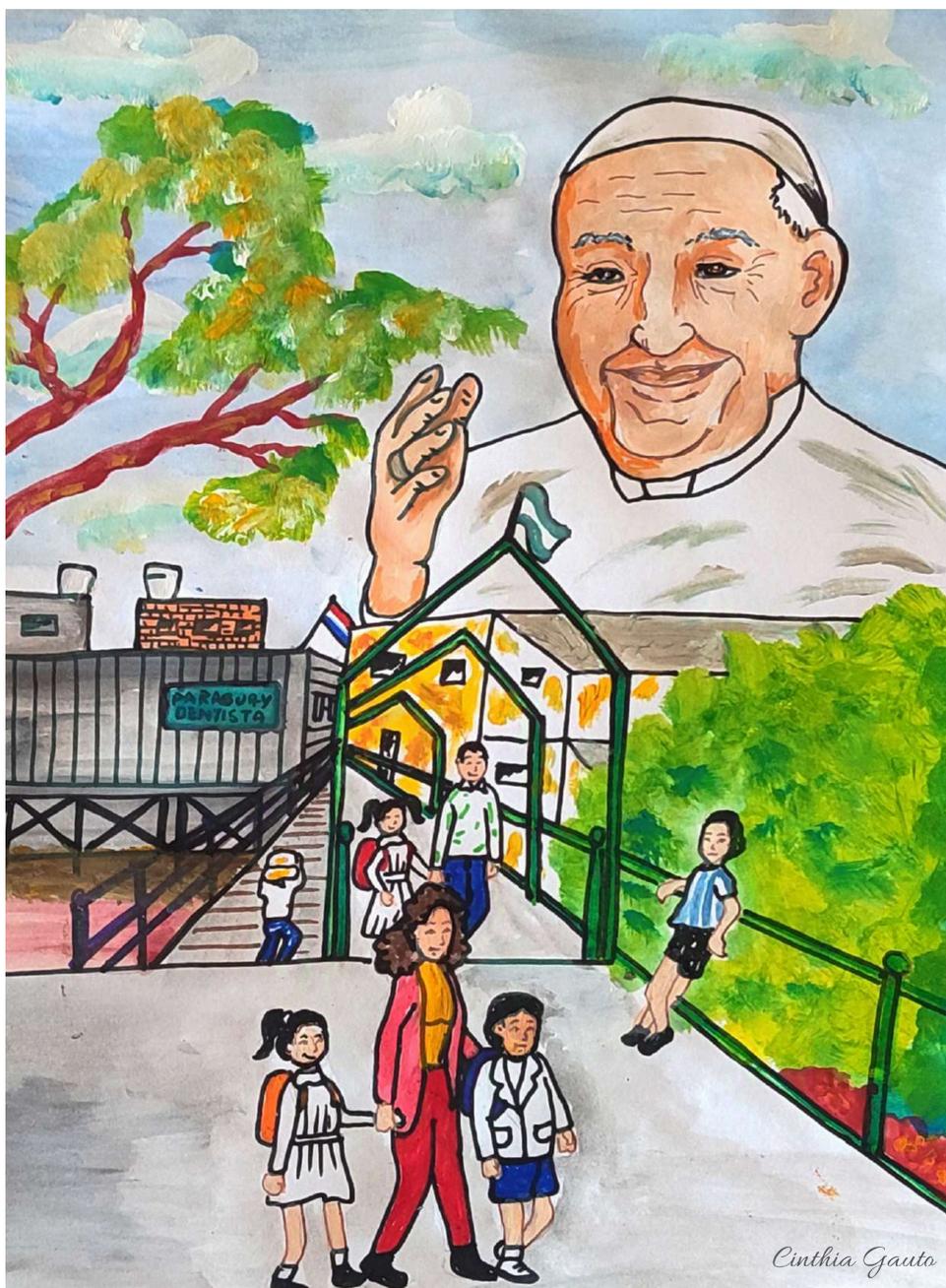


ROMPIENDO BARRERAS

MOVILIDAD EN LA FRONTERA, DINÁMICA ESCOLAR Y ESPACIOS DE CONFLUENCIA EN ESCUELAS PRIMARIAS DE CLORINDA

INSTITUTO SUPERIOR DE FORMACIÓN DOCENTE CONTINUA Y TÉCNICA
«SANTA CATALINA LABOURÉ» Ñ-6



Coordinador: Luis Alberto Caputo
Colaboración: Verónica Zalazar

Trabajo de campo: Camila Setau, Ana Paula Bado, Micaela Belén Barreto, Aldana Domínguez, Priscila Gómez, Gonzalo Segovia, Rocío Cardo, Adriana Fernández; Stella Fernández, Karina González, Vanesa González, Laura Vallejo, Maia Anabel Veira, Maia Recalde, Daiana Bogado, Luciana Cáceres, María Chiliani, Jessica Echagüe.

FICHA TÉCNICA

Título: Rompiendo Barreras: Movilidad en la frontera, dinámica escolar y espacios de confluencia en escuelas primarias de Clorinda.

Instituto: Instituto Superior de Formación Docente Continua y Técnica “Santa Catalina Labouré” Ñ-6 - Departamento de Investigación.

Lugar: Clorinda, Provincia de Formosa.

Coordinador: Luis Alberto Caputo.

Colaboración: Verónica Zalazar.

Trabajo de campo: Camila Setau, Ana Paula Bado, Micaela Belén Barreto, Aldana Domínguez, Priscila Gómez, Gonzalo Segovia, Rocío Cardo, Adriana Fernández; Stella Fernández, Karina González, Vanesa González, Laura Vallejo, Maia Anabel Veira, Maia Recalde, Daiana Bogado, Luciana Cáceres, María Chiliani, Jessica Echagüe.

Edición general: Directora del Nivel Superior Prof. Lourdes Alejandra Olmedo, Regente Lic. Silvia Marcela Sánchez y Prof. Lic. Ana Paula Elia.

Ilustración de tapa: Cinthia Antonia Gauto.

Año: Diciembre 2023.

Número de páginas: 89.

Esta edición se realiza bajo la licencia Creative Commons [CC BY-NC 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

Esta licencia exige que los reutilizadores den crédito al creador. Permite a los reutilizadores distribuir, remezclar, adaptar y desarrollar el material en cualquier medio o formato, solo con fines no comerciales.



-  **Atribución:** se debe mencionar la fuente (título de la obra, autor, editorial, año).
-  **No comercial:** se permite la utilización de esta obra con fines no comerciales.
-  **Mantener estas condiciones para obras derivadas:** Solo está autorizado el uso parcial o alterado de esta obra para la creación de obras derivadas siempre que estas condiciones de licencia se mantengan para la obra resultante.



PROVINCIA DE FORMOSA

Ministerio de Cultura y Educación



ISFDCYT "SANTA CATALINA

LABOURÉ" - Ñ6

AUTORIDADES DE LA PROVINCIA DE FORMOSA

GOBERNADOR

DR. GILDO INSFRÁN

VICEGOBERNADOR

DR. EBER WILSON SOLÍS

MINISTRO DE CULTURA Y EDUCACIÓN

ING. JULIO ARÁOZ

SUBSECRETARIO DE EDUCACIÓN

PROF. LUIS ALBERTO RAMÍREZ MÉNDEZ

DELEGADA ZONAL CLORINDA

LIC. FELICIANA CORONEL

JEFE DEL DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN PÚBLICA DE GESTIÓN PRIVADA

LIC. JAVIER GALLARDO

SUPERVISORA D.E.P.G.P.

LIC. DIANA MENDIETA

ISFDCyT "SANTA CATALINA LABOURÉ" - Ñ6

DIRECTORA

PROF. LOURDES ALEJANDRA OLMEDO

REGENTE

LIC. SILVIA MARCELA SÁNCHEZ

Comenzamos haciendo nuestro este deseo del Papa Francisco:

*“...Ojalá que al final ya no estén los «otros», **sino sólo un «nosotros»**. Ojalá que tanto dolor no sea inútil, que demos **un salto hacia una forma nueva de vida** y descubramos definitivamente que **nos necesitamos y nos debemos los unos a los otros**, para que la humanidad renazca con todos los rostros, todas las manos y todas las voces, más allá de las fronteras que hemos creado”.*
(n.35), Carta Encíclica “Fratelli Tutti” (2020).

PRÓLOGO

Rompiendo barreras, creando comunidad

Ignacio Telesca

La relación entre Paraguay y el territorio formoseño tiene una larga data. Cuando a mediados del Siglo XVIII se fundó la Misión del Timbó, que los jesuitas tuvieron con los indígenas abipones, y que se localizaba en lo que hoy es Herradura, la gestión se realizó en Asunción. Fue el gobernador del Paraguay junto con los jesuitas del Colegio de Asunción quienes diseñaron la nueva misión.

Cuando Paraguay se independizó tanto de España como de Buenos Aires, allá por 1811, el gobernante de esos años, el conocido Doctor José Gaspar Rodríguez de Francia, decidió crear una serie de pequeños fuertes en la otra ribera del río Paraguay, en lo que hoy es Formosa. Así tenemos los fuertes de Formoso, Orange, Monte Claro y Santa Elena. Esta onomástica, sus nombres, permanecen hasta nuestros días, siendo el de Formosa el más evidente. El fuerte estaba emplazado en donde hoy se encuentra nuestra ciudad capital.

Paraguay reconocía como suyo hasta el Río Bermejo y tanto era así que cuando se celebró un acuerdo de límites entre ambas repúblicas, allá por 1852 se establecía como límite dicho río. Ese tratado no fue ratificado por el parlamento argentino y nunca entró en vigor, pero es importante reconocer que en el imaginario de los estadistas de esa época lo que hoy es Formosa pertenecía al Paraguay.

Luego vino la guerra, ¡y qué guerra! La más sangrienta en la historia latinoamericana. Entre 1864 y 1870 el Paraguay se enfrentó a la Triple Alianza conformada por Brasil, Argentina y Uruguay. Tras la guerra, el Paraguay quedó diezmo demográficamente y destruida su economía. Su capacidad de negociación era mínima a la hora de establecer sus límites con sus grandes vecinos. Tanto Brasil como Argentina se quedaron con territorios que Paraguay aseguraba que les pertenecían.

Había un diplomático argentino, de nombre Mariano Varela y Ministro de Relaciones Exteriores del presidente Sarmiento, que sostenía que “la victoria no da derechos” para que las naciones vencedoras establezcan nuevos límites. Pero era una voz en el desierto y, de hecho, fue despedido por Sarmiento. A partir de 1876 quedó el Río Pilcomayo como límite entre ambas naciones.

A partir de ese momento un nuevo capítulo se abre para este territorio, se crea la Villa de Formosa y tras ella los demás pueblos, Clorinda incluido. Pero la presencia paraguaya nunca dejó de marcar la sociedad y la cultura local. Según el censo general de 1895, la tercera parte de la población del Territorio Nacional de Formosa era paraguaya. Si bien este porcentaje fue disminuyendo con el correr de los años, sin embargo, hasta mediados del siglo XX la presencia paraguaya era más que importante. Hasta nuestros días, en la región oriental de la provincia se sigue hablando en guaraní y la vida culinaria de la población está atravesada por el maíz y por la mandioca.

Pero más allá de estas notas de color, lo que verdaderamente nos llama la atención es el constante intercambio, el relacionamiento entre pobladores de una y otra orilla del río, sea del Pilcomayo o del Paraguay. La historia nos habla

de este compartir incesante, de un lado o del otro. Sabemos que espiritualmente al principio de su existencia Clorinda era atendida desde el Paraguay como conocemos también que Clorinda era la puerta de entrada a la inmensa cantidad de exiliados por alguna de las dictaduras paraguayas.

Más que conocida es la foto de los campamentos que en Clorinda recogían a los derrotados de la Guerra Civil del Paraguay en 1947; y tras esa misma guerra civil la provincia en general y Clorinda en particular acogió a un gran número de profesionales que se incorporaron al mundo de la educación, la salud y el derecho.

Las décadas pasaron, pero el intercambio continuó y se intensificó, a todo nivel, no sólo el comercial.

Justamente esta investigación nos muestra cómo las escuelas de Clorinda acogen a niños y niñas provenientes del Paraguay. ¿Podría ser de otra manera acaso?

“Escuelas de frontera” se las denominó el 1972 en un contexto dictatorial en el que vivíamos. La escuela era pensada como lugar en donde la ‘argentinidad’ tenía que ser defendida frente a un otro extranjero (y posiblemente ‘enemigo’). La escuela estaba pensada, de esta manera, como un instrumento de seguridad nacional. La democracia, el MERCOSUR, pero fundamentalmente la realidad misma nos mostró que estas escuelas estaban destinadas a ser un medio de integración, de comunicación entre ambas comunidades.

Así como jóvenes clorindenses continúan sus estudios universitarios en Asunción, de igual manera niños de Nanawa y Falcón inician su proceso escolar en Clorinda. Y está bien que así ocurra y mejor aún que, como nos muestra esta investigación, lo vivamos de manera natural, “como que así debe ser luego”.

Esta situación implica, además está decirlo, un sinnúmero de desafíos para la escuela, para las familias, para la sociedad. La lengua guaraní es uno de ellos. Para muchos chicos y chicas el guaraní es su primera lengua, y no sólo para quienes viven en Paraguay. ¿Cómo lograr entonces que la primera escolarización tenga en cuenta esa realidad?

No sólo la lengua de enseñanza en su ítem a dialogar, sino también los contenidos. La matemática o la biología es la misma a un lado u otro del Pilcomayo, pero no pasa lo mismo con la historia. En nuestras instituciones educativas, a ambos lados, insistimos con una visión nacionalista de la historia. La historia como garante de nuestra identidad. Pero precisamente, la identidad de quienes viven en las fronteras es dinámica, no siempre se condice que la dureza de una identidad nacional.

Pensar entonces en historias locales y regionales en donde se tome al conjunto como objeto de estudio. Hay que diseñar materiales didácticos nuevos con sus actividades específicas.

Es por todo esto que la investigación realizada por estudiantes del segundo año del Profesorado para la Enseñanza Primaria del ISFDCyT «Santa Catalina Labouré» y coordinada por Luis Alberto Caputo con la colaboración de Verónica Zalazar nos ofrece una oportunidad para reflexionar sobre las fronteras, los procesos de migración, la educación inclusiva, pero, sobre todo, pensar y dialogar sobre cómo nos concebimos como sociedad.

Superar las barreras y convertir a las fronteras en espacios de comunicación y articulación. Las escuelas son la herramienta fundamental para que esto sí sea posible.

AGRADECIMIENTOS

La elaboración de esta investigación participativa representó un desafío complejo y requirió la fuerte colaboración de la EPEP N° 21 “República del Paraguay” y la E.P.E.P. de Frontera N° 9 “Dr. Carlos Saavedra Lamas.

En primer término, queremos agradecer a los docentes, equipos directivos y madres de las escuelas mencionadas por recibirnos y brindarnos información para llevar adelante dicho aporte.

En segundo lugar, nuestro agradecimiento por la hospitalidad recibida a las directoras Beatriz Riquelme de la E.P.E.P. N° 21 “República del Paraguay” y Prieto Nancy de la E.P.E.P. de Frontera N° 9 “Dr. Carlos Saavedra Lamas”.

Asimismo, va nuestra gratitud a los docentes en formación quienes se han comprometido con entusiasmo con el proceso de investigación.

Agradecemos también el interés demostrado por los colegas docentes del Nivel superior del ISCL en las Jornadas Institucionales donde se llevaron a cabo las socializaciones de los avances de investigación, así como de profesores y estudiantes del Profesorado en Geografía de la Universidad Nacional de Formosa (UNaF), quienes han compartido los resultados preliminares.

Agradecemos además la colaboración de la Directora del Nivel Superior Prof. Lourdes Alejandra Olmedo, a la Regente Lic. Silvia Marcela Sánchez y a la Lic. Ana Paula Elia en la fase de edición del presente informe.

Queremos hacer extensivo nuestro agradecimiento al Prof. Walter Olmedo quien, con gran experiencia como formador en instituciones en ambos lados de la frontera, estudioso de nuestros territorios y gestor de políticas públicas en el municipio de José Falcón realizó aportes fundamentales para comprender la dinámica fronteriza vinculada a la escolarización.

De manera particular, nos place agradecer al Doctor en Geografía Héctor Daniel Blanco, joven docente de la UNaF y la Universidad Provincial de Laguna Blanca (UPLaB), por la elaboración y representación cartográfica de los mapas incluidos en este informe, que una vez más ha generado un invaluable aporte a la educación.

Expresamos nuestro más sincero agradecimiento a la artista Cinthia Antonia Gauto por su destacada contribución artística a la ilustración de la portada de esta obra.

Finalmente, un especial agradecimiento al Instituto Santa Catalina Labouré (ISCL), que creyó en nuestra propuesta de investigación y animó al equipo a llevar adelante el trabajo colaborativo desde la solidaridad, como el Carisma Vicentino que, como estilo de vida, nos llama a caminar en las comunidades.

Cabe destacar que la redacción de este informe ha comportado un amplio proceso de consulta de los estudiantes, recolección y análisis de información en profundidad sobre el tema abordado. Esperamos que el mismo pueda ser de utilidad en un futuro para quienes accedan a la lectura.

GLOSARIO DE SIGLAS Y ABREVIATURAS

ARG	Argentina.
AUH	Asignación Universal por Hijos.
CDN	Convención de los Derechos del Niño.
CFE	Consejo Federal de Educación.
CIP	Cédula de Identidad Paraguaya.
DNI	Documento Nacional de Identidad.
EPEP	Escuela Provincial de Educación Primaria.
ISCL	Instituto Santa Catalina Labouré.
ISFDCyT	Instituto Superior de Formación Docente Continua y Técnica.
ISM	Instituto Social del Mercosur.
MEC	Ministerio de Educación y Ciencia.
MERCOSUR	Mercado Común del Sur.
NEA	Noreste Argentino.
NNAs	Niñas, niños y adolescentes.
OIM	Organización Internacional de las Migraciones.
PROGRESAR	Programa de Respaldo al Estudiante Argentino.
PEP	Profesorado para la Enseñanza Primaria.
PY	Paraguay.
UPLaB	Universidad Provincial de Laguna Blanca.
UNAM	Universidad Nacional de Misiones.
UNaF	Universidad Nacional de Formosa.
UNFPA	Fondo Población de Naciones Unidas.

ÍNDICE

PRÓLOGO

AGRADECIMIENTOS

I. INTRODUCCIÓN.....	1
1. La contextualización de las fronteras y los procesos migratorios	4
1.1 Formosa frente a los procesos migratorios.....	4
1.2 La Provincia de Formosa y Clorinda de cara a la frontera.....	6
2. Las escuelas de Clorinda en la frontera	14
2.1 Las escuelas de frontera.....	14
2.2 Clorinda en la frontera con escuelas abiertas a quienes residen en Paraguay.....	16
II. TEMA, OBJETIVOS Y MARCO TEÓRICO DEL ESTUDIO	19
1. Problema de investigación y objetivos.....	19
2. Breve reconstrucción de los enfoques de la frontera: ampliando para incluir	19
2.1 La argumentación de las fronteras como “separación” y “peligro potencial” que requiere “control” .	20
2.2 Otros significados acerca de la frontera: lugares de comunicación, cooperación y bienestar.....	23
III. MARCO NORMATIVO ACERCA DE LAS PERSONAS MIGRANTES Y EL ACCESO A LA EDUCACIÓN	36
1. Normativa para la atención de migrantes.....	36
2. Derecho a la identidad y diversidad cultural.....	39
IV. METODOLOGÍA	43
V. «ESTUDIAR» EN LA FRONTERA: PRINCIPALES HALLAZGOS	46
1. ¿Qué visión tienen los docentes de la frontera en relación al acceso a educación?.....	46
1.1 La decisión de trasladarse a estudiar a la Argentina	46
1.2 El “otro lado”: Traslado, cercanía y accesibilidad.....	49
1.3 Motivos del traslado a la Argentina para estudiar: el sentimiento de la “calidad”	52
1.4 Horizontes de expectativas y derechos sociales	53
1.5 Desempeño escolar: Acerca de las desigualdades y diversidades	55
1.6 Algunos atributos del ser niño, ser niña que viven en Paraguay	57
1.7 La clave del acompañamiento familiar	58
1.8 Identidades y convivencia en la escuela.....	59
1.9 ¿Trabajan las alumnas y alumnos?.....	61
1.10 La (buena) convivencia escolar: “para ellos no existe la frontera”	64
2. Pensando en el futuro: “la mirada de las familias”	67
VI. PISTAS Y PROPUESTAS	72
1. Conclusiones	72
2. Apuntes para un plan de intervención.....	77
ANEXO. NORMATIVAS RELACIONADAS A LA CALIDAD EDUCATIVA.....	82
BIBLIOGRAFÍA.....	86

I. INTRODUCCIÓN

La presente investigación motivada por comprender las relaciones entre educación, frontera, las movilidades humanas y las formas de pensar de algunos de los actores directamente vinculados en el contexto de la Ciudad de Clorinda, Provincia de Formosa, Argentina, en cercanía y contigüidad a las localidades fronterizas de José Falcón y Nanawa, departamento Presidente Hayes, República del Paraguay.

En el plano metodológico se encaró una investigación con enfoque cualitativo a partir de dos grupos de entrevistas informales –administradas por estudiantes del segundo año del Profesorado para la Enseñanza Primaria (PEP) del Instituto Superior de Formación Docente Continua y Técnica (ISFDCyT) «Santa Catalina Labouré»–; por un lado, a docentes argentinos de escuelas de la Ciudad de Clorinda que reciben a estudiantes que se desplazan diariamente por la frontera desde el Paraguay y, por otro, a madres cuyos hijos e hijas concurren a escuelas primarias argentinas. Se buscó captar las visiones de dichos actores sobre las relaciones que se establecen entre los estudiantes provenientes del Paraguay, las escuelas argentinas y las familias residentes en Paraguay, y cuál es la labor realizada por la educación primaria en relación a **niñas, niños y adolescentes (NNAs)** que se trasladan todos los días a Clorinda para estudiar.

Vivimos en Argentina y Paraguay tiempos de una profunda crisis económica, social y política, que tiene sus consecuencias contra-cíclicas en las *zonas de frontera* (según los tipos de cambio, entre otros factores) donde se intensifica la dinámica comercial, produciendo diversos efectos relativamente favorables en los mercados laborales locales y las demandas de educación.

Cabe señalar que los distritos-municipios de José Falcón y Nanawa vienen «creciendo socio-demográficamente» por la histórica crisis socio-laboral de Paraguay de las últimas décadas, más allá de los positivos indicadores macroeconómicos del país hermano, provocando en distintos departamentos privaciones laborales, de acceso a la tierra que imposibilitan vivir una vida digna a vastos sectores desfavorecidos. Dichos municipios reciben distintos flujos emigrantes desde diferentes departamentos del Paraguay, pero también Clorinda «recibe población» desde suelo formoseño y de localidades del sur del país, dada las sucesivas coyunturas económicas de la Argentina, conformando así relevantes áreas binacionales, o como veremos más adelante, *espacios transfronterizos* de enorme influencia.

En efecto, Paraguay, vive su propia crisis social, retroceso de la agricultura campesina y en el mercado de trabajo, que también repercute en sus fronteras; arrastrando problemas endémicos de su sistema educativo. Clorinda

por su parte, también, crece demográficamente desde los últimos setenta años, sea por la inmigración paraguaya, sea por los flujos de migración campo-ciudad o urbano-urbano desde distintos puntos del país.

Mientras en la Argentina, se incorporan a las aulas sectores históricamente excluidos, se constatan notorios avances y logros en el sistema educativo formal, la cartografía de la educación del hermano país, adolece de tibios avances en el derecho a la educación, con pocos cambios en sus tradicionales formatos institucionales.

Aunque es discutible sostener que en la actual crisis argentina de más de una década se pueda constatar un pretendido modelo de escuela inclusiva, pues si bien se buscan mecanismos de retención, hay continuidades de la gramática escolar tradicional del siglo XX, persisten las desigualdades, siguen las clasificaciones profesoras, se tienen soluciones insuficientes a los problemas en las formas de promoción, persisten pocas herramientas para atender las nuevas demandas y desafíos del siglo XXI, viéndose en muchas circunstancias desbordadas y en soledad; aquejadas, además, frente a los desafíos de la calidad educativa (por ejemplo, medidas por el desempeño en competencias básicas de matemáticas, ciencias y lectura).

En el caso de las instituciones educativas –inicial, primaria, secundaria y de nivel superior– emplazadas en las zonas de frontera del territorio argentino se ven atravesadas por responsabilidades complejas, al abrir sus puertas a familias que residen del lado paraguayo.

Los relatos de este estudio evidencian que, frente a la débil capacidad de las escuelas paraguayas de incluir las demandas en el sistema escolar, para una parte de las familias binacionales las escuelas del hermano país resultan un tanto poco resplandecientes. Es así, cuando la frontera propicia otros horizontes, las familias asentadas en territorio fronterizo paraguayo migran a las escuelas del lado argentino.

Ciertamente, en un contexto de alta movilidad humana de ambos lados de la frontera paraguaya-argentina, a buena parte de las familias transfronterizas residentes en Nanawa y José Falcón (PY) les queda –como veremos en este informe–prácticamente como horizonte de promoción educativa las escuelas argentinas contiguas de Clorinda, lo cual conlleva a la decisión familiar de trasladarse día a día por la frontera, con los problemas prácticos de dicho viaje, donde toda la familia debe ajustar su cotidianeidad.

Como veremos en este informe, es muy frecuente en la frontera argentino-paraguaya una serie de movilizaciones cotidianas (*commuting*), de desplazamientos de paraguayos a la Ciudad de Clorinda para realizar compras, cargar

combustible más barato, atenderse con profesionales de medicina, almorzar, llevar a personas para tomar transportes públicos al sur, o argentinos que se trasladan al Paraguay, también pueden hacer compras específicas, visitar padres y hermanos.

Ante este panorama, nos pareció importante, en primer lugar, plantear la necesidad de un estudio piloto en la Ciudad de Clorinda para entender la disposición de la movilidad cotidiana de NNAs que desde localidades contiguas al límite fronterizo internacional hacen traslados diarios a otra nación (la Argentina), más precisamente a la Ciudad de Clorinda para estudiar en establecimientos escolares.

El estudio se realizó animado por la certeza de aprender de manera situada de la experiencia de dos escuelas primarias argentinas que se caracterizan desde sus orígenes de tener sus puertas abiertas a NNAs residentes en Nanawa, Falcón (PY) y otras localidades paraguayas, desde cuyas institucionalidades, como se verá a lo largo del estudio, se comparten valores democráticos, solidarios y de hermandad frente a lo extranjero.

La presente investigación del ISFDCyT «Santa Catalina Labouré» se realizó motivado por la certeza de que la integración real de las nuevas generaciones, en este caso en la zona de frontera de dos países hermanos, requiere del trabajo y “disposición conjunta” de adultos (familias, docentes) y de las mismas instituciones (sus equipos directivos, autoridades educativas superiores) orientada a superar las desigualdades gracias al notable espíritu de cooperación de escuelas argentinas, con docentes, directivos y estudiantes que creen en la hermandad, el intercambio, la cooperación, la inclusión y la integración de los pueblos.

Nos encontramos, en la vida real en una amplia zona de frontera, donde actúan distintos actores propios y directamente vinculados a la frontera, más precisamente, todas las agencias estatales de ambos países emplazadas en la zona de frontera: migraciones, fuerzas de seguridad, aduanas, municipios, entre otras. Además de distintos actores de frontera, desde transportistas, cambistas, maleteros, vendedores, hasta turistas.

Asimismo, más indirectamente, pero en medio de la dinámica fronteriza, se encuentran instituciones educativas, de salud y la ciudadanía transfronteriza residente en Clorinda; quienes de un modo u otro se requiere que valoren y apoyen la integración solidaria entre pueblos y naciones colaborando, por ejemplo, a que se efectivice el derecho a la educación de calidad.

Buena parte de los desafíos que aspiran a la integración y a la inclusión con enfoque intercultural constituyen responsabilidades de los estados, quienes

tienen que pautar agendas públicas específicas para niñas, niños y jóvenes que pertenecen a un tiempo/espacio que se encuentran en un escenario mayor de globalización del capital financiero, comercial y tecnológico, cuyos efectos recaen en las familias con mayor fragilidad y con ausencia de derechos de ciudadanía. En este caso, cuando se vive o se intenta sobrevivir en las fronteras en medio de adversidades, encontramos diferentes formas de hacer realidad derechos sociales largamente postergados, pues las familias encuentran oportunidades de generar ingresos, mientras las niñas, niños y jóvenes, si pueden se orientan a seguir estudiando.

1. La contextualización de las fronteras y los procesos migratorios

A través de la Organización Internacional de las Migraciones (OIM, 2018) se tiene los siguientes datos contextuales de las fronteras argentinas:

- La importancia cuantitativa de las fronteras queda reflejada en los casi 15 mil km de límites continentales de la Argentina. Son 9.376 km los límites que tiene Argentina con sus países vecinos, en tanto 5.100 km se encuentran contactados con el Mar Argentino y el litoral fluvial del Río de la Plata.
- “El límite continental más extenso corresponde al límite con Chile (5.308 km). Le siguen los límites con Paraguay (1.699 km), Brasil (1.132 km.), Uruguay (887 km) y Bolivia (742 km)”.
- Asimismo, el Río Paraguay “oficia de límite internacional entre las provincias argentinas de Formosa y Chaco y los departamentos paraguayos Central y Ñeembucú. Las ciudades más importantes sobre sus márgenes son Asunción del Paraguay y Formosa (Argentina), frente a la cual se encuentra, del lado paraguayo, la ciudad de Alberdi. En tanto que se trata de un río ancho y de caudal constante, es navegable durante casi todo el año y cuenta con tres puertos fluviales de intensa actividad en el tramo en que configura la frontera entre Argentina y Paraguay: el puerto de Asunción, Puerto Pilcomayo (pocos kilómetros río debajo de Asunción) y el puerto de la Ciudad de Formosa” (OIM, 2018: 34).

1.1 Formosa frente a los procesos migratorios

La movilidad humana entre Paraguay y de lo que es hoy la Provincia de Formosa como *sociedad receptora* de migrantes paraguayos tiene una historia de más de un siglo, que se fueron asentando en pequeñas colonias:

“El territorio formoseño tiene importantes poblados enmarcados en un rico entorno natural y cultural, también con una profusa historia de flujos migratorios desde el Paraguay, paralelo al Río Pilcomayo, con

antecedentes de migración paraguaya que se trasladaron para trabajar en la cosecha del algodón y, una proporción importante se asentó provisionalmente en tierras fiscales –como Palma Sola, Laguna Naineck, Laguna Blanca, Siete Palmas, Riacho He Hé (Departamento Pilcomayo); y Buena Vista, Tres Lagunas, Portón Negro, Misión Tacaaglé (Departamento Pilagás)– que están conectadas desde la Ciudad de Clorinda con la Ruta nacional 86 Docentes Argentinos con 521 km de extensión que corre paralela al límite internacional” (OIM, 2018: 35).

Los distintos flujos migratorios se pueden identificar desde el siglo XIX, pero sobre todo cuando se mira específicamente Clorinda y las zonas rurales adyacentes del Departamento Pilcomayo, las migraciones de paraguayos están motivados por causas políticas (guerra civil de 1947 y la dictadura del General Stroessner de 1954 a 1989), además de motivos económicos y laborales, que se vivencian de manera diferenciada, según las razones, urgencias, contactos de allegados, orientación del gobierno de turno, si se es adulto, mujer, varón, hablante español, monolingüe guaraní, *yopara* ('mezcla' de guaraní y castellano), nivel educativo, entre otros.

Siguiendo a Bruno (2008) y Balán (1985) se pueden identificar *tres grandes etapas de corrientes migratorias* desde el Paraguay a la Argentina:

- i. La primera, hasta las décadas de 1930 y 1940, signada por la Guerra de la Triple Alianza (1864-1870), siendo el NEA territorios de destino “donde la mano de obra migrante era demandada en los ciclos de cosecha y actividades estacionales en general. Ya en el principio de la historia censal moderna (1869) se registra un pequeño contingente de paraguayos en el país (3.288 personas), cifra que subestima la magnitud real debido a que no se incluyó a las actuales provincias de Formosa y Misiones” (Bruno, 2008:4). Este primer flujo migratorio aportó a los mercados de trabajo fronterizos y al crecimiento socio-poblacional de Formosa, Chaco, Misiones y Corrientes. Tal es así, que uno de cada 4 habitantes de la provincia de Formosa era de nacionalidad paraguaya.
- ii. La segunda fase se despliega luego de la Guerra del Chaco (1932-1935) como consecuencia del exilio de opositores a los gobiernos de tinte autoritarios y, sobre todo, al desatarse la Guerra Civil a partir de 1947: “Los autores sostienen que a partir de la conflagración interna la magnitud de la población emigrada se multiplica y los movimientos migratorios se transforman en permanentes. Con los movimientos que allí se originan, el exilio se interpreta como la consecuencia de una lógica política excluyente, la cual se articula con factores de más larga data como los límites de una estructura económica basada en el modelo primario exportador -en combinación con economías de subsistencia-. De esa

manera, se consolida una dinámica donde intervienen el campo de la política, la economía y la dinámica poblacional” (Bruno, 2008: 6).

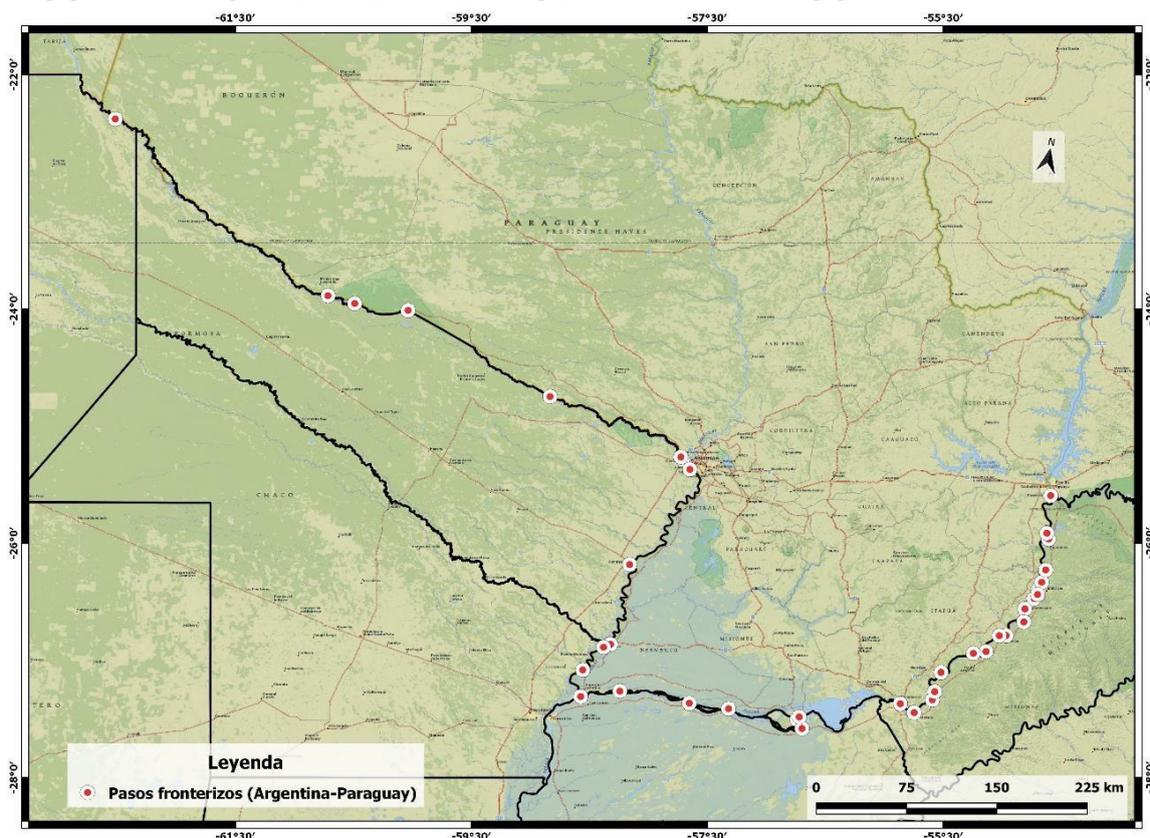
- iii. La última etapa reciente se abre con la feroz y larga dictadura cívico-militar del Gral. Alfredo Stroessner (1954-1989). Se trató de un régimen autoritario omnívoro que persiguió a estudiantes, campesinos y trabajadores organizados, además de militantes y simpatizantes de partidos opositores al Partido Colorado (ANR). “Dicha dinámica se conjuga con factores estructurales de la economía, con una fuerte presencia del minifundio -que perderá terreno frente a otra lógica expulsiva de la población, como el latifundio- (...) Las provincias de Misiones y particularmente Formosa han cumplido un importante rol como primer refugio ante los hechos que acontecían en Paraguay. En referencia a Formosa, Flores Colombino (1967) da cuenta de la existencia de poblados ribereños del Río Pilcomayo (margen sur), conformados por emigrados paraguayos que se refugiaban de los vaivenes políticos que comenzaron en 1936. Dicha área fue un lugar de resguardo, donde se desplegaron campamentos durante la contienda interna, como así también el primer destino migratorio de los vencidos” (Bruno, 2008: 7).

Evidentemente, estos procesos de migración continúan con distintas dinámicas y se hacen sentir con la historia de las zonas de fronteras, en la que se han conformado una importante “área binacional” (Palau, 1993, 1995, 1999, 1989), redes de relaciones familiares, redes de apoyos, lazos de amistad de cada lado de la frontera, relaciones de vecindad de los barrios de Clorinda y las importantes comunidades paraguayas contiguas de Nanawa (ex-Puerto Elsa) y José Falcón, que son distritos (municipios).

1.2 La Provincia de Formosa y Clorinda de cara a la frontera

El diagnóstico de la OIM (2018: 32) indica que la frontera fluvial entre Argentina y Paraguay tiene 1.700 km en límites internacionales que “siguen el curso de tres grandes ríos: el Pilcomayo, el Paraguay y el Paraná (en sentido oeste – sureste). El Río Pilcomayo conforma el tramo más extenso (835 km), seguido por el Paraná (590 km) y finalmente el Paraguay (274 km)”.

FIGURA 1: FRONTERA ENTRE ARGENTINA Y PARAGUAY



Fuente: Blanco, H. (2024). Elaborado en base datos del IGN (2021)

Es importante subrayar que de los nueve departamentos del Paraguay son cinco los que limitan con la provincia de Formosa: al norte con los departamentos Boquerón, Presidente Hayes, y al este con Central, Asunción y Ñeembucú ubicados en la baja cuenca del Río Paraguay. De estos tres departamentos, provienen históricamente y en la actualidad los principales contingentes migratorios hacia las zonas fronterizas de la Provincia de Formosa: José Falcón, Nanawa (unidas por puentes a la ciudad de Clorinda), la localidad de Itá Enramada al sur de la ciudad de Asunción (mediante el Puerto Pilcomayo, a 10 km de Asunción al margen derecha del Río Paraguay y a escaso kilómetros de la desembocadura del Río Pilcomayo); y la ciudad de Alberdi (conectada con la ciudad de Formosa mediante el Puerto Formosa).

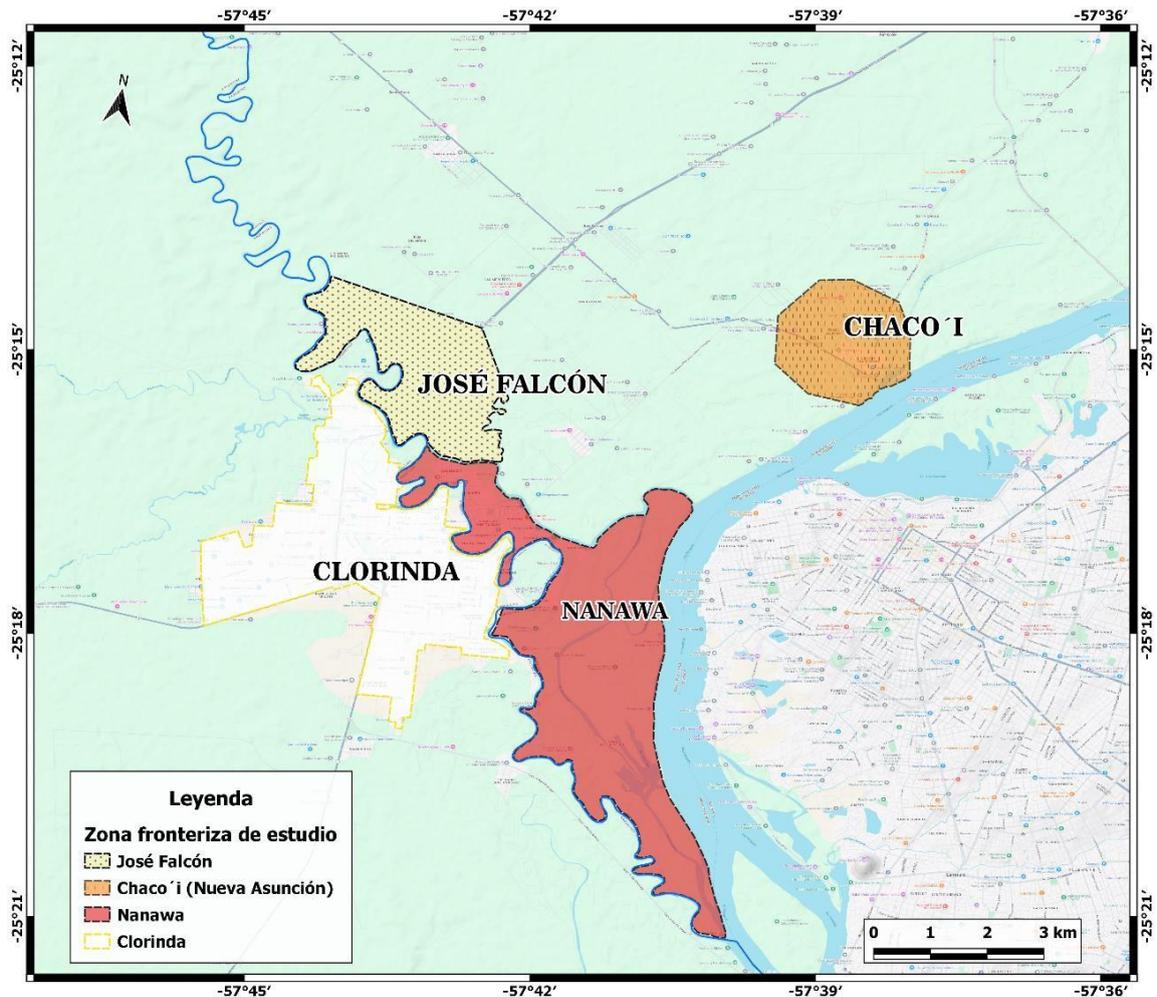
Es importante recordar, que la ciudad capitalina de Formosa conforma otra *área binacional* (Puerto de pasajeros y de cargas) con la Ciudad de Alberdi perteneciente al departamento de Ñeembucú de la República del Paraguay, ubicado en la margen izquierda del Río Paraguay (el segundo municipio más poblado, después de Pilar que constituye la capital departamental de Ñeembucú). Además, Pilar (con su Puerto de Pilar y el Puerto Caacupé-Mí) es un centro fronterizo gravitante con la Provincia del Chaco.

Las ciudades de Formosa y Alberdi configuran toda una zona trasfronteriza que está integrada por la interacción de actividades laborales comunes, y lazos binacionales. Al respecto, la Ciudad de Formosa es un polo de atracción con diversos grados de integración y complementariedad de las nuevas generaciones en cuyas, escuelas, colegios, institutos y universidad nacional se materializa el derecho a la educación. En efecto, algunas importantes escuelas primarias, secundarias y casas de altos estudios superiores también reciben estudiantes paraguayos que se trasladan diariamente desde Alberdi (con una población que asciende a ocho mil habitantes), en distintos medios de transporte fluviales.

Clorinda unida a Puerto Falcón y Nanawa

Clorinda se encuentra ubicada en el último tramo del Río Pilcomayo sobre la orilla derecha y a casi 10 km de la desembocadura del Río Paraguay.

FIGURA 2: ZONA TRANSFRONTERIZA DEL ESTUDIO

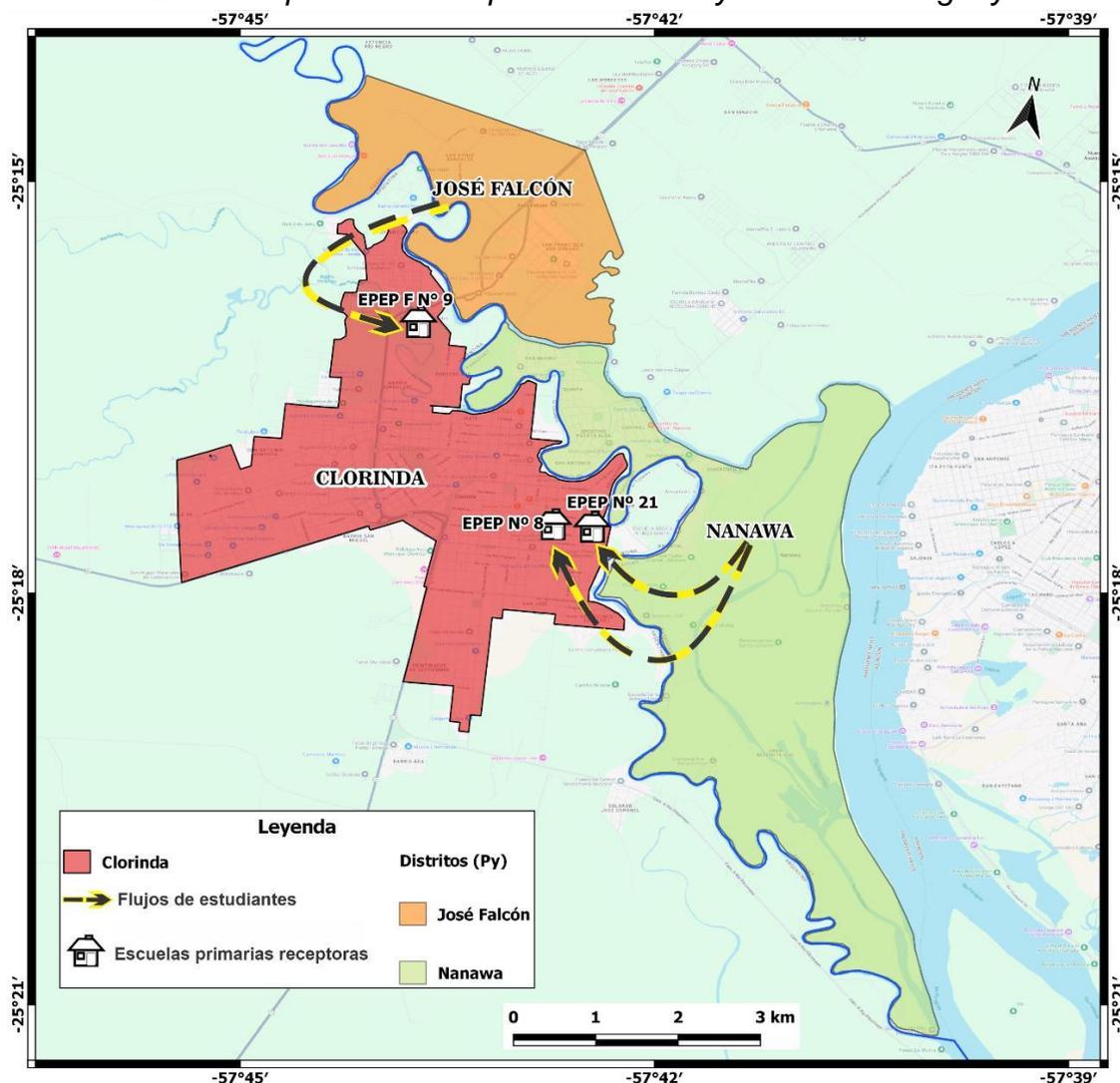


Fuente: Blanco, H. (2024). Elaborado en base a Google Maps

La línea recta más corta entre la Ciudad de Clorinda y Asunción es 9 kilómetros, en tanto la distancia a Asunción por Puerto Pilcomayo (AR), pasando por Lambaré (PY), es 25 km, y trasladándose por el Puente Internacional San Ignacio de Loyola la distancia es 39 km, un poco más cruzando peatonalmente por Nanawa (PY).

Clorinda limita físicamente con dos distritos de la República del Paraguay: Puerto Falcón y Nanawa “que exhiben anualmente alrededor de 2,5 millones de cruces de personas en ambas direcciones” (OIM, 2018: 35). Asimismo, limita con Asunción a través del Puerto Pilcomayo con el distrito de Lambaré.

FIGURA 3: UBICACIÓN GEOGRÁFICA DEL DISTRITO «JOSÉ FALCÓN» Y EL DISTRITO «NANAWA (PUERTO ELSA)»
Escuelas primarias receptoras de niñas y niños de Paraguay



Fuente: Blanco, H. (2024). Elaborado en base a Google Maps

En la zona trasfronteriza bajo estudio son tres los pasos habilitados de frontera:

- i. Clorinda a Puerto Falcón que se viabiliza mediante el “Puente San Ignacio de Loyola” (vehículos de cargas internacionales, livianos, buses, motos y pasajeros);
- ii. El centro de Clorinda que a través de la Pasarela Peatonal “La Fraternidad” une a Nanawa (solamente pasajeros);
- iii. Clorinda, desde “Puerto Pilcomayo” ubicado a la margen derecha del Río Paraguay une, sobre todo mediante un servicio de balsa, al Puerto Itá Enramada (vehículos de cargas internacionales, livianos y pasajeros a pie, generalmente utilizado para el “comercio fronterizo”).

Desde hace pocos años un tramo de 27 km del cauce natural del Río Pilcomayo que comparten ambos países sufre un enorme retroceso, contaminación y taponamiento, a partir del denominado Reventón. En efecto, este curso hídrico binacional de la zona fronteriza clorindense (barrios Libertad, Itatí, centro de Clorinda, 25 de Mayo, entre otros) hoy apenas es un hilo de agua, en algunos sitios prácticamente está seco, cuya afluencia se encuentra estancada en El Porteño¹. Por otro lado, desde el barrio 25 de Mayo de Clorinda, en el mismo Río internacional se vierten los afluentes de cloaca sin tratamiento alguno, ocasionado agudos problemas ambientales (contaminación de las aguas, peces) y a la salud de las familias ribereñas. Precisamente en las zonas céntricas de Clorinda y Nanawa (PY) es donde el Río Pilcomayo se encuentra colmatado por distintos residuos, hasta la zona de Beterete Cué². Sobre distintos pasos informales de este curso prácticamente detenido y con escasísimo caudal, muchas de las niñas y niños que residen en territorio paraguayo cruzan improvisados puentes o hasta a pie (donde no hay agua) para asistir diariamente a las escuelas de Clorinda.

Cabe destacar, que, en varios kilómetros hasta Puerto Pilcomayo, también hay una serie de amarraderos o puertos ciegos, utilizados para el

¹ “Hace varios años y en la actualidad, las aguas que bajan por el riacho Porteño desde el **Bañado la Estrella**, al llegar al lugar conocido como el Reventón, por existir un importante taponamiento en la entrada del río Pilcomayo, se desvía en un cien por ciento hacia el **Río Negro**, es decir hacia el Paraguay, **dejando totalmente seco el brazo internacional que separa a Clorinda de Nanawa**” (Fuente: Diario La Mañana: “Afirman que la limpieza y rencausamiento del Pilcomayo evitará su taponamiento a futuro” – 09/09/2020).

² Al respecto, la **REGCHAG** (Red Eclesial Gran Chaco y Acuífero Guaraní) surgida en el marco de la **Encíclica Laudato Si'** y el Sínodo Amazónico, asumiendo el desafío urgente de proteger nuestra Casa Común, que incluye la preocupación de unir a toda la familia humana en la búsqueda de un desarrollo sostenible e integral. En la región del Gran Chaco viven alrededor de cuatro millones de personas; cerca del 8% de esta población es indígena. Distintos actores de esta Red luchan por la degradación ambiental y, la contaminación de cauces hídricos y el atropello de las formas de vida y derechos de los pueblos. Véase las voces de los pobladores de Paraguay y Argentina organizados para limpiar y recuperar el río Pilcomayo, en <https://fb.watch/mVHarQG7D-/?mibextid=RUBZ1f>

traslado de mercaderías para eludir a los controles estatales de los respectivos países. Se trata de todo un nodo con notables movimientos, incluido el comercio informal, generando un mercado de trabajo para miles de personas que se asientan a las orillas de del Río Pilcomayo, donde históricamente se asientan familias –con raíces paraguayas– ubicadas en los kilómetros de la ruta de acceso a Puerto Pilcomayo. Históricamente, las mismas se dedican a la pequeña agricultura, la pesca, a la carga y descarga de productos y al oficio de paseros que son contratados informalmente por grandes propietarios para operativizar el contrabando hormiga y de notables volúmenes hacia o desde Paraguay. Los asentamientos humanos de la franja ribereña a la altura de los kilómetros 4 al 11 de la Ruta nacional 11, están ubicados fuera de la barrera de contención contra las inundaciones, los lugareños constantemente se ven expuestos a las inundaciones como consecuencia de la suba del Río Pilcomayo.

Antes del *boom* de compras de paraguayos a Clorinda que se acrecienta en el lapso 2021-2023, los datos disponibles efectivamente registrados de pasajeros-migrantes en ambos sentidos ascendieron años atrás a 1,6 millones, en tanto “los pasajeros vecinales (no registrados), en ambos sentidos de marcha, alcanzan a aproximadamente a 3 millones anuales.” (SSPT/MOPC, 2015: 20).

Clorinda, con cerca de 100.000 habitantes se conecta físicamente con el área metropolitana de Asunción o Gran Asunción con una población de 2,5 millones de personas.

Se trata de todo un extenso territorio que contiene a su capital Asunción y los siguientes aglomerados urbanos del Departamento Central: Mariano Roque Alonso, Fernando de la Mora, Luque, Lambaré, Villa Elisa, Ñemby, San Lorenzo, Capiatá, varios a pocos kilómetros de Clorinda o que se vinculan a las dinámicas del Puerto Pilcomayo o al comercio informal de los pequeños asentamientos sobre los denominados kilómetros (hacia Puerto Pilcomayo).

Según las proyecciones la cantidad de personas bajo el “área de influencia del Nodo Clorinda Asunción (...) superará los 4 millones de habitantes en el 2020” (SSPT/MOPC, 2015: 10).

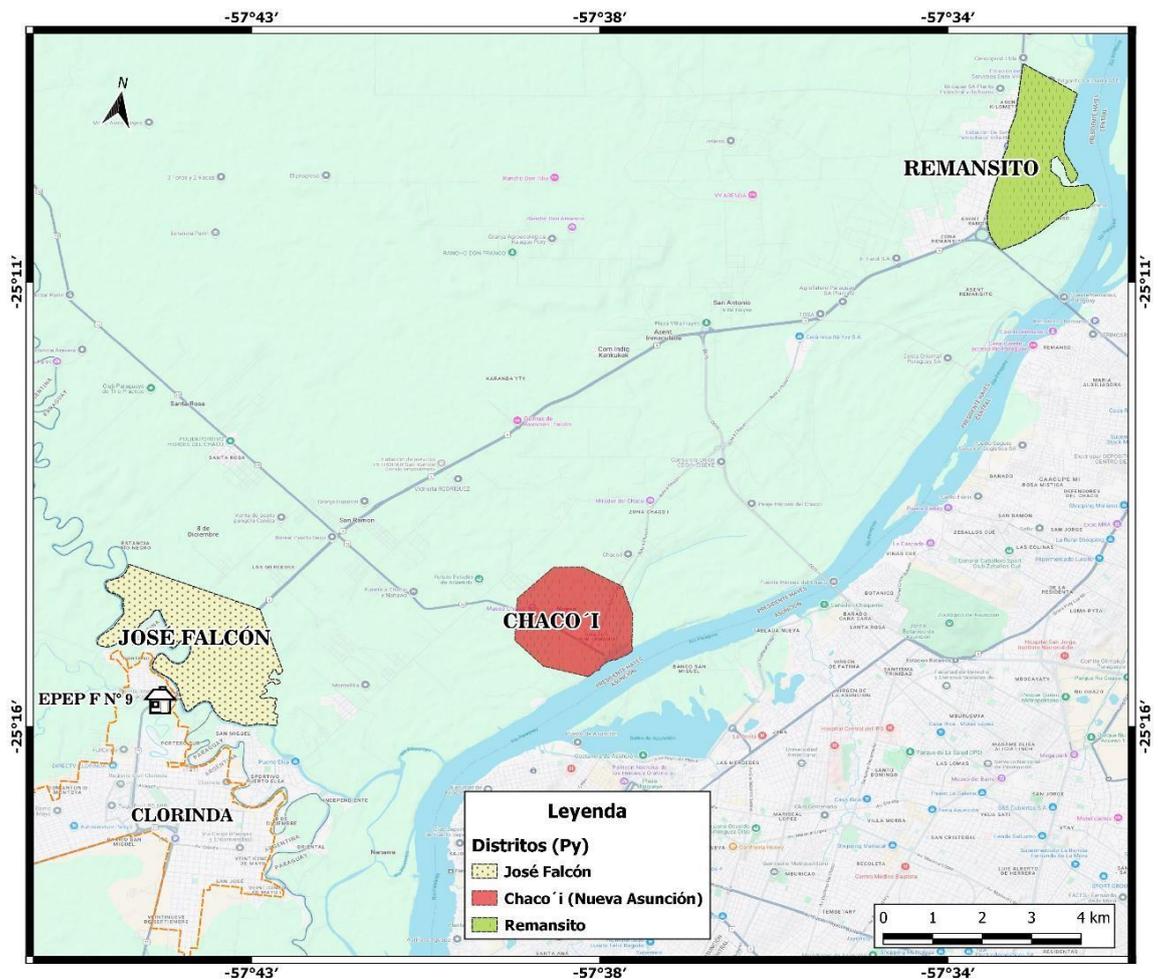
La relevancia de la zona transfronteriza en la que está inserta Clorinda

Es interesante observar cómo la Ciudad de Clorinda, por su proximidad, puede ser considerada ciudad gemela con dos localidades del XV Departamento de Presidente Hayes que trascienden sus cascos urbanos, por un lado, con Nanawa (con cerca de 6.000 habitantes) y con José Falcón (con más de 4.100 habitantes).

La Escuela N° 21 "República del Paraguay" (parte de este estudio), precisamente recibe estudiantes de primaria que residen en Nanawa, cuya

micro-región paraguaya se extiende en su dinámica con las localidades Chaco'í ubicado sobre la ribera del Río Paraguay frente a Asunción (que por Ley No. 6.731/21 en abril del 2021 se le dio estatus de municipio "Nueva Asunción", dependiéndose del municipio de Villa Hayes, capital del Departamento de Presidente Hayes).

FIGURA 4: FLUJO NNAs DESDE EL DISTRITO/MUNICIPIO JOSÉ FALCÓN, DISTRITO CHACO'Í Y REMANSITO HACIA LA ESCUELA DE FRONTERA 9 (BARRIO EL PORTEÑO).



Fuente: Blanco, H. (2024). Elaborado en base a Google Maps

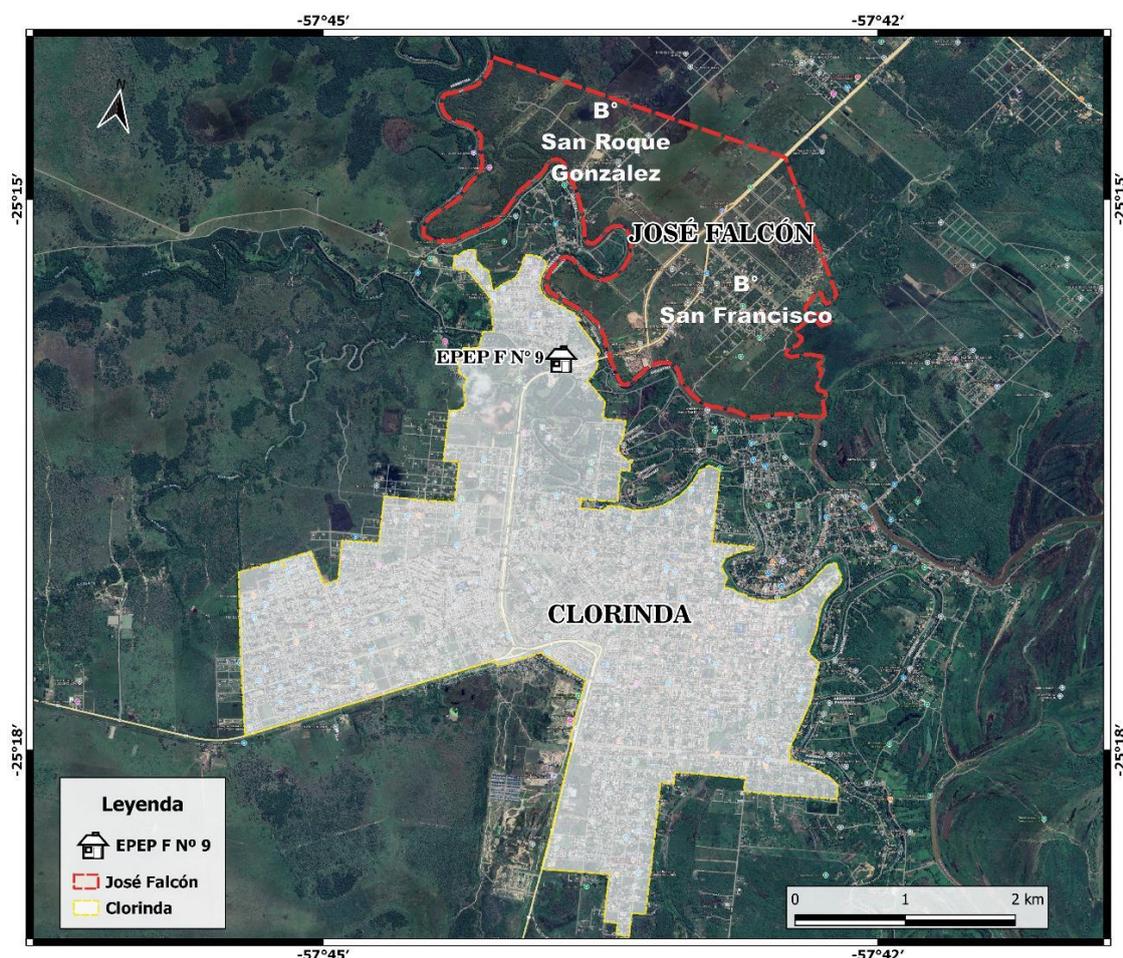
Por otro lado, la Ciudad de Clorinda, al noroeste limita con el distrito-municipio José Falcón. La Escuela de Frontera N° 9 “Dr. Carlos Saavedra Lamas” del Barrio Porteño de Clorinda (también parte del presente estudio), recibe alumnas y alumnos de distintos barrios de la localidad paraguaya José Falcón.

Cabe aclarar que hay desde hace décadas, otras escuelas del centro de Clorinda, de los barrios 25 de Mayo, El Porteño, entre otros, que reciben en sus aulas flujos de estudiantes de los niveles inicial y primario, además de

colegios de nivel medio e institutos de nivel superior que hacen lo propio con estudiantes secundarios y cursantes de carreras profesionales.

Pero, además, desde el límite noroeste, se puede incluir por su *dinámica transfronteriza* a varias comunidades hasta Remanso, así como las comunas de Mariano Roque Alonso y Villa Hayes, entre otras. Incluso, dado que Asunción, se ubica a 48 km de Clorinda, también puede ser considerada a la ciudad capitalina como parte de las ciudades gemelas. Para dar una idea de la relevancia de la *zona transfronteriza* que incluye a Clorinda, solamente en Chaco'í (Nueva Asunción) residen más de 10.000 personas, distribuidas en la comunidad indígena Maká de Kenkunket, los barrios San Antonio, San Juan, María Auxiliadora, Loma Conché, 19 de Marzo, Central, San Blas y nuevos asentamientos como La Inmaculada y San Antonio.

FIGURA 5. BARRIOS DEL MUNICIPIO FRONTERIZO JOSÉ FALCÓN EN LOS CUALES RESIDEN LAS Y LOS ALUMNOS QUE ESTUDIAN EN CLORINDA: B° SAN FRANCISCO, B° SAN ROQUE GONZÁLEZ, FALCÓN-CENTRO.



Fuente: Blanco, H. (2024). Elaborado en base a Google Earth

Por su parte, el barrio Remansito (exCOPACAR) perteneciente al departamento de Villa Hayes, colindante con el importante Puente “Remanso” que une a Clorinda con importantes rutas del Paraguay y la capital paraguaya, cuenta con más de 15.000 habitantes, el cual está fuertemente influido por la dinámica de la ciudad fronteriza de Puerto Falcón. Por ejemplo, uno de sus

pequeños parajes rurales en el Bajo Chaco, San Antonio, cercano a la ruta que conduce al Complejo Internacional Loyola, sus pobladores subrayan que “Nuestro mercado es la Ruta Internacional (y) Clorinda”; pero se sienten sin apoyo para sus actividades de comercialización de pescado, morenitas, leche y artesanías.³

Al respecto, para el año 2023 Paraguay inaugurará el Puente Héroes del Chaco, que entre otras cosas integrará a territorios a través de Río Paraguay: el distrito Nueva Asunción (Chaco'i) a 5 km de Asunción, las ciudades de José Falcón, Nanawa, y Villa Hayes. Ciertamente, según el mismo gobierno paraguayo “permitirá la proyección demográfica y económica de una zona históricamente relegada y separada por el Río Paraguay”⁴, a pocos kilómetros con la frontera de la Argentina.

2. Las escuelas de Clorinda en la frontera

Los antecedentes expuestos en los sub-apartados anteriores ofrecen un panorama geográfico descriptivo de las zonas de frontera, en la Provincia de Formosa, en particular en la Ciudad de Clorinda. Sobre esta base, ahora seguidamente se ponen de relieve algunos datos en torno a aspectos educativos para comprender los análisis emergentes de los resultados del trabajo de campo.

2.1 Las escuelas de frontera

De acuerdo con datos del Ministerio de Educación de la Nación, en nuestro país hay 516 escuelas de frontera, creadas por la Ley nacional 19.524 en 1972, distribuidas de la siguiente manera:

Provincia	Número de escuelas
Salta	334
Catamarca	49
Misiones	34
Santa Cruz	33
Mendoza	31
Formosa	24
La Rioja	6
Jujuy	5

³Diario última Hora “La comunidad de Remansito se siente derrotada por la basura” (29/12/2006): <https://www.ultimahora.com/la-comunidad-remansito-se-siente-derrotada-la-basura-n11963>

⁴ El Puente Héroes del Chaco (Asunción-Chaco'i) tiene una longitud de 7 kilómetros, desde la rotonda de la Costanera Norte de Asunción hasta la ruta José Falcón – Puente Remanso, donde se insiste que permitirá la proyección demográfica, urbanística y económica con Asunción y la provincia de Formosa de una zona históricamente relegada y separada por el río Paraguay, como son las ciudades José Falcón, Villa Hayes y Nanawa. Se trata de una obra que para el caso de los formoseños y los argentinos en general, acercará notoriamente a los viajeros a la capital paraguaya, estimándose que quienes crucen el Puente San Ignacio de Loyola, demorarán entre 20 minutos y media hora para llegar directamente a la zona del Jardín Botánico y el centro de Asunción por este nuevo paso. Véase Ministerio de Obras Públicas y Comunicaciones (MOPC) “Una obra que transformará ciudades y la historia de miles de paraguayos”: <https://www.mopc.gov.py/index.php/noticias/una-obra-que-transformara-ciudades-y-la-historia-de-miles-de-paraguayos>

Las provincias de Entre Ríos, Corrientes, La Rioja, San Juan, Neuquén, Río Negro, Chubut y Santa Cruz también tienen escuelas en zonas limítrofes. En muchos de estos territorios existen comunidades de pueblos originarios como Ava Guaraní, Toba, Pilagá, Wichi, Mbyá, Colla, Mapuche y Huarpe, cuyos NNAs y jóvenes concurren a estas escuelas aportando a la diversidad lingüística y sociocultural al entorno.⁵

LAS ESCUELAS DE FRONTERA EN LA PEDAGOGÍA DEL FIN DEL MUNDO

15 de marzo de 2017

Las fronteras siempre fueron vistas como un lugar de misterio, mezcla de actividades terroristas, lavado de dinero y crimen organizado. Las bases militares extranjeras, fundamentalistas, trata de blanca y narcotráfico agregan mayor “peligro” a la zona.

Las versiones son de película. La productora norteamericana Paramount propuso realizar un film con el propósito de demostrar cómo el grupo libanés Hezbollah ha ganado influencia en la zona de la triple frontera. En 2007, Hollywood intentó hacer lo mismo, pero los gobiernos de entonces lo impidieron.

Lo cierto es que las fronteras aparecen en el imaginario social como un agujero negro donde todo puede pasar. En este sentido, los distintos Estados siempre se han preocupado por la protección de ese territorio, con el objetivo de que el extranjero no la pueda “colonizar”.

En este enfoque, nuestro país intentó poblar desde el siglo XIX las zonas cercanas a los países limítrofes. De esta manera, las Escuelas de Fronteras aparecieron como un eslabón necesario para la instalación de colonos que pudieran llevar la **“argentinidad” a los rincones más alejados de nuestro país.**

En el año 1972, un decreto fijó el 14 de marzo como “Día de las Escuelas de Frontera” con la intención de exaltar “la labor abnegada y llena de sacrificios de los docentes que trabajan en las escuelas de frontera”.

La frontera es un concepto difícil de encuadrar en una sola definición, sus aspectos geográficos, políticos, económicos y sociales dan cuenta de la interdisciplinariedad de su abordaje. La licenciada Dolores Linares señala que “la línea de demarcación puede ser observada como un corte en el territorio, algo que queda trunco, que marca sólo la separación, la diferencia, el límite territorial, político y social de un espacio determinado. Pero también, podemos observar un espacio de contacto, de permeabilidad, de relaciones sociales transfronterizas, en donde el límite –que puede ser a la vez temido, ignorado, transgredido– se transforma en el elemento aglutinador de dichas relaciones”.

En este sentido, la autora citada señala: **“Llamaremos entonces zona transfronteriza y no zona de frontera a esta franja territorial que envuelve a la línea de demarcación, con el fin de hacer foco en las relaciones sociales transfronterizas que involucran a los dos costados de la frontera nacional y sus respectivos habitantes”.** Esta definición es la más cercana a la manera en que en la actualidad se enmarcan las escuelas de frontera en su relación con la “otra orilla”.

El rol de estas instituciones fue variando a través del tiempo: desde un concepto de “nacionalismo desprovisto de toda agresividad”, **hasta una manera de impedir el avance territorial y cultural de los vecinos geográficos. En la actualidad, las cosas han cambiado y estas instituciones escolares hoy apuntan a la integración multicultural de los países vecinos, donde algunos proyectos se desarrollan en un sistema bilingüe.**

Todo comenzó con las primeras reglamentaciones del Consejo Nacional de Educación que en julio de 1929 establece crear la Escuela Práctica de Frontera. Las mismas establecían disponer de tierras fiscales limítrofes con los países de “nuestra vecindad geográfica” para que funcione la escuela. También adjudicaban la posesión permanente y gratuita de tierras fiscales para todos los ciudadanos casados y con hijos, que tuviesen el propósito de radicarse y trabajar la tierra.

⁵ Fuente: elciudadanoweb.com

Pero por sobre todas las cosas, debían cumplir estrictamente con la obligación de enviar a sus hijos a la escuela y al taller de producción.

El Estado otorgaba gratuitamente a estos primeros pobladores: enseres de labranza, animales de trabajo, semillas y herramientas; y entregaba a cada colono una subvención mensual por cada hijo menor de catorce años que concurra a la escuela y a los trabajos prácticos del taller.

Esta norma señalaba que la Escuela de Frontera será “medularmente argentina”. “Su nacionalismo desprovisto de toda agresividad que no sea contra la ignorancia, será eminentemente constructivo y emulativo y ha de caracterizarse firmemente al tratar de la historia, el idioma, la instrucción cívica y la geografía, en su enunciación más sencilla, verdadera y nacional”.

La historia continuó y en el **año 1972 se promulgó la ley nacional 19.524 cuyo objetivo fue el de proteger y desarrollar escuelas en zonas y áreas de frontera, procurando acercar la educación a todos los habitantes del país**. En el 2004, el Mercosur impulsó a sus países miembros a establecer programas conjuntos de sostenimiento de escuelas fronterizas, con el objetivo de apuntar al desarrollo multicultural de las comunidades vecinas. Una de esas experiencias fue la creación del programa de educación bilingüe entre Argentina y Brasil.

Nuestro país tiene fronteras que se extienden por un total de 9.376 km, entre los cuales existen alrededor de 11 mil escuelas que se ubican en zonas aisladas y de difícil acceso. Esto contempla no sólo las que están específicamente en las zonas de fronteras, sino también a las escuelas rurales. La mayoría de estos establecimientos cuentan con un solo docente y los alumnos pasan jornada completa y generalmente se le brinda hospedaje y alimentación.

Según datos del Ministerio de Educación de la Nación, en nuestro país hay **516 escuelas específicamente de frontera**. Salta es una de las provincias con mayor cantidad de instituciones, con 334 escuelas; Catamarca tiene 49; Misiones, 34; Santa Cruz, 33; Mendoza, 31; **Formosa, 24**; La Rioja, 6, y Jujuy, 5.

Las provincias de Entre Ríos, Corrientes, La Rioja, San Juan, Neuquén, Río Negro, Chubut y Santa Cruz también tienen escuelas en zonas limítrofes. En muchos de estos territorios existen comunidades de pueblos originarios como Ava Guaraní, Toba, Pilagá, Wichi, Mbyá, Colla, Mapuche y Huarpe, cuyos jóvenes concurren a estas escuelas aportando al entorno sus propias características.

“Sólo se ama lo que se conoce. La patria comienza en la frontera”, dice el cartel de bienvenida a la ciudad de Bernardo de Irigoyen en la provincia de Misiones, donde una calle ancha y un puesto aduanero separan el territorio argentino del brasileño.

En esta zona se desarrolla una de las experiencias más avanzadas de las escuelas de frontera. La escuela Argentina N° 604 “Juan Carlos Leonetti” está separada sólo 12 cuadras de la brasileña Theodereto; estas instituciones comparten el proyecto multicultural bilingüe por el cual dos veces por semana los docentes se trasladan a la escuela del país vecino para enseñar portugués y castellano respectivamente. Esta experiencia se replica en otras.

Más allá de los misterios, las escuelas fronterizas dan cuenta de un modelo de enseñanza común donde la educación intercultural es parte de la construcción de una identidad regional. El trabajo cotidiano de los maestros de estas escuelas está más vinculado con la solidaridad, el compromiso y la cooperación entre pueblos que con muros de rabia.

Fuente:

<https://www.elciudadanoweb.com/las-escuelas-de-frontera-en-la-pedagogia-del-fin-del-mundo/>

2.2 Clorinda en la frontera con escuelas abiertas a quienes residen en Paraguay

El área de estudio corresponde a dos escuelas primarias de la Ciudad de Clorinda en torno a las cuales gravitan dos municipios fronterizos paraguayos (Departamento Presidente Hayes) muy vinculados a áreas más o menos amplias de barrios y otras localidades que ejercen influencia en la dinámica transfronteriza, pasando por la Ruta 12 (PY) al menos hasta el Puente Remanso sobre el Río Paraguay.

En efecto, se seleccionaron como muestra de la presente investigación dos EPEP (Escuela Provincial de Educación Primaria), centros educativos que están bajo el influjo de estudiantes de nivel primario que se trasladan diariamente mediante distintos pasos fronterizos de Nanawa y Puerto Falcón para estudiar en la Argentina, a saber:

- Escuela N° 21 "República del Paraguay", creada en 1931, ubicada en el centro de Clorinda colindante con el municipio de Nanawa (PY).
- Escuela de Frontera N° 9 "Dr. Carlos Saavedra Lamas" del Barrio Porteño Norte creada en 1922, ubicada a menos de 100 metros del ingreso al Complejo Fronterizo San Ignacio de Loyola que conecta con la localidad José Falcón (PY)⁶.

Asimismo, hay otras cinco escuelas que también han atendido y otras lo hacen con alta intensidad a alumnas y alumnos provenientes de la zona fronteriza paraguaya contigua:

- Escuela de Frontera N° 11 "Prefectura Naval Argentina", ubicada en Puerto Pilcomayo, creada en 1928.
- La EPEP N° 302 "Almirante Guillermo Brown" del Barrio El Porteño Norte, cerca del paso fronterizo Puente Internacional San Ignacio de Loyola.
- Escuela N° 169 "Fragata 25 de Mayo", en Pilcomayo, ubicada en el Paraje Soldado coronel, en el kilómetro 4 de la Ruta Nacional 11 (ex Garcete Cue).
- Escuela N° 8 "Gral. Justo José de Urquiza", ubicada en el centro de Clorinda creada en el año 1931. Se trata de otros de los establecimientos con una alta matrícula de NNAs que residen en distintos barrios de Nanawa (PY).
- La EPEP N° 241 se encuentra ubicada en el Barrio 25 de Mayo a escasos metros de la frontera con la Compañía Beterete Cué (Distrito Nanawa), fundada en 1963. Es interesante recordar, que en las inundaciones de esta localidad por las crecidas del Río Paraguay, por ejemplo del año 2018, la EPEP N° 241 recibió y funcionó en sus instalaciones a la Escuela N° 335 "Presidente Carlos Antonio López" ubicada en Betereté Cué, colindante al Barrio 25 de Mayo de Clorinda⁷; lo mismo sucedió en las inundaciones de mediados del 2014 donde alumnas y alumnos del Paraguay recibieron útiles escolares en la EPEP N° 241 por parte de las autoridades argentinas.⁸

⁶ En el mismo predio funciona una escuela secundaria y otra de Nivel Inicial.

⁷ Véase: <https://www.clorindaaldia.com/la-escuela-n-335-pte-carlos-antonio-lopez-de-beterete-cue-dicta-clases-en-clorinda/>

⁸ Véase: <https://www.abc.com.py/edicion-impresa/locales/una-escuela-paraguaya-funciona-en-clorinda-por-falta-de-apoyo-local-1278301.html>



Fuente: Clorinda al día.

II. TEMA, OBJETIVOS Y MARCO TEÓRICO DEL ESTUDIO

1. Problema de investigación y objetivos

El interés del trabajo está dado por la descripción y análisis del vínculo de escuelas primarias argentinas y NNAs que provienen del paso de frontera Clorinda – José Falcón (PY) que se viabiliza por medio del Puente Internacional San Ignacio de Loyola, y de la Pasarela La Fraternidad ubicada sobre el Río Pilcomayo entre la zona céntrica de Clorinda y la localidad de Nanawa (PY).

Se formularon las siguientes preguntas de investigación iniciales para emprender el estudio:

- a. ¿Cómo se aborda la relevancia del derecho a estudiar de alumnas y alumnos de nivel primario provenientes de comunidades paraguayas de frontera que estudian en escuelas de la Ciudad de Clorinda?
- b. ¿Qué factores influyen en la efectividad del acceso y permanencia escolar?
- c. ¿Cómo se da la interacción de NNAs que residen en ambos lados de la frontera (PY-ARG) en las instituciones escolares?

Esta investigación se planteó los siguientes objetivos:

- Estudiar el grado de facilitación que tienen distintos factores presentes en el contexto fronterizo en la dinámica y proyecciones de los actores de frontera en la vida y dinámica educativa.
- Conocer las características del vínculo establecido por familias que residen en territorio fronterizo perteneciente al Paraguay con el sistema educativo argentino, entendiendo su especificidad, dinámicas, particularidades y efectos educativos.

Se ha optado para este trabajo por una investigación *cualitativa* (Valles, 2000) para comprender percepciones específicas de docentes y madres directamente vinculados con alumnas y alumnos provenientes de la frontera paraguaya, por considerar que puede aportar una mirada multidimensional del tejido social, económico, político y educativo en el que actúan los actores involucrados.

Se pretende que este esfuerzo, además de contribuir al acercamiento a la realidad socioeducativa y a las particularidades que están presente en la movilidad en la frontera en NNAs, sirva como insumo para las ciencias sociales, diseñar políticas situadas en las fronteras, y una propuesta de intervención que priorice esta realidad.

2. Breve reconstrucción de los enfoques de la frontera: ampliando para incluir

Si bien, en las últimas décadas del siglo XIX, desde las ciencias sociales se comienza a estudiar las fronteras, dado que para entonces la educación no

se planteaba con fuerza como un derecho, apenas como una necesidad para brindar conocimientos básicos de lecto escritura para homogenizar a las colectividades que conforman cada estado-nación, todavía en el siglo XXI los estudios de frontera, migración y derecho a la educación es un campo faltante de producciones. Así, pues, el tema de las nuevas generaciones que cruzan las fronteras para recibir educación formal es un tópico de las migraciones que está abierto a la investigación y puede ser una preocupación creciente, a medida que se complejizan las fronteras.

El tratamiento teórico y el conocimiento de las percepciones sobre las fronteras son imprescindibles para un trabajo como el presente que tiene por objetivo analizar la educación en forma *conectada* con las comunidades de frontera, que pretende comprender las relaciones entre las familias y las fronteras, la integración regional o las situaciones de exclusión educativa, los desafíos ante la educación, por citar algunos retos que se plantean como indispensables en la labor de las instituciones de formación superior de futuros docentes en su labor de explicación e interpretación de la vida escolar, sus dinámicas, respecto a las condiciones culturales, económicas y sociales de los contextos particulares como los de frontera.

A continuación, presentamos una síntesis de las aportaciones conceptuales acerca de las fronteras, distintas entre sí, consideradas necesarias para dar cuenta el nexo entre educación y los desplazamientos de estudiantes por la frontera paraguaya-argentina.

De alguna manera, como una invitación para abordar la frontera como instancia de lo educativo y entender sus particularidades y efectos socio-culturales, hemos seleccionado algunas investigaciones de las últimas décadas que muestran una notable elaboración conceptual y aportes teórico-conceptuales respaldadas en evidencias en torno a las fronteras y sus comunidades.

2.1 La argumentación de las fronteras como “separación” y “peligro potencial” que requiere “control”

Cuando la investigadora española Morales Raya (2012) esclarece el significado de definiciones en torno al constructo «frontera» en el libro *La frontera argentino-paraguaya ante el espejo. Porosidad y paisaje del Gran Chaco y del Oriente de la República del Paraguay*, en un sentido general, ha significado tradicionalmente “cualquier cosa que limite la extensión de otra». Por su parte, desde la antropología la autora recuerda que se la ha entendido como «una zona deshabitada entre dos grupos hostiles».

El reconocimiento de Morales Raya (2012) de que el concepto de «frontera», es polisémico, por cierto, resulta interesante a la hora de abordar este constructo:

“una polisemia que ha sido resumida por Elizabeth Jelin de la siguiente forma: el límite separa (boundary), la frontera se ocupa (frontier) y la zona fronteriza se vive (border) (Jelin, 2000: 333-342)”. Asimismo, como

lo destaca Morales Raya, el autor Alejandro Grimson distingue «límite entre Estados» («border» o «frontera externa») y la línea de expansión interna del Estado-nación («frontier» o frontera interna). En este sentido, Grimson sostiene: La distinción en inglés entre «frontier» y «border» alude a esa dualidad separación/expansión”.

En general, existe todo un planteo que refleja el pensamiento de la modernidad con relación a la «frontera», tan influyente como guía de las acciones estatales hacia sus comunidades. Si bien el concepto «frontera» fue evolucionado históricamente, significando inicialmente el «confín de un Estado» (Ventura, 2007; García Targa, 2007, como se citó en Morales Raya, 2012), hay un conjunto de tópicos básicos que responden a una misma visión que llega hasta nuestros días.

Lo expuesto pone en evidencia que la «frontera» se concibe y configura “como límite preciso entre estados –que no tiene por qué coincidir con el límite entre nacionalidades, pueblos originarios, lenguas o religiones– surge con el desarrollo de los Estados con una administración centralizada” (García Targa, 2007, como se citó en Morales Raya, 2012), lo cual presupone la pugna por la seguridad nacional por la seguridad territorial.

Por tanto, desde el *punto de vista político* existe un interés en remarcar con el término «separación» la *diferencia* y, en definitiva, el peligro potencial que representa lo que está más allá de su control, como lo es un pueblo de otra nacionalidad (Morales Raya, 2012).

“La categoría de «límite» –en su definición tradicional de línea abstracta– es entendida como un concepto jurídico vinculado al ámbito político-estatal, resultado de tratados o negociaciones diplomáticas. Refiere al imperativo de establecer límites por parte de un Estado nacional (o plurinacional) para que adquieran su funcionalidad en la necesidad de delimitar espacios de manera excluyente y definir el máximo perímetro de control soberano o competencia de un Estado. Privilegiando su función demarcadora e indicando una discontinuidad política (Osório Machado, 2010; Ribeiro, 2002, como se citó en ISM-UNFPA, 2020a: 11). Este es precisamente el núcleo central de la ideología que guió a las élites política locales respecto a los espacios fronterizos, desembocando en una serie de equívocos, descuidos, atropellos y exclusiones.

En efecto, tanto desde la época colonial como en la era de la formación de los Estados nacionales, la impronta que guía el accionar político es pensar las zonas de frontera como:

“territorios que estaban abandonados y olvidados por los poderes centrales, fuesen éstos coloniales o nacionales, o en su defecto estaban controlados militarmente con el fin de evitar el avance y ocupación por rivales reales o imaginados. Esto ocurrió en los tiempos imperiales, cuando la Corona española creó las Capitanías Generales en espacios claves, con el propósito de crear barreras destinadas a resguardar la seguridad de los Virreinos, que eran los ámbitos apreciados por la

metrópoli; eran distritos militares, comandados por un Capitán General, dotados de fuerzas destinadas a oponerse a las invasiones de otras potencias o de los indígenas” (Heredia, 2014: 3).

Desde entonces, con matices, esta concepción política se fortaleció con el proceso de nacionalización. Heredia destaca apropiadamente que:

“esta situación se mantuvo prácticamente incólume. Las mismas ciudades coloniales siguieron siendo el centro irradiador y condicionante de la existencia de las regiones. La ciudad siguió cumpliendo el rol de comunicador con Europa o, lo que es lo mismo, con la civilización. En tanto, algunas zonas de frontera entre las posesiones coloniales pasaron a ser los confines de los territorios nacionales, y otras se constituyeron en naciones independientes” (2014: 3).

En estas condiciones los dirigentes de la segunda mitad del siglo XX de Argentina llevaron al extremo el enfoque positivista de la «frontera» como perímetro de control soberano del Estado, como zona deshabitada entre dos grupos hostiles supuestamente, incluso, como confín del Estado con efectos directos en:

“...las políticas de *nacionalización* de las fronteras para afirmar la soberanía territorial frente a los vecinos, lo que se hizo a veces con una torpe *desculturización*; esto en Argentina se vio agravado por el hecho de que en los tiempos en que esas políticas intentaban llevarse a cabo no existía cabal conciencia de los rasgos que eran los propios de la nacionalidad; las raíces indígenas y mestizas predominaban en unos sectores del país, las hispánicas en otras, en tanto los elementos cosmopolitas iban avanzando desde el puerto hacia el interior y algunos bolsones de colonos extranjeros recreaban en suelo argentino una porción más o menos lograda de su propia nacionalidad” (Heredia, 2014: 5). Por ejemplo, la Ley Avellaneda de 1876 que legislaba la cuestión migratoria le asigna al Estado un rol activo para fomentar la inmigración europea.”

En definitiva, las políticas emprendidas por Argentina privilegiaban las acciones propias de un Estado policial de mano dura, planteando la necesidad de dominar los territorios de frontera y políticas selectivas de racialización de un pretendido blanquimiento social⁹, pero sobre todo de control y dominación territorial:

“Un elemento común permite una mirada totalizadora de estos procesos históricos, y es que en la mayoría de los casos la población predominante en las fronteras era la autóctona, originaria, indígena, que para los estadistas representaba la barbarie, la anti-civilización, y por tanto lo despreciable y descartable. Los aspectos étnicos y culturales jugaron un papel decisivo en estas políticas o, más bien, en esta falta de

⁹ Mediante el incentivo de extranjeros para poblar los territorios del interior profundo, y las fronteras, a la par de expulsar o si es necesario aniquilar comunidades indígenas, política dirigida a la apropiación de las tierras fértiles por parte de las elites porteñas.

políticas de poblamiento. En la etapa siguiente éste sería intentado con individuos de la denominada raza blanca, supuestos representantes y portadores de la civilización” (Heredia, 2014: 5).

Por otra parte, los límites permiten a los Estados establecer los criterios de inclusión/exclusión (ISM-UNFPA, 2020a).

En efecto, se puede resaltar que aquel concepto tradicional de «frontera», es de talante de incomodidad, desconfianza, tensión o de peligro ante la otra nacionalidad, en el que predomina una caracterización defensiva de seguridad, de salvaguarda del Estado, de seguridad interna. De aquí las acciones concomitantes desplegadas de extremado control, vigilancia y a regulación de los grupos sociales, propios de un Estado policial donde las fuerzas de seguridad tienen un rol preponderante ante los migrantes, ante quienes se trasladan o se mueven en el escenario fronterizo.

Hay un sumo cuidado en que las fronteras no se alteran pues se consideran que siempre son generadoras de riesgo (las conocidas hipótesis de conflicto). En suma, “la frontera como asunto de seguridad nacional e integridad territorial, como zona de contención de las amenazas que se supone se encuentra “al otro lado” de la frontera. Así, desde la formación de los Estados-nación las fronteras han cumplido la función de control: todo lo que se encuentra fuera de la frontera esta fuera del control del Estado, por eso es peligroso (Ventura, 2007)” (como se citó en Morales Raya, 2012: 18).

La categoría de «frontera» del país remite simultáneamente a imágenes de pertenencia y exclusión, de apertura y cierre, hacia otros territorios estatales-nacionales y hacia el mismo país del que se forma parte. Esta categoría se despliega frecuentemente a través de posicionamientos en la situación de marginación social y política de las provincias fronterizas (Morales Raya, 2012).

Pero, ¿significa la «frontera» simplemente una línea divisoria político/militar entre dos Estados? ¿y qué hay de «sus comunidades»?

2.2 Otros significados acerca de la frontera: lugares de comunicación, cooperación y bienestar

Morales Raya (2012) señala los cambios respecto a los paradigmas de frontera que identifica García Targa (2007). Desde fines del siglo XIX, pero sobre todo con fuerza desde mitad del siglo XX, se comienza a cuestionar y relativizar el enfoque tradicional de la frontera, ahora comienza ser definida “como un límite virtual, conocido e intuido por todos, pero a la vez poco preciso.”

Como antecedentes, desde los enfoques culturales y la sociología se comienza a desarrollar una serie de consideraciones renovadas, mirando a las comunidades de las fronteras, donde al contrario de separaciones, consiguen ver, des-cubren lo oculto, pueblos en relación: «La frontera es aquello que separa

y conecta las culturas» (Bauman, 2008): el peligro desaparece (como se citó en Morales Raya, 2012: 19).

Clásicos de la geografía política como el alemán Friedrich Ratzel, fundador de la geografía humana, en la segunda mitad del siglo XIX, relacionan el concepto de «frontera» al de territorio, entendiendo que la frontera era más una zona que una línea, que iba más allá de la connotación exclusivamente político/militar que designaba la línea divisoria entre dos Estados (citado por Morales Raya, 2012).

Si se toma nota de las descripciones del viajero francés Jules Huret, quien viajó por la Argentina y, exploró en 1911 los espacios de frontera y sus comunidades en la gobernación de Misiones, diagnóstica que las poblaciones limítrofes han llevado una integración desde abajo, mostrando que las «fronteras» sólo existen en los mapas y que, más allá de los conflictos entre estados, los pueblos fronterizos han dado muestras de lo que se define como «hermandad» (Morales Raya, 2012).

Las fronteras “no son imperceptibles, imponen condiciones determinadas por la naturaleza de sus límites, compartiendo en sus márgenes una trama sociocultural históricamente construida que articula las relaciones sociales, económicas y políticas en el territorio” (Morales Raya, 2012: 11).

De las áreas de frontera al pretendido Mercado Común

Siguiendo a Morales Raya (2012), “hasta mediados de 1980 predomina la idea de «área de frontera» o «frontera cerrada» Aurín (2001) y Taylor (1994): contribuye a alimentar la visión tradicional del espacio rígido, de separación, de oposición y diferenciación. Todo lo cual trae las siguientes consecuencias:

- i. Despreocupación de las comunidades fronterizas en materia de políticas públicas (no se incluían en el mapa de los polos de desarrollo), siempre en una perspectiva en que se sigue considerando a las fronteras como zonas periféricas.
- ii. Déficit de infraestructura y servicios públicos, con el consecuente menor nivel de Desarrollo Humano que los centros más desarrollados o polos de atracción.
- iii. Dificultades de las sociedades de frontera para emprender iniciativas propias.

Despreocupación y déficit que se contraponía con lo que efectivamente venía sucediendo: en esta región argentino-paraguaya del subcontinente, en aquel momento, las comunidades de frontera como las residentes en Clorinda (AR) o Nanawa (PY) dependían fuertemente –hasta hoy– del comercio de frontera y el turismo de compras. También desde la década del 40 del siglo pasado, como en otras zonastranfronterizas, se dio un considerable aumento poblacional, gracias a las migraciones. Un elemento de peso para señalar son los altos niveles de informalidad que configuran amplios sectores sociales en todo este espacio binacional, contextos que ofrecen mucho trabajo informal y pocos trabajos

especializados y productivos; con fuerte segregación ocupacional de género, estando las mujeres más expuestas al trabajo no remunerado y la pobreza.

Las fronteras vivas: más allá de los cruces de personas de un país a otro

Al analizar las fronteras, se comienza a perfilar una importante renovación de las posiciones teóricas y las mismas percepciones, ahora más situadas en la historia y las dinámicas efectivas particulares.

Dos de las investigaciones sistemáticas realizada desde Misiones (Argentina) y Asunción, son las que desarrolló el Instituto Social del MERCOSUR (ISM) & el Fondo Población de Naciones Unidas (UNFPA) y “Características socioeconómicas de las juventudes en las ciudades fronterizas del MERCOSUR” (2020a) y “Juventudes y Fronteras en el MERCOSUR: ¿Cómo es crecer en la frontera? Asegurando que cada joven alcance su pleno desarrollo” (2020b), permiten recuperar aportes significativos de autores que dan cuenta de las dinámicas singulares de las fronteras y, principalmente, de sus actores, que en el enfoque estado-céntricos tradicional han pasado inadvertidos.

Efectivamente, siguiendo a Morales Raya (2022) y los trabajos del ISM-UNFPA (2020) se identifican importantes autores referentes del cambio de enfoque, provenientes de los aportes desde distintos campos y continentes, especialmente, las contribuciones realizadas por Osorio Machado, Olivera, Jessop, Oddone, Szasz, Morales Raya, Meliá, Palau, Abinzano, entre otros; a partir de los cuales se esfuerzan por una comprensión integral de las fronteras, rompiendo estereotipos, procurando dar cuenta de fronteras vivas.

Una parte importante de las auspiciosas reconceptualizaciones de la frontera y sus formas de vida desde las ciencias sociales, prestan atención a los conocimientos encarnados y situados; adscriben a un concepto de frontera amplio, relacional (de diversos colectivos sociales y agentes institucionales) y dinámico. Varios de los trabajos más recientes, cuyos planteamientos nos ocuparemos con más detalle, asumen que las personas (por ejemplo, migrantes transfronterizos) son singularmente libres y aspiran a buscar justicia social a materializar su dignidad plena, más allá de los condicionantes estructurales del país de origen o al cual se trasladan.

Aquella visión militarista comentada se transforma: contra amenazas crónicas como el hambre, la represión, la enfermedad, desempleo, seguridad alimentaria/ ahora los nuevos aportes acerca del esclarecimiento de las fronteras tienen un carácter integrador, ponen énfasis en la protección del *núcleo vital de todas las vidas humanas que se mejoren las libertades humanas y la realización de las personas* (Comisión de Seguridad Humana, 2003: 4), vivir libres sin temores, sin necesidades, enfatizando la promoción de la cultura de la paz. Todo lo cual requiere instituciones y políticas que precisamente faciliten el bienestar de las comunidades de frontera, y a favor de los sujetos que se desplazan regularmente por las fronteras.

La gradual implementación del Mercado Común del Sur (MERCOSUR, 1991), en el marco de una visión geopolítica, abre la propuesta de «región fronteriza» o frontera abierta que, en contraposición con la anteriormente comentada «área de frontera», abogaba por la unión y la integración, aunque en lo concreto su principal objetivo era lograr la progresiva eliminación de barreras arancelarias entre los estados miembros, con el fin de constituir un mercado único, libertad aduanera y comercial, así como un arancel externo común (Morales Raya, 2012).

Asumiendo esta renovada perspectiva analítica en el presente estudio impulsado por el ISFDCyT «Santa Catalina Labouré», en la misma línea el ISM-UNFPA, se reconoce que

“La frontera está en movimiento y es singular en su construcción. Se encuentra marcada por las relaciones sociales, económicas y culturales que se manifiestan en ambos lados del límite político –con sus particularidades, fruto de la historia común– y las tramas que las articulan (Osorio Machado, 2010)” (2020a: 11).

En esta dirección, Carmen Lussi, colaboradora de la Organización Internacional para las Migraciones (OIM) señala la pertinencia de estudiar las fronteras como **espacios transfronterizos**, que precisamente asumimos que es adecuado en lugares como Clorinda y sus zonas paraguayas contiguas, caracterizada por la intensa movilidad humana y de bienes, donde la frontera es un enclave de referencia que genera soluciones económicas y prácticas sociales.

Un importante antecedente del término *transfronterizo* son los trabajos de “Amilhat-Szary y Fourny (2006) del sociólogo Paul Blanquart” (...) Lo transfronterizo es una lógica de contigüidad, continuidad espacial y proximidad posible gracias al cruce de la frontera hacia un vecino” (Giband y Rufi, 2018: 427).

Las investigaciones en las últimas décadas sobre este tema han introducido los aportes que representan todo un giro epistemológico, en efecto, con

“la multiplicación de los estudios fronterizos bajo un nuevo entendimiento de la naturaleza y función de las fronteras como instituciones vivas capaces de engendrar realidades socioespaciales complejas con expresiones multiescalares (Agnew, 1994; Anderson y O’Dowd, 1999; Brenner, 1999; Perkmann, 1999). Como explica Paasi (2022), esta reformulación estimuló el estudio de las movilidades, las reflexiones sobre la experiencia humana resultante del cruce de fronteras y el análisis de la reconfiguración de identidades en espacios producidos por la diversificación e intensificación de las interacciones transfronterizas” (citado por Lara-Valencia, 2023: 4).

Tal como señala Lara-Valencia, es una perspectiva que le asigna importancia a las prácticas (de trabajo, consumo, en nuestro caso de escolarización transfronteriza) que:

“producen y reproducen formas de vida propias de las regiones de frontera. El *enfoque transfronterizo* nos informa que mediante interacciones ordinarias y rutinarias la gente cambia y reconstruye cotidianamente el significado de la frontera, habilitando espacios sociales y económicos que operan bajo una lógica distinta de lo nacional” (Lara-Valencia, 2023: 6).

Consideramos que el «enfoque transfronterizo» es clave en la lectura de la realidad en las investigaciones sobre las nuevas generaciones y frontera, sobre cultura, educación y frontera. La importancia asignada al carácter “procesual” es propio del análisis transfronterizo.

“Este proceso toma cuerpo dentro de la realidad social y económica, pero también institucional. Se construye a partir de la herencia de las prácticas sociales, de los intercambios, de los flujos y de las representaciones comunes provenientes de un lado y otro de la frontera. Como resultado, lo transfronterizo es una estructura socioespacial que a veces se institucionaliza y/o a veces se consolida social y culturalmente. Puede existir en la territorialidad de la acción transfronteriza, como construcción que es política, económica, social o identitaria” (Giband y Rufi, (2018: 429).

Lo anterior se resume en la definición que Tapia Ladino (2017) hace de lo transfronterizo, como escala que:

“vincula lo nacional y lo global, pero que se ancla en un territorio. Esta escala es afectada por las interacciones que ocurren en torno a las fronteras, que en ocasiones son expresiones de la globalización y en no pocas ocasiones, manifestaciones de lo nacional. En esa escala territorial *las personas son centrales* para explicar la interacción y los vínculos que se producen al cruzar la frontera, hacer de ella un recurso y, en muchos, casos *una oportunidad*. Estos intercambios se dinamizan por la existencia de la frontera, gracias a ella y en ocasiones a pesar de ella, de modo que es la frontera, en su expresión territorial, la que actúa como referencia para dichos vínculos” (68).

Comunidades creadoras de tejidos socioculturales: trascendiendo las divisiones

Uno de los fundamentos de esta propuesta de investigación con esta herramienta analítica, reside en que provechosa para estudiar las interacciones económicas, sociales. En el caso de las dinámicas educativas del nexo Clorinda-Paraguay, los autores ubicados en la perspectiva alternativa que se colocan en un registro diferente al divisionismo y la desconfianza, consideran a la misma desde un nuevo entendimiento de la frontera más allá de las concepciones

dominantes que la entienden como límites, confines, zonas conflictivas o, incluso, lugares violentos.

Por el contrario, la frontera significa lo que es, supone hacerse cargo de los desplazamientos humanos e interacciones humanas realmente existentes. La frontera es una categoría conceptual pero también simbólica hacia los públicos. En esta renovada concepción, se busca resaltar el punto de vista del «espacio transfronterizo» como conjunción de dimensiones en su interior como «redes de proximidad» que reconoce y convoca con apertura a las comunidades del otro lado.

Al respecto, para contextualizar los movimientos de familias, de estudiantes que se localizan en este estudio, se propone adoptar el punto de vista acerca de la frontera como «espacio de alteridades y otraedades», de historias compartidas, de defensa de los derechos sociales más sensibles a la igualdad de condiciones de trabajo, educación y trato igualitario; para de este modo iluminar el mundo de las interacciones en el ámbito educativo, en torno a la inclusión educativa y las experiencias educativas en contextos de diversidad cultural.

Al respecto, al asumir el concepto de *espacio transfronterizo*, se pone atención en los espacios activos a escala macrorregional y en las dinámicas institucionales de cooperación existentes. Por lo tanto, cuando se hable de personas reales será necesario considerar los procesos, interacciones constantes, y las necesidades a ambos lados de la frontera, así como las respuestas, los arreglos que hacen los sujetos y dinámicas que se producen, entendiendo que:

“La frontera no se reduce a la determinación física. Pensarla sólo como límite político-administrativo es un pensamiento simplista y pobre, que no abarca la complejidad y mutiplicidad de significaciones que el término lleva. Las regiones fronterizas son escenarios de flujos, choques, mezclas, integraciones y moviidades de personas, culturas, lenguas y creencias que en contacto con lo diferente se multiplican y dan vida a las dinámicas de los espacios fronterizos” (Lussi, 2015, 7).

Sobre esta base, la presente investigación, utiliza como herramientas analíticas el «transfronterismo», y como se verá a continuación, a manera de complemento las «fronteras como redes de proximidad», para contextualizar la experiencia situada de la movilidad de NNAs desde el Paraguay a escuelas argentinas.

Por tanto, cada *zona transfronteriza*, cada nudo fronterizo, o las ciudades gemelas de frontera, implica todo un desafío de estudiarlos con prolijidad, superando enfoques tradicionales.

Por cierto, para ser más riguroso:

“Las fronteras presentan una dualidad intrínseca en su definición, por un lado, como una zona o región de contacto potencialmente conflictivo y, por

otro, como un intercambio entre culturas o lugar de confluencia. En consonancia, se puede pensar en estos espacios como “zonas de transición” entre diferentes sociedades, centros de poder, grupos étnicos, etc. Es decir, esta dualidad, en términos del concepto clásico de frontera, apela al encuentro/desencuentro de dos (o más) territorios, pero para poder entender sus singularidades es necesario considerar en conjunto a ambos (o más) lados de la frontera internacional definiendo una zona de frontera (Saquet, 2015)”, citado por ISM-UNFPA (2020a: 12).

Muy en relación con lo anterior, habría que complementar la noción de «redes», para visualizar con más nitidez las interacciones socioculturales en los espacios transfronterizos.

Las fronteras como «redes de proximidad»

Siguiendo al ISM-UNFPA (2020a), en sus referencias conceptuales Olivera (2008) enfatiza tipos de frontera con signo epocal: conceptualiza a la frontera como “encuentros” como escenarios con distintos grados de intercambios, para referirse a quienes viven en ciudades gemelas o en pueblos próximos, a aquellos que, perteneciendo a distintas unidades estatales, son protagonistas de la construcción y apertura de las fronteras desde abajo. En este mismo sentido, cuando se aborda la cuestión de las fronteras, una alternativa potente es, siguiendo a Olivera (2008), pensarlas:

“en términos de redes, sobre todo el de redes urbanas por el poder explicativo que tienen en referencia a la complejidad de los territorios (...) La red de ciudades o núcleos más densos de las áreas de fronteras, también llamadas de “fronteras vivas”, forman un escenario de interacciones en las que se articulan las ciudades gemelas –pares de centros urbanos, cara a cara en un límite internacional, cuya interdependencia es muchas veces mayor de lo que tiene la ciudad con su región de proximidad o hasta con su propio territorio nacional, configurando así nuevos territorios o nuevas escalas de territorios (Jessop, 2004), que definen incluso una nueva territorialidad (Jessop, 2002; Oddone, 2016)”, citado por ISM-UNFPA (2020a: 13).

Incluso, siguiendo la misma cita del ISM-UNFPA “la posición geográfica que ocupan por su proximidad con el país vecino es un atributo que les confiere un fuerte potencial para actuar como nódulos articuladores no solamente de redes locales y regionales, sino también nacionales y transnacionales (Osorio Machado, 2010)”.

Por ejemplo, tanto Clorinda (ARG) como Falcón y Nanawa (PY) tienen «fronteras difusas» para la mayoría de sus pobladores, constituyendo sociedades de frontera de regiones más amplias, generando sistemas de interacción activamente más amplios que un escenario local:

“Estas ciudades siempre han cumplido el papel de ser puerta de entrada o salida de sus respectivos países, e incluso forman parte de regiones de frontera de mayor tamaño que puede incluir varias ciudades de frontera,

en donde la población originaria se mueve casi indistintamente, sin reconocer el límite internacional” (ISM-UNFPA, 2020a: 16).

Al respecto, si se piensa el escenario de la frontera y sus comunidades bajo estudio, es fácil advertir que la dinámica fronteriza –a manera de «redes de proximidad», los lazos laborales, comerciales, familiares y las motivaciones vitales– alcanza a toda la ciudad de Clorinda (con sus casi cincuenta barrios), sino también a áreas circundantes, que ya en clave de «*espacio trasfronterizo*» llega a localidades como Riacho Negro, Laguna Nainck y más allá de Laguna Blanca sobre la Ruta 86. Lo mismo se puede advertir al observar la dinámica generada por la frontera desde Clorinda hacia localidades paraguayas, pues mirada bajo los prismas de los conceptos de «*espacio trasfronterizo*» y de «*redes de proximidad*», la onda sociodemográfica expansiva llega a Chaco i, Remansito, Mariano Roque Alonso, hasta el mismo Gran Asunción, o desde Puerto Pilcomayo a Lambaré y otras localidades conectadas.

Incluso, el hogar de las niñas y niños que residen en territorio paraguayo y se trasladan para estudiar a Clorinda (AR), no sólo provienen de lugares muy próximos al límite fronterizo, sino algunos de comunidades y localidades, más allá de José Falcón o Nanawa, a distancias considerables, incluso, como se verá en los resultados de informe de comunidades campesinas considerablemente alejadas de Clorinda.

Si bien la rígida delimitación de las fronteras entre Estados puede dividir a las sociedades, en el caso de Clorinda como gran ámbito binacional, no ha impedido el contar con una identidad de frontera, un ser ciudadano/a de frontera, menos todavía para las niñas y niños directamente contactados con la frontera, y menos todavía son sujetos activos de la frontera.

Vivir en la frontera otorga identidad

Como derivación del principio de redes, ISM-UNFPA comprende las fronteras como «territorios de comunicación», signada por “la memoria y la historia, delimitados por hitos, marcas, caminos, vivencias comunes históricamente reunidas. (Brand et al., 2008). El antropólogo jesuita Bartolomé Meliá propone la idea de frontera como identidad, lo que remite al modo de ser de los guaraníes y confirma la percepción del territorio como territorio de comunicación” (2020a: 14).

El estudio referenciado de ISM-UNFPA, siguiendo los planeos de Meliá y que retoma Brand pone de manifestó los atributos de la cosmovisión de la frontera desde los pueblos:

“Los accidentes geográficos, las fronteras ecológicas, así como las relaciones de parentesco y las complejas redes de reciprocidad y/o disputas que resultan de estas relaciones, son importantes referencias constitutivas en el proceso de definición y redefinición (continua) de las fronteras indígenas. Por eso, bajo la óptica indígena, las fronteras podrían ser relativizadas en determinados casos como casamientos o dinámicas de alianzas. En la actualidad, estas redes siguen en pleno vigor, construyendo y deconstruyendo fronteras, siempre vistas como algo

dinámico (Brand et al., 2008). Estas fronteras, al no coincidir con las planteadas por los Estados, pueden afectar sus modos de vida, su economía, sus usos y costumbres y hasta su sobrevivencia como pueblos” (ISM-UNFPA, 2020a: 14).

En efecto, las visiones de las «fronteras» por parte de las sociedades binacionales muestran que las mismas tienen una historia y que se reconstruyen permanentemente, según, por ejemplo, la situación social de cada país, según el valor diferencial de las monedas, la ausencia o avances en materia de acceso a la salud o la educación pública, entre otros factores.

Tal cual se ha mostrado por Osorio Machado, a diferencias de miradas y políticas tradicionales erráticas sobre los territorios fronterizos, que quedan atrapados en visiones negativas y descalificadoras –consideran a la frontera como lugares alejados de los grandes centros metropolitanos, como lugares inhóspitos, hasta sitios peligrosos, son a todas luces insuficientes, o incluso arriban a explicaciones equivocadas– vale la pena detenerse un momento en miradas alternativas que desde las ciencias sociales intentan ubicar con más precisión y objetividad qué son las zonas de frontera. La siguiente mirada/definición recuperada de Osorio Machado (2006) es menos recurrente y consiste en abordar la zona fronteriza como escenario dinámico “compuesto por diferencias producto del límite internacional, y por los flujos y las interacciones transfronterizas, cuya territorialización más evolucionada son las ciudades gemelas...” (ISM-UNFPA, 2020a: 14).

Familias transfronterizas, sujetos de frontera y fusión de culturas

También hay estudios que advierten que un tipo específico de movimientos transmigratorios son los «commuters», personas que realizan traslados diarios o frecuentemente (por pocos días, semanalmente) de un país a otro, pero retornan, emprendiendo una movilidad particular, desplegando prácticas regulares, trabajo, compras, estudio, entre otros motivos:

Los movimientos transmigratorios adoptan varias formas. La más conocida corresponde a los movimientos de los *commuters*, personas que viven en un lado de la frontera, pero trabajan en el otro lado (Ojeda y Ham, 1990, 2005). Uno de los resultados de la interacción y confluencia de estos distintos movimientos de población es la formación de unidades familiares que combinan elementos sociales y culturales, pero con rasgos propios que solo son entendibles en el contexto social fronterizo. Las familias transfronterizas tienen sus orígenes en la formación histórica misma de la frontera, pero también son resultado de un fenómeno más contemporáneo que se sustenta en ciertas prácticas económicas, sociales y demográficas que permiten garantizar su reproducción cotidiana frente a las desigualdades sociales y asimetrías de poder que existen entre dos países. El carácter transfronterizo de las familias se define por el lugar de nacimiento, la nacionalidad y el lugar de residencia de todos sus miembros, así como por las relaciones de parentesco, el matrimonio, el nacimiento de los hijos y la dependencia

económica respecto del otro "lado" (Ojeda, 1994, 2005), citado por Aquino (2018: 129).

Al respecto, con seguridad, se puede conceptualizar que las familias de NNA que se trasladan desde la frontera paraguaya a las escuelas argentinas para estudiar son *commuters*, personas que viven en un lado de la frontera (PY) y tienen fuertes vínculos laborales, familiares con la Argentina. Hay que entender también, que hay otros elementos determinantes en la vida de estos *commuters*:

“Tanto la población que circula y las áreas habitadas constituyen un sistema migratorio específico caracterizado por una fuerte dependencia de factores exógenos. Estos pueden resumirse en el predominio económico de un país sobre otro, la flexibilidad del mercado laboral, las leyes de emigración e inmigración, la flexibilidad del gobierno con su propia legislación, la tolerancia o la voluntad de los Estados de atribuir una función específica al espacio fronterizo, el cambio de moneda, la permeabilidad de las fronteras, etcétera”, citado por Aquino (2018: 129-130).

En la misma línea de considerar a las fronteras como escenarios dinámicos, el antropólogo Abínzano (2001) desde la provincia de Misiones, investigador de la Universidad Nacional de Misiones (UNAM), recuerda que los agentes sociales de esta frontera poseían/poseen formas de articulación *sui generis* con más de una nación. Todo lo cual representan “ventajas particulares”:

- i. Uso de más de una lengua (guaraní, yopará, español, portugués);
- ii. Conocimiento actualizado de tipos de cambio y precios de productos y servicios;
- iii. Realización de actividades sociales y culturales interfronterizas;
- iv. Establecimiento de amistades y parentesco con los del «otro lado»;
- v. Utilización recíproca de bienes públicos.

Esta perspectiva amplía la noción de «frontera» que se asienta tanto en el campo de la sociología, de la antropología, de la economía como, principalmente, en el campo de la cultura. Siguiendo a Szasz, Morales Raya (2012) recupera la connotación de «frontera» como *mezcla de culturas*: mediante la escuela y los movimientos cotidianos, las comunidades y sus agentes transfronterizos, obtienen perspectivas multiculturales, para lo cual requieren una habilidad especial, son depositarios de dos o más culturas y cambian su rolde acuerdo con las circunstancias. Ellos saben cómo piensan y cómo se comportan «los del otro lado», y actúan en función de ello (Szasz, 1994).

Es más, en la misma orientación se podría comprender la «frontera» como una caja de resonancia y que amplía lo que sucede en cada país. En la misma línea, la historiadora e investigadora argentina Clementi (1985) ha argumentado— incluso desde novelas escritas— que el estudio de la «frontera» podría resultar la clave interpretativa para comprender la sociedad en Latinoamérica.

Nuevamente siguiendo a Morales Raya (2012), las «fronteras» son espacios de “encuentro y producción de culturas”, que van más allá de 20, 50 o más kilómetros a la redonda, son representativas de los vínculos entre lo global y lo local.

Está claro que vivir en territorios fronterizos es muy distinto que juzgar externamente o a la manera de forasteros, apenas con un mapeo o el uso del GPS, a las fronteras y sus poblaciones.

Tomás Palau, quien fue docente de la Universidad Nacional de Formosa (UNaF), ha estudiado la frontera con Nanawa-Clorinda y Alberdi-ciudad de Formosa, con un lenguaje claro e inequívoco, contribuyó a partir de trabajos de campo en los años noventa a identificar *nuevos patrones migratorios*, nuevas modalidades de cruce de estas fronteras y la emergencia de *nuevos sujetos migratorios*. Palau en sus diferentes trabajos enfatizó la relevancia cuantitativa y cualitativa de estas zonas de frontera existentes en la provincia de Formosa con el Paraguay:

1. Mayor ritmo de crecimiento de las ciudades fronterizas.
2. Si bien los patrones clásicos no han desaparecido, hay nuevos patrones migratorios fuertemente asociados al *incremento de los flujos migratorios transfronterizos*.
3. Los patrones migratorios *difieren* respecto a los sesenta, setenta y ochenta. Se trata de un momento donde los flujos migratorios son *más cortos y sobre todo de menor duración*.
4. Otra de las características es la inconmensurabilidad del trajinar de personas por estas fronteras movidas por distintas razones, sea por los lugares habilitados (a pie, en vehículos, balsa), sea por aquellos pasos informales (caminando), sea mediante viajes en canoas no registrados.
5. Las personas se trasladan, se asientan en las fronteras, para trabajar y resolver sus necesidades materiales, van tejiendo relaciones de ambos lados de la frontera.
6. Dependencia del comercio de frontera, denominado *comercio hormiga* (exportaciones no registradas/contrabando) y del *turismo de compra*.
7. La persona que reside en la zona de frontera, cuando cruza al otro lado de la misma no se siente estar “afuera” de su forma de vida, de su cultura, el contacto con el otro país, es una *extensión cultural*, en todo caso enriquecida por prácticas, información y perspectivas que no son otra cosa que aprendizajes para la vida.
8. La emergencia de *nuevas figuras migratorias transfronterizas*: el trabajador binacional, el consumidor binacional, el estudiante binacional o transfronterizo.
9. Por supuesto, salvo hechos puntuales de alguna persecución o enfrentamiento de las fuerzas de seguridad con grupos de

contrabandistas, los vínculos que se mantienen entre las ciudadanía de frontera de ambos países son armónicos.

Lejos de poner el foco de lugares como pasos de turistas que se ven obligados a cruzar la frontera como un mero trámite migratorio, Palau (1993, 1995) ve como central y esencial de todas estas zonas de frontera del norte argentino –con Paraguay– movimientos dinamizados por las relaciones familiares, allegados de familias y sectores sociales que tejen íntimas interacciones transfronterizas, con algunos miembros que residen en estas comunidades fronterizas o a menos de una hora de viaje de la frontera misma.

Morales Raya (2012), concluye sobre el olvido y a su vez la relevancia de las fronteras en América Latina, recuperando al antropólogo Abínzano (1998).

“Si antes las fronteras sirvieron para limitar, separar, bloquear, impedir, etc., hoy su papel se ha invertido. Se comienza a notar que las fronteras sirven (y puede potenciarse aún más) para unir, cooperar, integrar y complementar. Y es posible que este nuevo rol otorgue a estos espacios un protagonismo nuevo y una opción regional y local de desarrollo.”

En los nuevos diseños de los Estados: los territorios transfronterizos deben tener preeminencia, se requiere mayor teorización, mayor presencia de instituciones estatales, desarrollo tecnológico, modernización de estos espacios.

Hay mucho valor en la perspectiva de Palau, Abínzano, Morales Raya, entre otros, sobre la investigación sociocultural con un interés de liberación de las poblaciones históricamente oprimidas y transformar las sociedades de frontera.

Como Morales Raya hizo notar “los debates sobre la frontera aspectos fundamentales como el papel de las sociedades indígenas, las prácticas culturales, las políticas estatales en la frontera, el comercio fronterizo o la ocupación de los espacios fronterizos, es decir, a los actores de las sociedades fronterizas. Esta nueva visión considera la frontera básicamente como una zona de penetración intercultural, que ha producido un mayor conocimiento sobre las relaciones interculturales que se producen en la zona” (2012: 23). Dentro de esta perspectiva el significado del término «frontera», se aleja de los atributos tradicionales de límite físico o de afirmación de la seguridad estatal-interna, de rechazo de la población y cultura ajena.

Desde este repaso reconstructivo de la «frontera», se la interpreta como *zona transfronteriza*, se puede mostrar la interacción entre dos formas de vida en este caso, en el plano educativo, intentando hacer visibles asuntos ignorados o malinterpretados, sobre todo, cuando no se conoce la realidad dinámica de las zonas trasfronterizas.

Desde el principio, esta investigación ha enfatizado el esfuerzo de comprender a los *sujetos de frontera* (en este caso a las familias y sus hijas e hijos que residen en territorio paraguayo y a docentes argentinos, entre otros actores) la importancia de estudiar la interacción cotidiana de quienes viven en

las «zonas transfronterizas» y cruzan preferentemente al país hermano, donde el trabajo de campo cualitativo es una herramienta para estudiar las formas de vida (de estudio, de trabajo, de intercambio).

Luego de lo que hemos bosquejado hasta aquí, diferenciándonos de enfoques decimonónicos de la frontera concebidos, sea como lugares relegados o de conflicto y enfrentamiento potencial. este estudio se inscribe en la visión que concibe a “los espacios fronterizos, en la que éstos son entendidos como escenarios privilegiados para el estudio de las relaciones culturales de la frontera”.

Esta conceptualización, en fin, nos abre el camino hacia la interpretación de la frontera como *hinterlands*, no sólo como zonas adyacentes a la frontera común jurídicamente establecida entre los países para delimitar la soberanía nacional, sino como esferas de influencia efectiva de actividades más allá de los límites internacionales. Por cierto, en la actualidad hay distintas manifestaciones progresivas de pensar las fronteras como “zonas de desarrollo espontáneo, a menudo desordenado y voluntarista”, pero es importante apuntalar nuevos parámetros para su comprensión hermenéutica:

“son espacios donde se desarrolla una vida singular de encuentros y vinculaciones de diversas formas de vida política y social, y donde se evidencian más las semejanzas culturales entre los ciudadanos de una y otra nación fronteriza. Todos estos factores, en unos y otros casos, dan un fuerte acento culturalista a la vida regional” (Heredia, 2014: 1-5).

Heredia, en su trabajo acerca de *las regiones de frontera en el Cono Sur* puntualiza así el fuerte acento culturalista de la vida de las fronteras:

“Las regiones en general y las de frontera con sus propias particularidades, tienen un marcado acento cultural, en tanto con recurrencia son espacios donde se desarrolla una vida singular de encuentros y vinculaciones de diversas formas de vida política y social, y donde se evidencian más las semejanzas culturales entre los ciudadanos de una y otra nación fronteriza. Todos estos factores, en unos y otros casos, dan un fuerte acento culturalista a la vida regional (2014: 1).

Todo un *hinterlands* en el que se produce desarrollo humano, comercialización, se intercambian oficios y servicios profesionales, también se recibe hospitalidad, salud, educación, se cruzan las emisoras radiales y de televisión de ambos países. En definitiva, se producen y multiplican actividades de integración desde abajo, no libre de conflictos y mafias, pero donde se destacan encuentro y producción de culturas entorno al *hinterlands argentino* y el *hinterlands paraguayo*. En este norte de comprensión se ubica el presente estudio, y para ello seguidamente se describen los antecedentes de las denominadas “escuelas de frontera”, los principales derechos establecidos por la Ley Nacional de Educación 26.206 sancionada a fines del 2006 y la Ley de Migraciones 25.871.

III. MARCO NORMATIVO ACERCA DE LAS PERSONAS MIGRANTES Y EL ACCESO A LA EDUCACIÓN

La educación en general, el fenómeno de las migraciones en todas sus variantes (flujos tradicionales y recientes) y la cuestión de las fronteras están en el centro de las preocupaciones de cierta parte de la sociedad.

Hoy cada vez más avanza el paradigma de la protección y garantía integral de los Derechos de NNAs. Sin embargo, por otro lado, hay un sin número de investigaciones (CLACSO, UNICEF, Observatorio de la Deuda Social de la UCA) que diagnostican y muestran una serie de derechos de niñas y niños jaqueados, por ejemplo, los colectivos cuyos atributos son la migración y la pobreza. En este sentido, el presente documento hace una revisión general de las normas existentes en el país con relación a la migración y su cruce con los derechos humanos de niñas, niños y adolescentes.

1. Normativa para la atención de migrantes

Si bien, existen instrumentos internacionales que contemplan los derechos de las personas migrantes, a la igualdad y no discriminación en el ejercicio de los derechos y, particularmente, la Convención Internacional sobre la Protección de los Derechos de todos los Trabajadores Migratorios y de sus Familiares, ratificada por la Argentina en el año 2007 y aprobada por la Ley N° 26.202, se tiene el artículo 20 de la Constitución Nacional que consagra sus derechos humanos, luego de muchos esfuerzos, en el año 2004 se logró dejar sin efecto el Decreto-Ley N° 22.439 de migraciones de la dictadura militar, promulgada en 1981, conocida como Ley Videla que había institucionalizando la Doctrina de la Seguridad Nacional, la cual había dejado atrás la antigua Ley de Avellaneda de 1876.

En el año 2004 se logra sancionar la Ley de Migraciones N° 25.871 (ley de la democracia) orientada a “destruir mitos, xenofobias y prejuicios” (senador Cafiero), esta nueva ley contrapuso el paradigma de los *derechos humanos* con los principios y estándares internacionales protectores de los derechos de las personas migrantes a la tradición normativa de aquellas primeras dos leyes que caracterizaban el fenómeno migratorio por el control y persecución en el marco del paradigma de la *seguridad nacional*.

De este modo, la Ley de Migraciones de la democracia, favorecida por el clima de integración del Mercosur, adopta el enfoque en *derechos humanos*, reconociendo explícitamente el derecho a migrar y, sobre todo, la igualdad entre personas nacionales y no nacionales, sobre los principios de no discriminación y trato igualitarios, garantizando el acceso a la educación y la justicia. Otro de los derechos reconocidos es a la salud, que bajo ninguna circunstancia puede negarse a los extranjeros, incluso en situación migratoria irregular. La norma tiene la intención de inspirar políticas públicas orientadas a la igualdad de acceso a servicios sociales para extranjeros y nacionales, la inclusión socio-cultural y, con un especial énfasis en la integración laboral de los inmigrantes.

Se trata de una ley ambiciosa y ejemplo en América Latina, que cumple con *Acuerdo sobre Residencia para Nacionales de los Estados Parte del Mercosur* pues entre otras cosas, establece la obligación del Estado de garantizar el derecho a la educación en todos los niveles, sin pretextos, como la irregularidad migratoria o la condición social.

Cabe destacar que el proceso de construcción de esta ley de la democracia:

“Fue en aquel clima político de principios de siglo, en que parecía dominar un discurso *integracionista* que apelaba a la *hermandad latinoamericana*, que una nueva generación de descendientes de inmigrantes limítrofes se convertía en juventud, despertando a una conciencia de sí que fue acompañada y avalada por normativas y políticas migratorias, e incluso por una sociedad que comenzó a acercarse a los países de la región, a revisar su propia historia y a cuestionar sus supuestos orígenes” (Gavazzo, 2019: 7).

El cuadro que se detalla a continuación resalta los principales derechos y garantías de la Ley de Migraciones 25.871.

CAPITULO I ÁMBITO DE APLICACIÓN	Artículo 2° — A los fines de la presente ley se entiende por "inmigrante" todo aquel extranjero que desee ingresar, transitar, residir o establecerse definitiva, temporaria o transitoriamente en el país conforme a la legislación vigente.
PRINCIPIOS GENERALES CAPITULO III	<p>CAPITULO II PRINCIPIOS GENERALES</p> <p>Artículo 3° — Son objetivos de la presente ley:</p> <p>a) Fijar las líneas políticas fundamentales y sentar las bases estratégicas en materia migratoria, y dar cumplimiento a los compromisos internacionales de la República en materia de derechos humanos, integración y movilidad de los migrantes; b) Contribuir al logro de las políticas demográficas que establezca el Gobierno Nacional con respecto a la magnitud, tasa de crecimiento y distribución geográfica de la población del país;</p> <p>c) Contribuir al enriquecimiento y fortalecimiento del tejido cultural y social del país;</p> <p>d) Garantizar el ejercicio del derecho a la reunificación familiar; e) Promover la integración en la sociedad argentina de las personas que hayan sido admitidas como residentes permanentes;</p> <p>f) Asegurar a toda persona que solicite ser admitida en la República Argentina de manera permanente o temporaria, el goce de criterios y procedimientos de admisión no discriminatorios en términos de los derechos y garantías establecidos por la Constitución Nacional, los tratados internacionales, los convenios bilaterales vigentes y las leyes;</p> <p>g) Promover y difundir las obligaciones, derechos y garantías de los migrantes, conforme a lo establecido en la Constitución Nacional, los compromisos internacionales y las leyes, manteniendo en alto su tradición humanitaria y abierta con relación a los migrantes y sus familias;</p> <p>h) Promover la inserción e integración laboral de los inmigrantes que residan en forma legal para el mejor aprovechamiento de sus capacidades personales y laborales a fin de contribuir al desarrollo económico y social de país;</p>

	<p>i) Facilitar la entrada de visitantes a la República Argentina para los propósitos de impulsar el comercio, el turismo, las actividades culturales, científicas, tecnológicas y las relaciones internacionales;</p>
<p>DE LOS DERECHOS Y OBLIGACIONES DE LOS EXTRANJEROS</p>	<p>CAPITULO I DE LOS DERECHOS Y LIBERTADES DE LOS EXTRANJEROS</p> <p>Artículo 4. — El derecho a la migración es esencial e inalienable de la persona y la República Argentina lo garantiza sobre la base de los principios de igualdad y universalidad.</p> <p>Artículo 5. — El Estado asegurará las condiciones que garanticen una efectiva igualdad de trato a fin de que los extranjeros puedan gozar de sus derechos y cumplir con sus obligaciones, siempre que satisfagan las condiciones establecidas para su ingreso y permanencia, de acuerdo a las leyes vigentes.</p> <p>Artículo 6° — El Estado en todas sus jurisdicciones, asegurará el acceso igualitario a los inmigrantes y sus familias en las mismas condiciones de protección, amparo y derechos de los que gozan los nacionales, en particular lo referido a servicios sociales, bienes públicos, salud, educación, justicia, trabajo, empleo y seguridad social.</p> <p>Artículo 7° — En ningún caso la irregularidad migratoria de un extranjero impedirá su admisión como alumno en un establecimiento educativo, ya sea este público o privado; nacional, provincial o municipal; primario, secundario, terciario o universitario. Las autoridades de los establecimientos educativos deberán brindar orientación y asesoramiento respecto de los trámites correspondientes a los efectos de subsanar la irregularidad migratoria.</p> <p>Artículo 8° — No podrá negársele o restringírsele en ningún caso, el acceso al derecho a la salud, la asistencia social o atención sanitaria a todos los extranjeros que lo requieran, cualquiera sea su situación migratoria. Las autoridades de los establecimientos sanitarios deberán brindar orientación y asesoramiento respecto de los trámites correspondientes a los efectos de subsanar la irregularidad migratoria.</p> <p>Artículo 9° — Los migrantes y sus familiares tendrán derecho a que el Estado les proporcione información acerca de: a) Sus derechos y obligaciones con arreglo a la legislación vigente; b) Los requisitos establecidos para su admisión, permanencia y egreso; c) Cualquier otra cuestión que le permita o facilite cumplir formalidades administrativas o de otra índole en la República Argentina. La autoridad de aplicación adoptará todas las medidas que considere apropiadas para difundir la información mencionada y, en el caso de los trabajadores migrantes y sus familias, velará asimismo porque sea suministrada por empleadores, sindicatos u otros órganos o instituciones. La información requerida será brindada gratuitamente a los extranjeros que la soliciten y, en la medida de lo posible, en un idioma que puedan entender.</p> <p>Artículo 10. — El Estado garantizará el derecho de reunificación familiar de los inmigrantes con sus padres, cónyuges, hijos solteros menores o hijos mayores con capacidades diferentes.</p> <p>Artículo 11. — La República Argentina facilitará, de conformidad con la legislación nacional y provincial en la materia, la consulta o participación de los extranjeros en las decisiones relativas a la vida pública y a la administración de las comunidades locales donde residan.</p> <p>Artículo 12. — El Estado cumplimentará todo lo establecido en las convenciones internacionales y todas otras que establezcan derechos y obligaciones de los migrantes, que hubiesen sido debidamente ratificadas.</p> <p>Artículo 13. — A los efectos de la presente ley se considerarán discriminatorios todos los actos u omisiones determinados por motivos tales como etnia, religión, nacionalidad, ideología, opinión política o gremial, sexo, género, posición económica o caracteres físicos, que arbitrariamente impidan, obstruyan, restrinjan o de algún modo</p>

	<p>menoscaben el pleno ejercicio sobre bases igualitarias de los derechos y garantías fundamentales reconocidos en la Constitución Nacional, los Tratados Internacionales y las leyes.</p> <p>Artículo 14. — El Estado en todas sus jurisdicciones, ya sea nacional, provincial o municipal, favorecerá las iniciativas tendientes a la integración de los extranjeros en su comunidad de residencia, especialmente las tendientes a: a) La realización de cursos de idioma castellano en las escuelas e instituciones culturales extranjeras legalmente reconocidas; b) La difusión de información útil para la adecuada inserción de los extranjeros en la sociedad argentina, en particular aquella relativa a sus derechos y obligaciones; c) Al conocimiento y la valoración de las expresiones culturales, recreativas, sociales, económicas y religiosas de los inmigrantes; d) La organización de cursos de formación, inspirados en criterios de convivencia en una sociedad multicultural y de prevención de comportamientos discriminatorios, destinados a los funcionarios y empleados públicos y de entes privados.</p>
--	--

Para cerrar este breve recorrido, la ley reconoce el derecho a la migración considerando “esencial e inalienable de la persona y la República Argentina lo garantiza sobre la base de los principios de igualdad y universalidad”.

2. Derecho a la identidad y diversidad cultural

Es interesante preguntarse sobre cómo se sienten y se piensan los niños y niñas radicados en Paraguay que estudian en zonas trasfronterizas. Si bien este trabajo no explora la pregunta quién soy en el caso de dicho sector de niños, al enclavarse el estudio en esta zona binacional altamente dinámica, presupone una variedad de elementos interdependientes entre sí: aspectos psicológicos, un tejido cultural binacional en crecimiento, una rica historia (por ejemplo, bisabuelos, abuelos, padres de origen paraguayo), seguramente en los testimonios de los actores consultados hay cargas culturales compartidas, religiosidad, rasgos distintos y comunes en ambos lados de la frontera argentino-paraguaya. La «identidad» como concepto puede entenderse a partir de las valoraciones y percepciones que en el caso de las y los alumnos del Paraguay que estudian en escuelas argentinas tienen como individuos únicos (rasgos exclusivos al vivir en una nación determinada), y aquellos rasgos compartidos – en este caso– en la zona transfronteriza.

Además de la identidad pensada como centro organizador activo de las actitudes y predisposiciones de la persona, desde el plano normativo la *Convención sobre los Derechos del Niño* (CDN) como marco normativo central en lo relativo a los derechos humanos de niñas, niños y adolescentes, tiene elementos sumamente relevantes que envuelven al derecho a la identidad¹⁰.

Inicialmente, la CDN define el derecho a la identidad de la niña, niño y adolescente, en un sentido amplio, en cuanto contempla en su conceptualización

¹⁰ Vale recordar que esta Convención tiene jerarquía constitucional en la Argentina, integra el bloque de la convencionalidad (artículo 75, inciso 22 de la Constitución Nacional), con lo cual se adopta legal e institucionalmente el Paradigma de la “Protección Integral de Derechos”.

a la inserción social del niño, ya sea en el ámbito familiar –como núcleo básico y elemental– o en uno más extenso.

Al respeto, se destaca el artículo 20 de la CDN: “asimismo, además del nombre, se asocia la identidad a la pertenencia. En este artículo se declara que toda persona tiene derecho a una nacionalidad, sobre todo del Estado en cuyo territorio nació, y que nadie podrá ser privado de ella ni de su derecho a cambiarla. Así, el nombre como medio de identificación del niño como persona en la sociedad, la nacionalidad y las relaciones familiares, se consagran como elementos que constituyen la identidad del niño o niña y al mismo tiempo como herramientas de protección de ella.”

Recuérdese que tanto las culturas presentes en Paraguay como en la Argentina forman parte del patrimonio latinoamericano y universal de la humanidad, cada mosaico cultural emplazados sobre todo en las zonas fronterizas son ámbitos potentes para el acercamiento de los pueblos, expresiones y afirmación de la identidad.

Al respecto la UNESCO (2001), señala que las identidades culturales o diversidad cultural “se manifiesta en la originalidad y la pluralidad de las identidades que caracterizan a los grupos y las sociedades que componen la humanidad. Fuente de intercambios, de innovación y de creatividad, la diversidad cultural es tan necesaria para el género humano como la diversidad biológica para los organismos vivos. En este sentido, constituye el patrimonio común de la humanidad y debe ser reconocida y consolidada en beneficio de las generaciones presentes y futuras” (Artículo 1: Declaración Universal de la UNESCO sobre Diversidad Cultural)¹¹.

En tanto en su artículo 5, la declaración de la UNESCO se reafirma que:

“Los derechos culturales son parte integrante de los derechos humanos, que son universales, indisociables e interdependientes. El desarrollo de una diversidad creativa exige la plena realización de los derechos culturales, tal como los definen el Artículo 27 de la Declaración Universal de Derechos Humanos y los Artículos 13 y 15 del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Toda persona debe tener la posibilidad de expresarse, crear y difundir sus obras en la lengua que desee y en particular en su lengua materna; toda persona tiene derecho a una educación y una formación de calidad que respeten plenamente su identidad cultural; toda persona debe tener la posibilidad de participar en la vida cultural que elija y conformarse a las prácticas de su propia cultura, dentro de los límites que impone el respeto de los derechos humanos y de las libertades fundamentales”.

¹¹ Véase: <https://es.unesco.org/about-us/legal-affairs/declaracion-universal-unesco-diversidad-cultural>

Entre otros de sus artículos se destaca la obligación de los Estados de cuidar y promover la diversidad cultural:

“En nuestras sociedades cada vez más diversificadas, resulta indispensable garantizar una interacción armoniosa y una voluntad de convivir de personas y grupos con identidades culturales a un tiempo plurales, variadas y dinámicas. Las políticas que favorecen la integración y la participación de todos los ciudadanos garantizan la cohesión social, la vitalidad de la sociedad civil y la paz. Definido de esta manera, el pluralismo cultural constituye la respuesta política al hecho de la diversidad cultural. Inseparable de un contexto democrático, el pluralismo cultural es propicio para los intercambios culturales y el desarrollo de las capacidades creadoras que alimentan la vida pública” (Artículo 2).

Asimismo, desde el año 2005, se aprueba la Ley N° 26.061 de “Protección integral de los Derechos de niñas, niños y adolescentes”, que incorpora la concepción de niñas, niños y adolescentes “sujetos plenos de derechos” reafirmando los derechos universales y derechos propios de su condición vital.

En la misma, además del derecho a la alimentación, a la salud y a la educación, como el derecho a la participación, se asevera el “Derecho a la identidad” en su artículo 11:

“Las niñas, niños y adolescentes tienen derecho a un nombre, a una nacionalidad, a su lengua de origen, al conocimiento de quiénes son sus padres, a la preservación de sus relaciones familiares de conformidad con la ley, a la cultura de su lugar de origen y a preservar su identidad e idiosincrasia, salvo la excepción prevista en los artículos 327 y 328 del Código Civil. Los Organismos del Estado deben facilitar y colaborar en la búsqueda, localización u obtención de información, de los padres u otros familiares de las niñas, niños y adolescentes facilitándoles el encuentro o reencuentro familiar. Tienen derecho a conocer a sus padres biológicos, y a crecer y desarrollarse en su familia de origen, a mantener en forma regular y permanente el vínculo personal y directo con sus padres, aun cuando éstos estuvieran separados o divorciados, o pesara sobre cualquiera de ellos denuncia penal o sentencia, salvo que dicho vínculo, amenazare o violare alguno de los derechos de las niñas, niños y adolescentes que consagra la ley. En toda situación de institucionalización de los padres, los Organismos del Estado deben garantizar a las niñas, niños y adolescentes el vínculo y el contacto directo y permanente con aquéllos, siempre que no contraríe el interés superior del niño. Sólo en los casos en que ello sea imposible y en forma excepcional tendrán derecho a vivir, ser criados y desarrollarse en un grupo familiar alternativo o a tener una familia adoptiva, de conformidad con la ley”.

El artículo 12 trata sobre las garantías del Estado de la identificación obligatoria, en tanto, el artículo 13 es más específico respecto al “Derecho a la documentación”:

“Las niñas, niños, adolescentes y madres indocumentadas, tienen derecho a obtener los documentos públicos que comprueben su identidad, de conformidad con la normativa vigente y en los términos que establece el procedimiento previsto en la Ley N° 24.540”.

IV. METODOLOGÍA

La metodología seguida en el trabajo es de tipo *cualitativo*. Se realizó un estudio desde el enfoque de derechos para abordar el vínculo entre alumnas y alumnos residentes en Paraguay, en distintas comunidades fronterizas, con las escuelas primarias de Clorinda-Formosa de la Argentina.

En el trabajo de campo se involucraron 18 estudiantes del 2do año del Profesorado en Educación Primaria del ISCL, distribuidos en equipos, previa capacitación en administración de encuestas semiestructuradas y acceso a campo.

Las muestras de los participantes estuvieron situadas en sus escenarios naturales: las dos escuelas primarias de la Ciudad de Clorinda donde concurren estudiantes provenientes de comunidades fronterizas del Paraguay, por lo que no se utilizó la selección aleatoria de los sujetos con los cuales se tuvo un contacto directo.

Entrevistas realizadas en terreno

Instituciones	Técnica	
	Entrevistas a docentes	Entrevistas a madres
EPEP N° 21 “República del Paraguay”	8	6
EPEP N° 9 “Doctor Carlos S. Lamas”	7	
Total	15	6
TOTAL GENERAL	21	

Fuente: Elaboración propia en base al trabajo de terreno.

El equipo de estudiantes del Profesorado en Educación Primaria realizó 15 entrevistas presenciales a docentes en ejercicio, que fueron administradas en dos escuelas primarias: i) la EPEP N° 21 República del Paraguay, y ii) la EPEP de Frontera N° 9 Doctor Carlos S. Lamas.

Asimismo, se realizaron seis entrevistas orales presenciales a madres cuyos hijas e hijos que residen en Paraguay y se desplazan diariamente por la frontera para estudiar en dichas escuelas de Clorinda.

Dicho conjunto de entrevistas flexibles apuntó a contar con las opiniones de docentes, directivos y madres, preguntándoles acerca de sus experiencias, valoraciones, los vínculos de las familias con las escuelas, particularmente, se trataron distintas dimensiones de los motivos de estudiar en la Argentina. Asimismo, durante las entrevistas se exploraron los desafíos y propuestas sobre cómo mejorar la atención e inclusión de niñas y niños que viven en territorio paraguayo, próximos a Clorinda.

Para la elección de los docentes entrevistados se consideró dos criterios: la edad –docentes jóvenes nóveles y con importante experiencia profesional en relación al objeto de estudio– y la accesibilidad disponibles al momento de visitar las escuelas (Valles, 2000).

Los mapas de este informe provienen de la elaboración de cartografía temática con Sistemas de Información Geográfica (SIG). Es importante mencionar que se utilizaron datos secundarios del Instituto Geográfico Nacional (IGN) y mapas base de ESRI, Google Maps y Google Earth. También es preciso señalar que se utilizó el software QGIS 3.18 para la digitalización, edición de las capas temáticas y la representación cartográfica.

Distanciamiento crítico y vigilancia epistemológica

Al comienzo de la investigación, se tenía como ideas previas, que las y los alumnos que cruzaban diariamente para estudiar eran de nacionalidad paraguaya, sin embargo, conforme el avance de las entrevistas, permitió revisar críticamente dicho supuesto.

Asimismo, se especulaba que dichos estudiantes exhibirían sensibles inconvenientes de integración, por ejemplo, se esperaba problemas de discriminación, estigmatización y de rendimiento escolar. Sin embargo, conforme fue avanzando la investigación en el trabajo de campo, los discursos expresados en las entrevistas indicaron todo lo contrario.

La investigación de fenómenos sociales, prácticas individuales y sociales, políticas y comportamientos institucionales se despliegan en una trama compleja, que siguiendo a Bourdieu, Passeron y Chamboredon (1999) puede toparse con el riesgo de las “tentaciones de profetismo”, es decir, ya contar de ante mano con interrogantes de investigación pre-construidos a las cuales mágicamente se tienen las soluciones, dado el peculiar “sentido común” que se tiene como docentes, ciudadanos o más todavía cuando se trata de investigadores frente a aquello que se quiere objetivar, imponiéndose como “naturales”.

En este caso, la frontera es una configuración “demasiada humana que tiende a imponerse como estructura de objeto”; de allí para intentar sortear esta relevante fuente de error, el requisito de establecer una *ruptura epistemológica* con el sentido común y las instituciones sociales que se pretendan objetivar. De allí que para enfrentar las tentaciones del profetismo se asumió el esfuerzo consciente de explicitar las relaciones de poder, la necesaria *reflexividad*, tratando de tomar distancia crítica para objetivar el objeto de estudio.

Transcripciones, análisis e interpretación

Según De Peleakais (2011) y varios metodólogos, las «categorías» son conceptos que refieren a una clase de objetos, a ideas, experiencias, contextos, actividades, relaciones personales, sentimientos, hechos «relevantes y con significado» que tienden a agruparse (semejanza en común).

Las «categorías» se representan en «palabras» o «frases», las cuales se rastrean en las transcripciones de las entrevistas.

En este sentido, en el presente desarrollo del trabajo se tuvo como pauta captar, y articular la perspectiva que tienen los propios actores sobre la realidad de las y los alumnos que se trasladan desde Paraguay a escuelas de Clorinda (AR): razones familiares, núcleos problemáticos, dimensiones argumentativas, barreras, fortalezas, matices, consensos, disensos, dudas. Asimismo, se buscaron hilos conectivos y patrones entre los «extractos» (expresiones, párrafos o grupos de párrafos) dentro de las categorías, y conexiones entre distintas categorías.

Con estas consideraciones, la estrategia de análisis seguida se resume a continuación:

- i. En primer lugar, una vez desgrabadas las entrevistas se operó sobre el discurso contextualizado obteniendo una selección de «categorías» que fueron definiendo mediante el soporte informático por el software Atlas.Ti (Sistema de redes conceptuales) facilitando la labor de la investigación, que entre otras cosas, permitió facilitar el análisis de grandes volúmenes de datos textuales, en este caso, se lo utilizó para: a) buscar cadenas de caracteres y patrones textuales, b) la «categorización de datos» al exhibir mayor presencia en los datos recogidos, c) crear diagramas conceptuales de las de «categorías», y d) estructuración de los hallazgos. Cabe aclarar que el tipo de «categorías» se pautó por su semejanza perceptiva, las cuales dada las reiteraciones tenían posibilidades de consolidarse. Un primer nivel de análisis cualitativo interpretativo se centró en las interpretaciones de los entrevistados.
- ii. Simultáneamente, con dichas «categorías iniciales», se fue haciendo la lectura y análisis de líneas a líneas, palabra a palabra, buscando identificar «consolidar las categorías» construidas durante el proceso de análisis sobre la problemática, buscando que sean altamente significativos, es decir, con potencialidad explicativa.
- iii. Luego de dicho análisis, se procuró identificar e interpretar las características o atributos pertenecientes a las categorías, identificando consecuencias del fenómeno estudiado. Cada categoría que emerge en este estudio se menciona con letras cursivas.

Se trata de un aporte al conocimiento del tema, que requiere otros esfuerzos sistemáticos de investigación, que trasciendan las “percepciones de la realidad”, para conocer lo que efectivamente sucede en esta problemática de estudio, complementada con estudios cuantitativos, orientados a las capacidades (en ambos países), investigaciones sobre las dimensiones pedagógicas, curriculares, de las especificidades de los estudiantes, la situación de los profesionales docentes, la propuesta formativa, el desempeño académico de NNAs que residen en territorio paraguayo, así como la convivencia escolar.

V. «ESTUDIAR» EN LA FRONTERA: PRINCIPALES HALLAZGOS

En esta sección, se analizan enunciados importantes en los fragmentos de los relatos de las entrevistas en terreno, unidos a los objetivos iniciales de investigación, las metas del estudio y contexto teórico que orienta la investigación, identificadas en «categorías» surgidas en las narrativas de las personas entrevistadas. En la primera parte se presentan las percepciones y también la experiencia de docentes de enseñanza primaria que están en contacto directo con estudiantes provenientes del país hermano. En la segunda parte, se exponen algunos resultados de las visiones, experiencias y sentires de las familias de alumnas y alumnos que cruzan la frontera para realizar sus estudios básicos en escuelas de Clorinda (AR).

1. ¿Qué visión tienen los docentes de la frontera en relación al acceso a educación?

A continuación, se ponen en el centro del análisis las miradas de los propios docentes de las escuelas argentinas en zonas trasfronterizas, en relación a los objetivos de investigación. En el primer momento, desde las visiones de los docentes, se analizan las razones de optar por estudiar en la Argentina de parte de estudiantes de la primaria provenientes de las comunidades fronterizas del Paraguay.

En un segundo momento se revisan cuestiones como los vínculos de las familias que residen en el Paraguay con las escuelas argentinas, la presencia del trabajo infantil de niños y niñas que cruzan la frontera, la mezcla de las culturas y la convivencia binacional en las comunidades educativas, entre otros elementos.

1.1 La decisión de trasladarse a estudiar a la Argentina

De entrevistas a docentes que se desempeñan en las escuelas primarias abordadas por este trabajo de investigación, se puede leer el ámbito o esfera particular de la vida social en frontera y un contexto histórico condicionante.

Desde la Escuela de Frontera N° 9, se mencionan que la considerable presencia de niñas y niños del lado paraguayo es histórica:

*“...siempre estuvieron, más que nada porque estamos acá en la frontera nosotros tenemos un montón de alumnos, desde antes que yo venga, esta escuela tenía mucha cantidad de alumnos **del otro lado**” (maestra con 17 años de antigüedad. Escuela N° 9).*

Una docente con 17 años de experiencia comenta que en la misma escuela *“los alumnos argentinos están bastante integrados con los chicos paraguayos, casi el 50% son niños paraguayos”.*

Migrantes “argentinos” en su propio país

Una docente con 7 años en la misma escuela sugiere prestar atención a la presencia de alumnas y alumnos que se trasladan desde Paraguay, pero “tienen nacionalidad argentina”:

“Los alumnos de Paraguay se presentan en gran cantidad, en mi grado tengo 28 alumnos en total de los cuales 9 son residentes en Paraguay, es decir, tienen nacionalidad argentina, pero viven en Paraguay”.

Un docente de 4to grado del segundo ciclo de la Escuela N° 21 menciona:

*“tengo alumnos que vienen de Nanawa, son argentinos, pero viven en Nanawa y vienen a estudiar **de este lado**. Y también tengo un alumno paraguayo que vive en Clorinda, es decir, ya se radicó”.*

Más allá de la percepción generalizada en la Ciudad de Clorinda, de que supuestamente se tratan de extranjeros, resulta particularmente llamativo el peso demográfico en las aulas de alumnas y alumnos que cruzan todos los días desde Paraguay a la Argentina para estudiar con la documentación legal requerida, es más, una alta proporción son argentinos.

Desde la escuela con mayor matrícula de estudiantes que se trasladan diariamente a cursar el nivel primario en Clorinda, describe:

“Yo hace doce años que estoy acá como docente, he tenido siempre la mitad del grado alumnos de Nanawa.”

*“En realidad, los alumnos que viven allá en Nanawa, pero en su mayoría son nacidos acá en Clorinda, pero más de la mitad están domiciliados allá en Nanawa. **Todos los días cruzan para venir a la escuela.**”*

“Un gran porcentaje de mis alumnos residen allá, pero tienen documento argentino, pero la cultura de ellos es 100% paraguaya. El documento les permite obtener beneficios de esta nacionalidad” (Docente 1er grado, 4 años de experiencia, Escuela N° 21).

Otra docente con tres años en la misma institución comenta al respecto:

“En las aulas en general suelen haber hasta el 70% de acuerdo a cada año o eso va variando, pero llega a haber mayor cantidad de alumnos del otro lado”.

Desde la otra escuela, que recibe niñas y niños del municipio de José Falcon (PY) se dimensiona:

“en mi aula hay mayormente niños que vienen de Paraguay (...) Este año tengo 6 alumnos con documento paraguayo, 4 que nacieron en Argentina, pero viven en Paraguay” (Docente de 2do grado, Escuela N° 9).

“En todos los grados hay niños que viven en Paraguay, seguro el 40% de toda la institución, estimativamente (...) ellos cruzan la frontera, son argentinos inclusive, que viven en Paraguay” (Docente de 1er Grado. Escuela N° 9).

Otra docente de la misma institución describe:

“En cada salón hay siete... ocho alumnos que vienen de Falcón donde tienen sus casitas, pero antes había más, en todos los grados. Yo por ejemplo tengo siete” (Docente con 17 años de antigüedad. Escuela N° 9).

Algunas docentes entrevistadas dieron detalles sobre la cuestión del tipo de documentación que poseen las niñas y niños que desde Paraguay concurren a las escuelas argentinas:

“Algunos alumnos tienen la cédula paraguaya, pero hay algunos que ya están radicados, y ahí pasa lo siguiente, hay muchos argentinos que viven del otro lado, y hay alumnos paraguayos que viven allá y tienen su radicación acá, tienen el DNI” (Docente con 17 años, Escuela N° 9).

Como se ve, en cuanto a la documentación (derecho a la identidad) se encadenan distintas situaciones en las aulas de los establecimientos argentinos ubicados en la frontera con el Paraguay:

- a) alumnas/os con Documento Nacional de Identidad (DNI) argentino que viven efectivamente en Clorinda-Argentina;
- b) alumnas/os con DNI argentina que viven en Paraguay;
- c) alumnas/os de nacionalidad paraguaya con DNI argentino y Cédula de Identidad de su país de origen que viven en Paraguay (ambas documentaciones);
- d) alumnas/os de nacionalidad paraguaya que cuentan solamente con Cédula de Identidad paraguaya (CIP) y que viven en Paraguay (recordemos que según la Ley de Migraciones 25.871 tienen el derecho a estudiar en la Argentina)
- e) alumnas/os de nacionalidad paraguaya que cuentan solamente con Cédula de Identidad paraguaya y que viven la mayor parte del año (durante el ciclo escolar) en Clorinda, no son oriundos ni provienen de la zona trasfronteriza, y que al establecerse en suelo argentino pueden comenzar a tramitar el DNI.

Un caso peculiar, pero al parecer muy generalizado es el que comenta un profesional universitario que ha tenido experiencia educativa en Clorinda como en José Falcón sobre la decisión que los hijos nazcan y tengan nacionalidad argentina:

“Muchos de los alumnos que estudian en Clorinda y que viven con sus padres en Nanawa o Falcón (PY) nacen en Argentina (Hospital de Clorinda), por lo que se genera el DNI argentino con el correspondiente

registro de nacimiento, lo cual les permite recibir atención médica al recién nacido, leche al lactante, atención pediátrica, vacunaciones y les facilita el beneficio de inscribirse en escuelas argentinas. Y así recibir útiles y vestimenta escolar, becas escolares, y muchas madres jefas de hogar tienen acceso a planes argentinos, y si tiene marido, también puede ser beneficiario de planes sociales.”

Aquí también se puede observar que, si bien b), c), d) no se trata de una figura de migrante *per se*, en su gran mayoría de estos alumnos y alumnas no pernoctan en suelo argentino, pero efectivamente cruzan diariamente la frontera desde Paraguay, puede ser considerada una *migración flexible* de muy corta duración y de relativo corto espacio.

A la hora de la inscripción a las escuelas primarias de Clorinda, los directivos comentan “que los alumnos de nacionalidad paraguaya que sólo presentan cédula de identidad paraguaya, no hay problema, se los admite, el título se lo expide con esa cédula de identidad”.

1.2 El “otro lado”: Traslado, cercanía y accesibilidad

Respecto al traslado de alumnas y alumnos que residen en el municipio de Nanawa (PY), téngase en cuenta que el cauce que cruzan para ir a la escuela y regresar a sus hogares está colmatado de residuos de toda índole e intensamente contaminado. Ya sea, sobre un diminuto hilo de agua o directamente sobre suelo sin agua o aguas estancadas taponadas de residuos, se erigen puentes de madera improvisados. En distintas noticias locales, se informaba que existen más de 60 puentes que se colocan y se sacan según los operativos que esporádicamente se quieren mostrar por parte de Gendarmería Nacional y otros organismos estatales como lucha al contrabando.

Al respecto, uno de los maestros comenta:

“Pasan por puentes de la rivera que hoy en día están y son muy pocos los que pasan la pasarela oficial Nanawa-Clorinda” (Escuela N° 21).

Dada la relativa proximidad, otra docente de la misma escuela describe la modalidad de traslado más frecuente:

“los que viven en Nanawa vienen caminando a la escuela (...) todos vienen acompañados de algún familiar, padres, hermanos, tíos...”

“Todos, por lo menos en mi grado, vienen acompañados de sus padres, abuelos, tíos, hermanos, todos les traen y vienen a buscar.” (Docente con 12 años de experiencia, Escuela N° 21).

Las docentes consultadas de la escuela emplazada en el Barrio El Porteño Norte destaca que el traslado desde las casas de las y los alumnos radicados en Paraguay hacia la Escuela de Frontera N° 9 y la vuelta a casa, se da con algún familiar, indicando algunas de las comunidades paraguayas de las que provienen:

“Tenemos niños muy pequeños de primero, segundo o tercer grado que todavía no se manejan solos. Entonces sí o sí les traen, vienen acompañados, y después los vuelven a retirar” (maestra 1er grado, Escuela N° 9).

Una docente del primer ciclo que trabaja desde el 2017 comenta que:

“La mayoría vienen acompañados por sus padres y los buscan otra vez”.

“...a medida que ellos son más grandes tienen esa libertad de venir solos, siempre depende de cada familia, es relativo, pero sí hasta primer ciclo, generalmente se ve que vienen acompañados por los familiares, o con un vecino que también viene camino a la escuela” (Escuela N° 21).

Considerando la importante actividad del principal paso fronterizo “Complejo San Ignacio de Loyola-Falcón”, una docente consultada da cuenta de algunos casos de alumnas y alumnos que provienen de dos tipos de lugares: i. a casi una hora de viaje de la frontera (pero pertenecientes a la zona transfronteriza) y ii: aquellos cuyas residencias están considerablemente alejadas de la frontera, más precisamente de zonas rurales-campesinas de departamentos del interior de la República del Paraguay, y que con sus respectivas familias alquilan cerca de la escuela con la finalidad exclusiva de estudiar:

“Todos vienen acompañados siempre por algún familiar, con sus padres o hermanos. Algunos vienen en camioneta (trafic), otros vienen con sus padres en automóviles, y otros en motocicleta. Y vienen de diferentes barrios, por ejemplo, San Francisco, Falcón, Chaco’i, y Remansito. Otros que viven en el campo, vienen con sus familias y alquilan una casa mientras se quedan a terminar sus estudios escolares” (Escuela N° 9).

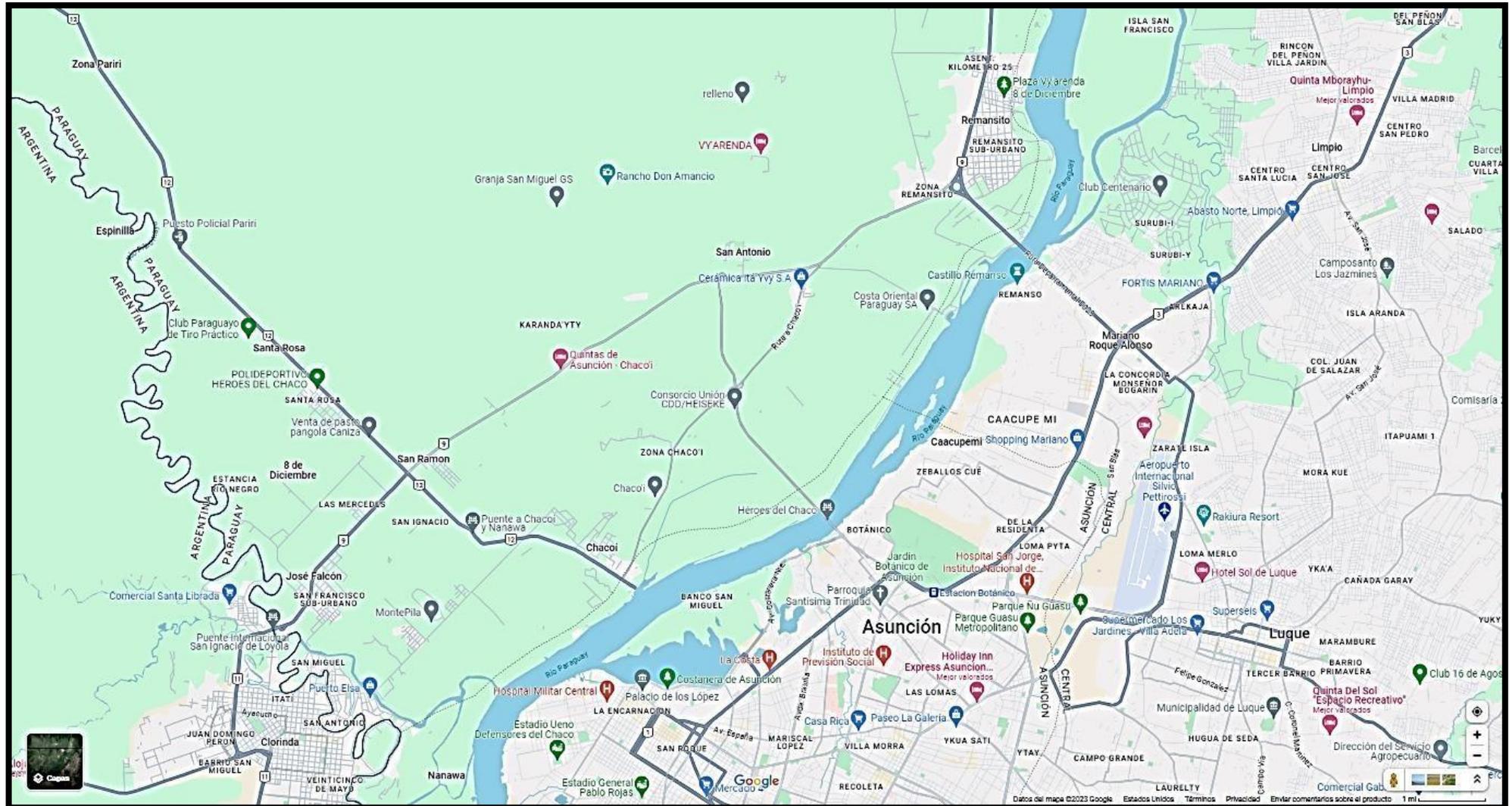


FIGURA 6: ZONA TRANSFRONTERIZA DE FALCÓN, CHACO'I, REMANSITO Y SAN FRANCISCO.

La referencia de la figura 6 remite a San Francisco, el barrio colindante de José Falcón más mencionado por los docentes de la Escuela de Frontera N° 9, seguido de Falcón, y en menor medida vienen de lugares bastante lejanos como el distrito Chaco'i y Remansito (cercano al Puente Remanso). En tal sentido, a diferencia del otro núcleo de integración escolar (Nanawa-Escuela N° 21), en el caso de las y los alumnos de la Escuela 9 provienen de barrios y comunidades un tanto alejadas.

En la conversación con una docente de la Escuela N° 9, indicó que en algunas ocasiones el traslado del hogar a la escuela por la frontera y, viceversa, puede ser problemático y hasta riesgoso:

*“En cuanto a retos, a veces el inconveniente de la comunicación: los padres que **van y vienen del otro lado** hasta acá es todo un tema, el camino, la ruta es peligrosa (...) todas esas cosas uno tiene que tener consideración; tenemos que tener un medio de comunicación más fluido con ellos; la distancia que conlleva venir merece más atención, una organización, el tema del horario de la salida, atender mucho más a esos niños” (Docente de 1er grado, Escuela N° 9).*

1.3 Motivos del traslado a la Argentina para estudiar: el sentimiento de la “calidad”

Con relación los factores explicativos del cruce de la frontera hacia las escuelas argentinas, desde varias décadas atrás y hasta la actualidad, la perspectiva de los docentes consultados alude a que las familias que residen en el Paraguay valorizan la oferta de calidad. En efecto:

“Existen varias razones, una de las más comunes es por el nivel de educación que brinda la Argentina, ya sea por ser gratuita o por el avance en estudios que llegan a tener los alumnos, también por la distancia ya que a algunos les queda más cerca cruzar la frontera. La calidad educativa es uno de los principales beneficios.”

“La mayoría de los padres dicen que les gusta la cultura, la educación argentina, por eso ellos envían a sus hijos acá en la escuela argentina, por el buen nivel de educación que tenemos” (Docente de 17 años de antigüedad, Escuela N° 9).

Un dato interesante es que la mayoría de las y los alumnos que ingresan a las escuelas argentinas de Clorinda, lo hacen desde el mismo nivel inicial, salvo durante la pandemia dada la suspensión de la presencialidad y las restricciones de circulación, donde se insiste en la diferencia de calidad a favor de la educación argentina:

“Lo hacen desde el nivel inicial, yo creo que el motivo es el beneficio de lo que reciben en esta escuela y la calidad educativa que tienen acá en

la Argentina. Por comentarios de ellos[madres/padres], que la escuela allá es muy básica”.

“...muchos concurren acá ya desde el nivel inicial, nosotros por ejemplo acá ya tenemos un jardín que pertenece a nuestra institución y entonces ya desde ahí ellos vienen” (Maestra 1er grado, Escuela N° 9).

1.3 Horizontes de expectativas y derechos sociales

Docentes entrevistadas de ambas escuelas, agregan la expectativa de futuro que significa en el imaginario de las familias falconenses que sus hijas e hijos puedan estudiar en una escuela argentina, inicial, primaria, y luego continuar el secundario:

*“Los motivos por los cuales vienen a estudiar a la Argentina son por el mejor nivel educativo y de enseñanza, por un mejor futuro, además es gratuito. Lo hacen desde el nivel inicial, la primaria, y solo algunos siguen la enseñanza secundaria. Aun así, **conservan su idiosincrasia**, es decir que siguen manteniendo firme su **identidad como paraguayos**”.*

Asimismo, quizá pensando el futuro de las opciones para seguir los estudios secundarios y el nivel superior, la misma docente agrega que en la Argentina:

“Tienen más posibilidades de carreras que a ellos les gusta” (Docente 17 años de experiencia, Escuela N° 9).

En varias entrevistas, además del aprecio de la calidad educativa y las perspectivas de una prometedora trayectoria educativa en la Argentina, se mencionan beneficios educativos y sociales, desde útiles, aprovechar el comedor escolar, el acceso a la salud y otros factores materiales que puede reportar estudiar en el país hermano.

*“Creo que el beneficio es para todos, sobre todo cuando son argentinos o tienen el DNI, reciben el beneficio tanto en educación como en salud. Los padres dicen que reciben la Asignación Universal por Hijo que le da el gobierno, son beneficios que ellos tienen, creería que es ese el motivo que ellos **vienen a este lado**” (Docente, Escuela N° 9 con 17 años de experiencia).*

“Para mí el motivo es por la calidad de la educación, creo que allá es diferente, ellos nos cuentan que es diferente, acá se enseña de otra manera. Además, los alumnos que vienen de Nanawa son argentinos, sus padres quieren que acá estudien, que tengan acceso a la educación y a la salud acá” (Docente con 12 años de experiencia. Escuela N° 21).

Según docentes, la calidad probablemente constituya un imaginario, fundado en la percepción de menos oportunidades en suelo fronterizo paraguayo, pero además el decidir enviar a sus hijas e hijos a escuelas de Clorinda, se basa en beneficios complementarios que son visibles. En las entrevistas se muestra una importante presencia de los beneficios como significantes claves, son aquellos que se reciben directamente de la escuela, tales como, útiles, guardapolvo, calzado, desayuno, almuerzo o merienda (Servicio Social Nutricional), juguetes en el Día del Niño y de los Reyes Magos, entre otros.

“Los mismos padres dicen que los traen a Clorinda por la calidad educativa. Nosotros siempre tratamos de que el chico o la chica aprenda sí o sí, que termine cada año adquiriendo los conocimientos que se plantean desde el principio del ciclo lectivo. Tienen el acompañamiento que tienen de parte de los docentes, de la institución en sí, valoran la comodidad que ellos reciben, los beneficios que logran obtener desde esta institución” (Docente de 1er grado con 3 años de experiencia, Escuela N° 21).

Por su parte, los migrantes que residieron en las ciudades localizadas en otros Departamentos, y cuyas familias poseían recursos económicos, también el motivo principal de la migración ha sido el propósito de acceder, o de completar, la formación de la educación universitaria. No obstante, igualmente existieron casos en que, además de la mencionada meta, el propósito consistió en acceder en actividades profesionales, cuyas demandas son más limitadas en las zonas urbanas donde continúan viviendo las familias de origen.

“Existen varias razones, una de las más comunes es por el nivel de educación que brinda la Argentina, ya sea por ser gratuito o por el avance en estudios que llegan a tener los alumnos, también por la distancia ya que a algunos les queda más cerca cruzar la frontera” (Docente de 4to grado con 15 años de experiencia, Escuela N° 21).

Más sobre calidad educativa: buenas instalaciones

Asimismo, se remarca un aspecto relevante que hace a la calidad educativa, todo lo referido a la estructura edilicia y al equipamiento escolar que tienen las escuelas de Clorinda.

“Mayormente lo que se plantea es la calidad educativa de nuestra escuela y la estructura que tiene, que resulta más cómoda para que ellos mismos se desenvuelvan en lo académico sin preocupaciones, a diferencia de estructuras escolares en Paraguay. Estos son aspectos que son las que las mismas familias comentan al momento de hacer la inscripción acá” (Docente con 7 años de experiencia profesional, Escuela N° 21).

Desde la Escuela 9, una joven maestra resume así los factores que convencen en la decisión familiar de que las y los hijos estudien en escuelas argentinas, y hacer el esfuerzo de tener que cruzar la frontera todos los días:

*“Yo creo que por la educación o el nivel de educación que se tiene en esta escuela y, también, el tema de que ellos son argentinos que viven en Paraguay, entonces, por ahí es conveniente que ellos tengan una educación en su país. También ya sean los beneficios que adquieren al tener DNI o siendo argentinos, como por ejemplo los **planes y la salud**, acá tenemos muchos beneficios que en Paraguay no tienen; entonces yo creo que todo eso influye en que ellos concurran a una escuela de Argentina” (Docente 1er grado, Escuela N° 9).*

1.5 Desempeño escolar: Acerca de las desigualdades y diversidades

En el ámbito del desempeño escolar y las trayectorias educativas de las niñas y niños que residen en la frontera paraguaya analizada, las principales tendencias factibles de identificar, en base a las opiniones de los docentes, son las que a continuación serán puntualizadas.

¡No hay diferencias entre los chicos de acá y allá!

Por un lado, existen coincidencias en las maestras y maestros consultados de cierta homogeneidad entre las y los alumnos residentes en Argentina y los residentes en Paraguay en términos de desempeño en el aula.

Desde la Escuela N° 9 mencionan:

“...no se nota diferencia en ellos, como ya están acostumbrados a venir desde jardín, se integran tranquilamente, ya están integrados al grupo que tienen desde jardín (son compañeritos, amiguitos); el niño que viene de Paraguay es un niño más en esta institución” (Maestra 1er grado, Escuela N° 9).

“...se integran todos por igual, la mayoría que yo tuve son muy sociables. Los mismos compañeros no hacen diferencias, se llevan bien.”

Para lograr esta rica socialización se destaca que hay un trabajo cotidiano de enseñanza de valores, de la ejercitación del diálogo y, sobre todo, cuando se cuenta con jornada completa, tiempo en las que las alumnas y alumnos acceden a diferentes espacios extra-curriculares:

“siempre hablándoles, partiendo de enseñarles valores, al enseñar el día de clases, todos los días. Es un trabajo de todos los días, no por ser de otra nacionalidad hay diferencias entre ellos. Nosotros tenemos jornada completa, trabajamos de ocho a cuatro de la tarde, todo el día conviven juntos, desayunan y almuerzan juntos. Tienen diferentes actividades, folklore, plástica, educación física, huerta. Están todo el tiempo juntos.” (Docente 17 años de experiencia, Escuela N° 9).

En este sentido, una docente con vasta experiencia en el aula, señala que:

“No identifico puntos débiles o dificultades en los alumnos paraguayos, no hay diferencias con los otros chicos, aprenden y trabajan igual” (Maestra 12 años de experiencia, Escuela N° 21).

Otros docentes de la misma escuela insisten en el principio de la igualdad para todos, y de los resultados de aprendizajes, más allá del lugar de residencia o nacionalidad:

“A la mayoría le va bien (...) Los alumnos radicados en Paraguay y los paraguayos tienen la misma oportunidad que los que son argentinos, se les brinda la misma educación, y todos son iguales al momento de querer aprender”.

“En mi grado los alumnos están en un mismo nivel, es decir, que todos aprenden de manera conjunta, utilizo la misma estrategia y métodos de enseñanza para ambos grupos”.

La misma docente, coloca varios aspectos como la inclusión de los hitos históricos del Paraguay que merecen ser resaltado:

“No es necesario hacer adaptación, nosotros tenemos un solo PCI¹², tenemos los contenidos y se desarrollan así normalmente tanto para ellos como para los alumnos argentinos de acá”.

“La verdad que ellos se adaptan a nosotros, no vienen con exigencias, ellos vienen y se adaptan a lo que es la realidad argentina, y no cuestionan los contenidos. Nosotros desde la escuela tratamos de trabajar la historia de Paraguay, por ejemplo, el 14 de mayo. Se trabajan contenidos propios de Paraguay y ellos tranquilamente se adaptan a los contenidos previstos en nuestra educación”.

“El desempeño es el mismo, para mí no hay diferencia en la capacidad cognitiva (...) Para mí no hay tanta diferencia entre los chicos de acá y allá, para mí es lo mismo; no creo que haya una receta para eso, la vocación más que nada.”

Contrariamente, a algunos prejuicios desde el mundo exterior, las docentes que tienen contacto estrecho con las alumnas y alumnos que residen el área de frontera paraguaya, nota diferencias menores, incluso aluden que quienes residen en suelo fronterizo paraguayo exhiben un notable apoyo de sus familias, aventajan en competencia lectora a compañeros que residen del lado argentino. Así lo comenta una docente:

¹² El Proyecto Curricular Institucional (PCI) es el principal instrumento de gestión pedagógica de las instituciones educativas, el cual se adapta en función del Diseño Curricular Provincial -en donde se establecen los saberes básicos a enseñar-, no obstante, permite adaptar los saberes a la realidad y contexto en el que se encuentra la escuela (por ejemplo, en ese caso, las escuelas de referencias celebran y reflexionan la gesta de la Independencia del Paraguay (14 de mayo de 1811).

“Yo noto en ellos que se expresan bastante bien, por ahí el tono es lo que les diferencia, pero yo tengo alumnos que leen mucho mejor que un argentino, pero como te digo no hay diferencia, es la dedicación y el apoyo familiar el tema” (Docente, 17 años de experiencia, Escuela N° 9).

Ligado a ello, los profesionales docentes mencionan que la realidad de las alumnas y alumnos que viven en los municipios paraguayos de José Falcón y Nanawa, efectivamente se considera en el proceso de enseñanza:

“Nosotros seguimos utilizando lo que siempre hacemos. Se trabaja de modo cercano a ellos, por ejemplo, en matemáticas incluimos la moneda guaraní. Pero siempre se trabaja la historia y la realidad de Formosa, porque ellos viven allá, pero son argentinos” (Docente con 12 años de experiencia, Escuela N° 21).

En varios testimonios de docentes de ambas escuelas, surgió que, gracias a la disponibilidad de mejores aparatos de comunicación y accesibilidad a internet, durante la pandemia, las niñas y niños que residían, ya sea en el distrito de José Falcón, Nanawa u otros más alejados (PY), respondían sin inconvenientes a las propuestas virtuales de las escuelas de Clorinda. Este es el caso, de la escuela ubicada en barrio El Porteño, donde, por el contrario, las familias de los alumnos residentes alrededor de la misma, es decir en la Argentina, sí tenían desventajas tecnológicas:

“En cuanto a lo que es la participación ellos se destacan mucho. Durante la pandemia ellos se desarrollaron inclusive mejor que nuestros niños, nos enviaban la tarea en tiempo y forma. Cuando volvimos a la presencialidad que aún no podían asistir por la frontera cerrada, ellos enviaban todas las tareas; en cambio a veces algunos de los alumnos de acá cerca que sí asistían, no las realizaban. Excelente es el rendimiento que ellos tienen, uno como docente no se puede quejar de ellos” (Docente de 1er grado, Escuela N° 9).

1.6 Algunos atributos del ser niño, ser niña que viven en Paraguay

En varios testimonios docentes, se destacan los valiosos conocimientos, competencias y habilidades que exhiben las niñas y niños que se trasladan todos los días desde la frontera paraguaya a las escuelas de Clorinda (AR), con más ventajas en términos de autonomía:

Relacionados con el cálculo, el cambio, la vida interfronteriza implica todo un apreciable capital cultural y social:

“Lo que nosotros vemos en ellos es cómo manejan muy bien el tema del negocio, desde chiquitos ellos ya trabajan y están en el comercio, están acostumbrados a eso, se manejan solos... esa es la diferencia que vemos con los chicos de acá.”

Asimismo, otro docente con doce años en la misma escuela enfatiza aspectos actitudinales positivos por parte de alumnos y alumnas puertoelsenses (de Puerto Elsa o Nanawa de Paraguay):

“Son tranquilos, bastante tranquilos, se puede trabajar con los chicos de Nanawa, igual que los demás, tienen el mismo desempeño, nunca tuve problema con los alumnos de Nanawa.”

1.7 La clave del acompañamiento familiar

Entre los docentes entrevistados, identifican la centralidad de la presencia de madres y padres para con sus hijos –que cruzan todos los días los pasos fronterizos– y para con la escuela, y demás para el logro de desempeños escolares positivos.

Madres y padres presentes

Desde la perspectiva de las maestras y maestros consultados se tiende a destacar, el apoyo de las familias a sus hijos –que habitan en Paraguay– y a la misma escuela, por ejemplo, para el mantenimiento y reparación de la infraestructura escolar, y apoyar proyectos como comunidad educativa.

“...hay muchos padres de Nanawa que colaboran en la educación y que ayudan a los maestros, apoyan a la directora”.

En general se comenta desde la experiencia docente que las familias de aquellas las niñas y niños que residen en el área de frontera colindante con Clorinda están notablemente vinculados a la vida escolar, y con altos niveles de compromiso y participación en la vida de la institución. Al respecto, la misma maestra continúa relatando:

“...se puede destacar de que hay más apoyo de parte de los padres de aquellos niños que vienen del otro lado, ellos están comunicándose siempre, están preocupados por la educación de sus hijos, forman parte de la comunidad educativa” (Docente 1er grado, Escuela N° 21).

En el mismo sentido, una docente referente de la escuela ubicada el Barrio El Porteño señala el buen desempeño escolar, coincidiendo en los desempeños favorables en cuanto a la dedicación al estudio y tareas escolares:

“Generalmente los niños extranjeros son destacados en su aprendizaje ya que los padres se preocupan mucho. En mi caso los alumnos de Paraguay son más dedicados ya que aprovechan la oportunidad de una mejor educación”. Lo que explica en parte dicha ventaja sería que “los padres de los niños extranjeros sí se destacan por el acompañamiento. Algunas mamás incluso vienen y se quedan toda la jornada a esperarlos desde que entran hasta que salen” (Docente con 17 años de experiencia, Escuela N° 9).

Otra de las docentes de la misma escuela de frontera resalta el peculiar entusiasmo de las alumnas y alumnos que vienen de Falcón. Su testimonio así lo expresa:

“...yo les veo que tienen más entusiasmo porque están aprendiendo y porque les gusta la cultura argentina” (docente con 17 años de experiencia, Escuela N° 9).

Ciertamente, la mayoría de los docentes observan la fuerte predisposición al compromiso con las actividades de los alumnos y alumnas que residen en Paraguay respecto al mundo de la escuela:

*“Ellos siempre están predispuestos a todo, tienen muchas ganas. Este año, cuando organicé la Feria de Ciencias, fueron más **los niños del otro lado** los que participaron, porque les llama muchísimo la atención, participan en todas las actividades que implementamos; y son esas ganas lo que los mismos padres destacan...” (Docente de 1er grado. Escuela N° 21).*

1.8 Identidades y convivencia en la escuela

Otro aspecto que es interesante analizar son las percepciones y conocimientos que dan cuenta desde distintos ángulos de los testimonios la faceta de la *identidad* de la niña, del niño de frontera, sea los rasgos exclusivos de aquellos que residen del lado paraguayo y aquellos rasgos culturales que sobre todo desde las escuelas argentinas se “comparten”. Es decir, ya como estudiantes de frontera, dichos rasgos se reconfiguran, valorando e integrando las identidades históricas de cada nación puestas en relación.

La Convención sobre los Derechos del Niño (1989) destaca en su *Principio 3* que “Todo niño tiene derecho desde su nacimiento a un nombre y a una nacionalidad”.

De manera explícita, varios artículos de la Convención reconocen el derecho a la identidad. Precisamente, el *artículo 7* reconoce el derecho del niño “desde su nacimiento... a conocer sus padres y a ser cuidado por ellos”:

1. “El niño será inscripto inmediatamente después de su nacimiento y tendrá derecho desde que nace a un nombre, a adquirir una nacionalidad y, en la medida de lo posible, a conocer a sus padres y a ser cuidado por ellos.”
2. “Los Estados Partes velarán por la aplicación de estos derechos de conformidad con su legislación nacional y las obligaciones que hayan contraído en virtud de los instrumentos internacionales pertinentes en esta esfera, sobre todo cuando el niño resultara de otro modo apátrida.”

Lo anterior es complementado por el *artículo 8* que consagra el derecho del niño a preservar las relaciones familiares como elemento de su derecho a la identidad y en forma tácita la obligación del Estado de ayudar al niño a restablecer rápidamente todos los elementos de su identidad, en caso de ser privado de ella en forma ilegal:

1. "Los Estados Partes se comprometen a respetar el derecho del niño a preservar su identidad, incluidos la nacionalidad, el nombre y las relaciones familiares de conformidad con la ley sin injerencias ilícitas."
2. "Cuando un niño sea privado ilegalmente de algunos de los elementos de su identidad o de todos ellos, los Estados Partes deberán prestar la asistencia y protección apropiadas con miras a restablecer rápidamente su identidad."

Las fronteras culturales y el uso del idioma

Las escuelas analizadas están atravesadas por las particularidades lingüísticas de al menos dos idiomas (castellano y guaraní), pero como se verá no producen diferencias escolares, ni fragmentaciones sociales, no altera el derecho a la educación.

Al parecer, las niñas y niños que residen en el distrito de Nanawa (PY) hablan fluidamente el español, y en menor medida aquellos residen en el distrito de José Falcón (PY), siendo más frecuente el uso del denominado popularmente *yopará* ("mezcla" de guaraní y castellano) y el guaraní propiamente dicho. Esta es la razón por la que desde la escuela primaria que recibe alumnos y alumnas de José Falcón y comunidades aledañas, se considera que se presentan dificultades en los primeros grados.

No obstante, una docente de la escuela emplazada en el Barrio El Porteño (AR) sostiene que el idioma dificulta la trayectoria educativa de los estudiantes que residen del otro lado del Complejo Fronterizo San Ignacio de lo Loyola, es una cuestión que se supera rápidamente...

"Únicamente el idioma, al principio a algunos les cuesta, pero se van acostumbrando y aprendiendo el español (...) El aprendizaje del idioma español es uno de los obstáculos, que lo manejamos de manera conjunta con el alumno. Al principio, nos comunicamos en los idiomas mezclados (el yopará), y de esa forma el niño va aprendiendo el castellano. Incluso actualmente existen cursos de guaraní lo cual ayuda mucho a los docentes, y más porque trabajamos en una escuela fronteriza."

Otra colega de la misma escuela que tiene competencias en la lengua guaraní comenta que la comunicación se complica para aquellas maestras que desconocen este idioma, precisamente, cuando tienen en sus aulas alumnas y alumnos que hablan guaraní:

"Conozco colegas por ahí el idioma es un problema para el primer ciclo de primer a tercer grado, casos de inconvenientes con el idioma, sobre todo, cuando para primer grado vienen con el idioma guaraní neto, bien cerrado" (Docente, 17 años de experiencia, Escuela N° 9).

Una proporción de los estudiantes de primaria que residen en Paraguay manejan ambos idiomas (guaraní y español, utilizando con suma facilidad el guaraní). Los docentes remarcan, que solo una baja proporción son monolingües guaraníes, pero que rápidamente desde primer grado aprenden el español.

“Todos hablan en español y el yopará, no tengo alumnos que hablen únicamente en guaraní, por lo tanto, al momento de enseñar la lectoescritura todos aprenden de la misma manera” (Docente Escuela N° 9).

Más precisamente, como ya se señalará con anterioridad, hay una pequeña proporción de alumnos cuyas familias migran de zonas campesinas del interior del Paraguay, que según algunas docentes se asientan en viviendas precarias en Clorinda, exclusivamente durante el ciclo lectivo, quienes se caracterizan por ser monolingües-guaraní. Una de las maestras de la escuela de frontera del barrio El Porteño comenta respecto a dicho grupo de migrantes:

“...los que vienen de la campaña, hablan completamente el guaraní, lo cual al inicio del año influye en la lectoescritura, pero al enseñarle lectoescritura en el transcurso del año van aprendiendo”.

Otra docente de la misma escuela insiste que no hay diferencias y que prácticamente el idioma no es un problema en el proceso de aprendizaje

“No cambia la nacionalidad de ellos, no afecta en el aula, en el sentido de que trabajamos de una o de otra forma sin inconvenientes, porque hablan tranquilamente castellano.”

“Hablan en guaraní cuando están entre ellos por ahí, son palabras sueltas que ellos utilizan cuando están jugando, son palabras que acá en Clorinda también se utilizan, pero no afecta en la escritura ni en la lectura”

A diferencias del siglo pasado cuando no se les permitía hablar en guaraní, los docentes de hoy reconocen el valor del idioma materno, en este caso del guaraní, lo reconocen y hasta en ciertas circunstancias lo estimulan, otorgándole un **valor pedagógico**. Es lo que señala un docente de primer grado:

“Es muy armónico, los chicos aceptan muy bien a los demás, el idioma, les llama muchísimo la atención a la hora de hablar, entonces yo a veces permito que utilicen ese lenguaje y nos expliquen qué están diciendo, conversan de esa manera (...) la lengua materna ellos la tienen muy bien incorporada” (Docente, Escuela N° 21).

El análisis presentado, si bien muestra fronteras culturales, los docentes no tienen objeciones en que el idioma o las respectivas culturas nacionales que se encuentran en las escuelas afecten los resultados de los aprendizajes. Por el contrario, perciben que dichas escuelas tienen un efecto igualador, que contribuyen a acercar las fronteras culturales.

1.9 ¿Trabajan las alumnas y alumnos?

Históricamente la crianza de niñas y niños de las zonas trasfronterizas tienden a tener un intenso contacto en sus vidas con el mundo del trabajo, sobre todo a partir de la pubertad y adolescencia. En el caso de las niñas y niños que se trasladan diariamente de los municipios de José Falcón y Nanawa (PY), sus

madres y padres suelen estar vinculados al trabajo no registrado o informal, por tanto, no tienen ingresos seguros y menos aún asignaciones familiares.

Los testimonios coinciden en que, si bien en su mayoría las niñas y niños del primer ciclo al parecer no trabajan, a medida que se incrementa la edad, los padres y madres, por fuerza de las circunstancias, los comienzan a involucrar en diversas tareas, sea comerciales, en el oficio de las ventas o directamente al trabajo doméstico.

“Mis alumnos de segundo grado si bien no trabajan, sí acompañan a sus familias (padre, tíos, abuelos, etc.) en sus locales de venta fuera del horario de clases” (Docente con 17 años de experiencia, Escuela N° 9).

“Todos los alumnos del otro lado les brindan ayuda a sus padres” (Docente, Escuela N° 21).

Seguidamente, el énfasis está puesto en trabajos exclusivamente centrados en los puestos de venta de diversos rubros sean en Puerto Elsa o Falcón (similares a puestos de ferias)¹³, que les permite no descuidar las obligaciones escolares:

“Hay alumnos que trabajan con los padres, yo tengo varios alumnos que me dicen seño yo de acá me voy a mi puesto, pero es el puesto de la mamá y al lado está el puesto de ellos que tienen algunas cositas que ellos venden, pero no les afecta en su desempeño en la escuela porque ellos están acostumbrados más en este horario reducido de la escuela [por razón de construcción de otra escuela cercana, se comparte el edificio]. Ellos de la escuela ya van a su puesto y ahí se ponen a hacer la tarea y después hacen sus cosas. Trabajan y siguen estudiando” (Docente con 17 años de experiencia, Escuela N° 9).

En el citado testimonio, igualmente, se manifiesta que acompañar y a la vez trabajar con la familia, no perjudica el desempeño escolar. Entre las docentes entrevistadas, se tiene representaciones positivas de los estudiantes que cruzan la frontera; por ejemplo, se insiste en la velocidad de resolver problemas y hasta el eficaz desempeño en el proceso de escritura. Incluso, sería una ventaja la socialización en el mundo del trabajo en contexto de frontera:

*“Afecta de manera positiva el desempeño, son niños más activos, eso hay que destacar mucho porque ellos están siempre haciendo algo. Por ejemplo, tengo alumnas que el proceso de escritura lo hacen más rápido porque trabajan con la familia. **Los del otro lado** son mucho más rápidos, más activos” (Docente 1er grado, 4 años de experiencia, Escuela N° 21).*

¹³ Con la pandemia del COVID 19, el esquema comercial de Nanawa (colindante a Clorinda) se transformó, del anterior esquema venta de productos importados a la población argentina, a la oferta de productos de procedencia argentina (alimenticios, perfumería, bebidas, entre otros), exclusivamente a consumidores paraguayos que llegan a esta localidad paraguaya desde el Gran Asunción y distintas localidades del Paraguay.

Sin embargo, se plantean situaciones negativas cuando los alumnos trabajan, por ejemplo, como estibadores de bolsas y distintas cargas pesadas, incluso en horario nocturno. Algunos docentes recuerdan situaciones particulares de alumnos comprometidos intensamente con el mundo del trabajo fronterizo:

“Había un niño que trabajaba en el puente (Nanawa -Clorinda) antes de la pandemia y tenía que venir a estudiar. Afectó su desempeño muchísimo, él tenía mucho sueño y faltaba mucho” (Docente, 12 años de experiencia, Escuela N° 21).

“Ahora en mi grado no hay alumnos que trabajan, pero en años anteriores me enteré de varios alumnos que trabajaban como estibadores, trabajaban de noche y había ocasiones en las que el alumno se quedaba dormido y desde la escuela averiguamos la situación” (Docente, 17 años de experiencia, Escuela N° 9).

Paseros, estibadores, carretilleros, ayudantes y fleteros contratados informalmente por cuentas de terceros y el peligro del “trabajo infantil”

En las actividades de traslado de mercaderías en la frontera argentino-paraguaya bajo la tradicional e idiosincrática modalidad de contrabando de los barrios fronterizos de Clorinda, cuando es preciso “pasar mercaderías sea de día o de noche”, sea la descarga del lado argentino, subir los bultos en las espaldas de los humildes paseros entre 70 y 140 kilos, pasar a toda prisa la frontera hasta el lugar definido del lado paraguayo (o viceversa depende la cotización del peso) es todo un oficio que exige hacerlo con sumo cuidado, trabajar muchas horas bajo el sol o durante la noche, eludir los controles formales por pasos clandestinos, riesgo de caerse y sobre todo una serie de dolencias físicas, en medio de presiones de un encargado que suele gritarles que hay que apurarse cuanto antes. Los estibadores/paseros pueden hacer trajinando varios recorridos con los bultos a cuestas, por ejemplo, en una noche, ida y vuelta, según el volumen de la mercadería acordada para pasar, no tienen obra social ni derechos laborales. Toda una red de traslado fronterizo, donde además pueden participar, carretilleros, conductores de moto-carga, fleteros con sus camionetas y hasta camiones.

Trabajo Infantil

Distintos estudios como los realizados por la Organización Internacional del Trabajo (OIT) califica al trabajo de los humildes paseros como “peligrosos” y cuando la protagonizan niños y niñas como “una de las peores formas de trabajo infantil”. Según el *Convenio 182 sobre las peores formas de trabajo infantil* de la OIT, se trata de una directa explotación económica de la niñez y la adolescencia, asimilable a la esclavitud y al trabajo forzoso, las cuales son delitos.

En efecto, la OIT y la Comisión Nacional para la Erradicación del Trabajo Infantil (CONAETI) consideran que el *trabajo infantil* es cualquier trabajo que es físico, mental, social o moralmente perjudicial para el niño, afecta su escolaridad, el trabajo compite con el estudio, muchas veces les obliga a abandonar la escuela en forma prematura, y le impide jugar. Se les niega la oportunidad de ser niños, donde también se incluyen actividades ilícitas.

La CONAETI entiende al trabajo infantil “como toda actividad económica o estrategia de supervivencia, remunerada o no, realizada por niños que no tienen la edad mínima de admisión al empleo o trabajo, o que no han finalizado la escolaridad obligatoria, o que no cumplieron los 18 años de edad, si se trata de trabajo peligroso”. En Argentina, el trabajo de menores de 16 años está prohibido por ley, y se penaliza a los empleadores que se aprovechan económicamente del trabajo de niñas/os, donde se prevé una penalización a los empleadores que se aprovechan económicamente de los mismos.¹⁴

¹⁴ Véase informes sobre el trabajo en las fronteras de la OIT, CEPAL, CELADE, UNFPA. Al respecto se puede consultar un estudio en: <https://repositorio.cepal.org/items/05846657-e3d9-470a-ab93-4db4d57e62bc>

1.10 La (buena) convivencia escolar: “para ellos no existe la frontera”

En esta sección se analizarán las principales percepciones acerca de la socialización escolar, la convivencia e integración escolar de estudiantes que residen en la zona trasfronteriza analizada, en base a los testimonios expresados en las entrevistas que han sido registradas.

La escuela adquiere un lugar central en los procesos de igualdad y en la construcción de espacios comunes para lograr sociedades más justas e inclusivas.

Los relatos sobre la natural integración cultural y social de estudiantes de Paraguay y Argentina son bastante recurrentes, relatan la cercanía entre los colectivos y la comodidad que experimentan las y los alumnos que llegan desde Paraguay a las escuelas argentinas.

La relevancia del guaraní por parte de las nuevas generaciones en la frontera paraguaya es un aspecto que hay que considerar. Como hemos visto, las y los docentes entrevistados coincidieron en que el uso del guaraní como idioma materno -más intenso en la escuela que recibe niños y niñas de la sociedad fronteriza falcoense (PY) y en menor medida de la sociedad puertoesense (PY)- de ningún modo obstaculiza los procesos de enseñanza-aprendizaje, en todo caso, está legitimado en la sociedad clorindense, y en las escuelas es señalada que enriquece y, sobre todo, serían experiencias gratificantes para las niñas y niños de “ambas” culturas:

“En el tema idioma, los que no hablan guaraní no discriminan o aíslan a los que lo hablan, se interesan en saber el idioma y aprenden juntos; yo también les hablo en guaraní, no es nada raro, sino normalizar la situación” (Docente de 1er grado, Escuela N° 9).

Es notable, cómo con distintos énfasis, las maestras y maestros de grado destacan que:

“Hay total integración, yo creo que lo que influye justamente es la cultura que nosotros los clorindenses tenemos de manera similar a los de Paraguay, es esa interculturalidad que se mezclan en ambos lugares haciendo posible una unión. Además, ellos no manejan al 100 por ciento el lenguaje guaraní. Sin embargo, puedo observar que a medida que van creciendo están en contacto con personas mayores que influyen en que ellos aprendan el guaraní, están más predispuestos. Es un poco también lo que nos pasa a nosotros, yo quizás de chico no conocía el guaraní, pero a medida que fui creciendo, los grupos sociales como la familia, los amigos que hablaban el guaraní influyeron para que pueda aprender algunas frases como un segundo idioma, es el famoso yopará que le decimos” (Docente con 7 años de experiencia profesional, Escuela N° 21).

Más allá de los muros de las escuelas

Si bien algunos docentes reconocen que desde Paraguay se tiene una cultura propia consolidada, no es un problema para la integración en las aulas.

“...cada uno tiene su realidad, su forma de vivir, sus costumbres...” (Docente con 12 años de trabajo, Escuela N° 21).

En efecto, varios docentes de la Escuela N° 21 cuentan sus experiencias, por unanimidad enfatizan los esfuerzos de apertura, acogimiento, hospitalidad institucional hacia lo que se podría considerar la niña, el niño extranjero. En efecto, en esta escuela argentina denominada “República del Paraguay”, han forjado relaciones institucionales con escuelas paraguayas, con distintos funcionarios, con la Embajada argentina en Paraguay, co-organizando año a año distintas actividades.

“Esto es un trabajo de años en la comunidad educativa, nuestra escuela varias veces fue invitada, por ejemplo, por otras escuelas de Asunción. También suelen venir alumnos y docentes del Paraguay para hacer competencias como por ejemplo grupos de bailes. En los eventos hacemos una interacción muy buena, todos esos vínculos se mantienen, desde hace años nuestra escuela trabaja así”. (Docente, 4 años de experiencia, Escuela N° 21).

Un docente de primer grado, señala lo que ya es resultado de una cultura institucional:

*“...cuando los niños ingresan se adaptan bastante. Nosotros como docentes siempre estamos observando y analizando cómo van esos chicos, qué conocimientos tienen. En mi caso, siempre trato de adaptarlos a los demás y conocer su cultura, porque en el grado los chicos saben que hay dos grupos de dos nacionalidades, entonces, tanto los niños argentinos que **viven de este lado** respetan a los que vienen de Paraguay, por todo eso, se sienten muy bien recibidos de parte de sus compañeros y de toda la escuela” (Docente con 4 años de experiencia, Escuela N° 21).*

Los docentes son explícitos acerca del enfoque pedagógicamente intencional de las escuelas que desde su fundación reciben niñas y niños de la zona transfronteriza del Paraguay, en cuyos tratamientos se busca adquirir una **identidad compartida**; como en el siguiente enunciado de un docente de primer grado con el cual nuevamente se reitera la celebración del aniversario de la Independencia de Paraguay (14 y 15 de mayo de 1811):

*“...queremos que los chicos de Clorinda como también los niños que **vienen del otro lado**, puedan conocer que tenemos dos nacionalidades en una misma institución. Se suele hablar, por ejemplo, de la Independencia del Paraguay y la adaptamos, damos a conocer más la historia, es lo a los chicos les llama la atención y ellos preguntan, más cuando inician la primaria. Solemos tener propuestas adaptativas a los*

*diferentes contextos para que los niños **logren sentirse identificados**". (4 años de experiencia, Escuela N° 21).*

Igualdad radical en derechos como estudiantes

Las entrevistas a docentes de las dos escuelas argentinas bajo estudio constatan que no hay inconvenientes en la convivencia binacional de alumnas y alumnos, por el contrario, lo que pesa más es la condición vital de ser niña o ser niño, y el horizonte de valores que le imprime el trabajo docente e institucional orientado a la fraternidad.

En términos generales, las y los docentes consultados no observan que el residir en territorio paraguayo sea primordialmente una desventaja, excepto en tiempos de la pandemia del COVID, fundamentalmente para el acceso al Nivel Inicial, pero que incluso se superó.

Por otra parte, como se verá seguidamente, señalan aspectos ventajosos en la convivencia escolar. A diferencia de las visiones tradicionales de la frontera como muro o división de los pueblos, esta cuestión del compartir entre dos naciones, mezclar las culturas, bajo el prisma de las nuevas generaciones, el rol de la escuela se la considera fundamental. Su papel de puente de culturas aparece explícitamente en los relatos docentes:

*"La convivencia escolar es buena, se integran, hay mucho compañerismo, **para ellos no existe la frontera**, no hay diferencia (...) existe esa empatía, los propios alumnos eligen con quien sentarse, y así se mezclan entre compañeros extranjeros y locales" (Docente con 17 años de experiencia, Escuela N° 21).*

A la vez consideran que la frontera no tiene una carga negativa, sino que, en una concepción más flexible, propicia y vehiculiza el derecho a la educación, a la identidad, a la integración, incluso, permite avanzar hacia otros derechos económicos, sociales y culturales.

La valoración que hacen de las niñas y niños de ambos países en su convivencia escolar, es positiva. Al respecto una docente de 4°, expresa:

"Todos se llevan muy bien, se integran bastante, se sientan juntos, es decir, hay una mezcla entre ambos grupos, tampoco hacen diferencias del lugar en el que viven, se nota el compañerismo y el respeto" (Escuela N° 21).

El mismo diagnóstico de convivencia sin sobresaltos hace una docente experimentada que comparte el horizonte de valores que se promueve en su centro educativo:

"Se integran muy bien, se relacionan bien, saben trabajar y compartir, ya se conocen todos porque vienen del jardín y llegan juntos hasta sexto muchas veces".

“Se mezclan en el salón, son amigos, compañeros, hermanos y, a veces, primos; yo los suelo cambiar de lugar cada tanto para que interactúen con los demás”.

“Trabajamos mucho la empatía, el compañerismo, el compartir, el trabajo con otros. Nosotros tenemos capacitaciones para trabajar así”

En la misma línea coincide una docente con doce años en la misma institución:

“Ellos son los que más socializan y se integran. Es muy buena la convivencia en el aula y en el recreo también. Nunca escuché jese paraguayo...! no hay diferencias.”

Un docente de primer grado explica la libertad que tienen para estar juntos, juntas en el salón y el significado que le atribuyen a todos, sobre todo, el de **ser niños** en posición de plena igualdad:

*“Ellos suelen elegir con quién sentarse perfectamente, es la opción que yo les doy; nosotros tratamos de olvidarnos de que son **chicos del otro lado** a la hora de ubicarlos. Son niños y ellos se tienen que relacionar igual que todos. Yo tengo alumnos que se llevan bastante bien, se hacen amigos, son muy compañeros, se relacionan y también se integran muy bien, **son niños** y están en un mismo salón, comparten un objetivo en común” (Escuela N° 21).*

2.Pensando en el futuro: “la mirada de las familias”

Señalamos inicialmente que uno de los objetivos de investigación del estudio es realizar un análisis situacional y descriptivo que permita caracterizar la situación escolar y la dinámica convivencia, identificando las respuestas pedagógicas e institucionales para acompañar y retener a niñas, niños que desde Paraguay estudian en escuelas primarias de Clorinda.

Al respecto, en este sub-apartado buscamos analizar las percepciones de madres cuyos hijos/as concurren a las escuelas bajo estudio (EPEP N° 21 y EPEP de Frontera N° 9). De esta manera, intentamos ampliar la visión de las respectivas comunidades educativas, en particular, las evaluaciones desde las familias respecto a los centros educativos, sus docentes, y también sus sentimientos y preocupaciones que le interpelan respecto al cruce de frontera; y las valoraciones de las experiencias educativas de sus hijas e hijos.

Las madres manifiestan una visión que reintroduce las oportunidades existentes en la Argentina por una mejor educación, al menos de la que se tiene a mano en sus comunidades del lado paraguayo.

En efecto, al realizar el análisis de las madres entrevistadas, como se mencionó al principio, cuyas hijas/os concurren a escuelas de la Ciudad de Clorinda colindantes con la frontera paraguaya, concuerdan en la calidad y nivel de enseñanza de las escuelas argentinas en las zonas transfronteriza donde concurren sus hijas/os.

La mayoría hace referencia a la calidad de la infraestructura edilicia, los materiales de estudio y el clima de aprendizaje. Ante la pregunta sobre el lugar de residencia, una madre manifiesta ser de la localidad fronteriza Nanawa (Paraguay), tiene dos hijos, uno concurre a la EPEP N° 21 y el otro a la EPES N° 92 (nivel secundario), ambos realizan sus estudios en la Ciudad de Clorinda desde el Nivel Inicial:

“Les inscribí en esta escuela porque me gusta mucho la calidad de la enseñanza y el cuidado que tienen los docentes con los chicos”.

La misma madre cuenta su propia experiencia escolar en el Paraguay y la compara con la de sus hijos que se trasladan para estudiar a la Argentina:

“Me gusta la calidad de la educación y la enseñanza de acá (AR) porque, allá en Paraguay cuando yo iba a la escuela era muy exigente la enseñanza, yo no podía pasar de grado hasta no aprender a leer bien. En cambio, en las escuelas de acá se le da oportunidades al niño y se los acompaña en todo el proceso; los tienen en cuenta en todo, porque para aquellos alumnos que presentan dificultades en la lectura y escrituras hay talleres en contra turno que ayudan a los niños a avanzar en ese proceso” (Madre 1 con hijos en la EPEP N° 21 y EPES N° 92).

Se resalta una y otra vez en los relatos la calidad de la enseñanza, sobre todo, en la lectoescritura y al apoyo institucional de los docentes mediante Talleres de Apoyo escolar para las y los alumnos con dificultades de aprendizajes.

En cuanto a la integración de las y los alumnos manifiesta que existen diferencias entre pares por proceder de la ciudad vecina, sugiere que los directivos y docentes podrían prestar más atención a esta situación.

Relacionado con el objetivo de investigación se señala el “acompañamiento” y el “diálogo con las familias”.

Las madres consultadas mencionan las enormes brechas de calidad y las cuestiones vinculares y el clima que se genera desde las escuelas argentinas con las madres y padres, en este caso de precedencia extranjera.

“En sí le mando por el tipo de educación que hay acá, con el Paraguay hay mucha diferencia, allá por ejemplo si hace hace y si no no, acá no, acá tiene que hacer las tareas y si no hace le manda a llamar al papá o a la mamá para preguntar qué está pasando con su hijo, mi hijo tiene acompañamiento por parte de la docente” (Madre 2, EPEP N° 21).

La posibilidad de concentración de las maestras en aquellos alumnos/as que manifiestan dificultades de apropiarse de aprendizajes provenientes de la zona transfronteriza con residencia en Paraguay, es ponderado como un compromiso fundamental de las escuelas para superar problemas de aprendizajes:

“...se adaptan bien al tipo de enseñanza y exigencia que le hace la escuela. No tienen dificultades más de lo que le dije, el trato de las maestras me gusta mucho, tiene acompañamiento de parte de ella, porque él dice que a veces no entiende y le hace sentar con ella y para ver si entendió le pasa al pizarrón y le hace hacer ahí los ejercicios, le orienta, todo para ver si él entendió y así cualquier cosa la maestra a mí me llama, me escribe.”

La misma madre resalta la apreciable calidad del nivel educativo argentino y el acompañamiento del plantel docente, la atención a situaciones que atraviesa el alumno ante las dificultades que presenta en su desenvolvimiento cognitivo.

Por otro lado, al interrogante sobre el trato entre pares, otra madre responde que al conocerse desde el jardín comparten los años de educación y forjan lazos que hacen ameno el paso por la institución, por lo que le gustaría que sus hijos puedan terminar sus estudios en la Argentina, pues reciben mucha motivación y apoyo.

Del relato de otra madre de la EPEP N° 21, que reside con su familia en Nanawa (Puerto Elsa), tiene un hijo que concurre a estudiar a Clorinda desde el Nivel Inicial, menciona también que tiene una nieta que también estudia en Clorinda. En sus respuestas, enfatiza nuevamente la calidad de la enseñanza y, sobre todo, pondera el nivel de aprendizaje de los alumnos gracias al apoyo de los docentes.

“La educación es muy buena, los maestros tienen mucha paciencia y enseñan muy bien a los alumnos (...) La enseñanza es muy buena, los chicos siempre aprenden cosas buenas y los maestros ayudan mucho” (Madre 3, EPEP N° 21).

Sobre el trato entre los pares argentinos, la madre menciona vínculos sin sobre saltos de su hijo, con algunas dificultades que aparecen en los últimos años de la primaria:

“Mi hijo tiene más afinidad con sus compañeros de Nanawa, pero en general todos son muy unidos, se ayudan y acompañan en cuanto a las actividades desarrolladas en clases, la integración es buena entre compañeros, de todos modos, podría trabajar en ello, sobre todo, en los últimos años del nivel primario.”

Ante la pregunta sobre el lugar de residencia una de las madres manifiesta ser de Nanawa, tiene una hija que concurre a la Escuela 21 de la Ciudad de Clorinda, desde el Nivel Inicial. La madre menciona que años anteriores, primos, sobrinos, ingresaban en dicha institución. Del relato de la misma madre emerge que los motivos por los cuales ella optó por el traslado por la frontera, es por la comodidad, oportunidad y el nivel de enseñanza que brinda. En coincidencia con los planteos anteriores, la madre expresa:

“La calidad de enseñanza es muy buena, porque tienen el apoyo de parte de la docente y también media hora antes de la entrada poseen una clase de apoyo para el que lo necesite” (Madre 4, EPEP N° 21).

Al igual que las entrevistas anteriores la madre resalta el énfasis en la enseñanza de la lectoescritura y el empeño por parte de los docentes en el aprendizaje y avance de su hija (viven en Nanawa-PY) con el correr de los años, menciona las clases de apoyo que les dan a los alumnos en tiempos previos a la hora de entrada y que esto tiene resultados positivos en los mismos.

“La relación con sus compañeros es buena, comparten el recreo, se sientan y juegan en el patio. No noto actitudes malas o fuera de lugar dentro de la institución, se ayudan entre compañeros en pasarse la tarea si algún compañerito no pudo asistir a clases” (Madre 4, EPEP N° 21).

Otro de los aspectos que destaca, según explica la misma madre, es las dificultades de lectura, son superadas gracias a la educación recibida:

“En cuanto a la educación en la escuela de Clorinda, es más buena, por la contención y el apoyo. La niña en su desempeño es muy buena, pero también, tuvo sus dificultades, en los años anteriores porque le costaba la lectura, pero fue mejorando con la práctica y el acompañamiento del plantel docente.”

Las siguientes son respuestas de una madre cuya hija desde el jardín de infantes estudia en Clorinda. En este momento, la niña concurre a la Escuela de Frontera N° 9, reside en Puerto Falcón (PY), frente al Barrio Porteño (AR) donde está emplazada la EPEP de Frontera N° 9, mediante su traslado por el Puente Internacional San Ignacio de Loyola (AR).

En la mirada de esta madre, hay una crítica a la oferta educativa disponible en Paraguay, al menos en su comunidad más inmediata.

Con respecto a la educación en Argentina, la madre explica que no está conforme con la educación del Paraguay, donde considera que no se hace esfuerzos a favor de la inclusión:

“son más estrictos en cuanto a la formación, no hacen pasar de grado a los alumnos hasta que no logren concluir los aprendizajes, por ejemplo, a ella no la hacían pasar de grado por no saber leer”.

Actualmente se siente muy conforme con la educación que recibe su hija en la Escuela de Frontera N° 9, *“estoy feliz y cómoda por todo lo que aprende” (Madre 5, EPEP N° 9).*

Su positivismo en cuanto a la enseñanza argentina es muy alto, percibe avances gracias al tipo de enseñanza ofrecida:

“...mi hija y compañeros cuentan con mucho acompañamiento por parte de docentes, directores” (Madre 5, EPEP N° 9).

Al respecto, otra de las madres destaca nuevamente el acompañamiento y el trato que reciben las y los alumnos del Paraguay que cruzan la frontera por parte de directivos y docentes, y el apreciable apoyo que estos dan en cuanto al logro de los aprendizajes de los mismos.

“La relación que se establecen entre compañeros es muy buena, se da una integración positiva en la institución” (Madre 5, EPEP N°9).

En su totalidad las madres consultadas manifiestan ser amas de casa y dedicar su tiempo a acompañar a sus hijas/os en el proceso educativo. Debido a la distancia de sus casas a las escuelas, buena parte, opta por esperar al horario de salida para retirar y volver –cruzando nuevamente la frontera– a sus hogares en territorio paraguayo.

“...tengo inconvenientes algunos días a la hora de pasar, por motivos de horario reducido de pase en el control”.

“tengo varios vecinos que traen a sus hijos a la Escuela 9, y al igual que yo, ellas se quedan toda la jornada esperando a sus hijos”.

En algunos casos, las madres comentaron que, además de antecedentes de familiares que ya terminaron sus estudios en dichas escuelas, en este momento tienen familiares que también concurren a la misma escuela en el Nivel Primario.

Asimismo, las madres entrevistadas comentan que sus hijas/os sólo se dedican al estudio. Sin embargo, manifiestan que hay otro grupo de familias en las que requieren la mano de obra de las hijas e hijos que cursan la primaria en distintas actividades laborales –del lado paraguayo– ligadas a la dinámica fronteriza, por ejemplo, en pequeños comercios, siendo muy regular la inclusión de hijos de corta edad como parte de las estrategias de supervivencia familiar.

VI. PISTAS Y PROPUESTAS

El estudio buscó brindar insumos para entender los procesos conocidos como *commuting* (movilidad cotidiana) de NNAs desde Paraguay a la Argentina: *ir, pasar, venir, retornar a casa*, para estudiar.

Como se adelantara, al iniciarse este estudio, se especulaba que dichos estudiantes exhibirían sensibles inconvenientes de integración, por ejemplo, se esperaban problemas de discriminación, estigmatización y de rendimiento escolar. Sin embargo, conforme fue avanzando la investigación en el trabajo de campo, los discursos expresados en las entrevistas indicaron todo lo contrario.

El repaso de los hallazgos realizados en el presente estudio, brevemente sintetizados en este apartado, permite varias conclusiones, preocupaciones y desafíos. En tal sentido, se dejan entrever algunas «pistas» para promover matrices analíticas que generen formas renovadas de acercamiento a las nuevas generaciones en situación de frontera.

1. Conclusiones

A continuación, se repasan los principales hallazgos y se establecen algunas conclusiones generales.

Una primera cosa que resaltan las madres entrevistadas que residen en territorio paraguayo, refiere a la enorme confianza que depositan en las escuelas argentinas, haciendo que incluso sus hijos e hijas comiencen la escolarización en Argentina “desde el Nivel Inicial”. Los discursos analizados, muestran percepciones positivas, conceptos como “calidad de la enseñanza”, “se le da oportunidad al niño”, “se los acompaña”, “los tienen en cuenta en todo”, “hay acompañamiento docente”, “el trato de las maestras me gusta mucho”, “los maestros tienen mucha paciencia”, “la enseñanza es muy buena”, “hay clases de apoyo para el que necesita”, “es más buena por la contención y el apoyo”, entre otros.

Frente a las consultas realizadas, tanto a docentes como familiares respecto a los motivos del estudio en escuelas argentinas de Clorinda, surge centralmente la “calidad de la educación brindada”.

Esto lleva a recordar que, desde mediados del siglo XX, a la actualidad los distintos pensadores y expertos en educación, a nivel mundial, tienden a considerar en coherencia con las apreciaciones de las y los entrevistados de este estudio, que una **buena educación** es el factor con mayor potencial para promover el cambio social.

Tanto para la academia como para los docentes, padres y estudiantes, el término «calidad educativa» tiene definiciones y connotaciones polisémicas, donde puede estar asociado a la apropiación exitosa de conocimientos como posturas más abarcativas en las cuales incorporan otra serie de atributos. Hay quienes afirman que en la actualidad dicha noción es precisa “dotarla de sentido” considerando las demandas a la educación, observando que la formulación

conceptual de la «calidad educativa» “va camino a convertirse en una categoría hueca y capaz de explicar todos los males sin explicar nada” (Cannellotto, 2011: 3). Es más, como buena parte de los conceptos en ciencias sociales, se producen batallas políticas por su significado, según los contextos históricos, por eso el concepto de calidad educativa “no es neutro” (Brawer, ex subsecretaria en equidad y calidad de la Nación). Brawer subraya la visión de la UNESCO (2005) de «calidad educativa», alejada del énfasis en la eficiencia y los resultados, que la define:

“como aquella que logra la democratización en el acceso y la apropiación del conocimiento por parte de todas las personas, especialmente aquellas que están en riesgo de ser marginadas. Es una buena definición porque se opone a aquellas que la relacionan con la eficacia, la eficiencia, lo mercantil. Antes se hablaba de calidad de la educación cuando el esfuerzo en recursos tenía proporcionales resultados exitosos...”, dejando afuera las dimensiones de respeto por la diversidad y la igualdad.

En la misma línea, vale la pena recordar a uno de los clásicos en este campo, al pedagogo Comenio que hacia el S.XVII en la *Didáctica magna* propuso que “todos aprendan todo”, en cuyo atributo esencial se ubica la “inclusión” (Tantignone, 2011: 35).

Al respecto, Brawer (2011) explica que *per se* la «inclusión» no lleva automáticamente a la calidad educativa “pero no existe calidad sin inclusión; si no es elitismo”. De allí la importancia que tendrían los esfuerzos para modificar las dificultades que tienen las escuelas como espacios inteligentes, tales como planes de mejora, evaluaciones institucionales, realización de diagnósticos.

Al respecto, resulta interesante la siguiente definición de «calidad educativa»:

“... aquella que es capaz de ofrecer a todos los estudiantes posibilidades de aprender y construir una posición intelectual autónoma como resultado de su paso por la escuela. El análisis de la calidad comporta dimensiones de diferentes escalas: aula, escuela, sistema (Sadovsky, en Rosemberg, 2011:18).

En 1996, el “Informe Delors” de la UNESCO subraya que la educación tiene como fundamento cuatro grandes pilares o aprendizajes: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir con los demás y aprender a ser, y, con ello, deja en claro que la noción de calidad educativa no puede reducir la excelencia a una mera abstracción.

Dijimos que la calidad educativa es un concepto polisémico, que puede ser entendido desde diversas perspectivas, en función de cada formación social y los significados que está atribuya al término como bien menciona el Consejo Federal de Educación en el Anexo I de la Resolución CFE N° 116/10:

“La calidad educativa no es un concepto abstracto y neutro. Por el contrario, una característica propia de este concepto es su carácter social e históricamente situado. Las cualidades que se le exigen a la educación responden a los sentidos que se le asignan a ésta en un momento dado y en una sociedad concreta. Dado que estos factores son dinámicos y

cambiantes, la definición de este concepto polisémico varía en distintos períodos.”

Pese al consenso cada vez mayor acerca de la importancia de la calidad de la educación, subsisten bastantes discrepancias sobre lo que esta noción supone en la práctica. Algunos estudios han confirmado que el hecho de ser pobre o de vivir en una zona rural, así como la discriminación entre los sexos, siguen siendo factores que influyen muy negativamente en la asistencia a la escuela y en los resultados, y también han puesto de relieve que una enseñanza de pobre calidad es una causa importante de las «desigualdades» en estos ámbitos.

En 2005, la UNESCO define que una educación “es de calidad cuando logra la democratización en el acceso y la apropiación del conocimiento por parte de todas las personas, especialmente de aquellas que están en riesgo de ser marginadas”, visión ésta en la que prevalece la reivindicación de la educación como un derecho de todas las personas.

En los múltiples países que se esfuerzan por garantizar a las y los niños el derecho a la educación, se suele hacer hincapié en el acceso a la escuela, olvidando a menudo la atención que debe prestarse a la calidad de la enseñanza. Sin embargo, es la calidad la que determina no sólo cuánto aprenden los niños y si aprenden bien, sino también en qué medida su aprendizaje se plasma efectivamente en una serie de beneficios para ellos mismos, la sociedad y el desarrollo. Como sigue ocurriendo, es demasiado elevado el número de escolares que al egresar de las aulas no domina un mínimo de competencias, ya sean de índole cognitiva o de otro tipo.

La UNESCO propone *cinco factores* importantes que influyen en la «calidad» y configuran una visión de conjunto que integra las cuestiones relacionadas con el acceso a la educación, los procesos de ésta y sus resultados:

Características de los educandos: Los educandos no llegan a las aulas en condiciones de igualdad. El medio social y económico, el sexo, las discapacidades, la raza, la pertenencia étnica, el VIH/SIDA y las situaciones de emergencia –conflictos o desastres– crean desigualdades que deben tenerse en cuenta en toda política educativa encaminada a mejorar la igualdad

Contexto: La educación tiende a reflejar fielmente los valores y actitudes de las sociedades.

Aportes materiales y humanos: Esta categoría engloba los recursos materiales (manuales, materiales de aprendizaje, aulas, bibliotecas e instalaciones escolares) y los recursos humanos (administradores, supervisores, inspectores y, sobre todo, docentes).

Enseñanza y aprendizaje: Este aspecto está relacionado con lo que ocurre en las aulas y en la escuela. Los procedimientos pedagógicos son elementos fundamentales del aprendizaje cotidiano.

Resultados: Esta dimensión de la educación se puede expresar en términos de aprovechamiento escolar (por regla general, los resultados en los exámenes) y de adquisición de ventajas sociales y económicas de carácter más general.

Otras consideraciones normativas relacionadas a la calidad educativa se pueden consultar en el ANEXO.

Volviendo a los resultados del estudio, en cuanto a los motivos familiares de decidir estudiar del lado argentino, se destaca la *calidad de la educación*, complementada por las expresiones de diferentes entrevistas que refieren a los beneficios de las políticas sociales y educativas del estado argentino: accesibilidad y atención gratuita a la salud, planes sociales, beneficios educativos de la escuela, entre otros.

Terminando con este repaso sobre la calidad educativa, un desafío es analizar con profundidad en esta zona transfronteriza, cuáles de sus dimensiones están presentes en la comprensión que tienen los diferentes actores sociales involucrados en el proceso de enseñanza, las madres y padres, los docentes, entre otros.

Considerando que vivimos en sociedades con opulencias materiales pero al mismo tiempo cada vez más desiguales, esto es, ante el pico de desigualdad más intenso de la historia mundial y en los países sudamericanos, y los discursos individualistas cada vez más frecuentes que propone que la asignación de las recompensas se efectúe de acuerdo a los méritos, se corre el riesgo de terminar culpabilizando a NNAs en situaciones complejas o a sus padres desempleados de la supuesta falta de méritos o de esfuerzos personales, de anteponer el pretexto de la falta de interés por la educación.

Otro grupo de motivos por los cuales las familias deciden desde la frontera paraguaya educar a sus hijas e hijos en las escuelas de Clorinda (AR), refiere al agrado de estudiar en establecimientos con adecuada infraestructura escolar, a las posibilidades de acceder anualmente al kit de útiles escolares, guardapolvo y calzado, así como a recibir asistencia alimentaria (por ejemplo, almuerzo escolar, desayuno o merienda escolar), valorando que el lograr acceder a alimentos escolares sea los 365 días el año y, además, de forma más completa que en Paraguay.

Es importante recordar, que los distritos paraguayos colindantes con Clorinda no poseen servicios de salud materno-infantil, tampoco hospitales: de allí muchas madres deciden atenderse (consultas y control pre-natal y perinatal) y dar a luz en el Hospital distrital de Clorinda "Dr. Cruz Felipe Arnedo", creado en el año 1947. Por tanto, sus hijos nacen en la Argentina y se origina el documento argentino con el correspondiente registro de nacimiento, para retornar inmediatamente a vivir en territorio paraguayo, siempre a poca distancia de la frontera.

En efecto, buena parte de las madres que residen en las comunidades paraguayas cara a cara con Clorinda se constata un grado de cumplimiento (del Estado argentino) de lo previsto en la Ley 27.611 de Atención y Cuidado Integral

durante el Embarazo y la Primera Infancia (Ley de 100 días); concretamente, en varias entrevistas se reconoce que se acompaña el cuidado de la salud de las personas gestantes y de las niñas/os hasta los 3 años, todo esto en el Hospital de Clorinda: entrega de leche fortificada, Calendario Nacional de Vacunación, entre otros servicios.

Asimismo, los testimonios mencionan que algunos padres acceden a programas que serían aportes de gran relevancia a la promoción de los derechos de las nuevas generaciones: la AUH (Asignación Universal por Hijos) y el PROGRESAR (Programa de Respaldo al Estudiante Argentino) destinado a jóvenes de 18 a 24 años para mejorar el acceso, la permanencia y los rendimientos escolares de estudiantes excluidos del sistema educativo.

Todo lo cual, visto desde el enfoque de sujeto de derechos, las separaciones que puedan existir, sea la distinción socio espacial, cultural, siempre afín al mercado, las situaciones de exclusión muy vinculada a la dislocación que tiende a diluir los lugares de encuentro, de alguna manera se materializan en el ejercicio de derechos sociales y económicos (siempre insuficientes), sin distinción de nacionalidad o lugar de residencia. En efecto, uno de los motivos señalados por docentes y madres respecto al fuerte vínculo con Argentina, son los aspectos relacionados como la no discriminación a la hora de disfrutar de las políticas socioeducativas de la Argentina, que se contrasta con los déficits de formación, las frágiles condiciones de salud y la escasez de programas sociales para las escuelas en Paraguay.

Todo lo cual, además permite “aglutinar”, hermanar a NNAs de ambos lados de la frontera al interior de los establecimientos escolares argentinos, que en pocos años serán personas jóvenes y adultas, y se seguirán reencontrando en distintos ámbitos del espacio transfronterizo.

La mayoría de los docentes entienden que los espacios escolares compartidos, refuerzan la *cultura de la integración* en procesos de convivencia en las que todo el colectivo de NNAs *conmuting* se sienten parte, con vínculos con una historia regional. Observando además del comercio fronterizo, la ocupación de los espacios fronterizos, al poner el foco en las prácticas de socialización e integración en las escuelas analizadas con estudiantes que provienen del Paraguay, podemos afirmar que estos desplazamientos son de enorme relevancia para toda una zona de interpenetración intercultural, de relaciones interculturales que se producen allí (y el hecho de estudiar, los fortalece).

También desde el prisma de la «inclusión» y el desafío de la «interculturalidad», la evaluación que realizan docentes y madres es positiva, lo que se explica en parte por la persistencia histórica de esta apertura por parte de la institucionalidad argentina y las mismas sociedades interfronterizas hermanadas, aunque quizá incomprensible para miradas externas y alejadas de las fronteras.

Tanto las opiniones de docentes y las familias residentes en Paraguay, lo segundo que coincidentemente valoran de las escuelas argentinas es que habilitan *espacios abiertos de inclusión*, permitiendo el ejercicio pleno del derecho a la educación.

Haciendo un balance final de las percepciones y para concluir, esta investigación ha permitido analizar el vínculo frontera-educación, desde las voces de sus protagonistas. A lo largo de este informe, es posible advertir que NNAs paraguayos y argentinos se constituyen en verdaderos actores de la sociedad de frontera paraguaya-argentina.

Se podría pensar que, a las desigualdades de origen familiar, se superponen las desigualdades de nacionalidades diferentes, sin embargo, dichas escuelas no sólo van contribuyendo a la inclusión educativa de NNAs que residen en la Argentina, sino también a una expansión escolar que abarca a quienes viven del otro lado de la frontera, todo un proceso tendiente a la igualdad, a combatir los complejos procesos de la fragmentación educativa.

Sin duda, en todo un proceso histórico de cada una de las escuelas primarias de referencia, si bien están enclavadas en zonas de frontera, aportan mediante sus prácticas y decisiones institucionales de no diferenciación social ni territorial a construir puentes entre las fronteras culturales, a diluir al interior de las escuelas las fronteras entre grupos sociales, a legitimar la «convivencia escolar» y la distribución igualitaria de los recursos educativos y sociales.

Se sabe que las dimensiones que muchas veces entre escuelas públicas separan y crean mundos escolares distantes, implicando socializaciones dispares: fragmentación de la infraestructura pedagógica, formación y capacitación docente y de directivos, carga horaria, con consecuencias en disímiles resultados de aprendizaje. Sin embargo, en dichas escuelas de Clorinda (AR), cada grupo social, nacional, involucrado, internaliza el capital cultural de los colectivos participantes; cada alumna, alumno, más allá de su procedencia, desde espacios comunes conocen otras vidas, aprenden otras realidades, otros significantes.

De esta manera se intenta superar las fragmentaciones, y construir un mundo más igual, desde una zona transfronteriza compartida, dando cuenta de la otra nación, coincidiendo como punto de apoyo, en la integración desde abajo, en este caso, desde el espacio público escolar.

A través del análisis evidenciamos toda una inspiración para construir y fortalecer, siguiendo a Lussi (2015), *políticas más humanas y flexibles* que consideren los tejidos sociales de la realidad transfronteriza.

2. Apuntes para un plan de intervención

A partir del relevamiento se puede identificar las siguientes acciones para las instituciones educativas que tienen un vínculo cotidiano con contingentes de NNAs que cruzan la frontera (desde José Falcón, Nanawa y otras localidades paraguayas) teniendo en cuenta el enfoque de derechos y el enfoque de la interculturalidad.

Una primera gran acción es fortalecer las experiencias de trabajo interinstitucional y mecanismos de articulación con las escuelas (existentes o no) para prevenir las derivaciones de las crisis económica, social y política de cada país; que tiene sus consecuencias contra-cíclicas en las zonas de frontera (según los tipos de cambio, entre otros factores) donde se intensifica la dinámica comercial,

produciendo diversos efectos relativamente favorables en los mercados laborales locales y las demandas de educación.

Al respecto, una preocupación de los docentes y familias involucradas es tener respuestas específicas y seguras para NNAs que cruzan la frontera:

“... a las autoridades el tema de cruzar la frontera que lo hagan más sencillo y rápido” (Docente con 7 años de experiencia, Escuela N° 21).

Si bien ya en el transcurso del año lectivo del año 2022 los controles migratorios se fueron flexibilizando para los estudiantes transnacionales, la misma docente señala como segunda medida, la necesidad de mejorar el paso de las y los alumnos que diariamente cruzan hacia Clorinda:

“Lo segundo, es importante que en la frontera faciliten la entrada y salida del país, ya que algunos de mis alumnos no pudieron asistir a la escuela por la razón de que le pedían varios papeles legales, así como también que haya más cursos de capacitación y del idioma guaraní para los docentes”.

Capacitación sociocultural de NNAs en situación de frontera

Respecto a las acciones necesarias para un mejor trabajo, se señaló el fortalecimiento de la capacitación docente en idioma guaraní:

“Hay muchas docentes que estuvieron haciendo el curso de guaraní, eso sería importante para los primeros grados, para facilitarle al docente cualquier estrategia que quiera usar con respecto al idioma, que lo pueda manejar” (Docente con 17 años de experiencia, Escuela N° 9).

No debe ser fácil enseñar en contextos de diversidad en contextos de frontera. Los docentes de dichas instituciones van aprendiendo sobre la marcha, y mediante la experiencia, pero sobre todo por la claridad conceptual de la mirada intercultural, van avanzando en el día a día en el proceso de enseñanza-aprendizaje. No obstante, algunos docentes sienten la necesidad de cursos de especialización específica sobre esta realidad:

“Más capacitación, más información sobre cómo son los niños o el desenvolvimiento de los niños del otro lado. Siempre nosotros tratamos de conocer la situación de vida de nuestros alumnos para poder adaptarnos a ellos, como también saber y conocer la cultura” (1er grado, 4 años de experiencia, Escuela N° 21).

En cualquier decisión educativa, pedagógica e institucional, es preciso incluir la diversidad cultural, la particularidad de cada una de las culturas presentes en el aula y en el espacio trasfronterizo. Para lo cual, es necesario “desempaquetar” la noción de frontera en tiempo de democracia. Para tal fin, esto invita a reflexionar, formar y tomar decisiones socioeducativas tendientes a crear o mejorar la dotación de equipos profesionales especializados en

«interculturalidad y educación»¹⁵, para apoyar a los equipos docentes, a los docentes noveles (egresados de los últimos cinco años), y por supuesto, a la misma formación inicial en los ISFDCyT de la provincia de Formosa; en lo posible mediante un acuerdo con las instituciones educativas paraguayas, avalado por el Ministerio de Educación y Ciencias (MEC).

“Sugiero que se utilicen, por ejemplo, fechas puntuales como el 14 de mayo que es el día de la independencia de Paraguay para trabajar fuertemente lo que es la cultura, o por ejemplo el San Juan, abordar esas comidas típicas. Pero yo creo que es algo ya intrínseco en la sociedad el hecho de que la cultura gastronómica la consumimos en Argentina, ya sea un chico que viva acá o en la periferia, se consume la sopa paraguaya o el tereré. Son estos aspectos que hacen a la cultura de Paraguay que se encuentra presente en nuestra sociedad”.

Identidad e historia local

El presente estudio reúne una gran cantidad de información y sugerencias sobre qué fortalecer y qué mejorar. Por ejemplo, los docentes recalcan que es prioritario aprovechar las raíces históricas que unen a la cultura paraguaya con la argentina:

“Además, sugiero que se trabaje lo que es la identidad o por qué consumimos tanto la cultura de Paraguay, trabajando así los inmigrantes, las guerras, etc. que actuaron como factores desencadenantes para que hoy día la cultura paraguaya este instalada en nuestra sociedad. En definitiva, todo esto forma parte de nuestros antepasados, todos seguramente tuvimos abuelos o bisabuelos que eran paraguayos y se vinieron a refugiarse a este lado argentino, por lo tanto, es importante que ellos conozcan su historia para que comprendan su identidad, no solo los paraguayos, sino que todos los alumnos” (Docente con 7 años de experiencia, Escuela N° 21).

Este fragmento y otras citas condensan la apreciación que las niñas, niños y adolescentes transfronterizos (AR y PY) se constituyen *en verdaderos actores de la sociedad de frontera paraguaya-argentina*, establecen relaciones que se impactan mutuamente, fortaleciendo la colaboración (Agendas de colaboración).

Por último, en palabras de otra docente con 12 años en la profesión es clave despertar la vocación docente y el fomento del *trabajo inter-grado, siempre mancomunado*:

“Para mí que tienen que amar su vocación, su trabajo, también el trabajo colaborativo, no que se trabaje como una isla nomás, solitos. Es todo un conjunto, si uno trabaja en equipo yo creo que va a mejorar, no importa que sea de Nanawa, Falcon o de otro lugar”.

¹⁵ Al respecto, se puede consultar a expertos como el Doctor Mario Antonio Olmedo y su obra **“La gestión del nosotros con los otros Hacia la educación intercultural en la Escuela Pública El Caso de la Escuela de El Quebracho Formosa.”** Imprenta Nuevo Rincón del Arandú, ciudad de Formosa (2019).

En este trabajo se hace evidente que las escuelas argentinas ubicadas en la frontera con Paraguay (sus actores: niñas y niños, docentes, directivos, familias) «construyen entornos cooperativos en términos de integración fronteriza».

En las entrevistas se evidencian un alto grado de conocimiento de las características de estudiantes paraguayos y argentinos, pero también se siente la «ausencia de una línea de interculturalidad específica». Se evidencia mucho trabajo al interior de cada institución, aunque sin acompañamiento sistemático especializado, por ejemplo, en *interculturalidad educativa*, desde estructuras consolidadas institucionalmente.

La vida escolar intrafronteriza Clorinda-Paraguay, como señala con convicción Morales Raya (2012) puede:

- “constituir un ejemplo ilustrativo que sintetiza los problemas comunes de América Latina en general”, pero también de *respuestas* a los mismos;
- matizar o cambiar el significado de la frontera, respecto a otros contextos espacios-temporales y otros sujetos que no comprenden las peculiaridades relevantes de esa realidad, pues siguen anclados en aquellas concepciones que “sirvieron para limitar, separar, bloquear, impedir, etc...”, pues se comprueba que “hoy su papel se ha invertido: deben servir para unir, cooperar, integrar y completar. Y es posible que este nuevo rol otorgue a estos espacios un protagonismo nuevo y una opción regional y local de desarrollo (Abinzano, 1998)”, como se citó en Morales Raya: 51.

Conforme la investigación, resulta importante avanzar en la construcción de una visión compartida a nivel federal, jurisdiccional y en Paraguay sobre todo lo que representan las «fronteras» para la educación, la cultura y bienestar de los pueblos.

Esto requiere subrayar nuevamente lo imprescindible que resulta desarrollar en todos los niveles educativos una formación con «perspectiva intercultural», con implicancias curriculares, institucionales y comunitarias.

En ese mismo tenor, como tarea pendiente, las transformaciones educativas en nuestro país, el NOA, NEA, y en nuestra provincia, no deberían dejar afuera de la agenda, las representaciones sobre la frontera y particularmente las visiones y significados de las personas adultas acerca de las nuevas generaciones en los espacios transfronterizos.

Los resultados reflejan la necesidad de intervenciones específicas para mejorar la educación, la gobernanza democrática en el marco del desarrollo de ambos países.

Retomando el enfoque de frontera amplio, relacional y dinámico como «encuentros» para *unir, cooperar, integrar y complementar*, todo un camino a fortalecer en distintos ámbitos para lograr el desarrollo transfronterizo, lo cual requiere formación de distintos agentes, funcionarios y docentes, con

competencias para interactuar con diversos colectivos de NNAs y sus familias, orientados al cuidado del *otro*, abriendo paso a nuevas pedagogías que tejan y potencien los intercambios de saberes, los aprendizajes, la diversidad y procesos de participación genuina.

Como hemos analizado en todo el reporte, el mismo arroja los desafíos de aprender a «mirar», dar cabida y promover desde la praxis dinámica e inclusiva a la pluralidad de modos de vida existentes al interior de las sociedades fronterizas. Los hallazgos compartidos, en un contexto de *globalización* disolvente de las identidades, invitan a comprender la relevancia de relaciones económicas, sociales, educativas y culturales que recuperen el sentido actual que tiene la frontera, así como el derecho a la educación.

Dicho brevemente, al poner el foco en el espacio transfronterizo y la educación, el desafío es recuperar la capacidad de robustecer la vecindad, afianzar la cultura de derechos humanos, achicar las asimetrías y fomentar la complementación entre las sociedades fronterizas heterogéneas. Sobre esto último habría que señalar que es preciso, por un lado, desterrar concepciones inapropiadas o al menos obsoletas que todavía están presentes en distintos ámbitos y, por otro, reconocer desde las alturas de los Estados el aporte vital del espacio transfronterizo; particularmente de sus «instituciones de formación», los derechos e idiosincrasias (rasgos culturales) de los «estudiantes» y sus «familias», para adoptar todas las medidas necesarias desde un *enfoque intercultural* que permita fortalecer la cohesión social de un “nosotros” con un “ellos”, asegurando un nivel de bienestar para el conjunto binacional.

Por último, los resultados y las perspectivas presentadas, no solo revela la necesidad de considerar la diversidad cultural al abordar las planificaciones territoriales con una mirada transfronteriza sino también como componentes esenciales para enriquecer las propuestas curriculares que consideren enfoques interdisciplinarios, cuestión clave para los profesorados de formación docente en contextos situados.

ANEXO. NORMATIVAS RELACIONADAS A LA CALIDAD EDUCATIVA

Según el documento base sobre la educación de calidad en la provincia de Formosa, el desafío del sistema educativo nacional y provincial ya no es sólo la inclusión sino lograr calidad en las propuestas de enseñanza y en los aprendizajes. Es por ello que resulta más que importante inferir y hacer explícitas las concepciones de «calidad educativa» a las que se aspiran. Con esta intención, se tienen en cuenta:

- La Ley Nacional de educación 26.206 y resoluciones del Consejo Federal.
- La Constitución Provincial, la Ley Provincial de Educación y las políticas educativas provinciales.

La Ley de Educación Nacional (LEN) está impregnada del concepto de calidad en múltiples dimensiones. Fundamentalmente entiende y asume la educación El título VI «Calidad de la educación» de la LEN, en su artículo 84 expresa que el Estado debe garantizar los aprendizajes comunes de buena calidad en todo el territorio nacional. Lo que significa que la educación de calidad es aquella que logra transmitir saberes comunes a todas las personas independientemente de su origen social, étnico o geográfico como un Derecho Humano Personal y Social y un bien público que el Estado debe garantizar.

La Provincia de Formosa define que una **educación de calidad** es aquella que:

- Reconoce la educación como un derecho de todos y todas
- Garantiza el desarrollo económico y la justicia social
- Brinda una formación integral de la persona
- Promueve un proyecto de vida de calidad en el Proyecto Político Educativo de la Provincia de Formosa

Además, la política educativa que lleva adelante el gobierno de la provincia a través del Ministerio de Cultura y Educación tiene su sustento legal en el Plan Estratégico Territorial Formosa 2015. Entre otras, entienden a la Educación como una cuestión de Estado, una prioridad provincial para construir una sociedad más justa. Desde este marco se infiere que una educación de calidad es aquella que:

- Brinda una formación integral, permanente, relevante y pertinente a todos los habitantes de la provincia en igualdad de oportunidades, en forma gratuita y con participación de las familias y las organizaciones sociales.
- Favorece la vinculación estratégica de la educación, con la producción y el trabajo, haciendo posible que el hombre formoseño se desarrolle en su tierra, afiance su identidad y revalorice su cultura.

- Consolida el desarrollo de capacidades para toda la vida y la formación de una conciencia de pertenencia a la comunidad local, provincial, regional, nacional y latinoamericana con proyección universal.

Dimensiones de la calidad educativa

A partir de lo citado anteriormente, la provincia toma como propias las siguientes **dimensiones de la calidad educativa**, las cuales serán el marco regulador de la calidad educativa en todo el territorio provincial, a través de la propuesta formulada por la UNESCO, para unificar criterios acerca de lo que significa una educación de calidad, en un documento denominado “Educación de calidad para todos, un asunto de derechos humanos”. Por lo tanto, se entiende que la calidad educativa está conformada por **cinco dimensiones esenciales** y estrechamente imbricadas: *equidad, relevancia, pertinencia, eficacia y eficiencia claramente superadoras de modelos enciclopedistas*”:

La **Relevancia** responde al qué (contenidos) y para qué (finalidades) de la educación.” Los cuatro pilares del informe Delors para el aprendizaje del siglo XXI, –aprender a conocer, a hacer, a ser y a vivir juntos– constituyen una referencia indispensable para establecer cuáles deben ser los aprendizajes básicos y más relevantes en educación.

La **Pertinencia** de la educación alude a la necesidad de que ésta sea significativa para personas de distintos estratos sociales y culturas, y con diferentes capacidades e intereses, de forma que puedan apropiarse de los contenidos de la cultura, mundial y local, y construirse como sujetos, desarrollando su autonomía, autogobierno y su propia identidad.

Para que haya pertinencia, la educación tiene que ser flexible y adaptarse a las necesidades y características de los estudiantes y de los diversos contextos sociales y culturales.

Respecto de la **Equidad**: equidad no sólo significa brindar las oportunidades de educación a todos sino generar las condiciones para que éstas sean aprovechadas.

Desde la perspectiva de la equidad, es preciso equilibrar los principios de igualdad (lo común) y diferenciación (lo diverso). Es una obligación de los sistemas educativos asegurar la equidad en una triple dimensión: en el acceso, en el proceso y en el resultado.

La **Eficacia y Eficiencia** son dos atributos básicos de la educación de calidad para todos que han de representar las preocupaciones centrales de la acción pública en el terreno de la educación. Eficacia implica analizar en qué medida se logran o no garantizar, en términos de metas, los principios de equidad, relevancia y pertinencia de la educación.

Según el documento de UNESCO de 2005 sobre la calidad educativa, *Eficiencia* se refiere a cómo la acción pública asigna a la educación los recursos necesarios y si los distribuye y utiliza de manera adecuada: Hay un sólido conjunto de datos que proporciona indicaciones sobre los factores que hacen

que las escuelas sean eficaces. Esos datos apuntan sobre todo a destacar la importancia de la dinámica del proceso de enseñanza y aprendizaje, es decir la manera en que se produce la interacción entre alumnos y maestros en las aulas y la forma en que todos ellos sacan el mejor partido de los materiales pedagógicos. Las políticas destinadas a mejorar el aprendizaje deben centrarse en los siguientes aspectos:

- *Docentes.* Tan sólo la realización de la EPU exige maestros más numerosos y mejor formados. Los países que han conseguido alcanzar normas elevadas en materia de aprendizaje son los que han invertido constantemente en la mejora de la profesión docente. Sin embargo, en muchos países los sueldos de los docentes han disminuido con respecto a los de otras profesiones en los últimos decenios y, además, son a menudo demasiado escasos para alcanzar un nivel de vida decoroso. En muchos países sería necesario revisar los modelos de formación, ya que la formación inicial y permanente durante el servicio en las escuelas es más eficaz que la formación inicial prolongada tradicionalmente dispensada en los centros de formación de docentes.
- *Tiempo de aprendizaje.* El tiempo lectivo es un correlato fundamental del aprovechamiento escolar. El criterio de 850 a 1.000 horas de instrucción anuales para todos los alumnos no se respeta en muchos países, pese a estar ampliamente admitido. Las puntuaciones en los tests ponen de manifiesto que el tiempo dedicado en clase a la lengua, las matemáticas y las ciencias influye considerablemente en el aprovechamiento de los escolares en estas materias.
- *Materias fundamentales.* El aprendizaje de la lectura y la escritura es un medio esencial para dominar las demás materias y es uno de los mejores instrumentos para formular previsiones sobre los resultados del aprendizaje a largo plazo. La lectura debe considerarse un área prioritaria a la hora de centrar los esfuerzos en la mejora de la calidad de la educación básica, sobre todo en el caso de los educandos procedentes de medios sociales desfavorecidos.
- *Pedagogía.* Muchos de los estilos de enseñanza comúnmente utilizados no sirven a los intereses de los niños. En efecto, suelen ser demasiado rígidos y se basan excesivamente en el aprendizaje memorístico, reduciendo a los alumnos al desempeño de un papel pasivo. Muchos especialistas en la investigación educativa preconizan una enseñanza estructurada que combine la instrucción directa con la práctica orientada y el aprendizaje autónomo, en un contexto acogedor para el niño.
- *Lengua.* La elección de la lengua de enseñanza en la escuela reviste una gran importancia. En efecto, la instrucción inicial en la primera lengua del educando mejora los resultados del aprendizaje y, posteriormente, reduce las tasas de repetición y deserción escolares.
- *Material de aprendizaje.* La calidad y disponibilidad del material de aprendizaje influye muy considerablemente en lo que pueden hacer los maestros. La carencia de libros de texto puede ser el resultado de la ineficacia del sistema de distribución, la negligencia o la corrupción.
- *Instalaciones.* Para lograr la universalización de la enseñanza primaria, en muchos países es necesario realizar una campaña sin precedentes de renovación y construcción de aulas. Es esencial que las escuelas cuenten

con agua salubre, instalaciones de saneamiento y facilidades de acceso para los alumnos discapacitados.

- *Liderazgo.* Los poderes públicos centrales deben estar dispuestos a conceder una mayor libertad a las escuelas, con tal de que se disponga de recursos adecuados y de que se definan claramente las funciones y responsabilidades. Los directores de las escuelas pueden influir considerablemente en la calidad de éstas.

BIBLIOGRAFÍA

- Aquino, G. A. (2018). *La migración paraguaya en la ciudad de Formosa: Características sociodemográficas del proceso histórico-territorial y vinculación fronteriza reciente*. Revista Universitaria de Geografía, 27(1).
- Abínzano, R. C. (2001). *Integración regional en áreas de frontera. Argentina, Brasil y Paraguay: los movimientos sociales*. Revista del CESLA Nro 2.
- Balán, J. (1985). *Las migraciones internacionales en el cono sur*. Editorial Buenos Aires. Argentina.
- Brawer, M. (2011), *La calidad como democratización del conocimiento, en: ¿Qué significa calidad educativa?* Cuaderno de discusión 3 - UNIPE. Universidad Pedagógica. La Plata.
- Bourdieu, P., Chamboredon, J. y Passeron, J. (1999). *El oficio del sociólogo: presupuestos epistemológicos*. Madrid: Siglo XXI.
- Bruno, S. (2008). *Inserción laboral de los migrantes paraguayos en dos aglomerados de frontera: Formosa y Gran Posadas. Presentado en XXVIII Encuentro de Geohistoria Regional*. UNNE. Resistencia.
- Cannellotto, A. (2011). *Discutir la calidad: elementos para desmontar un discurso, en ¿Qué significa calidad educativa?* Cuaderno de discusión 3, UNIPE. Universidad Pedagógica. La Plata.
- Clementi, H. (1985). *La frontera en América. Una clave interpretativa de la historia americana*. Editorial Leviatán. Buenos Aires.
- Comisión de Seguridad Humana (2003). *Human security now final report*. Naciones Unidas. Nueva York.
- De Pelekais, C., Pertuz, F. y Pelakais, E. (2009). *Hacia una Cultura de Investigación Cualitativa. Guía Didáctica*. Ediciones Astro Data S.A. Maracaibo Venezuela.
- Gavazzo, N. (2019). *Boliviantinos y argentinianos: una nueva generación de jóvenes migrantes e hijos de inmigrantes en Buenos Aires*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Grupo Editor Universitario/CLACSO.
- Giband, D. & Rufi, V. (2018). *Los espacios transfronterizos europeos: ¿un objeto geográfico de difícil definición? Una aproximación desde la*

perspectiva de los «soft spaces». Documents d'Anàlisi Geogràfica, 64 (3), 421–441.

Heredia, E. (2014). *“Regiones de frontera en el Cono Sur: del conflicto a la integración”*. En *Cuadernos del CILHA*, Año 6, no. 6, p. 229-239. Institución Editora: Universidad Nacional de Cuyo. Facultad de Filosofía y Letras.

ISM-UNFPA (2020a). *Características socioeconómicas de las juventudes en las ciudades fronterizas del MERCOSUR*. Instituto Social del MERCOSUR (ISM) & Fondo Población de Naciones Unidas (UNFPA). Asunción.

ISM-UNFPA (2020b). *Juventudes y Fronteras en el MERCOSUR: ¿Cómo es crecer en la frontera? Asegurando que cada joven alcance su pleno desarrollo*.

Morales Raya, E. (2012). *La Triple Frontera latinoamericana: relaciones y conflictos interestatales entre Argentina, Brasil y Paraguay, siglos XIX y XX, en La frontera argentino-paraguaya ante el espejo. Porosidad y paisaje del Gran Chaco y del Oriente de la República del Paraguay*. Barcelona: Publicacions de la Universitat de Barcelona.

Lara-Valencia, F. (2023) *Desarrollo, fronteras y transfronterismos: conceptos y procesos*. en *Revista FRONTERA NORTE VOL. 35, NOTA CRÍTICA*. Colegio de la Frontera Norte.

Lussi, C. (2015). *Teorias da Mobilidade Humana*. In: Durand, J.; Lussi, C. *Metodologia e Teorias no Estudo das Migrações*. 3. ed. Paco Editorial: p. 43-112.

OIM (2018). *Dinámicas Migratorias en fronteras de países de América del Sur*. Cuadernos migratorios N° 10. Organización Internacional para las Migraciones (OIM).

Palau Viladesau, T. (1989). *Una contribución preliminar para el estudio de la frontera en el Paraguay y su impacto socioeconómico*. *BASE-Investigaciones Sociales*. Documento de trabajo No. 17. En Congreso Internacional sobre Fronteras en Iberoamérica: Ayer y Hoy. Tijuana, México.

Palau Viladesau, T. (1993). *Modificación de patrones migratorios y movilidad transfronteriza en el Paraguay*. Programa de Población y Desarrollo. *BASE-Investigaciones Sociales*.

Palau Viladesau, T. (1995). *Migración trasfronteriza en Paraguay*. En A. Pelegrino (Comp.). *Migración e integración, Nuevas formas de movilidad de la población (87-108)*. Programa de Población. Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República. Montevideo. Ediciones Trilce

Palau Viladesau, T. (1999). *Migraciones limítrofes entre Paraguay y la Argentina, el caso de la provincia de Formosa*. Estudios Migratorios Latinoamericanos, N° 40-41. Buenos Aires: CEMLA.

Rodríguez Coy, D. M. (2021). “*La construcción de una frontera “caliente”. Securitización del fenómeno del tráfico de marihuana y cocaína en la zona fronteriza argentino-paraguaya (2010-2018)*”. En Porcaro, Tania y Silva Sandes, Emilio. (Comps.) *Fronteras en construcción: prácticas sociales, políticas públicas y representaciones espaciales desde Sudamérica*. TeseoPress Design: Buenos Aires.

Tantignone, L. (2011). *La calidad como construcción colectiva, en: ¿Qué significa calidad educativa?*. Cuaderno de discusión 3 - UNIPE. Universidad Pedagógica. La Plata.

Tapia Ladino, M. (2017). *Las fronteras, la movilidad y lo transfronterizo: Reflexiones para un debate*. *Estudios fronterizos*, vol.18 Nro 37. Universidad Autónoma de Baja California.

Rosemberg (2011). *¿Qué significa calidad educativa?*. Cuadernos de discusión no. 3 - UNIPE Editorial. Universidad Pedagógica. La Plata.

Sadovsky, P. (2011). *La calidad como inclusión social Testimonios de Edgardo Castro, Graciela Misirlis, Ana Pereyra, Carlos Rodríguez, Patricia Sadovsky, Myriam Southwell, Sofía Spanarelli, en ¿Qué significa calidad educativa?*. Cuaderno de discusión 3, UNIPE. Universidad Pedagógica. La Plata.

SSPT/MOPC (2015). *Estudio de factibilidad por fases del Programa de Optimización de la conectividad territorial del Nodo Clorinda (Argentina) – Área Metropolitana de Asunción (Paraguay) – Resumen Ejecutivo*. Consorcio Serman & Asociados – Consulpar. Ministerio de Planificación Federal. Inversión Pública y Servicios/Ministerio de Obras Públicas y comunicaciones. FONPLATA.

Valles, M. (2000). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid. Editorial Síntesis S.A.

Documentos normativos:

- Ley Nacional de Educación N° 26.206.
- Ley de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes N°26.061.
- Ley de Migraciones N° 25.871.
- Resolución de Consejo Federal 116/10.
- Constitución de la Provincia de Formosa.
- Portal Oficial del Gobierno de Formosa: www.formosa.gov.ar/
- Educación para Todos - El imperativo de la calidad – Resumen. Ediciones UNESCO.