



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UnB)
INSTITUTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS (ICS)
DEPARTAMENTO DE ESTUDOS LATINO-AMERICANOS (ELA)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS COMPARADOS
SOBRE AS AMÉRICAS (PPG ECsA)

VICTOR EDUARDO PACHECO GARRIDO

Dibujando la frontera:

Tacna y Arica desde los niños y niñas.

Brasília – DF

2021

VICTOR EDUARDO PACHECO GARRIDO

**Dibujando la frontera:
Tacna y Arica desde los niños y niñas.**

Tese de doutorado apresentada ao Departamento de Estudos Latino-Americanos da Universidade de Brasília, como requisito para obtenção do título de Doutor em Ciências Sociais.

Orientador: Prof. Dr. Stephen Grant Baines

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Brasília - DF

2021

VICTOR EDUARDO PACHECO GARRIDO

**DIBUJANDO LA FRONTERA:
TACNA Y ARICA DESDE LOS NIÑOS Y NIÑAS.**

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Stephen Grant Baines

Departamento de Antropología - UnB - Orientador

Profa. Dra. Delia María Dutra da Silveira Margalef

Departamento de Estudos Latino-americanos - UnB – Membro Interno

Prof. Dr. Andrea Ciacchi

Universidade Federal da Integração Latino-americana, UNILA – Membro Externo

Prof. Dr. Juan Carlos Skewes Vodanovic

Universidad Alberto Hurtado, UAH, Chile – Membro Externo

Prof. Dr. Leonardo Cavalcanti da Silva

Departamento de Estudos Latino-americanos - UnB – Suplente

Brasília - DF

2021

DEDICATORIA

Para Beatriz, Mario y Pamela

Mi familia, por su fuerza y amor incondicional.

Para Mijael,

por creer firmemente en la amistad entre un chileno y un peruano,

por creer que las fronteras no caben en el corazón,

y por siempre creer en un futuro donde las viejas rivalidades queden en el pasado.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco primeramente a mi familia, mis papás y hermana, por estar conmigo siempre y apoyar mi aventura como investigador. Por su preocupación, por su increíble cariño a la distancia, y por todo lo que han hecho por mí durante años, por las privaciones que han pasado por criar a dos hijos, y por enfrentar las novedades con el corazón abierto.

Agradezco a mis familiares, por su cariño y preocupación, por estar pendientes siempre de mí a la distancia.

A mi pareja Robson, que me ha acompañado durante estos años en Brasil, por su compañerismo, apoyo y comprensión en los momentos más difíciles, más felices y más preocupantes. La estadía en Brasilia fue difícil, pero lo superamos juntos con mucha valentía y con el apoyo de nuestros amigos y familia, por lo que esta tesis es tanto mía cuanto tuya.

A Eduardo Vera, que me ayudó en la postulación al doctorado.

A Marly Pastor y Ricardo Jiménez, que me llevaron a Tacna, me ayudaron con el trabajo de campo y me mostraron la importancia de la comida y el pisco peruano.

A mi colega y amigo Rodrigo Gutiérrez, quien me apoyo en los momentos de mayor dificultad y me dio ánimos, fuerzas y ayuda para terminar la tesis.

A mis amigos en Chile, por mantenerme en sus corazones y en sus pensamientos. Ustedes saben quienes son y lo mucho que los amo.

A mis colegas unileros que me han acompañado en este trayecto, principalmente a mis amigos peruanos que me han acompañado desde el comienzo: Dalia, Luis, Jean. Agradezco en especial a Abraham, mi gran amigo y *roomie*, y a Celeste, mi amiga y mi inspiración para este trabajo, que me apoyó durante todo el proceso de trabajo.

A los amigos que hice en Brasilia, por las risas, buenos momentos y las tardes bajo el sol en la universidad, el lago o tomando una cerveza en el Asa Norte.

A los colegas y amigos del GECIPA, especialmente a Evellin Lima, que demostró ser una gran compañera y amiga durante las turbulencias *tesísticas*.

A los colegas del LAGERI, por su buena voluntad en ayudar y aportar al crecimiento colectivo de nuestros trabajos.

A mis colegas de generación, el ELA Profundo/Imaginario, por la amistad, el cariño y el apoyo en esta jornada compartida. Ciertamente mi estadía en Brasilia fue difícil, pero sin su apoyo y camaradería habría sido imposible. Su compañía creó arcoíris en los días más oscuros y floreció los días más cálidos. Los quiero de todo corazón, por haberse preocupado de mí hasta el último día del doctorado. Espero que puedan seguir llevando una alegre rebeldía a las ciencias sociales, desde el lugar en el que estén. Mi cariño eterno y sincero para Debora, Susana, Claudia, Karin, Marina, Jairo, Leandro, Felipe, Pedro, Nathalia, Meire, Carolina, Elson y Cristabell. Agradezco también a Lorena y Marilia, quienes me abrieron sus casas, familias y corazones desde el primer momento. A Adriana, compañera de lágrimas y desespero durante la última parte de la tesis, cuyas fuerzas me ayudaron a terminar esta tesis, y a la que espero también haya podido servirle de apoyo. A Samira, quien me dio un techo donde vivir, me alimentó y me reconfortó en los momentos de mayor desespero, de mayor dolor y necesidad, sin nunca pedir nada a cambio, entregándome amor y felicidad.

A Kaithy, que nunca dejó de alentarme y creer en mí, que me apoyó y me dio fuerzas con gran cariño y mucha amistad verdadera. Que siempre se preocupó de mi bienestar y del resto de los compañeros, que corría para ayudarnos sin hesitar. Que siempre demostró que nuestras relaciones no se basaban solo en compartir las aulas, sino en compartir nuestros corazones y nuestros sentimientos. ¿Qué más puedo hablar sobre esta persona maravillosa que ha cambiado la vida de tanta gente?

Finalmente agradezco a mi orientador Stephen por su apoyo y valiosa contribución al desarrollo de esta tesis. Sus aportes y preocupación lograron levantar este trabajo y llevarlo a buen puerto. Su guía bondadosa y considerada claramente guiarán mi camino como investigador.

Le agradezco a todos y todas aquellas personas que me acompañaron durante esta

jornada: a la Escuela Carlos Armando Laura, a los docentes y profesores de la red pública de Tacna, a los amigos que aportaron con revisiones, comentarios, ideas; a Guillermo Cañete que siempre me ayuda con el inglés, a mi familia política aquí en Brasil, mi suegra Neide, a Marcelo, Ana y Kauan, por su cariño y buena disposición para aceptarme como parte de sus vidas.

A todos los profesores de graduación, maestría, doctorado, educación básica y media por permitirme conocer el apasionante mundo de las ciencias sociales y aprender con todos aquellos que vinieron antes de mí.

Finalmente le agradezco al destino, por ponerme cerca de gente tan linda y maravillosa, que me ha entregado su amor y comprensión. Espero que este trabajo pueda ayudar un poco en la construcción de diálogos y puentes entre la sociedad universitaria y el mundo social. Y que siempre avancemos pensando en el bien común, la paz y el amor como forma de construir una sociedad más justa, más equitativa y más diversa.

PACHECO GARRIDO, Victor. *Dibujando la frontera: Tacna y Arica desde los niños y niñas*. Tesis (Doctorado) – Instituto de Ciencias Sociales, Programa de Pos Graduación en Estudios Comparados sobre las Américas, Brasilia. 2021. 224 p.

RESUMEN

La frontera de Chile y Perú es considerada una de las más importantes y transitadas de América Latina. Las ciudades que componen el núcleo urbano, histórico y social de esta frontera son Tacna en Perú y Arica en Chile, dos ciudades con una historia y población en común, que caracterizan la región sur andina como un polo de migración local e intercambio comercial. Dada su importancia, diversos trabajos analizan las relaciones entre ambas ciudades, pero muy pocos han intentado conocer la perspectiva de los niños y niñas de la región fronteriza. El siguiente trabajo busca analizar las principales temáticas de la frontera desde la visión de los niños y niñas de la región, dando foco principalmente en el estudio de los barrios, la ciudad y la frontera en sí por medio del análisis de dibujos, relatos y entrevistas cortas, intentando dar luz sobre las dinámicas fronterizas de la zona desde el cotidiano de los niños y niñas, en perspectiva de los Estudios de la Infancia. El trabajo fue realizado durante los años 2019 y 2021, siendo el primero en modalidad presencial en la ciudad de Tacna, trabajando por medio de los *múltiples métodos combinados* cualitativos en la Escuela Carlos Armando Laura, y el segundo en modalidad virtual, con entrevistas a los niños y niñas de Arica vía computador. Esta tesis busca reforzar la utilización del dibujo como forma de análisis de discursos infantiles desde la etnografía y los Estudios Latinoamericanos, fortaleciendo la idea de la interdisciplinariedad como forma de trabajo dentro de las ciencias sociales latinoamericanas y periféricas.

Palabras claves: Poblaciones en frontera, Estudios de la Infancia, Múltiples métodos combinados.

PACHECO GARRIDO, Victor. *Drawing the border: Tacna and Arica from the children's perspective*. PhD. Thesis – Institute of Social Sciences, Postgraduate Program in Comparative Studies about the Americas, Brasília, 2021. 224 p.

ABSTRACT

The border between Chile and Peru is considered as one of the most important and busy borders in Latin America. The cities forming the historic, social and city center of that border are Tacna in Peru and Arica in Chile, two cities with a history and population in common, which define the southern Andean region as a pole of local migration and commercial exchange. Given its importance, many research analyze the relationship between both cities, but only a few have tried to research the perspective from children in the border region. The following research aims at analyzing the main border themes from the point of view of boys and girls in the border region, mainly focusing in the study of the neighborhoods, the city and the border itself, by analyzing drawings, stories and short interviews, trying to reveal the borderland dynamics of this zone in the children's everyday life, from the perspective of Childhood Studies. This study was carried out in 2019 and 2021, being the first year in on-site sessions in the city of Tacna, working with qualitative multiple methods combined at Escuela Carlos Armando Laura school, and the second year in online sessions, conducting interviews to boys and girls from Arica. This study aims at reinforcing the use of drawing as a child discourse analysis method from ethnography and Latin-American Studies, reinforcing the idea of interdisciplinary nature as a study method in Latin-American and outlying social sciences.

Keywords: Border population, Childhood Studies, Multiple methods combined.

PACHECO GARRIDO, Victor. *Desenhando a fronteira: Tacna e Arica sob a perspectiva das crianças*. Tese (Doutorado) –Tese (Doutorado) – Instituto de Ciências Sociais, Programa de Pós-Graduação em Estudos Comparados sobre as Américas, Brasília. 2021. 224 p.

RESUMO

A fronteira do Chile e Peru é considerada uma das mais importantes e transitadas de América Latina. As cidades que compõem o núcleo urbano, histórico e social desta fronteira são Tacna no Peru e Arica no Chile, duas cidades com uma história e população em comum, que dão forma a região sul andina como um polo de migração local e intercâmbio comercial. Devido a sua importância, muitas pesquisas analisam as relações entre as duas cidades, porém poucos tem tentado conhecer a perspectiva das crianças da região fronteiriça. A seguinte pesquisa procura analisar as principais temáticas da fronteira desde a visão das crianças da região, colocando foco principalmente no estudo dos bairros, da cidade e da fronteira propriamente dita, por meio de análise de desenhos, relatos e entrevistas curtas, tentando compreender as dinâmicas fronteiriças do local, partindo do cotidiano das crianças, em perspectiva dos Estudos da Infância. A pesquisa foi realizada nos anos 2019 e 2021, tendo o primeiro ano trabalho de campo no local na cidade de Tacna, por meio da aplicação dos múltiplos métodos combinados qualitativos na Escola Carlos Armando Laura, e o segundo ano em modo virtual, com entrevistas a crianças de Arica por meio de veículos virtuais. A presente tese procura reforçar o uso do desenho como modo de análise dos discursos infantis desde a etnografia e os Estudos Latino-Americanos, fortalecendo a ideia de interdisciplinaridade como tipo de trabalho dentro das ciências sociais latino-americanas e periféricas.

Palavras chaves: Populações em fronteira, Estudos da Infância, Múltiplos métodos combinados.

LISTA DE IMÁGENES

Imagen 1 - Respuesta Taller, B.....	92
Imagen 2 - Respuesta Taller, Ana.....	93
Imagen 3 - Respuesta Taller, Daniela.....	93
Imagen 4 - Respuesta Taller, Gricel	93
Imagen 5 - Respuesta Taller, Juan	94
Imagen 6 - Respuesta Taller, L.....	94
Imagen 7 - Respuesta Taller, N	94
Imagen 8 - Respuesta Taller, Y	94
Imagen 9 - Respuesta juego-cuestionario ¿En Tacna, que es lo más peligroso?.	108
Imagen 10 - Respuesta juego-cuestionario ¿En Tacna, que es lo más peligroso?	108
Imagen 11 - Respuesta juego-cuestionario ¿En Tacna, que es lo más peligroso?	108
Imagen 12 - ¿Qué significa ser peruano? Alexis	115
Imagen 13 - ¿Qué significa ser peruano? Ana	116
Imagen 14 - ¿Qué significa ser peruano? Ana	117
Imagen 15 - ¿Qué significa ser peruano? Bayron	118
Imagen 16 - ¿Qué significa ser peruano? Bruce	119
Imagen 17 - ¿Qué significa ser peruano? Carlos	120
Imagen 18 - ¿Qué significa ser peruano? Diego	121
Imagen 19 - ¿Qué significa ser peruano? Daniel	122
Imagen 20 - ¿Qué significa ser peruano? Dayvis	123
Imagen 21 - ¿Qué significa ser peruano? Daniela	124
Imagen 22 - ¿Qué significa ser peruano? Gricel.....	125
Imagen 23 - ¿Qué significa ser peruano? Jhordan	126
Imagen 24 - ¿Qué significa ser peruano? Juan	127
Imagen 25 - ¿Qué significa ser peruano? Kevin.....	128
Imagen 26 - ¿Qué significa ser peruano? Lucero	129
Imagen 27 - ¿Qué significa ser peruano? Luciana	130
Imagen 28 - ¿Qué significa ser peruano? Luigi.....	131
Imagen 29 - ¿Qué significa ser peruano? Luis	132
Imagen 30 - ¿Qué significa ser peruano? Maria	133

Imagen 31 - ¿Qué significa ser peruano? Nidia	134
Imagen 32 - ¿Qué significa ser peruano? Sebastián	135
Imagen 33 - ¿Qué significa ser peruano? Sancler	136
Imagen 34 - ¿Qué significa ser peruano? Valery	137
Imagen 35 - ¿Qué significa ser peruano? Yuly	138
Imagen 36 - ¿Qué significa ser peruano? Yordy	139
Imagen 37 - ¿Qué es una frontera? D	167
Imagen 38 - ¿Qué es una frontera? D	167
Imagen 39 - ¿Qué es una frontera? Jhordan.....	168
Imagen 40 - ¿Qué es una frontera? Ana	169
Imagen 41 - ¿Qué es una frontera? Delly.....	170
Imagen 42 - ¿Qué es una frontera? Luciana	170
Imagen 43 - ¿Qué es una frontera? Juan	171
Imagen 44 - ¿Qué es una frontera? Lucero	172
Imagen 45 - ¿Qué es una frontera? Luis	173
Imagen 46 - ¿Qué es una frontera? Maria	173
Imagen 47 - ¿Qué es una frontera? Miriam	173
Imagen 48 - ¿Qué es una frontera? Nidia.....	174
Imagen 49 - ¿Qué es una frontera? S	174
Imagen 50 - ¿Qué es una frontera? Rosmy	175
Imagen 51 - ¿Qué es una frontera? Sebastián	176
Imagen 52 - ¿Qué es una frontera? Sancler	176
Imagen 53 - ¿Qué es una frontera? Valery	177
Imagen 54 - ¿Qué es una frontera? Yuleysi	178
Imagen 55 - ¿Cómo es la vida de una niña en Arica?	192
Imagen 56 - ¿Cómo es la vida de una niña en Arica?	192
Imagen 57 - ¿Cómo es la vida de una niña en Arica?	192
Imagen 58 - ¿Cómo es la vida de una niña en Arica?	192
Imagen 59 - ¿Cómo es la vida de una niña en Arica?	193
Imagen 60 - ¿Cómo es la vida de una niña en Arica?	193
Imagen 61 - ¿Cómo es la vida de una niña en Arica?	194
Imagen 62 - ¿Cómo es la vida de una niña en Arica?	194

Imagen 63 - ¿Cómo es la vida de una niña en Arica?	194
Imagen 64 - ¿Cómo es la vida de una niña en Arica?	195
Imagen 65 - ¿Cómo es la vida de una niña en Arica?	195
Imagen 66 - ¿Cómo es la vida de una niña en Arica?	196
Imagen 67 - ¿Cómo es la vida de una niña en Arica?	196
Imagen 68 - ¿Cómo es la vida de una niña en Arica?	197
Imagen 69 - ¿Cómo es la vida de una niña en Arica?	197
Imagen 70 - ¿Cómo es la vida de una niña en Arica?	198
Imagen 71 - ¿Cómo es la vida de una niña en Arica?	198
Imagen 72 - ¿Cómo es la vida de una niña en Arica?	198
Imagen 73 - ¿Cómo es la vida de una niña en Arica?	199
Imagen 74 - ¿Cómo es la vida de una niña en Arica?	199

LISTA DE DIBUJOS

Dibujo 1 – Mi familia, Lucero	83
Dibujo 2 – Mi familia, Carlos.....	84
Dibujo 3 – Mi familia, D	85
Dibujo 4 – Mi familia, Kevin.....	85
Dibujo 5 – Mi familia, Miriam	86
Dibujo 6 – Mi familia, T	86
Dibujo 7 – Mi familia, Gricel	87
Dibujo 8 – Mi familia, Ana	88
Dibujo 9 – Mi familia, Valeska	89
Dibujo 10 – Mi casa, Jhordy	90
Dibujo 11 – Mis orígenes, D	153
Dibujo 12 – Mis orígenes, A	154
Dibujo 13 – Mis orígenes, D	154
Dibujo 14 – Mis orígenes, D	155
Dibujo 15 – Mis orígenes, D	157
Dibujo 16 – Mis orígenes, L	157
Dibujo 17 – Mis orígenes, L	158
Dibujo 18 – Mis orígenes, M	158
Dibujo 19 – Mis orígenes, V	159
Dibujo 20 – Mis orígenes, Y.....	160
Dibujo 21 – Mis orígenes, V	160
Dibujo 22 – Mis orígenes, J	161
Dibujo 23 – Mis orígenes, L	162
Dibujo 24 – Mis orígenes, K	163
Dibujo 25 – Mis orígenes, N	164
Dibujo 26 – Mis orígenes, R	164
Dibujo 27 – Mis orígenes, X	165
Dibujo 28 – Importancia de Tacna como frontera, Diego	181
Dibujo 29 – Importancia de Tacna como frontera, Ana	182

Dibujo 30 – Importancia de Tacna como frontera, Luciana	182
Dibujo 31 – Importancia de Tacna como frontera, Luigi	183
Dibujo 32 – Importancia de Tacna como frontera, Miriam	183
Dibujo 33 – Importancia de Tacna como frontera, Yuleysi	184
Dibujo 34 – Importancia de Tacna como frontera, Valery	185
Dibujo 35 – Importancia de Tacna como frontera, Daivys	186
Dibujo 36 – Importancia de Tacna como frontera, Gricel	187
Dibujo 37 – Importancia de Tacna como frontera, Juan.....	187
Dibujo 38 – Importancia de Tacna como frontera, Lucero	188
Dibujo 39 – Importancia de Tacna como frontera, Maria	189
Dibujo 40 – Importancia de Tacna como frontera, Sancler	190

LISTA DE CROQUIS

Croquis 1 – Mi ciudad, Carlos	100
Croquis 2 – Mi barrio, Diego	101
Croquis 3 – Mi ciudad, Bayron	101
Croquis 4 – Mi barrio, Jhordan	102
Croquis 5 – Mi ciudad, Lucero	102
Croquis 6 – Mi ciudad, Valesca	103
Croquis 7 – El barrio de mi escuela, Valery	103
Croquis 8 – Mi barrio y el barrio de mi escuela, Yeri	104

LISTA DE MAPAS

Mapa 1 - Corregimiento de Arica entre 1565 y 1768	72
Mapa 2 - Mapa de la Provincia Chilena de Tacna	77

LISTA DE FOTOGRAFÍAS

Fotografía 1 - Presidente de Perú, Martín Vizcarra, liderando Paseo de la Bandera 143

LISTA DE ABREVIACIONES

ELA	Departamento de Estudios Latinoamericanos, UnB
GECIPA	Grupo de Estudos Cidades e Patrimônio, UnB
LAGERI	Laboratório e Grupo de Estudos em Relações Inter-étnicas
UnB	Universidade de Brasília
UNICEF	Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia
UNILA	Universidad Federal da Integração Latino-americana
ONU	Organización de las Naciones Unidas

INDICE

Lista de Imágenes	11
Lista de Dibujos	14
Lista de Croquis	16
Lista de Mapas	17
Lista de Fotografías	18
Lista de Abreviaciones	19
I. INTRODUCCIÓN	22
I.1. Comentarios Iniciales	22
I.2. Objetivos de la investigación	30
II. CAPITULO 1: CONSTRUCCIÓN DE LA INVESTIGACIÓN.....	31
II.1. Aspectos teóricos.....	37
II.1.1 Antropología, Fronteras e Identidad	37
II.1.2. Algunos datos sobre Infancias	50
II.2. Aspectos metodológicos	55
II.3. Aspectos Históricos	69
II.3.1 Arica y Tacna Preincaico	69
II.3.2 Arica y Tacna Inca	70
II.3.3 Arica y Tacna Colonial.....	71
II.3.4 Arica y Tacna Peruano	73
II.3.5. Guerra del Pacífico	75
II.3.6. Siglo XX	78

III. CAPITULO 2: DIBUJANDO LA FRONTERA	81
III.1. Mi Familia y Hogar	83
III.2. Mi ciudad y mi barrio	100
III.3 Mi país/El país donde vivo	113
III.4 El mundo indígena de donde vivo.....	151
III.5. ¡Vivo en la frontera!	163
IV. CAPITULO 3: COMENTARIOS FINALES	202
V. REFERENCIAS	217

I. INTRODUCCIÓN

I.1. Comentarios iniciales

Desde el comienzo de mis estudios de doctorado he pensado en como relacionar los conocimientos antropológicos de mi formación académica junto al interés interdisciplinar traído desde mi llegada a Brasil y el impacto que mi maestría terminó de inculcar en mis trabajos investigativos.

Cuando se piensa en un área de investigación, se suele pensar en los grandes temas que caminan junto a las varias disciplinas de las ciencias sociales: etnicidad, nacionalismos, relaciones sur-sur, decolonialidad, estudios de genero, entre otros. Pero al revisar la literatura, se observan patrones comunes: hombres revolucionarios, mujeres empoderadas, idealistas, relaciones de sujetos con el espacio.

Con una ojeada a los textos publicados en revistas nacionales e internacionales, se pude percibir como gran parte de los trabajos de las ciencias sociales, por más rupturistas o innovadores que sean, siguen utilizando a adultos como sujetos de estudio. Fuera algunos ejemplos específicos, los niños y niñas son siempre considerados sujetos pasivos, y muy pocos estudios intentan ahondar en las problemáticas asociadas a su cotidiano, mucho menos a los grandes temas de las ciencias sociales en los que, queriendo o no, están insertos.

Cuando investigados, los niños y niñas son relacionados a las áreas de educación, salud y psicología, principalmente. Muy pocos estudios buscan pensar a niños y niñas como partes de la nación, como sujetos importantes en los procesos productivos, comerciales y bancarios, y así por delante.

Como investigador, el primer gran choque teórico fue leer a Spivak y su texto “¿Puede hablar el subalterno?” (1985:2003) donde, tomando el concepto de subalterno de Gramsci, se dedica a analizar quienes son los subalternos en el mundo colonial definido por Europa, donde los habitantes de otros lugares toman el rol de inferiores, debiendo espejarse en los países “realmente civilizados”, quienes por medio del etnocentrismo y el ejercicio de la fuerza, definen el deber de las naciones poscoloniales. Dentro de esto, podemos ver que las estructuras coloniales afectan también la conformación de las

sociedades poscoloniales, dándole un rol mucho mas inferior a otras minorías, y así, construyendo una sociedad dominada por los constructos eurocéntricos, negando el derecho a muchos sujetos y sujetas a definirse a si mismo y generar estructuras no eurocéntricas.

Sin duda la lectura de Appadurai, Bhabha, Guha y Chaterjee sobre el poscolonialismo y los estudios subalternos también aportaron a cuestionar el como trabajar como cientista social.

La existencia de ciertos temas debían ser explorados, aunque no fueran *mainstream* y aunque la literatura acotada dificulte el trabajo. Al llegar al Departamento de Estudios Latinoamericanos de la UnB, mi investigación buscaba estudiar conceptos de nacionalidad y nacionalismos de naciones indígenas, totalmente influenciado por los estudios subalternos y claro, los estudios decoloniales.

La necesidad de ofrecer una visión “diferente” de temáticas comunes era una idea siempre recalada por los docentes. Y trabajar con la idea de independencia de la nación mapuche me parecía un tema apasionante, en consonancia con toda la emoción teórica recibida por la lectura de los decoloniales, pos-coloniales y subalternos.

Pero esta idea no encontró apoyo en el departamento, por lo que sin orientación, debí salir a buscar un nuevo tema de investigación. Siguiendo con la idea de trabajar temas relacionados, entré al mundo del patrimonio. Pero no a los grandes sitios históricos ni a la “alta cultura”, sino a los espacios de importancia para los pueblos en las periferias.

Fue durante este periodo de tiempo que pude leer el estupendo trabajo de la colega Celeste Skewes Guerra (2017) sobre las infancias de la localidad de Puerto Piray en Argentina, y su relación con la crisis medioambiental traída a la provincia de Misiones por las grandes empresas forestales, explicando como la transformación del territorio era vista, sentida y entendida por los niños, niñas y adolescentes de un territorio en conflicto ambiental.

Fue un momento de lucidez, en donde pude ver que todos los temas imaginados por mi jamás pensarían en niños y niñas como sujetos de estudio. El mismo trabajo pensado sobre nacionalidad, nacionalismos e independencias en naciones mapuches podría haber

trabajado solo con niños y niñas, y el trabajo sobre patrimonio local también podría haber buscado la percepción de niños y niñas. Pero la idea de un tema de ese tipo siempre es pensado en una perspectiva adultocéntrica:

[es considerado] como potente y valioso... todo aquello que permita mantener la situación de privilegio que el mundo adulto vive, respecto de los demás grupos sociales, los cuales son considerados como en preparación para la vida adulta (niños, niñas y jóvenes) o saliendo de (adultos mayores) (DUARTE, 2002, p.6-7)

La importancia de repensar nuestros sujetos de investigación es central para comprender espacios del cotidiano que dejamos de explorar. Y en este caso, la idea de trabajar con infancias pasó a ocupar mi cabeza.

Bajo esta premisa, repensando la pregunta de Spivak, ¿puede el subalterno (niños y niñas) del subalterno (adultos latinoamericanos) hablar?

Al pensar en infancias, solemos asociarlos con espacios desprovistos de conocimientos del mundo adulto, lejos del entendimiento de aquellos que han sido formados y lanzados al mundo de lo “importante”. Es por eso que pensar al niño y niña en occidente (principalmente) remite a seres incompletos, que no han alcanzado la madurez ni la capacidad de entender por completo las complejidades del mundo en el que están insertos (ARIÈS, 1981).

De esta manera, en mi cabeza pensar a la infancia requería ser a la vez un esfuerzo extra para romper los moldes establecidos de la investigación más tradicional con sujetos más comunes, en tanto buscaba abrir temas complejos para dejar el paternalismo del adultocentrismo en la percepción de quienes son sujetos subalternos, y enfocar los grandes temas de las ciencias sociales en un prisma diferenciado, donde las infancias puedan hablar y ser oídos, pues: “las visiones infantiles permiten remirar el mundo desde un posicionamiento que desafía la racionalidad moderna“ (SKEWES GUERRA, 2017).

La idea de trabajar infancias y patrimonio quedó truncada por la salida de mi ex orientador del programa de pos-graduación, por lo que me vi nuevamente sin tema ni orientación.

Es en este momento en que junto a Stephen, quién aceptó guiar esta investigación, comenzamos a pensar un proyecto relacionado a infancias. Después de dos proyectos fallidos, era la hora que había estado esperando de relacionar infancias con un tema de alta complejidad. Fue en ese momento que, después de conversar con algunos colegas peruanos que vivían en la frontera de Perú – Chile, percibí que trabajar un espacio fronterizo traería consigo múltiples variables que elevarían la riqueza de un estudio de estas características: es en la frontera donde convergen temas como nacionalidad, nacionalismos, etnicidad, identidad, movilidad y migración.

A pesar de las dificultades atravesadas durante los primeros años de doctorado, pareciera que la máxima de que es el tema quien viene al investigador, y no es el investigador quien elige, se estaba cumpliendo. Mis inquietudes como investigador se estaban encontrando con la invitación de colegas peruanos a conocer la frontera y participar como convidado en un diplomado sobre investigación educativa.

Como investigadores de ciencias sociales es nuestro deber ponernos al servicio de la cotidianidad, revisar quienes son nuestros sujetos de pesquisa, donde trabajaremos y que aportaremos. En última instancia, es nuestro deber dar voz a quienes no son oídos.

La aplicabilidad de muchas disciplinas sociales no es instantánea, ni ofrece soluciones rápidas. Es por esto que dar voz nos pone en la posición de levantar algunas temáticas, por más simples que sean.

Esta necesidad de trabajar con sujetos invisibilizados por las ciencias sociales se presenta como una oportunidad de aumentar el acervo sobre esta temática, al mismo tiempo en que desarrollamos una comparación coherente con los lineamientos del programa de pos-graduación en el que se inserta este doctorado.

Así, el siguiente proyecto ha nacido de la necesidad teórica de generar un estudio sobre las nociones de identidad, nacionalidad, nacionalismo y frontera en la región de Tacna-Arica. Numerosos estudios se han generado en la zona para analizar estos temas, pero la mayoría se restringe al área comercial o de relaciones internacionales, como temas de integración. Este trabajo parte de la premisa de que necesitamos escuchar otras voces para entender estos procesos. Es por esto que se ha decidido trabajar estos temas con

niños y niñas de Tacna y Arica a fin de comprender efectivamente que significa para ellos, como grupo, ser parte de un territorio con características diferenciadas.

Para ello, se propone analizar las visiones de niños y niñas de las ciudades de Tacna y Arica, en Perú y Chile, sobre los espacios vivenciados en la frontera, las percepciones identitarias y los entramados socioculturales en los que se ven insertos.

La propuesta es eminentemente comparativa, dada las características del programa de doctorado en el que se inserta este trabajo: analizar las visiones de niños y niñas en dos ciudades fronterizas que no están más lejos que 50 km, ubicadas en una de las fronteras más transitadas de América, con una historia en común y un pasado sangriento; con seguridad es un espacio rico en relatos de gran interés analítico.

Las visiones de niños y niñas de ambas ciudades parecen ser, a priori, contrapuestas, por lo que aumenta aún más la riqueza comparativa: ¿Cómo ven la frontera? ¿Qué entienden por frontera? ¿Cómo se ven a si mismos? ¿Perciben la frontera? ¿Perciben los límites? ¿Cómo esto se ve en sus identidades?

Para ello, buscaremos comprender sus experiencias por medio del análisis de conversaciones etnográficas (KOTTAK, 2002), dibujos y cuestionarios simples, respondiendo a los **múltiples métodos combinados** de Darbyshire, MacDougall e Schiller (2005), justificado por Ortiz, Prats y Baylina (2012) dentro de la Geografía de la Infancia. Esto permite la inclusión de este trabajo dentro de los *Childhood Studies*, estudios inter-transdisciplinarios que enfocan principalmente en una nueva forma de aproximación a las infancias, dejando de lado el paternalismo y adultocentrismo que ha caracterizado a las ciencias sociales con ciertos sujetos de investigación.

A su vez, colocar en el centro de la comparación a sujetos subalternizados trae un plus al momento de cumplir una de las máximas de las ciencias sociales: dar voz.

Es importante para este investigador tomar una posición activa dentro del proceso crítico que los latinoamericanistas han traído a la discusión de las ciencias sociales. La creación/divulgación de conocimiento no puede estar supeditada a la búsqueda de premios o gloria personal. Es el deber del cientista social posicionarse y levantar cuestionamientos al tradicionalismo, dar voz a los que no son oídos e incomodar a

quienes recrean fórmulas fijas.

Esto, a su vez, se asocia con un pensamiento teórico mucho más pos-estructural. Como se prevé en las primeras frases de esta investigación, la influencia teórica de esta tesis proviene de la lectura pos-colonial de subalternidad (SPIVAK, 2003) y la idea de eliminar el eurocentrismo por medio del estudio de la decolonialidad del saber, abriendo espacios a otros saberes y actores sociales (QUIJANO, 2000).

La visión pos-moderna, por más equivocada que esté en ciertas cuestiones (como el fin de la modernidad y el fin de las metodologías totalmente estructuradas), ha traído grandes contribuciones a las ciencias sociales. Contribuciones que permiten que hoy este trabajo pueda ser realizado, que permite aportes no positivistas a la comprensión del mundo sociocultural.

A pesar de no ser un trabajo pos-moderno, esta investigación bebe de los aportes pos-estructurales que han definido a los estudios latinoamericanos como una disciplina, y que han posicionado al quehacer interdisciplinar como un conocimiento válido y de interés.

La idea de que, en verdad, las teorías no pasaban de interpretaciones y que todo el pensamiento científico positivista no es más que una “instrumentalización de conceptos etnocentros” (NOGUEIRA E MESSARI, 2005) es una máxima que adoptamos en este trabajo.

El pensamiento de Michel Foucault permeo todas las disciplinas y fortaleció la idea del poder como herramienta, no solo en los discursos, sino también en las interpretaciones de “la realidad”. El pensamiento pos-estructuralista y a posterior, pos-moderno, trae consigo una forma analítica diferente de las utilizadas por el positivismo: no existe una realidad, sino visiones de esta.

Cada estudio, cada dato, es una interpretación de la realidad, ejercida desde el lugar de análisis de cada autor, especificado en las relaciones de poder de la cultura en que está inserto.

Todo olhar é situado, toda teoria é uma perspectiva entre tantas. Não há neutralidade possível, não há um sujeito que, destacado do objeto

que observa, seja capaz de produzir um conhecimento que “reflita”, sem distorções, esse mesmo objeto.(NOGUEIRA E MESSARI, 2005, p.192).

Es así que este trabajo busca posicionarse en este paradigma teórico por dos motivos principales: la noción de interpretación posiciona otros saberes como forma válida de estudio, lo que permite a sujetos subalternizados hablar sobre los temas de las grandes esferas de poder y conocimiento; y los conceptos trabajados por pos-modernos y pos-estructurales como Estado, Nación y Frontera, que son analizados desde una perspectiva diferente a la propuesta por el positivismo y que parecían dogmas de las ciencias sociales.

Los aportes de los pos-colonialistas y la lucha de las últimas colonias africanas y asiáticas demostraban que la óptica europea de Estado, que se daba por obvia, era en sí una interpretación cargada de etnocentrismo y racismo (FANON, 2018; QUIJANO, 2000).

Y es que los Estados, en cuanto obras culturales son formados por ideas, las que son susceptibles de análisis. Entonces, el poder que emana de estos Estados no es tal, sino más bien el ejercicio de poder en base a la opresión de grupos subalternos. Como tal, es necesario visitar todos los conceptos dados por obvios, algo que en este trabajo realizaremos, pues queda en claro que Estado no es lo mismo para un adulto que para un niño o niña.

En general, este trabajo buscará analizar conceptos como nacionalidad, etnicidad e identidad desde la perspectiva de niños y niñas de un área de frontera que contiene dos ciudades con una comunidad interconectada, con fuertes lazos históricos y culturales, buscando darles voz en cuanto sujetos subalternizados.

Para esto, utilizaremos diversos trabajos sobre infancias, traídos por tesis de diferentes áreas más contemporáneas, asociadas a los Estudios de la Infancia, principalmente trabajos latinoamericanos publicados por CLACSO como forma de enfocar en problemáticas latinoamericanas, además de los citados ORTIZ ET AL. (2012), SKEWES GUERRA (2017) Y FUSARO (2019), además de autores centrales de la

temática, como el propio DARBYSHIRE (2005), ARIÈS (1981), ELDEN (2012) y ROJAS (2001, 2007).

Revisaremos algunos trabajos sobre frontera traídos desde la antropología, la geografía y las relaciones internacionales, dando principal espacio al trabajo de la antropología en frontera y la fricción interétnica de CARDOSO DE OLIVEIRA (1996), de BAINES (2012) con las identidades en frontera; y en conjunto sobre Nacionalidades e etnicidades en frontera (CARDOSO DE OLIVEIRA E BAINES, 2005). Citaremos también a PACHECO DE OLIVEIRA (1997) con el “viaje de vuelta” y los procesos de etnogénesis; la tensión identitaria en frontera de LÓPEZ GARCÉS (2000), el concepto de cultura de frontera de FAULHABER (2001), complementando con los clásicos BARTH y los grupos étnicos y sus fronteras (1978), SANTOS con el concepto de territorio (2005) y NOGUEIRA E MESSARI sobre la posmodernidad en las relaciones internacionales (2005). Revisaremos también a CASTELLS (1999) sobre el concepto de Identidades y Nacionalidades en tiempos de globalización, pues parece el autor más conveniente (a mi parecer) para trabajar este tema.

Pero dado que este trabajo busca dar voz a las infancias, su foco no será la repetición de teoría, sino la demostración de otras visiones sobre el tema, tal y como es trabajado por MILSTEIN (2008) al dar voz a los niños de Quilmes; y de Ortiz, con su idea de las ciencias sociales mucho más asociadas a explicitar realidades que a teorizar

Se trata de promover investigaciones no sobre los niños/as sino para y con los niños/as. La participación se convierte en un objetivo y en una herramienta para ‘empoderar’ a los niños/as en el momento en que contribuyen al proceso de investigación con sus propias prioridades y perspectivas. (ORTIZ et al., 2012).

Este trabajo se estructurará entonces en **3 capítulos**: el primero, **Construcción de la Investigación** explicita los aspectos teóricos, metodológicos e históricos de la propuesta. En este apartado veremos en detalle los conceptos de importancia arriba nombrados, además de ver en detalle la propuesta metodológica de trabajo con infancias.

El segundo capítulo, **Dibujando la frontera** analizará y presentará los principales datos obtenidos durante el trabajo de campo en las ciudades de Tacna y Arica, siendo la base

del trabajo. Se presentarán fotografías, dibujos, recortes e historias cortas sobre las temáticas tratadas.

El tercer y último capítulo, **Comentarios finales**, el autor discurrirá sobre algunos datos de importancia a la vez que da un cierre al proceso investigativo, centrandose en las opiniones, expectativas y pensamientos sobre los resultados obtenidos.

I.2. Objetivos de la investigación.

Objetivo General

Analizar procesos socioculturales de la frontera peruano-chilena desde la perspectiva de niños y niñas de las ciudades de Tacna (Perú) y Arica (Chile).

Objetivos Específicos.

- Analizar las relaciones sociales y culturales más importantes del área de frontera percibidas por los niños y niñas de Tacna y Arica

- Analizar las tensiones de las identidades nacionales, étnicas y locales desde la perspectiva de los niños y niñas habitantes de la frontera de Tacna y Arica.

II. Capítulo 1: Construcción de la investigación

Como planteé en el comienzo del documento, mi llegada a esta temática es bastante tardía. Después de varios problemas, como un proyecto desechado por falta de orientador y otro por la salida del programa de quién fuera mi orientador, conseguimos crear la idea central de este proyecto durante el año 2019.

Mi idea de estudiar fronteras e infancias ofrecía dos lugares posibles: la frontera Chile y Perú, y la Triple Frontera de Argentina, Brasil y Paraguay. Ambas zonas presentaban desafíos y puntos favorables, por lo que la decisión llegó de manera fortuita al ser invitado a ministrar una palestra en la carrera de Arquitectura de la Universidad Privada de Tacna.

De esta forma la localización elegida sería la frontera chileno-peruana que une las ciudades de Tacna y Arica. Sin tiempo que perder, dado al poco tiempo disponible, decidí partir a la zona para comenzar el proceso de recolección de información en terreno, al tiempo que se diseñaba una idea más detallada de como afrontar la problemática.

Junto a los colegas de esta institución, se comenzó la construcción de una red de contactos y apoyos para la investigación.

El trabajo de campo ocurrió durante el año 2019, dividido en 3 partes: una visita exploratoria en mayo; un periodo de inmersión en ambas ciudades en los meses de junio, julio y agosto, y el trabajo con niños y niñas desde agosto hasta diciembre (en Tacna desde fines de agosto hasta fines de octubre, y el intento en Arica que detallaremos en el apartado de metodología, durante noviembre y primeras semanas de diciembre). Debemos sumar la realización de entrevistas virtuales desde mayo a junio con niños de Arica

En un periodo de tiempo de 2 meses de trabajo etnográfico en Arica, primero, y 3 meses en Tacna, después, pude conocer ambas ciudades, su funcionamiento y sus dinámicas más características, había una idea más clara sobre los lineamientos de la investigación.

Después de pensar el espacio físico en que se realizaría el trabajo con los niños y niñas,

se decidió buscar escuelas públicas en Tacna y Arica, a modo de estabilizar algunos criterios como edad, escolaridad, presencia mínima de participantes.

En la mayor parte de las sociedades occidentales, niños y niñas están obligados a pasar una considerable proporción de su tiempo en la escuela, una entidad social con capacidad para controlar un grupo extenso de la población (MARRE, 2014).

Así mismo, el trabajo en salas de clases de instituciones de educación permite al investigador tener seguridad, tanto para quien investiga y quienes son investigados, asegurando la presencia de otros adultos responsables (profesores) que podrían asegurar el buen desempeño del investigador y a su vez la total seguridad de los niños y niñas, dadas las reticencias y cuidados extras que deben ser consideradas al trabajar con menores de edad. También existe una consistencia en las participaciones, pues los niños y niñas deben asistir a clases todos los días, lo que aseguraba su participación, mientras que el trabajar en un lugar conocido por los estudiantes, minimiza el extrañamiento.

Ya decidido el lugar hipotético (dentro de la escuela) había que decidir con que tipo de infancias deberíamos trabajar: se pensó en infancias rurales, urbanas, rurbanas, de 10 años, de 14 años. La decisión final no cabría a mi, si no como siempre en estos casos, a la serie de sucesos que se presentaron fortuitamente.

El proceso de acercamiento fue gradual y demorado: Luego de recorrer gran parte de la ciudad de Tacna buscando una oportunidad para exponer mi proyecto investigativo, fui presentado en un evento académico con uno de los docentes de la Escuela Carlos Armando Laura de Tacna. La escuela básica, pública, con niños en el primer ciclo de educación, está ubicada en el centro de la ciudad y recibe principalmente a niños y niñas de las áreas más alejadas del centro.

Como por fin había conseguido llamar la atención de algunos docentes, decidí seguir adelante e intentar aplicar el trabajo en esa escuela.

Después de una cita con la directora de la escuela, donde se presentó el proyecto inicial, se procedió a la adecuación del proyecto inicial para responder a las características del espacio, y después de algunas semanas, se dio luz verde al proyecto.

Existían muchas dudas e incertidumbres asociadas principalmente al punto de vista ético del trabajo con niños y niñas, pero junto con la aplicación del consentimiento informado, unas reuniones explicativas con el docente encargado de la sala de clases elegida y una explicación para los propios estudiantes, se comenzó la aplicación de una serie de talleres.

El proceso, explicado detalladamente más adelante, fue siempre acompañado por la presencia del profesor jefe, a puertas abiertas, con grabadora de audio en mano para obtener registro de todo lo hablado en sala, y para talleres que requiriesen mayor contacto con los niños y niñas, se contó con la presencia de otra investigadora para mayor presencia de adultos vigilantes.

Es imposible no sentir miedo o recelo al trabajar con sujetos menores de edad, pero con todos los resguardos para la propia seguridad del investigador y de los propios niños y niñas fue posible llevar a cabo la investigación de forma segura, responsable y respetuosa.

La coexistencia de agencia y vulnerabilidad influye en la manera en que hacemos investigación con y sobre niños y niñas, al tiempo que influye en la responsabilidad ética de la investigación en relación con ellos y ellas (MARRE, 2014)

Durante la preparación y aplicación de los talleres en Tacna, que duraron aproximadamente 2 meses, se llevó a cabo la búsqueda de una escuela en la ciudad de Arica. Durante mi estadía en la ciudad, fue imposible conseguir una reunión con los encargados regionales y municipales, quienes autorizan la realización de trabajos investigativos en la red pública, por lo que mientras realizaba mi etnografía diagnóstica en Tacna, se debió continuar buscando una manera de realizar la investigación. Fue casi al final de la aplicación de los talleres en la ciudad de Tacna, que pude contactar con una escuela privada en la ciudad de Arica que estaría muy interesada en formar parte de la investigación.

Se propuso una visita previa para explicar en profundidad el proyecto y comenzar la aplicación, si aceptado, durante los meses de noviembre y diciembre. Una vez terminado el último taller en Tacna, partí rumbo a Arica para realizar las gestiones

necesarias para comenzar la aplicación pero un suceso fortuito, en un primer momento de corto tiempo, impidió las reuniones: habían comenzado una serie de protestas en Chile, por lo que muchas escuelas comenzaron a cerrar sus puertas momentáneamente.

El comienzo de la revuelta popular de 2019 en Chile significó esperanza y caos: siendo lo primero lo que más primaba en mi corazón, pero para este trabajo, fue exactamente lo contrario.

Con el paso de las semanas, y mientras las protestas eran cada vez más masivas, la idea de continuar el proyecto se diluían cada vez más. El cierre de las escuelas era continuo, como manera de proteger a los niños y niñas de la escalada de violencia en las calles, y muchas ciudades decidieron dar por terminado el año escolar antes de tiempo.

La felicidad que propiciaban los cambios políticos en mi país de origen, chocaban con la desesperación de no conseguir realizar la segunda parte de la investigación. Ya en diciembre, sin recursos y sin posibilidad de realizar sesiones con niños y niñas en otros espacios, como grupos de iglesia o asociaciones deportivas, decidí volver a Brasil con la idea de regresar a Chile a comienzos del año 2020.

Ya en marzo, con un plan de trabajo para volver a Chile, la llegada del Covid-19 frustró nuevamente el proceso investigativo. La declaración de pandemia por la Organización Mundial de la Salud, las primeras restricciones de movimiento y la declaración de cuarentena tanto en Chile como en Foz do Iguaçu, ciudad en que resido, pusieron en modo de inactividad los avances de la tesis por al menos 3 meses, momentos en los que se pensaba que volveríamos a la normalidad rápidamente.

Lamentablemente no fue así. El avance del Covid-19 empeoraba la situación de salud de todos los países y la idea de continuar la tesis de la forma en que fue planeada era inconcebible. Junto con esto, comenzaron a llegar las primeras noticias de personas conocidas contagiadas, y pronto, la estabilidad emocional de muchas personas fue afectada, incluyéndome.

La lluvia de noticias negativas desde Chile y Brasil, la lejanía con la familia y los cada vez más frecuentes anuncios de contagios y fallecimientos de personas cercanas terminaron por evidenciar la desesperación y el colapso en que muchos extranjeros nos

vimos afectados.

Junto con esto, la imposibilidad de seguir con la tesis en situación de presión institucional no hizo más que terminar de debilitar el poco espíritu de trabajo que aún quedaba. Y es que lamentablemente para la academia no hay descanso.

La idea de seguir escribiendo una tesis en medio de un colapso nervioso y físico mientras el mundo estaba cayendo a pedazos no parece ser el aliciente definitivo para enfocar en asuntos académicos. Aún más, mientras pasaba el tiempo y todas las actividades académicas pasaban a modo remoto, parecía aún peor para esta investigación. ¿Quién podría comparar trabajar desde una casa con ambientes separados y habilitados para la actividad académica, con vivir y trabajar en un mono-ambiente donde se juntan cocina, sala y dormitorio?

La pandemia de Covid no solo demostró la fragilidad del sistema de salud internacional, sino también del educativo. Si algo hemos aprendido muchos estudiantes de graduación, maestría y doctorado, es que hay una enorme diferencia entre investigadores. La grietas de la academia son profundas, y afectan directamente a aquellos estudiantes en situación más precaria, como migrantes, mujeres y minorías.

Esta tesis es, sin lugar a dudas, ejemplo de esta situación. Personas con áreas de trabajo, con recursos digitales, con aparatos tecnológicos y con mejor situación económica han podido enfrentar mucho mejor la pandemia y han conseguido terminar sus investigaciones de mejor manera.

Es por esto que es imposible de no comentarlo aquí: esta es una tesis en tiempos de Covid. Es un fiel reflejo de las vicisitudes que muchos investigadores e investigadoras al rededor del mundo están sufriendo. Tesis hechas en la “medida de lo posible”, ideas completas cercenadas para llegar a la fecha límite, reformulaciones de último minuto. Si el mundo académico parecía un espacio cada vez más democrático, el efecto pandemia demostró que en la realidad, las desigualdades siguen ahí y están más presentes que nunca.

Y es que la propia idea de una tesis hecha solo para satisfacer la presión institucional de entrega determinada ronda casi todas las producciones intelectuales de Brasil. Una

corrida contrarreloj indeseada y peligrosa que fomentará una nueva división entre aquellos virtualmente capaces y aquellos que poseen acceso precario a los espacios de conocimiento remoto.

Después de la desilusión, la desesperación y el choque con la realidad, se comenzó a buscar una forma de trabajar los datos obtenidos de forma de generar una especie de comparación, requisito exigido por el programa.

En Chile, las escuelas reabrieron en forma remota con clases online. Lamentablemente, el ordenamiento de las aulas estaba definido de manera central por lo que no había espacio para la realización de otras actividades no relacionadas.

Luego de varias tentativas de contacto con escuelas privadas e instituciones de infancia, estaba claro que no se podría lograr la realización de la segunda parte de la investigación.

El proceso comparativo debía ser llevado a cabo, y la información recogida en la etnografía daba mayor foco a la organización local, muy lejos de los estudios de la infancia, por lo que hacer un cambio de enfoque era lo ideal dadas las circunstancias.

La decisión más obvia era utilizar el trabajo etnográfico previo y dejar de lado el trabajo en sala de clases en Tacna, relegándolo a ser unos datos extra. Una perspectiva bastante desalentadora pero que conseguiría la finalización del proceso doctoral sin mayor problema, pero sin mucho ánimo. Y es que perder la base de la investigación deseada no es lo ideal en ningún caso, mucho menos después de tantos cambios en el proyecto doctoral.

En ese momento de inestabilidad es cuando, contagiado de Covid-19, debí parar el proceso de tesis por algunos meses. Las dificultades académicas junto a las dificultades de salud provocadas por el virus trajeron problemas muy serios pero a la vez una oportunidad de repensar la tesis, dado que el tiempo de recuperación daba un respiro.

Decidido a realizar una tesis más o menos enfocada en lo que realmente quería, decidí crear un plan de trabajo a baja escala: abriendo redes de conocidos y amigos, se logró llegar a un total de 7 niños y niñas de la ciudad de Arica, con la única característica

común de residir en la ciudad y tener la misma edad que los niños de Tacna.

Dada la falta de tiempo, decidí trabajar con entrevistas virtuales basadas en juegos de preguntas, lo que por lo menos permitiría tener un punto de contrapeso con las informaciones recolectadas en la Escuela Carlos Armando Laura en Tacna.

Con estas entrevistas, se completa la parte esencial de metodología y comparación, lo que permitía rehacer la tesis en los moldes deseados y daba paso al análisis completo de los datos de infancia.

El camino recorrido para la construcción de esta tesis fue largo y pedregoso, pero jamás carente de amor por los Estudios Latinoamericanos ni con la búsqueda de un estilo de investigación propio, basado en el trabajo con poblaciones periféricas y en dar voz a quienes son invisibilizados dentro de nuestro continente.

II.1. Aspectos teóricos

Para integrar la idea de un trabajo con infancias en la región fronteriza era necesario la construcción de un marco referencial que permitiese dejar hablar a los propios datos. Para ello, y con la idea fija de tener una tesis menos teórica y más descriptiva acorde a las ideas decoloniales (QUIJANO, 2000), se decidió la construcción de un marco más acotado, con aportes específicos a ser usados en durante el análisis de los datos, y que diesen un amplio espacio de maniobra al momento de aplicar la metodología.

En este apartado, revisaremos conceptos propios de la antropología, además de la relación entre fronteras e identidad, además de clarificar la importancia del trabajo con infancias y repasar algunos datos históricos de relevancia.

II.1.1 Antropología, Fronteras e Identidad

A pesar de este trabajo no ser un estudio totalmente etnográfico, es impensable para quién es formado en una disciplina escapar totalmente de ella. A pesar de este trabajo no ser considerado una tesis de antropología y si un esfuerzo interdisciplinar, la propia labor etnográfica marca la investigación.

Y es que cuando pensamos en el trabajo del antropólogo, imaginamos inmediatamente a

un descriptor de realidades. Realidades relacionadas con la cultura y, casi siempre, lejanas de nuestra propia realidad.

El sentido de otredad ha marcado la disciplina, y a pesar de cada vez ser menos frecuente, entrega categorizaciones de que aspectos son más o menos relevantes de estudiar en diferentes culturas y sociedades.

Los cambios en las ciencias sociales durante los últimos 50 años pusieron en entredicho a la disciplina. La etnografía pasó a ser utilizada por otras ciencias sociales (e incluso no sociales como la medicina y otras ciencias de la salud), los sujetos investigados, antes aislados o bien diferenciados geográficamente, pasaron a encontrarse en las mismas ciudades, universidades, espacios de trabajo y ocio, las grandes distancias se acortaron y los procesos de globalización de los grandes capitales cambió la definición de muchas categorías dadas como estudiadas y comprendidas por la antropología.

Las ciencias antropológicas debieron entonces reinventarse y reestructurarse para encontrar una nueva forma de trabajo en medio de los cambios sociales, epistemológicos y tecnológicos que no paraban de suceder. El otro, exótico, quedó de lado para mirar al yo, al cercano, al común.

Esa búsqueda teórico-práctica no solo abrió un abanico de nuevas posibilidades, sino que también diluyó la frontera disciplinar y abrió la antropología a la interdisciplinaridad,

Autores como Cardoso de Oliveira y Barth, enfocaron su trabajo para realizar investigaciones en esos espacios fronterizos, donde la antropología parecía diluirse con la sociología urbana, la geografía, la comunicación social, el urbanismo y la demografía.

De ese espacio fructífero, tenemos algunas categorías que serán de vital importancia en este trabajo.

Una de ellas es el concepto contemporáneo de frontera, que no solo se utiliza en el aspecto geográfico sino que sirve para explicitar estos “espacios intermedios” o no tan claros al ojo del espectador, estos espacios entre A y B.

Para este concepto, hemos de trabajar las definiciones de Arriaga (2012), quien describe

los usos del concepto frontera en base a la geografía humana a la vez que genera una clasificación de estas:

En la geografía humana existen diversas definiciones del concepto frontera, cada una construida a partir de la combinación de las categorías espaciales (zona, región, territorio), fenómenos y procesos sociales que ocurren en los espacios de frontera y los sujetos sociales involucrados en tales procesos. Las diferentes combinaciones de esos elementos producen significados distintos del concepto frontera. No obstante, consideramos que es posible agrupar en dos posturas epistemológicas toda esa diversidad de definiciones del concepto frontera en la geografía humana. Estas posturas son: la frontera como “espacio absoluto”, y la frontera como “espacio socialmente construido” (ARRIAGA, 2012:73)

De esta forma, plantea que la frontera como “espacio absoluto” sería esta visión de Estado, asociado a los límites y a lo militar, mientras que la frontera como espacio socialmente construido radica en el análisis del espacio asumiendo el uso humano.

La postura de la frontera como espacio socialmente construido es de aparición relativamente reciente, pues es producto del giro teórico y metodológico ocurrido en la geografía humana en la década del setenta, una postura teórica encabezada por los movimientos académicos conocidos como geografía radical y geografía humanista (ARRIAGA, 2012:73)

Dentro de esta corriente de frontera como espacios socialmente contruidos, tenemos la idea de frontera como sistema social/construcción social. Este abordaje

... centra su análisis en los sujetos y las acciones humanas, antes que en los espacios. Para esta concepción, la frontera es un espacio histórico, producido socialmente por el conjunto de relaciones sociales, económicas, políticas y culturales, entre los individuos, grupos e instituciones. Es un espacio que puede ser explicado por las relaciones sociales de producción que lo organizan, por las acciones de dominación y de poder que ahí tienen lugar, y por las representaciones que de este tienen los sujetos que lo viven y los grupos que tienen el poder político y económico para transformarlo. (ARRIAGA, 2012: 85)

Dentro de este grupo destaca Jonathan Barton (1997), quien analiza la historia de las fronteras latinoamericanas, a la vez que ve a la frontera como sistema social relacionado

intrínsecamente con la política internacional.

El sistema mundial globalizado es una red de Estados nacionales que acuerdan diplomática, política y económicamente entre sí. Sin embargo, quienes trascienden la base territorial de los Estados son otros actores y procesos, por ejemplo las grandes firmas transnacionales, las cuales utilizan tecnologías avanzadas para explotar territorios y transgredir las fronteras de los Estados, y garantizarse a sí mismas altas tasas de retorno de capital. Barton señala que este proceso es definido como “desterritorialización” (BARTON, 1997, apud ARRIAGA, 2012, p. 87)

Este concepto de desterritorialización aparece como un dato de vital relevancia para comprender las relaciones internacionales sobre el capital transnacional y la movilidad de la frontera actual.

Otras lecturas de frontera destacadas por Arriaga tienen que ver con las relaciones pos-coloniales:

Según esta tesis, la frontera es un espacio híbrido, en el sentido que combina múltiples espacialidades, prácticas y temporalidades. Es también un espacio construido por las acciones del pasado, realizadas por distintos sujetos e instituciones, y subyugado a diferentes proyectos de dominación imperialista. Los promotores de esta tesis pretenden proporcionar una manera diferente para interpretar la frontera, que según ellos es una línea de investigación dominada tradicionalmente por los estudios de contenido político y geopolítico. (ZUSMAN, 2006, p. 178; apud ARRIAGA, 2012: 88)

Así mismo, presenta a la frontera como un espacio simbólico:

Para la tesis de la frontera como espacio simbólico, las acciones y la vida humana tienen una expresión espacial. El espacio adopta formas imaginadas que tienen diversas repercusiones sociales. En el caso de las relaciones sociales en la frontera, por ejemplo, estas son construidas, constreñidas o mediadas por el espacio. La interacción entre actores sociales ocurre, desde luego, en un espacio geográfico determinado (lugar), sin embargo, la comprensión de estas se complica cuando se las concibe en alguna de las categorías geográficas. Las categorías geográficas (región, territorio, localidad, etc.) son divididas por fronteras físicas o humanas, las cuales delimitan los lugares en donde ocurren procesos e interacciones sociales. Las fronteras son representaciones y maneras con las cuales

la gente conceptualiza determinados lugares en el espacio. (DEAR, 1988, p. 269; CURRY, 2002, p. 502; apud ARRIAGA, 2012:89)

Uno de los exponentes de importancia es Milton Santos, quién con su idea de territorio usado abrió la idea de la geografía como espacio de estudio de la vida humana, legándonos la idea de que el territorio que posee humanos, posee un significado para aquellos que viven en él. Su obra también remite a los procesos históricos actuales donde la globalización ha dejado marca en el territorio.

Tratando de território, não basta falar de mundialização ou globalização, se desejamos aprofundar o processo de conhecimento desse aspecto da realidade total. O território são formas, mas o território usado são objetos e ações, sinônimo de espaço humano, espaço habitado (SANTOS, 2005).

Pensar en frontera, ya sea física, social, cultural, espacial, remite siempre al concepto de identidad. Los sujetos nos movemos constantemente entre fronteras: dentro de la ciudad, dentro de los estados nacionales por medio de la migración o el turismo, dentro de la proxemica, dentro de la teoría.

Recogiendo las definiciones y estructuraciones de frontera, creo que es interesante adentrarnos en las identidades, principalmente en las relaciones entre frontera e identidad: para ello, es menester generar una genealogía teórica sobre el área.

Hablaremos del paso de grupo étnico y la frontera de Fredrik Barth al concepto de etnicidad; el concepto de sistemas interétnicos y fricción interétnica de Cardoso de Oliveira, y las relaciones entre etnicidad, nacionalismo y nacionalidad de Castells, es decir, las nociones de identidad.

Y es que cualquier investigación que hable de fronteras desde el punto de vista social, debe referir al trabajo de Barth (1978) “Los grupos étnicos y sus fronteras”, publicado en 1969, pues define el concepto de grupo étnico y sienta las bases para los estudios antropológicos de frontera.

Si bien su foco estaba en definir un grupo cultural según un espacio territorial y sus dinámicas sociales, abrió paso al estudio de la frontera territorial y de los grupos étnicos divididos por los Estado-Nacionales.

Barth buscó mostrar que el orden cultural puede cambiar significativamente sin ocurrir cambios en la identidad étnica de sus miembros [...] Esto significa que la naturaleza de la identidad étnica no guarda ninguna homología con la de cultura, aun que ambas mantengan una estrecha interacción (CARDOSO DE OLIVEIRA, 2005:10)¹

Los estudios de etnicidad en Brasil produjeron a grandes exponentes, pero ninguno tan reconocido internacionalmente como el previamente citado Roberto Cardoso de Oliveira, quién, previamente a Barth, propondrá en 1964 la noción de “fricción interétnica”, la que definirá las complejas situaciones de contacto entre los pueblos indígenas y la sociedad brasilera (CARDOSO DE OLIVEIRA, 1996).

El trabajo de Cardoso de Oliveira será pionero en América Latina al estudiar las dinámicas socio-políticas de los procesos étnicos, pues fue uno de los pioneros del debate sobre etnicidad por su crítica a los procesos de aculturación, tan potentes en la antropología de la época.

Tanto Cardoso de Oliveira como Barth se preocuparán de los límites. Una noción de extrema importancia cuando pensamos el trabajo de fronteras, y sobre todo la frontera peruano-chilena, al existir una nación dividida, la aymara. Pero sus contribuciones se acercan mucho más al área de identidad étnica y nacional, al acercarse más a las relaciones sociales que a las culturales y al enfocarse mucho más en la idea de conflicto y sus efectos en un grupo.

En la introducción del libro “Nacionalidad y Etnicidad en Frontera” (2005) Cardoso de Oliveira plantea que la antropología ha dado respuestas a los

“problemas relacionados con las relaciones interétnicas que suceden en los espacios nacionales. Esas relaciones, envuelvan blancos e indígenas, nacionales o inmigrantes, siempre circunscriben a los indígenas e inmigrantes a la desconfortable situación de minorías sociales, una vez que pasan a constituir grupos diferenciados en el ámbito de las sociedades globales, viniendo a ocupar posiciones subalternas” (CARDOSO DE OLIVEIRA, 2005:9)²

1 Traducción propia

2 Traducción propia

Cardoso de Oliveira citará como sustento de su trabajo, además de Barth, a Abner Cohen, del que reflexiona:

De su lección, nos queda la definición según la cual, etnicidad se refiere al grado de conformidad que miembros de una colectividad presentan relativa a las normas compartidas en el curso de una interacción que tenga lugar en el interior de sistemas sociales globales e inclusivos. (CARDOSO DE OLIVEIRA, 2005:10-11)³

La idea de trabajar con etnicidad e identidad es central en el Cardoso de Oliveira que estudia frontera y pueblos indígenas. Su teoría se basa en entender las posiciones entre identidad y frontera, pues gran parte de su trabajo se realizó con los ticuna y otros grupos fronterizos.

¿Cuál es el significado de esto para la amplia temática de la identidad en fronteras [...] Tomando por referencia lo que nos enseñan las teorías sobre identidad étnica y etnicidad, restaría preguntar al respecto de otro fenómeno, conocido como nacionalidad, y muchas veces su correlato, particularmente en regiones de frontera [...] Estos espacios fronterizos [...] abrigan en mayor o menos grado, sistema de interacción entre nacionalidades, que en términos estructurales, tiene mucho que ver con los sistemas interétnicos que los antropólogos están habituados a someter al escrutinio etnográfico. (CARDOSO DE OLIVEIRA, 2005:12-13)⁴

Para Cardoso de Oliveira, lo central del análisis de frontera radica en las relaciones de interacción entre los diversos grupos culturales, y como la construcción de fronteras está mediada en cierta medida por la identidad y la pertenencia nacional.

no se trata más de considerarlas en sí mismas, es, como tales, pero de insertarlas en otro marco de referencia: el marco (inter) nacional. [...] Por lo tanto, en el caso de una situación de frontera, lo que surge como un poderoso determinante social, político y cultural [...] pasa a ser la nacionalidad de los agentes sociales; es cuando la nacionalidad y la etnicidad se intersectan (...). Y es precisamente ese espacio ocupado por la nacionalidad que tiende a internacionalizarse, gracias al proceso de transnacionalización que en él tiene lugar. [...] En otras palabras, de la misma forma que en la confrontación entre identidades étnicas (en la forma como esa confrontación encuentra inteligibilidad en las teorías de Barth y Cohen), ahora, en el caso de la nacionalidad, será un

3 Traducción propia

4 Traducción propia

espacio internacional marcado por la contigüidad de nacionalidades distintas (y en el interior de estas, supuestamente, de etnias diferentes) que surge en el foco privilegiado de investigación: ya no el sistema interétnico, [...] sino en el sistema inter y transnacional, visto en terminos de nacionalidades en conjunción. (CARDOSO DE OLIVEIRA, 2005:15)⁵

El paso del análisis de etnicidades aisladas dará paso al análisis de la frontera como sistema internacional, donde el concepto de fricción interétnica puede ser transportado al campo de las nacionalidades. Es aquí que el concepto de identidad es central.

Si analizaremos la frontera como cuerpo de conjunto de identidades, donde se sobrepone la identidad étnica, nacional, regional, local, entenderemos la centralidad de un lugar construido socialmente donde la fricción entre grupos esta definida por estos influjos identitarios.

Castells (1999) dirá que “*la identidad es la fuente de sentido y experiencia para la gente*”⁶ (p. 28). Si bien el concepto de identidad es relativamente antiguo (así como el de frontera), es importante hablar de identidad su estudio en un mundo globalizado, tecnológico, donde etnia, raza, clase y genero conviven en un mismo espacio geográfico, en un mismo plano de relaciones sociales y afectivas.

Es fácil estar de acuerdo sobre el hecho de que, desde una perspectiva sociológica, todas las identidades son construidas. Lo esencial es cómo, desde qué, por quién y para qué. La construcción de las identidades utiliza materiales de la historia, la geografía, la biología, las instituciones productivas y reproductivas, la memoria colectiva y las fantasías personales, los aparatos de poder y las revelaciones religiosas. Pero los individuos, los grupos sociales y las sociedades procesan todos esos materiales y los reordenan en su sentido, según las determinaciones sociales y los proyectos culturales implantados en su estructura social y en su marco espacial/temporal. Propongo como hipótesis que, en términos generales, quién construye la identidad colectiva, y para qué, determina en buena medida su contenido simbólico y su sentido para quienes se identifican con ella ó se colocan fuera de ella. Puesto que la construcción social de la identidad siempre tiene lugar en un contexto marcado por las relaciones de poder (CASTELLS, 1999:29)

5 Traducción propia

6 Cursivas del autor.

Las nociones de identidad de este trabajo se basarán en las nociones de identidad planteadas por Castells, quién estudiará los conceptos de identidad cultural e identidad nacional en los tiempos de la información y globalización, mientras foca en la idea de identidad como construcción, y recoge, tal como lo plantea Cardoso de Oliveira, la importancia de los conceptos de identidad nacional y sus relaciones de fricción entre grupos culturales.

Los aportes de Cardoso de Oliveira y Barth a las identidades étnicas, encontrarán en el antropólogo Joao Pacheco de Oliveira un terreno fértil de pensamiento.

Pacheco de Oliveira, quién realizó su maestría sobre los ticuna bajo la supervisión del propio Cardoso de Oliveira, se dedicará (al igual que su orientador) al estudio del contacto interétnico, enfocando en lo que él llamará el viaje de vuelta (1999), un proceso estudiado en el Nordeste de Brasil y que llamará la atención por presentar un detallado estudio sobre comunidades que históricamente no se reconocían (o no tenían reconocimiento estatal) como indígenas, reasumían su identidad étnica en un lugar donde se hablaba de un total mestizaje, lo que se une a las propuestas de sus predecesores. Esto es realmente importante, porque las poblaciones de Arica y Tacna viven importantes procesos de revitalización de la identidad étnica aymara.

Uno de los muchos aportes de este autor fue el explicar y entender que las relaciones entre el Estado y las comunidades son parte fundamental del análisis antropológico y del mundo moderno. Los procesos viaje de vuelta no solo son mediados por la historia o el espacio, como lo plantearía los antropólogos del comienzo de la disciplina.

El componente político, principalmente el efecto del Estado en las comunidades, es extremadamente poderoso ya sea como validador o como enemigo pues ayudará a la concretización de la identidad étnica. Y he ahí la llave de la discusión sobre etnicidad en este trabajo. Pacheco de Oliveira propondrá un nuevo tratamiento de la etnicidad en base a la territorialidad.

Cuando Barth habla de territorio, piensa en comunidades altamente ecológicas y relacionadas con el nicho ecológico específico en donde se desarrollan. Retomando la categoría del Estado, entenderá que las relaciones dentro del Estado Nacional serán

centrales a la hora de definir los procesos territoriales: la territorialización es entonces, la memoria histórica del pueblo sobre un espacio físico específico. Este proceso pasa por varias etapas (PACHECO DE OLIVEIRA, 1997), entre ellas la desterritorialización por causas coloniales, la expulsión de estos de grupos hacia el medio urbano o semiurbano, y una serie de reivindicaciones posteriores que buscan “el regreso a casa”.

Este proceso trajo consigo los llamados “indios emergentes”, nombre propuesto por los etnólogos clásicos para explicar un proceso social e histórico que no puede ser expresado en las bases de esta disciplina. Pacheco de Oliveira rechazará estos términos, pues para él, estos procesos etnogenésicos tienen su correlación en la historia y por tanto, la llamada “emergencia” de nuevos pueblos indígenas no es sino la búsqueda de reconocimiento estatal de una realidad colonial que desintegró comunidades completas y que con el tiempo han encontrado su lugar en el mundo, revitalizando sus recuerdos por medio de la búsqueda de reconocimiento y el fortalecimiento de las relaciones sociales frente a los Estados-Nacionales que no reconocen la deuda que posee con ellos.

La desterritorialización de los grupos étnicos de la frontera peruano-chilena se llevó a cabo durante la división del territorio por parte de los Estados Criollo-mestizos, implementando la idea de nacionalidad de una manera forzada. La creación de la frontera cambió para siempre el territorio percibido como propio por parte de los grupos locales, generando una brecha identitaria principalmente en los sectores urbanos. Los aportes de Pacheco de Oliveira son fundamentales en la actualidad, visto que los procesos de etnogénesis se replican y refuerzan por toda América Latina.

El gran aporte de este autor a este proyecto de tesis radica en comprender (específicamente para este caso) las relaciones entre los Estados Chileno y Peruano y las Naciones Indígenas, además de entender como las migraciones rural-urbanas motivadas por la guerra del Pacífico desterritorializaron la identidad aymara, llevando la modernidad a estos grupos a mezclarse en las periferias de Tacna y Arica.

Cardoso de Oliveira se preocupó también de la nacionalidad. A pesar de esta categoría ser considerada eminentemente sociológica, puede entenderse también desde el concepto de fricción. Este es un concepto que utilizaré para referirme a las relaciones fronterizas, independientemente de que el autor no lo utilice para tal respecto.

La idea de nacionalidad y nacionalismo son, desde los trabajos de Benedict Anderson, consideradas un aspecto cultural. Si bien la ciencia política ha relegado la identidad nacional a un proceso meramente ideológico, la antropología lee estos procesos como una construcción social basada en sentimientos, símbolos y emociones (1993).

Cuando Anderson habla de comunidades imaginadas, se refiere a la idea de comunión (LOPEZ, 2000) y no de falsedad, como se pueda pensar. Y es esta comunión la que genera la construcción cultural de pertenencia que será utilizada por los Estados-Nacionales como base de su dominación sobre los pueblos indígenas. Incluso, en esta idea de imaginado – construido existe una evidente tensión.

Otros autores como HOBBSAWM e RANGER (1984) también pensarán en esta idea de construcción cultural de la nación, y por consiguiente, la identidad nacional, el nacionalismo y las tensiones fronterizas entre naciones y Estados (CASTELLS, 1999).

Cuando hablamos de identidad nacional nos referimos a la identidad creada por los Estado-Nacionales Latinoamericanos, y no por las naciones indígenas. Si bien ambos procesos están interconectados, solo las naciones criollo-mestizas han conseguido organizarse a nivel de Estado-nacional en América Latina, por tanto, se evidencia su potencial dominador sobre las naciones indígenas, lo que Pablo Gonzalez Casanova llamará de colonialismo interno.

La definición del colonialismo interno está originalmente ligada a fenómenos de conquista, en los que las poblaciones de nativos no son exterminadas y forman parte, primero del Estado colonizador y después del Estado que adquiere una independencia formal, o que inicia un proceso de liberación, de transición al socialismo, o de recolonización y regreso al capitalismo neoliberal. Los pueblos, minorías o naciones colonizadas por el Estado-Nación sufren condiciones semejantes a las que los caracterizan en el colonialismo y el neocolonialismo a nivel internacional: 1. Habitan en un territorio sin gobierno propio. 2. Se encuentran en situación de desigualdad frente a las élites de las etnias dominantes y de las clases que las integran. 3. Su administración y responsabilidad jurídico-política conciernen a las etnias dominantes, a las burguesías y oligarquías del gobierno central o a los aliados y subordinados del mismo. 4. Sus habitantes no participan en los más altos cargos políticos y militares del gobierno central, salvo en condición de “asimilados”. 5. Los derechos de sus habitantes, su situación económica, política social y cultural son regulados e impuestos por el gobierno central. 6. En

general los colonizados en el interior de un Estado-Nación pertenecen a una “raza” distinta a la que domina en el gobierno nacional y que es considerada “inferior”, o a lo sumo convertida en un símbolo “liberador” que forma parte de la demagogia estatal. 7. La mayoría de los colonizados pertenece a una cultura distinta y habla una lengua distinta de la “nacional”. Si como afirmara Marx “un país se enriquece a expensas de otro país” al igual que “una clase se enriquece a expensas de otra clase”, en muchos Estados-Nación que provienen de la conquista de territorios, llámense Imperios o Repúblicas, a esas dos formas de enriquecimiento se añaden las del colonialismo interno. (GONZALEZ CASANOVA, 2003)

Los efectos del colonialismo interno son innegables, esta lectura de resistencia de los pueblos indígenas y de intentar un “viaje de vuelta” esta mediada por el reconocimiento de estos lazos de colonialismo y el reconocimiento de una identidad étnica silenciada.

¿Por qué hasta ahora solo me he referido a etnicidad, cuando este trabajo radica en el potencial analítico de la frontera? Para comenzar, la frontera es un espacio de tensión.

Una frontera como la chileno-peruana, con gran movimiento comercial y de personas envuelve aún más tensión al pensar en los aspectos identitarios. Por un lado, Arica fue durante muchos años una ciudad peruana (desde su fundación en 1541, como parte del Imperio Español, hasta su conquista por las tropas chilenas en 1880), que al pasar a manos de Chile se convirtió en un lugar base de la identidad nacional peruana actual.

Pero esto no ocurre con la población de la ciudad. Cuando el discurso nacionalista peruano clama por la devolución de los territorios perdidos en la guerra, se refiere al lugar físico y no a la población que tuvo que cambiar de Estado-Nacional, principalmente a la población aymara que continua en el mismo lugar hace siglos, y que fue la base de la identidad nacional peruana junto con la quechua.

Esta tensión entre identidad étnica e identidad estadonacionalista es una tensión central en la yuxtaposición de identidades fronterizas de la zona.

Desde Barth hasta Anderson el concepto de frontera es leído como un espacio de interacciones entre personas de aquí y de allá, en espacios de movimiento, de migración, de pérdida, pero pocos enfocan en los niños y niñas que viven su cotidiano dentro de la frontera.

Hablar de identidad étnica y etnicidad es la micro-base del análisis de las identidades nacionales y el nacionalismo. Solo podemos leer las identidades nacionales si pensamos en los conceptos propios que convergen en la idea fricción interétnica.

La tesis de doctorado de la profesora CLAUDIA LOPEZ GARCÉS (2000) trae el constructo de tensión identitaria en frontera. Basándose en su experiencia de campo con los Ticuna en la triple frontera del Alto Amazonas/Solimões, estudia las tensiones de este pueblo indígena y la emergencia de múltiples identidades superpuestas en un territorio dividido estadonacionalmente.

Estar en una frontera significa asumir, especialmente para las naciones indígenas, una carga de tensiones externas: primero, la nacional, una división artificiosa que modifica las dinámicas culturales y fracciona el territorio ancestral; segundo, interna, que exige definir la identidad étnica por sobre la nacional (estadonacional) o viceversa dependiendo del momento; tercero, la integradora, que busca asumir los aspectos en común del grupo, lo patrimonial, eliminando los factores externos.

Todas estas tensiones propias de la frontera se superponen en ciertos momentos, todas van conformando la identidad del individuo de frontera. La pregunta aquí, es como los niños y niñas leen estas tensiones.

Poquísimos trabajos apuntan al estudio de estas desde los sujetos otredados. Estos sujetos son en sí, otra frontera. El pensamiento eurocentrado ha invisibilizado y relegado a ciertos grupos de los ámbitos de investigación, como la población trans, los adultos mayores y los niños. Incluso después de la severa crisis de la otrora posmodernidad, la antropología siguió ignorando a estos grupos y trabajando aisladamente a estos grupos.

Dentro de estos grupos, niños y niñas son considerados objetos de estudio (infancia) más que sujetos de estudio, y a pesar de ser centrales en ciertas áreas, como educación y psicología, desde la antropología existía una cantidad minúscula de trabajos centrados en ellos. Aún así, hermosas investigaciones como los de SKEWES GUERRA (2017) y DANTAS (2015) han buscado trabajar esta realidad.

Es por esto, que al iniciar este doctorado he pensado en asumir como sujeto de estudio a

este grupo etario. Esta relación entre infancia, etnicidad, frontera, nacionalismo, nacionalidad y fricción me parece sumamente interesante, pues simboliza la necesidad de complejizar los análisis antropológicos desde la propia frontera disciplinar. Pero no quedarme en la noción antropológica, sino tensionar aún más los conceptos hasta la interdisciplinaridad.

Para esta empresa, me he propuesto entonces estudiar este espacio fructífero de frontera e identidad en una perspectiva interdisciplinar, que recoja los grandes cambios que han sacudido a las ciencias sociales, centrando la investigación en la frontera de dos Estados Nacionales, que comparten un grupo étnico indígena con un territorio en común, y los procesos de etnicidad y nacionalidad que cruzan este espacio históricamente habitado y vivenciado por los sujetos fronterizos, desde la perspectiva de niños y niñas.

II.1.2. Algunos datos sobre Infancias

Si bien dentro de este trabajo diluiremos los conceptos de infancia de manera más general, principalmente en el área de metodología donde retomaremos el por qué realizar un trabajo con niños y niñas y sus implicancias teóricas y metodológicas, siempre es bueno clarificar algunos datos de importancia para la lectura de los siguientes apartados.

El concepto de infancia es hasta hoy un concepto muy complejo de definir. Quién es niño y quién adolescente, quién es adulto y quién goza de las prerrogativas de la protección de la sociedad en base a su edad, sigue siendo tema de discusión. Esto es porque la noción de infancia es un tema cultural. Tal y como lo plantea MARRE (2014)

“la vida de las personas comienza siempre por los primeros años de vida pero cada cultura atribuye a esa primera etapa determinados valores en función de los cuales genera estrategias tales como políticas educativas, sociales y públicas” (p,11).

El paso de infancia a adulto es determinado culturalmente, y por tanto, no existe una unicidad de definiciones en cuanto al concepto. Diversas sociedades han definido al niño o niña en base a un periodo de cuidado colectivo, tal y como lo plantean los trabajos de Mead sobre la infancia en Samoa (1985) y junto con Wolfstein (1954) al analizar

culturas europeas y asiáticas para describir su visión sobre las infancias, relacionando directamente el influjo de las culturas en la personalidad.

Así, si bien los niños/as y adolescentes son, en general, contruidos socioculturalmente en nuestra sociedad como personas dependientes biológica y económicamente de personas adultas que ven y viven el mundo de distinta manera, ellos/ as también desarrollan patrones culturales –cognitivos, conductuales y emocionales– de interés en sí mismos, aunque inaccesibles si sólo se los analiza desde una tradicional perspectiva centrada en la enculturación y/o transmisión cultural. (MARRE, 2014, p.19)

La visión occidental sobre niños y niñas en la actualidad remite a una visión bastante contemporánea: desde antes de la Revolución Francesa se pensaba en los niños como “pequeños adultos” (ARIÈS, 1981), y no fue hasta este momento en que se comienza a pensar en infancias en el contexto actual que conocemos y nos es común.

La idea de infancia, surgida en el siglo XVIII en la cultura occidental, alcanzó su madurez a finales del siglo XX con un convenio a escala planetaria, la Convención de los Derechos de la Niñez de 1989, en torno de la cual se produjo un singular crecimiento de los estudios sobre infancia y sobre niños y niñas. (MARRE, 2014, p.11)

La Convención permite estandarizar internacionalmente algunos criterios, asumidos por la Organización de las Naciones Unidas, pero no vinculantes en la totalidad de países (Marre, 2014), dado que no todos los países del mundo concuerdan en la definición: “[...] se entiende por niño como todo ser humano menor de dieciocho años de edad, salvo que, en virtud de la ley que le sea aplicable, haya alcanzado antes la mayoría de edad” (Artículo 1 de la Declaración Convención sobre los Derechos del Niño, 1989).

Por esto, cada país genera una definición legal sobre la cuestión, no siempre acorde a la propia convención. Además, muchos países firmantes no presentan mayor preocupación por el documento, siendo un tema más asociado a las legislaciones nacionales que presentan una visión adultocentrica del tema.

Lejos de asimilarlos a su condición “humana”, igualando su estatus al del adulto [...], acentuó el carácter peculiar que tenía el “ser niño” (por su fragilidad e inocencia) y su importancia estratégica para el futuro

de la sociedad (ROJAS, 2007)

Si bien durante los últimos años en Chile y Perú se ha buscado una legislación más abierta sobre infancia, continua la idea de la infancia como un espacio de dependencia total y la visión de infancias en base a la óptica adultocéntrica, es decir, se ve a niños y niñas como sujetos en función a su utilidad como futuros adultos.

En la actualidad, los derechos del niño son vistos como la etapa culminante de un largo recorrido que evidencia la mayor preocupación y sensibilidad que ofrece nuestra sociedad hacia la infancia. Sin embargo, detrás de esta doctrina siguen sobreviviendo contradicciones, que no se alejan mucho de las que hemos observado. No hay gran debate sobre la necesidad de satisfacer ciertas necesidades materiales y afectivas. Pero sí lo hay en definir los límites de la autonomía o los mecanismos que permitan identificar el “interés superior del niño” (ROJAS, 2007)

De cualquier forma entendemos en este trabajo que, independientemente de la definición de infancia o su alcance, tanto a nivel nacional o internacional, es un concepto sociocultural, construido socialmente para convertir al sujeto infantil en un sujeto miembro de una determinada sociedad.

La construcción social del niño o joven se hace a través de la relación que tienen con el otro, con sus familias, con sus vecinos, con sus pares y con los valores que son socialmente construidos por las costumbres y la cultura (BELLO y RUIZ, 2002:28).

De esta forma, debemos pensar en infancias y no en infancia, de forma singular. Las vivencias, el cotidiano, la cultura, el ambiente y otros factores determinarán la construcción del concepto (fuera del ambiente legal, que es una discusión que no tendremos en este trabajo).

Reconocer que las experiencias cotidianas de los niños no son homogéneas y que existe una *multiplicidad de infancias* significa reconocer también que es necesario acercarse a los niños desde distintos ángulos y a través de distintas técnicas (ORTIZ et al., 2012)

Para este trabajo, estas aproximaciones deben estar mediadas por una relación entre el

registro de lo cotidiano y los datos históricos y culturales de relevancia, por medio del trabajo etnográfico. Y es que si bien históricamente han existido muchos trabajos sobre infancias, solo durante los últimos 50 años es que se ha comenzado a ver a los niños y niñas en función a sus propias perspectivas, y no como un proceso analítico de grupos completos.

Los aportes de la antropología, sociología y geografía sobre la infancia han permitido pensar a niños y niñas como sujetos complejos, lejos de los habituales trabajos sobre educación y psicología, por ejemplo, donde se les parcializaba y se descaracterizaba su conocimiento de forma adultocéntrica.

... en la década del ochenta en que comenzó a definirse con claridad un campo de la sociología y la antropología de la niñez. No obstante, procurar entre los niños y las niñas perspectivas para la comprensión del mundo adulto sigue sin ser lo más frecuente, cuestión que considero vinculada al conjunto de ambivalencias, ambigüedades y contradicciones que continúan marcando las representaciones sociales -de sentido común y académico/científicas- de los niños y de las niñas. (MILSTEIN, 2008)

El desarrollo de estudios más abiertos con la población infantil y juvenil durante las últimas décadas ha permitido ver aspectos invisibilizados durante muchos años, como la relación entre ambiente, pobreza y sus efectos entre niños y niñas (Skewes, 2017), los efectos de la migración en el sentido más personal (Fusaro, 2019), los efectos de la guerra en el crecimiento de los niños y niñas en el conflicto armado de Colombia (OSPINA-ALVARADO, ALVARADO Y OSPINA, 2013), dándoles un valor a sus vivencias no solo en cuanto sujetos sentipensantes, sino también como detentores de conocimientos y bagajes culturales de las sociedades a las que pertenecen.

Ciertamente, los niños y las niñas viven y experimentan el mundo global en su vida cotidiana; y sus experiencias globales son mediatizadas por el lugar en el que viven y por la manera por la cual integran, transforman y resisten las fuerzas globales (ORTIZ et al., 2012).

En el caso latinoamericano, pensar las infancias requiere asumir una visión interseccional, donde las construcciones identitarias son efectivamente modificadas por la propia historia de nuestro continente.

... em outras palavras, as infâncias em nosso continente são marcadas pela interseccionalidade (CRENSHAW, 1989), a sobreposição de categorias de discriminação, dominação e opressão. No entanto, uma afirmação possível é que a infância na América Latina é atravessada pela colonialidade (QUIJANO, 2000, p.1), esta herança que marca as experiências sociais, políticas e econômicas das nossas nações latino-americanas subalternizadas. (FUSARO, 2019)

En este sentido, trabajar infancias en América Latina requiere entender las complejidades propias de la región. Los grandes temas de las ciencias sociales requieren ser estudiados de una óptica crítica, y el trabajo con infancias debe asumir esa propiedad.

La forma en que los niños han percibido el mundo que les rodea es el otro aspecto que busca estar presente en la reconstrucción de su historia, no obstante las complicaciones que existen para lograrlo. Difícilmente hay acontecimientos relevantes que no afecten y no sean percibidos y digeridos de algún modo por los niños (ROJAS, 2001)

Los Estudios de la Infancia, independiente del área, responden a la necesidad de colocar a los niños y niñas como el centro del proceso investigativo, lejos de las ideas adultocéntricas, y comprender que la edad o cantidad de conocimientos y vivencias, no son impedimento para analizar las realidades desde su propia perspectiva, y entender como esto ayuda a democratizar las ciencias sociales, trayendo nuevos datos de interés al pensar en las sociedades nacionales.

II.2. Aspectos metodológicos

El trabajo con infancias desde las ciencias sociales debe poseer creatividad y adaptabilidad (DARBYSHIRE, MACDOUGALL, SCHILLER, 2005). Autores como ORTIZ, PRATS Y BAYLINA (2012) y SKEWES GUERRA (2017), demuestran que la rigidez de la metodología es uno de los grandes enemigos de la investigación en infancias.

Desde los años 90 se da un cambio de paradigma en los estudios sociales sobre la infancia y se favorecen los métodos participativos. Los niños/as dejan de verse como incompetentes y se les considera como actores sociales competentes. Además, se empieza a ver la necesidad de estar más atentos a las peculiaridades y especificidades de los niños/as, situados geográficamente, históricamente y socialmente. (ORTIZ et al., 2012).

Proponer un trabajo de este tipo exige del investigador una serie de requisitos que complejizan su quehacer: la estructura metodológica debe ser adaptable y debe ser recreada constantemente. Una técnica más tradicional, como etnografía o entrevistas estructuradas permiten al investigador obtener una base más segura, una serie de caminos explorados múltiples veces que fortalecen la investigación y aseguran un trabajo sin grandes sobresaltos.

Lamentablemente, el uso de una técnica en específico no pareciera ser suficiente. Los niños y niñas poseen limitaciones que los adultos parecen olvidar: su tiempo de concentración es menor, su atención se evapora rápidamente si intentamos aplicar cuestionarios amplios, su lenguaje cotidiano difiere mucho del lenguaje académico, e incluso hay temas que no pueden ser abordadas sin sus tutores legales.

Es por esto que gran parte de los trabajos del área buscan abordajes interdisciplinarios con metodologías de carácter ecléctico, incluso experimental. Ejemplos de esto podemos ver en los trabajos de ORTIZ et al. (2012), SKEWES GUERRA (2017) y FUSARO (2019).

FUSARO (2019) explora por medio del trabajo de campo etnográfico las infancias y adolescencias refugiadas en Brasilia.

No caso específico desta pesquisa de campo, considere o brincar livre como ferramenta investigativa. Desta forma, entre as atividades possíveis com as crianças na primeira infância, considere que as brincadeiras e jogos não dirigidos, que surgiram espontaneamente nos encontros, possibilitaram o estreitamento do vínculo e da confiança, resultando num envolvimento efetivo das crianças na pesquisa [...] Com elas, meus principais registros foram feitos em um diário de campo. No caso de adolescentes, percebi, também já em campo, que era possível lançar mão de ferramentas mais tradicionais, como entrevistas em profundidade ou semiestruturadas, aliadas à observação participante em casa e na escola. Com isso, depois de alguns encontros para observação, registrados em diário de campo, gravamos as entrevistas (2019).

Tal y como es planteado en el párrafo anterior, la autora no consideró un solo camino para su investigación. Su foco fue el juego como medio de registro de datos, mientras que realizaba entrevistas a los adolescente, permitiéndose complementar su trabajo con diferentes técnicas.

SKEWES GUERRA (2017) se adentra en las complejidades de los temas territoriales y ambientales en Puerto Piray, Argentina, trabajando con una serie de dibujos guiados por preguntas asociados a lo emocional, buscando comprender el efecto de las forestales en el cotidiano de los niños y niñas. Aún centrándose en el dibujo, la autora explica la importancia de su combinación con otras metodologías para no centrar exclusivamente en el trabajo didáctico, pues esto también genera problemas éticos:

... uso del dibujo como metodología de investigación cualitativa debe ser utilizado con cuidado para no pretender ser una vía de revelación de voces “auténticas”, lo que simplificaría y reduciría la complejidad de la realidad de los sujetos a una sola dimensión, fija e interpretada por un adulto, acabando finalmente por silenciar una vez más las voces diversas y dinámicas que tanto se quieren poner de relieve. (SKEWES GUERRA, 2017)

Al trabajar con infancias, es fundamental tener la apertura a crear sobre el camino y buscar aproximaciones que sirvan para obtener la información y a su vez, que mantengan la rigidez necesaria exigida para un trabajo académico.

Los métodos de investigación utilizados cambian, en un sentido o en otro, las relaciones de poder. Por ello, el uso de distintas técnicas en

una misma investigación puede ayudar a reequilibrar las relaciones entre adulto (investigador/a) y niño/a (investigado/a), a la vez que puede favorecer la captación de la complejidad y la diversidad de las emociones, percepciones y experiencias de los niños/as y jóvenes. Con la combinación de distintas técnicas no se duplican o triplican los resultados, sino que más bien da una visión más holística de la perspectiva de los niños/as. (ORTIZ et al., 2012)

Claramente un enfoque cualitativo es requerido a la hora de trabajar las infancias de manera no numérica. Esto se debe a la necesidad de utilizar técnicas que permitan la experimentación metodológica para construir una investigación ética del *ethos* de niños y niñas.

Como dicho anteriormente, este trabajo está basado principalmente en la idea de los Estudios de la Infancia (*Childhood Studies*), por lo tanto no puede ser considerado un trabajo puramente etnográfico ni etnológico, pero es inevitable no reconocer la importancia de la antropología en la construcción y desarrollo de la metodología, especialmente al usar la metodología cualitativa (KOTTAK, 2002; BOHANNAN, 1992).

Por su propio carácter interdisciplinar o transdisciplinar, las técnicas presentadas en este trabajo se corresponden también con la geografía humana, específicamente con la geografía de la infancia, con sus correspondientes instrumentos.

Reconocer que las experiencias cotidianas de los niños no son homogéneas y que existe una *multiplicidad de infancias* significa reconocer también que es necesario acercarse a los niños desde distintos ángulos y a través de distintas técnicas. Por ello, desde la geografía de los niños se ha recurrido ampliamente a los métodos visuales con el fin de motivar y estimular la participación de los niños/as, así como, crear un ambiente relajado y divertido para la investigación. Los métodos visuales pueden ayudar a generar ideas en las entrevistas orales y dinamizar la conversación. Existe una gran variedad de técnicas visuales como los mapas mentales, los dibujos, las fotografías y los vídeos.(ORTIZ et al., 2012)

Esta mezcla de técnicas está en la base de los Estudios de la Infancia, y es primordial a la hora de pensar un posicionamiento experimental que permita expandir la rigidez de las técnicas e instrumentos de las ciencias sociales tradicionales,

especialmente cuando los **sujetos** de esta investigación son niños y niñas de entre 10 y 12 años.

Por esto, DARBYSHIRE et al. (2005) plantean la necesidad de *múltiples métodos combinados* para lograr una aproximación cualitativa de calidad que permita al investigador una mayor profundidad en las temáticas de infancia, y que a su vez fortalece la idea de que una metodología menos clásica no significa la pérdida de rigurosidad de la investigación.

Esta multiplicidad de técnicas permite obtener información de calidad sin romper límites éticos (como encerrar a un niño durante horas para una entrevista, por ejemplo), a la vez que involucramos a los niños y niñas con sus conocimientos y su cotidiano, tomando las técnicas clásicas y potenciando los aspectos más llamativos para el trabajo con niños y niñas.

Para esto, se ideó una planificación general del trabajo de campo que responda a la idea de los múltiples métodos combinados, principalmente recursos investigativos visuales como dibujos, análisis visuales, mapas parlantes, así como también aplicación de cuestionario, entrevistas, observación/descripción oral, entre otros. Esto permite un análisis en profundidad no invasivo con niños y niñas.

Los métodos de investigación que resultan más apropiados y han sido más utilizados en los estudios de las geografías de la infancia pueden agruparse en verbales (entrevistas semi-estructuradas y grupos de discusión), escritos (encuestas, cuestionarios y diarios), observacionales (observación etnográfica participante), visuales (fotografía y dibujo) y participativos centrados en niños/as. (ORTIZ et al., 2012)

De cualquier forma, la principal técnica utilizada en este trabajo será el dibujo. Los estudios de la infancia y principalmente, la geografía de la infancia han documentado de mejor manera el trabajo con esta técnica.

El dibujo se ha mostrado como un método muy útil y apropiado especialmente cuando se trabaja con niños/as pequeños. El dibujo permite motivar y estimular la participación de los niños, así como crear un ambiente relajado y divertido para la investigación. Además, para los niños/as, el dibujo es un ejercicio que realizan habitualmente en la escuela o en casa, con el cual se sienten cómodos y competentes

y en el que no caben valoraciones positivas o negativas. El dibujo es una forma natural de comunicación y de expresión personal y, a la vez, como sugiere Hart (2001), resulta ser un método muy valioso para conseguir que los niños se hagan conscientes de las cualidades visuales del entorno y de las posibilidades de mejora. (ORTIZ et al., 2012)

El primer paso metodológico del trabajo fue la realización de una **etnografía** del lugar. La zona de frontera entre Chile y Perú posee una historia común con muchas particularidades, por lo que era de vital importancia rastrear estas problemáticas y catalogarlas. El proceso de observación se realizó durante el primer semestre del año 2019, con estancias primero en la ciudad de Arica, y luego en la ciudad de Tacna.

Durante el transcurso, se realizó un levantamiento de datos con actores claves de ambas ciudades por medio de entrevistas, además de visitar espacios de interés. Como parte de este proceso, se realizaron las primeras reuniones con algunas agencias relacionadas con la infancia, como directivos de escuelas y universidades, iglesias y centros comunitarios.

Así, se definió como muestras a dos cursos de dos escuelas primarias, una en Tacna y otra en Arica.

Una vez analizadas las principales problemáticas obtenidas por medio de la etnografía, se procedió a su categorización en cinco ejes teóricos que definirían la metodología del trabajo: Familia, Ciudad, Frontera, Nacionalidad y Etnicidad. Estos ejes corresponden a las inquietudes del investigador, en base a los resultados encontrados en las etnografías realizadas en las ciudades durante el año 2019.

Los primeros conceptos son orgánicos y corresponden a la cotidianidad de los niños: su círculo cercano, es decir, su familia, es la idea más fácil de trabajar a la hora de intentar conocer quienes son estos niños. Asimismo, ciudad responde al lugar en el que se encuentran y donde realizan sus principales actividades, es decir, es su terreno habitado y usado (SANTOS, 2005).

Las siguientes categorías responden a la situación territorial en la que se encuentran ambas ciudades (espacio de frontera) y que les da forma. Las últimas dos categorías responden a las bases identitarias de los sujetos que habitan cualquier territorio actual:

nacionalidad y etnicidad. Retomaremos estas categorías y su importancia al momento del análisis de los datos obtenidos.

Por los motivos previamente indicados, finalmente solo se concretó el trabajo con los estudiantes de la ciudad de Tacna.

Se desarrolló entonces un plan de trabajo de **seis talleres** de 45 a 60 minutos en los que tratar estos cinco ejes temáticos.

Por los motivos previamente indicados, finalmente solo se concretó el trabajo con los estudiantes de la ciudad de Tacna, mientras que en Arica se debió realizar una ronda de cuestionarios que se explicaran posteriormente. De esta forma, los sujetos de investigación serían los estudiantes de quinto año de la Escuela Carlos Armando Laura de Tacna, con un total de 27 niños y en Arica, 7 niños entrevistados online de diferentes escuelas.

Para esto, los conceptos teóricos obtenidos como resultado de la etnografía debieron ser trabajados de forma creativa y novedosa, para así adaptarse al rango etario de los sujetos y facilitar la aplicación de técnicas cualitativas de múltiples métodos combinados.

... el uso de la etnografía como metodología es particularmente útil para estudiar infancia por permitir a las y los niños una voz más directa y participativa en la producción de información (PROUT y JAMES, 1997, en SKEWES GUERRA, 2017)

Los grandes conceptos provenientes de las teorías sociales que dan contexto a las investigaciones deben ser cuidadosamente trabajadas. No es posible afrontar una temática como por ejemplo “nacionalidad” de la misma manera en adultos que en infancias. No es posible trabajar conceptos dentro de esta temática sin imponer una visión específica sobre el tema, lo que genera una complicación extra que requiere acomodar la literatura al nivel de un niño o niña de 12 años.

No quiero decir con esto que los niños y niñas sean incapaces de comprender un concepto, todo lo contrario, niños y niñas poseen una visión diferenciada de ciertos temas basados en sus relaciones con el medio y con los ejes de la socialización nacional como lo es la escuela. Pero un adulto comprende de forma muy diferente el concepto nación, basado en experiencias históricas, personales y culturales vivenciadas, que un

niño que asocia sus conocimientos a lo experienciado y no tanto a la absorción de teorías.

Es por esto que la teoría debe ser asociada al mundo cercano de niños y niñas. Conceptos extremadamente abstractos, que en una investigación tradicional facilitan el trabajo, en este caso deben obligatoriamente relacionarse con lo cercano, lo vivenciado, lo explorado por las infancias, siendo necesaria aún mayor flexibilidad a la hora de trabajar estos conceptos y cargarlos con técnicas específicas.

Esta investigación, que busca a *grosso modo* analizar y comparar las diferentes identidades de los niños de Tacna en su situación de sujetos fronterizos, trabaja aspectos teóricos abstractos y complejos aún para investigadores experimentados, por lo que la forma de acercar estos conceptos a los niños y niñas es una tarea casi tan compleja como definir las técnicas de recolección de datos, y con total seguridad, es parte de la propia metodología.

Es por esto que los temas fueron trabajados con técnicas diferentes y con palabras cercanas a su cotidiano, dándole el trabajo de análisis al propio investigador, mientras niños y niñas se expresan libremente en talleres didácticos, tal y como MILSTEIN (2008) lo explica en su trabajo con infancias en Quilmes,

Cada taller fue pensado con un título, una descripción, metodología e información esperada, además de una lluvia de preguntas posibles a ser realizada.

Siguiendo la metodología utilizada por Skewes para el estudio de infancias y medio ambiente en Misiones (2019), se pretendía realizar simultáneamente el proceso de entrevista y la aplicación de otros instrumentos. Pero, dada las limitaciones propias del lugar y tiempo, se procedió a la creación de cuestionarios simples para obtener la información y dinamizar el proceso: todos los talleres realizados en Tacna fueron realizados en la sala de clases, utilizando las horas lectivas, por lo que todos los talleres no podían exceder de 2 horas pedagógicas, a excepción del último taller que fue realizado en 4 horas pedagógicas, 2 para la aplicación de instrumento y dos para discusión y cierre del proceso investigativos.

Para la creación de metodologías combinadas en cada taller se propone finalmente el

siguiente esquema:

Taller 1: Mi familia y mi hogar.

Objetivo: Se busca posicionar al niño/niña dentro de la investigación. El primer taller buscará familiarizar al niño/niña con el investigador, con la forma de trabajo y las técnicas a utilizar. Se busca entender la composición familiar del niño/niña y comprender sus nociones de parentesco.

Método de trabajo: Por medio del dibujo, se pedirá al niño/niña que plasme su idea de familia, su casa y lo que ellos consideran importante sobre su hogar. El proceso de dibujo será acompañado con preguntas generales y simples, de las que se espera que puedan hablar sobre su hogar y sus relaciones de parentesco, al tiempo que dibujan. Se utilizarán preguntas como ¿Que dibujas ahí? ¿Quién es esa persona? ¿Esa es tu casa? ¿Donde esta ubicada? ¿Te gusta donde vives? ¿que es lo que más te gusta y lo que menos te gusta de tu casa?. Estas preguntas pueden ser modificadas en caso del investigador observar datos de relevancia.

Información esperada: Se busca familiarizar al niño o niña con el investigador y con el formato de los talleres. Se busca analizar el espacio familiar y cotidiano.

Taller 2: Mi ciudad y mi barrio

Objetivo: Se busca entender las relaciones del niño/niña con su entorno urbano, sus lugares seguros y espacios conocidos. El taller buscará adentrarse en la relación sujeto-espacio y en las nociones de espacio-identidad-propiedad.

Método de trabajo: Para esta sesión se propone la creación de un mapa parlante. Por medio del dibujo de un pequeño mapa de trayecto, se pedirá a los niños/niñas que identifiquen lugares importantes de la ciudad y del barrio, por medio del camino que realizan desde sus casas a la escuela. Se les pedirá indicar en el mapa aquellos lugares que son importantes, y mientras lo hacen se les preguntará el porqué. En caso de solo hablar de lugares históricos, se buscarán lugares de importancia personales dentro del mapa (lugar donde vivió mi abuelito, lugar donde voy a jugar con mis amigos, etc.)

Información esperada: Se espera entender la cotidianidad de niños/niñas y sus

relaciones espaciales dentro de la ciudad, sus definiciones y visiones sobre el entorno y sus espacios de importancia cotidiana

Taller 3: Mi país/El país donde vivo

Objetivo: Este taller busca entender las ideas de nacionalidad y nacionalismo desde el punto de vista de los niños y niñas.

Método de trabajo: Se pedirá a los niños/niñas que escriban una pequeña redacción de lo que significa para ellos su país/el país en el que viven (en caso de estudiantes migrantes) además de traer algún recorte que simbolice, a su parecer, a su país. Al terminar, se conversará sobre las cosas que más les gustan del país y cuales son las que menos les gusta. Se les preguntará en que país les gustaría vivir. Se relacionará con el taller anterior al preguntar sobre la relación entre su ciudad y su país. Se utilizarán preguntas como ¿que es lo más representativo de tu país? ¿que cosas te hacen sentir parte de tu país? ¿que cosas cambiarías de tu país? ¿quién es el presidente del país? Etc. Se les pedirá también que comparen a su país con otros.

Información esperada: Este taller busca entender cual es el alcance de los conceptos de nacionalidad e identidad nacional entre los niños y niñas.

Taller 4: El mundo indígena de donde vivo.

Objetivo: Se busca analizar las percepciones del mundo indígena por parte de los niños y niñas fronterizos.

Método de trabajo: Por medio del dibujo, se les pedirá que expliquen su relación con las naciones indígenas. Se buscará ver las asociaciones que se realicen sobre estos pueblos y su familia. Se facilitará aterrizar el tema a su cotidiano relacionándolo con las tradiciones (vestimenta, comida, etc.) Se les pedirá dibujar sus orígenes, los lugares de donde provienen sus abuelos, etc., como forma de ver su identificación con las naciones indígenas.

Información Esperada: Se busca entender la relación entre las naciones indígenas y la identidad de niños y niñas, además de las tensiones identitarias entre nación y nacionalidad (si existiesen).

Taller 5: ¡Vivo en la frontera! Parte 1

Objetivo: Se busca entender el concepto de frontera desde el punto de vista de niños y niñas.

Método de trabajo: Por medio de una pequeña redacción, se pedirá a niños/niñas que expliquen lo que entienden por frontera. Se utilizarán otras preguntas de dialogo como: ¿ya has visitado Arica/Tacna (la ciudad del otro lado de la frontera)? ¿conoces personas que vivan en esa ciudad? ¿qué piensas de la otra ciudad? Si no la han visitado, ¿por qué? ¿tienes interés de conocerla? ¿qué otra frontera conoces?

Información Esperada: Se espera comprender que entienden niños y niñas sobre el concepto de frontera. Se busca sondear la importancia que la frontera pueda tener entre los niños en su día a día. Busca enlazar con las ideas de nacionalismo y nacionalidad.

Taller 6: ¡Vivo en la frontera! Parte 2

Objetivo: El taller busca analizar el tema de la situación fronteriza de la ciudad, sus desdoblamientos en la cotidianidad y la importancia/irrelevancia de la frontera en la niñez local, así como su visión sobre el “otro fronterizo”. Será el punto final de los talleres, por tanto se busca identificar la suma de todas las temáticas previamente tratadas.

Método de trabajo: Por medio de la pregunta **¿Por qué es importante que mi ciudad sea una ciudad de frontera?** se pretende que el niño/niña defina su visión sobre su ciudad frente a su contraparte, creando un dibujo o escribiendo un pequeño relato. Se espera cerrar de manera tranquila el proceso de investigación por medio de juegos, conversación espontanea y una competencia de conocimiento con premios.

Información Esperada: Se busca obtener datos sobre la visión de los niños y niñas sobre el otro lado de la frontera. Su percepción sobre el otro en similar situación. Esto permitirá cerrar la idea del concepto de frontera y permitirá entender como los demás temas juegan un rol (o no) en su visión sobre su situación fronteriza.

Los talleres fueron realizados bajo supervisión docente y cuentan con un consentimiento informado firmado por sus tutores.

Antes de comenzar la aplicación de los talleres en la Escuela Carlos Armando Laura de Tacna, se realizaron una serie de reuniones y visitas diagnósticas para evaluar el funcionamiento de la metodología, especialmente por cuestiones de tiempo y participación de niños y niñas. En vista al poco tiempo de clases y a la cantidad de tiempo que ellos invertían en un dibujo, se decidió la utilización de juegos-cuestionarios de “verdadero y falso” y “complete la oración”, de manera de complementar la información obtenida por el dibujo y la conversación etnográfica.

En la hoja de trabajo, utilizarían el frente para la actividad principal y el verso para los cuestionamientos. A modo de dinamizar aun más el proceso de obtención de información, las preguntas/cuestionamientos serían realizadas en voz alta y los niños y niñas debían responder por escrito en el momento, a fin de no perder la concentración y obtener respuestas más automáticas.

Si lo que se requiere es conseguir una información más rica y detallada de las experiencias, emociones y sentimientos de los sujetos investigados/as pueden utilizarse técnicas orales, tales como las entrevistas semi-estructuradas y las discusiones de grupo. En las entrevistas semi-estructuradas –de corta duración para no cansar- se pregunta o se tratan ciertos temas desde un enfoque abierto y flexible. (ORTIZ et al., 2012)

De esta forma, por taller, se agregaron las siguientes preguntas didácticas:

Taller 1: Mi familia y mi hogar.

Objetivo de las preguntas: Romper el hielo y preparar a los niños y niñas para las próximas sesiones. Sirven para conocer caso a caso la composición familiar, estructura del hogar, etc.

- Lo que más me gusta de mi familia/hogar es...

- Lo que menos me gusta de mi familia/hogar es...

Taller 2: Mi ciudad y mi barrio

Objetivo de las preguntas: Se busca entender como los niños y niñas ven (y entienden) su propia ciudad.

- El lugar que más me gusta es...
- El lugar que menos me gusta es...
- ¿En Tacna, que es lo más peligroso?
- El lugar donde viven mis abuelitos es...
- Lugar que tiene más gente extranjera es...
- Lugar donde mis papás trabajan es...
- El lugar más lindo de la ciudad es...
- El lugar de la ciudad que aún no conozco es...
- El lugar más importante de toda la ciudad es...

Taller 3: Mi país/El país donde vivo

Objetivo de las preguntas: Se buscará entender en detalle como perciben las nociones de país, nación y nacionalismo.

- Perú/Chile es un país muy (país contrario al que viven)...
- Ser peruano/chileno significa ser...
- Si no viviera en Perú/Chile, me gustaría vivir en...
- ¿Tengo familiares en que países?
- La bandera es importante porque...
- Me siento más (nacional, regional, local)
- El país que no me gusta es...
- Chile/Perú es (país contrario)...
- Los chilenos/peruanos son...

Taller 4: El mundo indígena de donde vivo.

Objetivo de las preguntas: Al ser Tacna y Arica dos ciudades con un amplio componente indígena, se buscará entender la conexión de niños y niñas con las naciones originarias.

- Mi familia proviene de...
- En época de carnavales, ¿mi familia se viste con ropas diferentes?
- ¿Mi familia prepara comida indígena?
- ¿Sé algún baile indígena?
- ¿Ser indígena es bueno, malo o da igual?
- ¿Yo soy indígena?
- Si soy indígena, lo que más me gusta es...
- Tengo familiares que hablan otros idiomas... ¿cuál?

Taller 5: ¡Vivo en la frontera! Parte 1

Objetivo de las preguntas: Clarificar el entendimiento del concepto de frontera.

Verdadero y Falso

- Una frontera es importante.
- Hay muchos tipos de frontera.
- Conozco alguna frontera.

Pregunta abierta: ¿Qué frontera conozco?

Taller 6: ¡Vivo en la frontera! Parte 2

Objetivo de las preguntas: Buscan entender la visión de los niños y niñas con respecto a sus contrapartes fronterizas. Sirve como pregunta de cierre de los talleres.

- ¿Cómo es la vida de un niño en Tacna/Arica? (ciudad contraria)

Dada la imposibilidad de llevar a cabo la aplicación de talleres en Chile por el cierre de las escuelas a causa del estallido social del 2019 y la pandemia de coronavirus del 2020, la aplicación de estos juegos-cuestionarios fueron la única manera de obtener la información de los niños y niñas de Arica.

Para ello, se realizó una entrevista virtual con 7 niños vía Skype, con una duración de 1 hora aproximada, con una introducción en forma de conversación y la posterior ronda de preguntas y verdadero y falso ya mencionados. Por falta de tiempo e imposibilidad de mayores contactos, no se pudo aplicar otra entrevista ni utilizar otros medios visuales de registro.

De esta manera, este trabajo se resume metodológicamente en una investigación de corte cualitativo, basada en estrategias etnográficas, como la observación participante y la conversación etnográfica (MILSTEIN, 2008), y técnicas de recolección de datos visuales basados en los múltiples métodos combinados, que es a su vez una forma de análisis basado en discursos y contenido visual.

El marco metodológico busca dar flexibilidad al investigador y a los niños y niñas, para evitar la fatiga que podría causar una metodología más estricta (MILSTEIN, 2008). Los múltiples métodos combinados proponen una forma de trabajo y análisis que colecten la información de manera amigable con las infancias, sobre todo a la hora de resguardar su integridad (DARBYSHIRE et al., 2005).

II.3. Aspectos Históricos

Las actuales ciudades de Tacna y Arica tienen una historia remota previa al de los Estados Nacionales en la que se enmarca el último bicentenario.

En esta área la presencia humana se ha hecho notar desde hace miles de años y es a través del tiempo que podemos seguir la línea de las diferentes relaciones que los habitantes han creado, los ejes económicos que se han desarrollado y las modificaciones territoriales y demográficas que han sufrido por los acontecimientos locales y externos.

Antes de ser centros populares y urbanos, estos dos asentamientos ya nos hablaban de las prácticas, las relaciones y el cómo los habitantes interactuaron y conformaron diferentes grupos humanos, pueblos indígenas que habitaron de manera previa lo que conocemos actualmente como Perú y Chile.

De esta manera se intentará dar un breve recuento de los hechos históricos que pueden ayudar a entender el camino que estas localidades han trazado hasta la actualidad.

II.3.1 Arica y Tacna Preincaico

La morfología de esta zona del desierto instó a las primeras poblaciones a ubicarse en las diferentes quebradas, los valles ubicados desde Moquegua a Tarapacá (PASTOR, 2018).

En específico, la zona de Tacna y Arica, que comprende los valles de Lluta, Azapa y Caplina, fue poblada por grupos de la cultura Chinchorro. Los grupos de esta cultura de carácter temporal precerámica son uno de los primeros habitantes de los que se posee registro en la zona. Se ubicaron entre los ríos Ilo en el sur de Perú hasta la desembocadura del río Loa, teniendo por asentamiento principal la zona de lo que hoy es la ciudad de Arica. Actuando mayoritariamente desde el año 9000 AP hasta el 3000 AP (STANDEN, 2016) la cultura Chinchorro se destacó por la confección de artefactos y el desarrollo de ciertas prácticas mortuorias, en especial por la longevidad y conservación de sus momias.

A continuación de la cultura Chinchorro, esta zona sería habitada por una diversidad de grupos como los camanchacos, puquinas, atacameños y uros. Pueblos que se abastecieron de productos derivados principalmente de la agricultura y la pesca, poseyendo un incipiente desarrollo de las tecnologías (VELA, 2019).

Estos poblados serían, posteriormente, utilizados por el imperio Tiwanaku, el cual proveniente desde la zona del Altiplano cercano al lago Titikaka, comenzaría su expansión territorial entre los años 200 a.C. hasta el 1100. d.C. (PASTOR, 2018)

Es en el periodo Imperial donde Tiwanaku tiene un mayor contacto con los poblados de la zona de los valles occidentales, los cuales son anexados a la nueva potencia. Tiwanaku así innovaría en una serie de aspectos en cuanto a economía, tecnología y de carácter ideológicos (VELA, 2019).

Esta zona de los valles occidentales (ROWSTOWROSKI, 1986) serviría a modo de abastecimiento para el ejército tiwanaku, vínculo se mantendría durante años conectando la zona litoral con la capital del imperio ubicada al sureste del lago Titikaka.

II.3.2 Arica y Tacna Inca

Luego del deterioro y la caída del imperio Tiwanaku, surgieron diversos señoríos aymaras que dividieron la zona, de estos se destacan los Collas, Pacajes y Lupacas. Estos últimos con su capital Chucuito, al sur del lago Titikaka, controlarían la zona de Túcana conocida actualmente como Tacna hasta la quebrada de camarones, al sur de Arica (CAVAGNARO, 1986), zona que se mantendría bajo su protectorado hasta el siglo XV donde por orden del emperador Inca Pachacutec en expansión militar del Tahuantinsuyo, el área de Tacna y Arica pasarían a conformar parte del imperio, y en particular, de la zona del Collasuyo⁷. Comprendiendo el sur del Cuzco hasta el Río Maule cercano al centro de Chile actual.

⁷ El imperio Inca se dividió territorialmente en cuatro suyos, Chinchaysuyo, Contisuyo, Antisuyo y Collasuyo. Siendo en este último ubicado las localizaciones actuales de Tacna y Arica. El Collasuyo se expandía desde el sur del Cuzco, desde los Andes y el Altiplano de Bolivia hasta el río Maule en Chile, y desde las costas del Pacífico hasta los llanos de Santiago del Estero en Argentina (PASTOR, 2018).

Debido a la forma de dominación Inca, los nuevos territorios anexados no eran necesariamente conquistados sino que la relación con estos se daba en base a una hegemonía e influencia inca en las prácticas económicas las cuales entrarían dentro de los intereses del imperio. Siendo esta zona no sólo rica en productos agrícolas y derivados de la agricultura sino también marítimos y otros como el guano de las aves que utilizaban como fertilizante (VELA, 2004).

Aunque el territorio fue visitado por los Incas Tupac Yupanqui y Huayna Capac a finales del siglo XV, hasta el momento, la zona no ha tenido un gran protagonismo en cuanto a rutas de movimiento, trayectos de productos o como eje económico, encontrándose aún lejos de los grandes centros urbanos como en su momento Tiwanaku y Cuzco.

II.3.3 Arica y Tacna Colonial

Posterior al imperio Inca, todo cambiaría. La llegada de los Españoles en territorio americano pasado 1492 terminaría derrocando los grandes imperios así como el ubicado en los Andes. Dejando como centro de operaciones de la región la ciudad del Cuzco, antigua capital del imperio Inca.

Frente a las nuevas invasiones españolas el territorio Tacna-Ariqueño solo sería de paso para las campañas de exploración al territorio chileno. No es hasta 1572 que la nueva administración española del antiguo Collasuyo, funda la reducción de San Pedro de Tacana⁸ que integraría el Corregimiento de Arica.

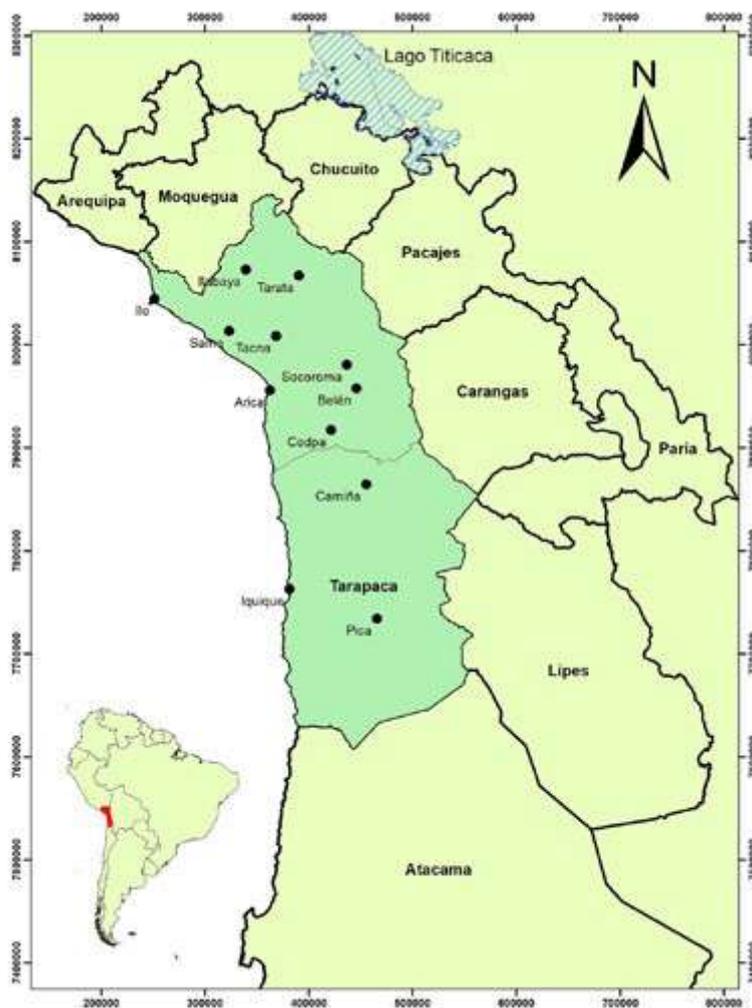
Posterior a su fundación, la población de Tacna sería eminentemente española y criolla aún con poco mestizaje. Arica le brindaría una posición destacada al encontrarse en la ruta económica al puerto. Es hasta finales del siglo XVIII que Tacna dejaría de ser dependencia del puerto de Arica para integrarse bajo la dependencia de la intendencia de Arequipa cambiando la distribución administrativa de la ciudad.

Pero antes de ello, durante el siglo XVI ocurrirían una serie de modificaciones demográficas producto de las ordenanzas indicadas por el rey Felipe II y acatadas por el Virrey Francisco de Toledo, quien era la mayor autoridad de la zona del Perú. Estas

⁸ Nombre que se terminaría siendo Tacna.

indicaban que los indígenas de la zona debían acatar ciertos trabajos así como pagar tributos específicos (CHOQUE, 2020).

Producto de esta política, hubo cierto grado de desplazamiento entre los indígenas y el territorio que les fue asignado así como otros que, escapando de esta situación, se mudaron a otros territorios intentando evadir estas obligaciones fiscales.



Mapa 1. Corregimiento de Arica entre 1565 y 1768. CHOQUE, 2020.

Es importante resaltar que estos mandatos se realizaron en un contexto de la encomienda indiana, donde el rey otorgaba cierto número de indígenas para que algunos señores españoles dispusieran para las múltiples labores.

Es en este contexto que la jurisdicción de Arica y Tacna teniendo una relación directa con la economía de las mineras de Charcas, es decir, las actividades extractivistas en Potosí, Porco y Carangas (CHOQUE, 2020) requeriría abundante mano de obra indígena que participase de la explotación minera. Esta sería la actividad económica más importante de la época que movilizaría a la población del sector.

Durante el siglo XVIII se tiene registro de las modificaciones demográficas producto de un brote epidémico en el Virreinato del Perú. Específicamente entre 1717 y 1720 la llegada de la peste mermaría las poblaciones indígenas que se encontraban trabajando el sector económico de Charcas. Las muertes indígenas fueron las mayores en relación a los españoles y otros extranjeros. Se cree que la peste pudo haber llegado desde la ciudad de Buenos Aires o por la zona minera de Charcas o vía marítima con un barco proveniente del Río de la Plata (CHOQUE, 2020).

La recuperación demográfica producto de este periodo demoraría por lo menos hasta mediados del siglo XVIII

II.3.4 Arica y Tacna Peruano

Perú pasa a un nuevo periodo. Los diversos territorios se independizan de la corona española y en 1821 Perú logra la soberanía firmando el acta de independencia en la ciudad de Lima.

De aquí en adelante, es otra la forma en como se generarán los vínculos y las formas de habitar el territorio delante de las políticas gubernamentales de organización del Estado nacional peruano.

Al Perú crear su constitución en 1823, se estructura la división política y territorial. Así el país se dividiría en departamentos, provincias, distritos y parroquias con una finalidad de intentar equilibrar la administración de la república (DÍAZ, 2012). La organización de las ciudades de Tacna y Arica así como la zona de Tarapacá pertenecería a la provincia de Arica con su capital Tacna en 1828 pero dependerían del departamento de Arequipa y luego de una reorganización, en 1837, al departamento de Moquegua. No es hasta 1855 que por el aumento demográfico Tacna y Arica comienzan a tener departamentos independientes uno del otro.

Durante el periodo de la Confederación Perú-Boliviana (1836-1839) existe un paréntesis en la administración territorial del Estado peruano, se reconfigura así la división territorial de los países vecinos. El territorio en conjunto se dividió en tres estados, el Nor Peruano, el Sur Peruano y el Boliviano. Tacna y Arica pasarían a pertenecer al estado Sur Peruano y específicamente al Departamento Litoral.

Durante el siglo XIX la actividad comercial netamente minera de Tacna y Arica decrece en relación a los siglos pasados pero al mismo tiempo las ciudades se enmarcan en un eje central de un largo circuito comercial de mercadeo que si involucra los productos de las minas de Potosí, Tacna, Arica y Europa. Tal eje comercial estaba controlada principalmente por los capitales ingleses aunque entre Tacna y Arica entre 1825 y 1826 también se establecieron casas comerciales norteamericanas y francesas a las cuales se sumarían españoles, italianos y alemanes hasta 1849 (PASTOR, 2018).

La actividad portuaria en Arica iría al alza en cuanto al movimiento comercial del embarque y la descarga de productos. Tacna por otro lado se encargaría del almacenaje de estos reforzando los lazos entre ambas localidades (DÍAZ, 2012).

A mediados del siglo XIX comienza la explotación de la industria guanera con lo que el Estado peruano realiza un soporte financiero con la finalidad de agilizar el flujo comercial de los puertos del sur de Perú. Poco antes, Perú realiza una serie de tratados con Bolivia potenciando este eje, la vía de Arica-Tacna y Bolivia se convierte en la única vía al altiplano con el decreto de Gamarra y así Arica se convierte en el puerto principal del comercio boliviano. La implementación de aduanas e impuestos pagados al contado serían de los principales ingresos en las arcas fiscales de Arica y Tacna (DÍAZ, 2012).

Durante los años sesenta del siglo XIX Perú viviría una crisis interna debido a la organización del “Ejército del sur” el cual buscaba la independencia de estos territorios, situación que generó una escasez de productos de primera necesidad en toda la región. Además de esto, es en 1868 que Arica es devastado por un maremoto que destruyó sus instalaciones portuarias por lo que se modificaron las tasas de ingresos por concepto de aduana a la ciudad como forma de aplacar este déficit por causa de la reparación y reconstrucción (DÍAZ, 2012).

II.3.5. Guerra del Pacífico

Durante la siguiente mitad del siglo XIX Perú caería en una depresión económica aún más profunda. En consecuencia, la burguesía se dedica a invertir para explotar las zonas guaneras de Tarapacá. Mientras tanto al sur, Chile se dedicaba a explotar ya el cobre de Copiapó así como los ingleses que residían principalmente en Valparaíso y Santiago ponían sus ojos ante el emergente salitre que se alzaba como un mineral con cualidades ideales para la agricultura (GUERRA, 2013).

Aunque tanto Tarapacá como Antofagasta poseían inversiones chilenas, las diferencias entre las administraciones peruanas y bolivianas propiciaron que los capitales anglo-chilenos se interesara mayoritariamente por la región de Antofagasta, región que se encontraba poco poblada por causa del mismo desierto y la falta de bolivianos que “bajarán” desde la sierra. Mientras que Perú por esta causa mantenía desde 1975 una política de expropiación y protección del salitre como recurso peruano.

De esta manera y hasta 1879 la única empresa que explotaba el salitre en la provincia boliviana de Antofagasta era la chilena “Compañía de Salitres y Ferrocarril de Antofagasta”. Ese año el gobierno boliviano impuso un nuevo impuesto frente a la explotación chilena del salitre rompiendo así un acuerdo limítrofe que liberaba a las empresas chilenas que trabajaban en la región de todo nuevo pago a la administración (PASTOR, 2018).

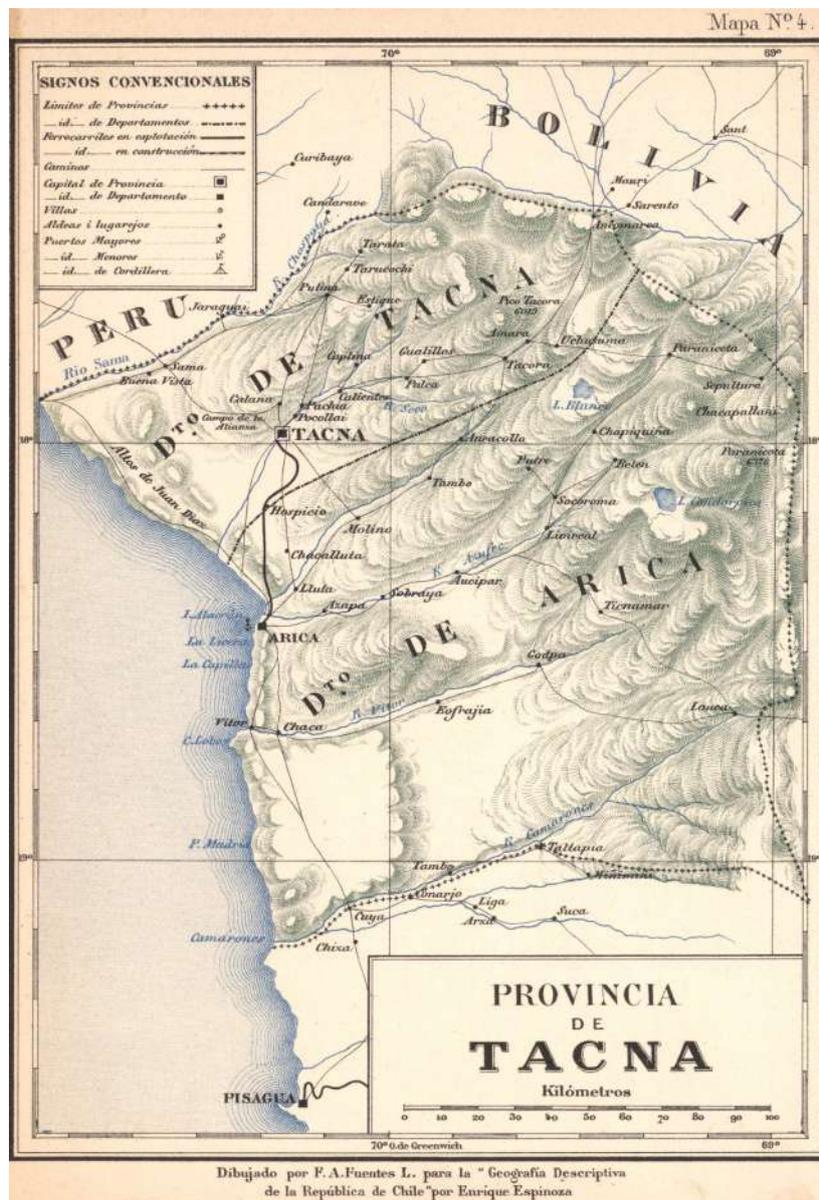
Frente a este hecho, Chile fue movilizando sus tropas al norte, tomando la ciudad de Antofagasta con excusa de proteger a los residentes chilenos. Frente a los primeros enfrentamientos, Chile solicita su posición a Bolivia y a Perú terminando por declararle la guerra a ambos por su silencio ante la petición chilena (GUERRA, 2013). Perú, que se había mantenido neutral, asume su postura declarando la guerra a Chile.

De esta manera comenzaría lo que se conoce actualmente como la guerra del Pacífico. Guerra que reconfigura los territorios de los tres países. Chile invadió la costa boliviana de Antofagasta y la zona litoral peruana desde Tarapacá hasta la capital de Lima provocando la rendición de ambos países y la instauración de nuevos tratados

territoriales como los tratado de Ancón al finalizar la guerra, y el tratado de Lima en 1929.

Chile, que llegaba poco más allá de Chañaral, y de acuerdo con el nuevo tratado de Ancón, se quedaría con la región de Tarapacá de manera permanente, Arica y Tacna en cambio estarían sujetas a un cesión transitoria que luego de diez años se decidiría a través de un plebiscito la pertenencia a uno de los países en conflicto.

Chile al finalizar la guerra y tras los tratados territoriales, comenzaría en 1880 un proceso de fuerte nacionalización sobre los nuevos territorios anexados de Arica y Tacna. De estos Tacna mantendría una fuerte resistencia ante el cautiverio chileno, mostrando de esta manera su inclinación a la nación peruana hasta 1929, donde se firmó el tratado de Lima, 49 años después del primer tratado posterior a la guerra del Pacifico.



Mapa 2. Mapa de la Provincia Chilena de Tacna. Fuentes. 1897.

Durante este periodo la provincia de Tacna a manos de Chile se presentaría una serie de políticas modernizadoras pero que por sobre todo buscaban integrar estas zonas al territorio chileno mediante un proceso de chilenización. Es en este periodo que Chile intentaba invertir en estos territorios entregando servicios sociales y mostrando un gobierno eficiente para posteriormente obtener la lealtad de los peruanos y ganar en el plebiscito (PIZARRO, 2004).

Perú y Chile tuvieron pequeños roces hasta el año real de la separación en 1929. Entre un ir y venir, la pugna de diferentes actores jugando a la influencia territorial como es el

caso de la “Sociedad Gran Union Maritima Patriotica de Arica” de 1910 y la “Liga Patriotica de Arica” de 1911 buscando el predominio de la influencia chilena en la provincia. Es también en este periodo del primer centenario chileno que las celebraciones querían ser para el gobierno de gran trascendencia en cuanto a la disputa territorial (PIZARRO, 2004).

Sin embargo, frente a estas estrategias y por causa de la persistencia peruana en Tacna, el hito histórico de la Procesión de la bandera en 1901 y su resistencia ante las políticas de chilenización es que hasta hoy Tacna se considera a nivel nacional como ciudad emblema del patriotismo peruano. Por su lado Arica también es símbolo de la conquista chilena por batallas como la toma del Morro de Arica.

Así la guerra del Pacífico no solo modificaría los territorios, si no que nuevos grupos humanos quedarían bajo el resguardo del gobierno y la política chilena. Esto sería determinante para las ciudades al día de hoy.

II.3.6. Siglo XX

Desde este punto en adelante las ciudades de Tacna y Arica tendrán que pensarse de manera separada en relación a su división administrativa posterior a la guerra del Pacífico.

La ciudad de Tacna había sido objeto de castigo retrasada en cuanto a políticas chilenas y al pasar a la administración peruana el país era abatido por la depresión económica de finales de los años 20. Tacna como otros sectores de la agroproducción peruana presentaban aún caracteres feudales, acrecentando así al fuerte estancamiento económico (PASTOR, 2018). En este momento la economía de la ciudad se basaba en la agricultura de frutales, producción artesanal de bienes de consumo así como de productos manufacturados para el comercio externo.

Por mientras y teniendo el mismo contexto de crisis económica internacional, Arica sufre problemas similares entrando a la década del 30. Esto se describe en el diario *El Ferrocarril* de 1931, “*Arica no tiene vida propia que vive casi enteramente del tránsito de mercaderías y pasajeros de ...Bolivia y en menor escala con las provincias del sur*

del Perú y que su poca vida propia consiste únicamente en la agricultura de sus pequeños valles vecinos” (PIZARRO, 2005).

Arica, pasado el tratado de Lima, no había sido tan bien contemplada entre los departamentos nortinos azotados por la crisis como sí lo fueron Iquique o Pisagua, los cuales el gobierno chileno puso mayor atención al estas poseer oficinas salitreras. Ya en 1932 algunas autoridades indicaron que una de las maneras para aplacar la crisis sería declarar Arica un puerto libre para las mercancías, libre de derechos de aduana para atraer los capitales nacionales y extranjeros que desarrollarían las actividades industriales, comerciales y manufactureras. No es hasta 1953 que esto se hace realidad (PIZARRO, 2005).

Tacna en este tiempo pasaría por un periodo de reconstitución político-territorial en la cual, recién en 1945 el departamento sería atendido favoreciendo estos aspectos bajo la ley de Tacna. Una serie de obras que modernizaría la ciudad durante los siguientes veinte años.

Durante los años sesenta, se consolidó la minera *Southern Perú Copper Corporation* en la provincia de Tacna lo que resultaría en la actividad económica más importante. En este momento se consolidaría las bases de la reforma agraria que terminarían beneficiando familias y promocionando formas de propiedad privada, esto sumado a los nuevos servicios básicos que se habían implementado propició la migración del campo a la ciudad aumentando así el área del casco urbano.

En 1975 ocurre el *Tacnazo* en la ciudad que lleva su nombre. El golpe de Estado liderado por Francisco Morales Bermúdez que comenzaría una nueva etapa en Perú. Por mientras en Chile al pasar por la dictadura, Arica se vuelve un punto importante al ser una ciudad limítrofe para el régimen militar.

Así durante los años 80 Arica es protagonista por parte del proceso de movilizaciones y organización antidictadura, haciéndose más evidente durante los años de 1983 a 1986 (DELGADO, 2018). Tacna por su parte a la actualidad, toma un camino similar como ciudad símbolo del patriotismo peruano.

Aún así, existe una historia en común, una serie de tradiciones o patrimonios comunes. Las interacciones entre ambas ciudades son fluidas y comparten particularidades, además de esta historia en común. Pero la frontera no solo se determina en base a las ciudades cercanas a estas, sino también a las poblaciones que habitan fuera de los núcleos urbanos, es por esto que es importante analizar la frontera en contexto social, cultural y territorial.

Actualmente la frontera chileno-peruana es una de las más transitadas de Sudamérica, con un fluido intercambio comercial, con chilenos y peruanos residiendo en lados contrarios de la frontera, con relaciones emocionales y sociales, con un plan de desarrollo similar y con redes de integración transfronteriza potentes y funcionales. Pero aún así, existe un fuerte patriotismo, efecto de las tensiones estado-nacionales y las tensiones interétnicas del pueblo aymara con ambos países.

III. Capítulo 2: Dibujando la frontera

Como ya se ha presentado, las ciudades de Tacna y Arica se ubican en la frontera de Chile y Perú, separadas por casi 50 kilómetros, conectadas por la ruta Panamericana, teniendo en el lado peruano el complejo migratorio Santa Rosa y en el chileno el complejo Chacalluta.

La frontera es una de las más transitadas a nivel sudamericano, tanto a nivel de movimiento de individuos, bienes formales e informales (JIMÉNEZ PALACIOS, 2018). Por su gran cercanía e historia en común, existe una relación profunda no solo a nivel comercial, sino también a nivel de integración política, social y familiar (JIMÉNEZ PALACIOS, 2018, 2019a, 2019b).

Ambas son consideradas ciudades estratégicas por su ubicación, pero a pesar de esto son consideradas ciudades medias, contando Arica con 221.364 habitantes (Censo INE 2017)⁹ y Tacna con 325.159 habitantes (Proyección INEI 2020)¹⁰, representando ambas ciudades más del 90% de la población total de sus respectivas regiones.

Ambas ciudades presentan una gran población urbana, lo que favorece las actividades de servicios, principalmente el comercio (JIMÉNEZ PALACIOS, 2019a, 20019b). Mientras la ciudad de Arica es un importante puerto y centro de turismo de playas, Tacna se ha dedicado mayormente al turismo de compras y al turismo médico (QUISPE, 2019; LIBERONA, LADINO y CONTRERAS, 2017).

La profunda cercanía histórica, geográfica y cultural hace que sea cotidiano el cruce de la frontera para los habitantes de ambas ciudades. Muchas personas de Chile cruzan para realizar compras, degustar la gastronomía peruana y visitar dentistas y oftalmólogos (QUISPE, 2019), mientras que personas de Tacna cruzan a Arica por trabajo, sea en la ciudad o en el área minera del norte del país, y para la compra/venta de productos usados o informales (JIMÉNEZ PALACIOS, 2019a, 2019b).

No llegaremos al extremo de decir que existe una simbiosis total o un espacio autónomo de interdependencia, sino más bien dos ciudades que poseen lazos estrechos y que

9 <https://regiones.ine.cl/arica-y-parinacota/estadisticas-regionales/sociales/censos-de-poblacion-y-vivienda/censo-de-poblacion-y-vivienda>

10 https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1715/Libro.pdf

poseen dinámicas sociales de carácter particular, sumándonos a la conceptualización de la frontera como un área ambivalente en donde existe conflicto y unión, pensando en la frontera Tacna y Arica como un buen ejemplo de la idea de “áreas para la confrontación o [...] espacios para la cooperación, la complementación y la integración” (BRICEÑO, 2015).

De esta manera, y luego de pensar abordajes posibles para el trabajo con los niños y niñas, se hacía obvio que era necesario buscar una manera de entender esta relación interurbana.

Si bien en este trabajo se asume a la frontera como un espacio mucho más amplio que la propia línea fronteriza, tal y como lo plantea FAULHABER: “[a] “cultura de fronteira” [...] não coincide necessariamente com a “linha de fronteira”.”(2001), se ha decidido dar espacio principalmente al análisis de los espacios urbanos como forma de facilitar el trabajo. Esta es una clara debilidad de la investigación, dada la especificidad de los datos, pero a su vez es su mayor fortaleza al ser mucho menos disperso y dar la oportunidad de profundizar en aspectos específicos.

Cuando se pensó en la creación de los talleres para entender las dinámicas propias de la zona, pero desde la perspectiva de las infancias, se decidió que cada uno de los talleres respondiera a ciertos ejes que permiten ver esta “cultura de frontera” como forma de diferenciar esta investigación de un trabajo disciplinar.

Estas categorías Familia, Ciudad, Frontera, Nacionalidad y Etnicidad, serán la base para analizar los procesos propios de la frontera entre Tacna y Arica, siendo Familia para contextualizar a la población, Ciudad para el espacio urbano, Nacionalidad y Etnicidad para adentrarnos en la problemática de la identidad a nivel de Estados y grupos indígenas, y Frontera como el aspecto que sustenta esta tesis, le da forma y coherencia, siempre teniendo en cuenta los conceptos de Faulhaber y López.

De esta forma, se presentarán los resultados de cada uno de los talleres dando especial énfasis en los dibujos, historias y recortes realizados por los niños de ambas ciudades, a modo de comparar y explicitar las similitudes y diferencias de las infancias a ambos lados de la frontera estadonacional.

III.1. Mi Familia y Hogar

Un dato básico a la hora de entender quienes son los sujetos de una investigación es saber quienes son el círculo cercano de los individuos, quienes comparten vivencias y su espacio cotidiano. Dentro de estos vínculos, y específicamente para los niños y niñas, las relaciones familiares son centrales para se autodefinir, pues son el principal eje de la socialización, la protección, los afectos y las responsabilidades.

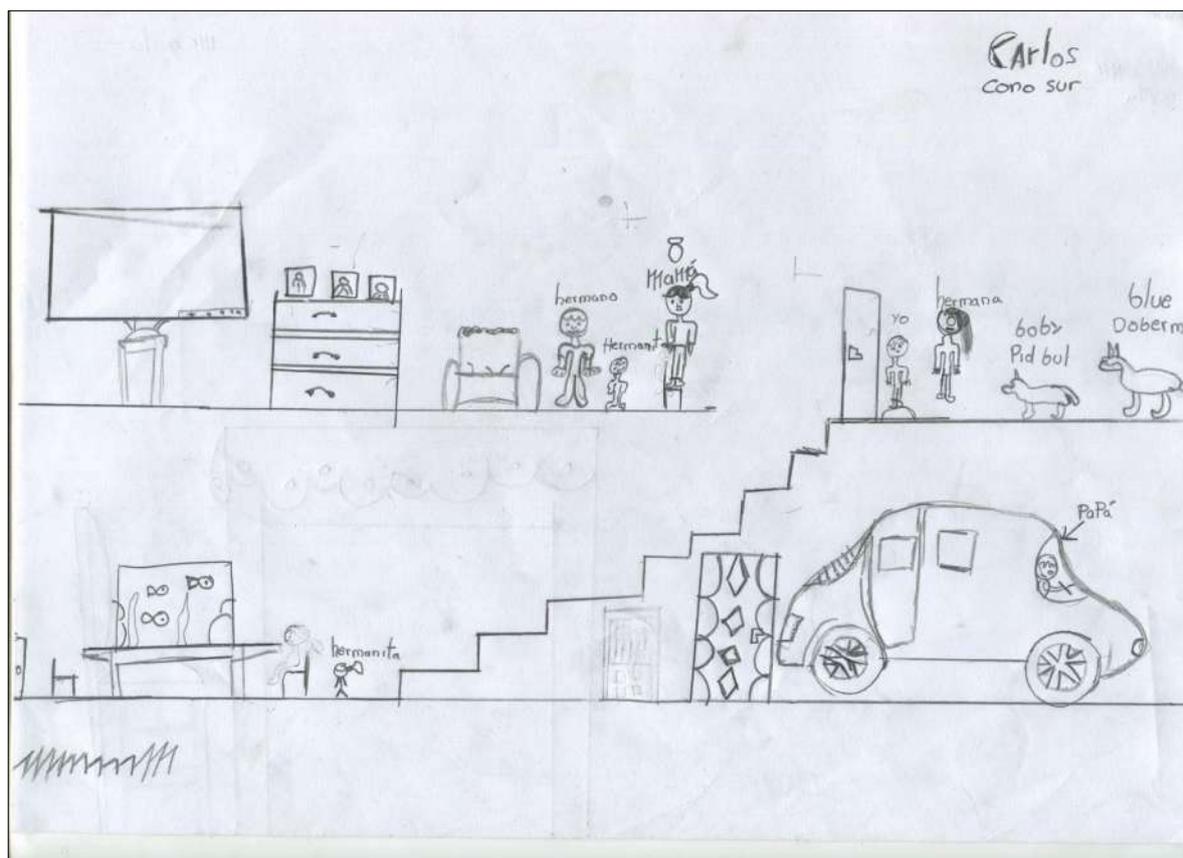
El cuestionamiento básico de como comenzar un trabajo con infancias es resuelto por algunos autores con la búsqueda de datos relacionados a su familia. Esto permite al niño o niña expresar cómo está conformado su núcleo familiar, quienes ejercen los roles paternos, en qué trabajan sus tutores, cómo es su hogar. Esto permite dar un primer acercamiento a su cotidiano y es el punto de partida para construir una relación de confianza que permita avanzar en la investigación.



Dibujo 1: Mi familia, Lucero.

Tal y como explicado en la metodología, en Tacna se abordó este taller con la petición de elaborar un dibujo que mostrase su familia o su hogar, en caso de no sentirse representados con el concepto “familia” (principalmente en caso de alguno de ellos sin padres presentes o que vivieran en hogares de acogida).

Los dibujos fueron acompañados con preguntas generales sobre que estaban dibujando, y terminamos con una ronda de comentarios espontáneos de los niños y niñas sobre sus grupos familiares.

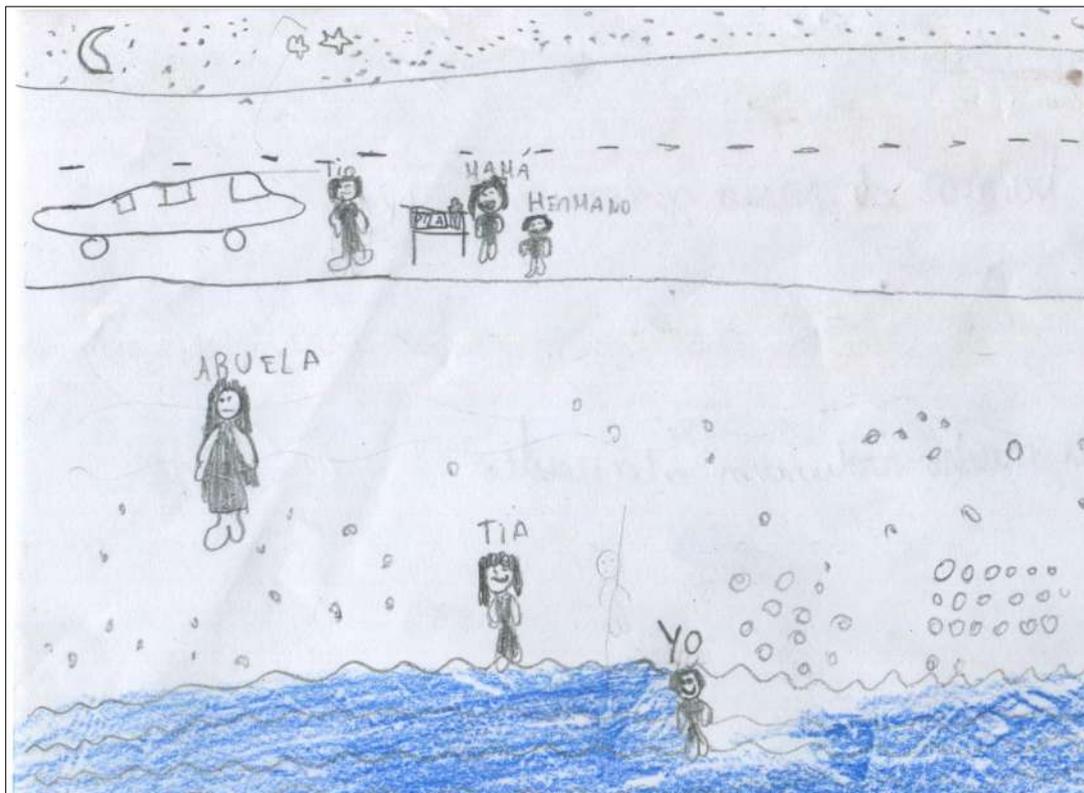


Dibujo 2: Mi familia, Carlos.

La primera gran sorpresa de la jornada fue al iniciar el proceso, cuando muchos niños levantaron la mano para preguntar si sus tíos o abuelitos contaban como familia, ya que vivían con ellos y sus primos. La contrapregunta obvia fue ¿vives con tus tíos y tus papás o solo con tus tíos?

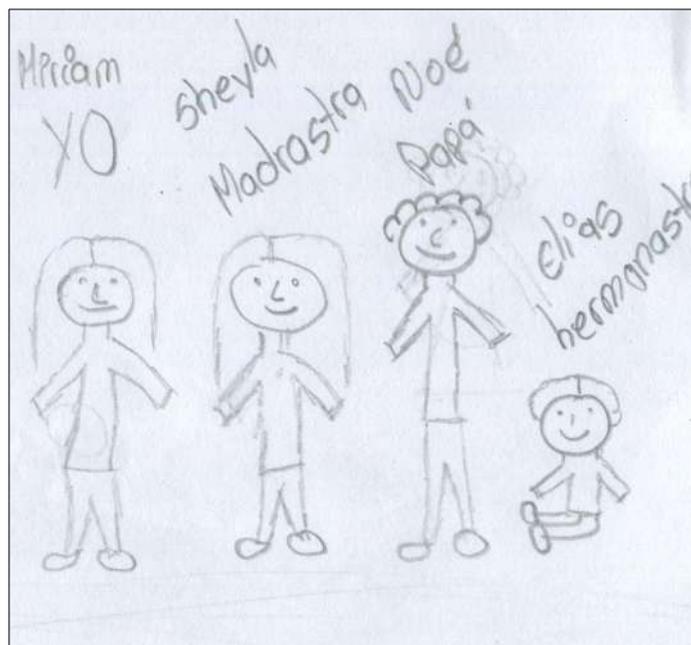


Dibujo 3: Mi familia, D.



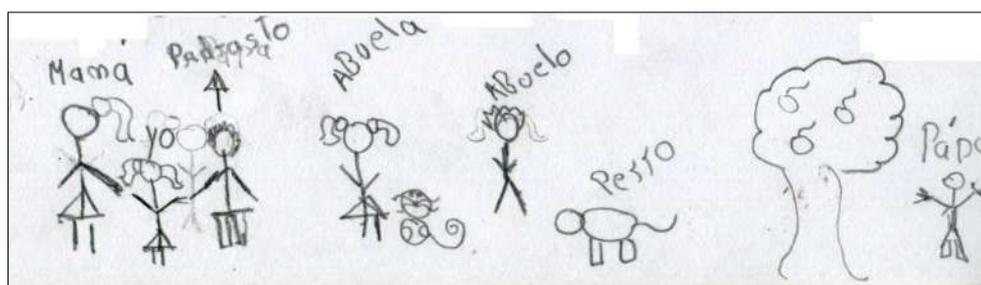
Dibujo 4: Mi familia, Kevin

Algunos niñas comentaron que sus papás trabajaban en Chile y que solo venían una vez al mes a visitarlos, otros que ellos sólo podían visitarlos en el verano y que tenían que viajar a verlos a las ciudades donde residían, por lo que vivían con sus tíos o hermanos más grandes, y otros que no poseían uno de sus progenitores, por lo que vivían con su “otra familia”.



Dibujo 5: Mi familia, Miriam

Como respuesta, se indicó que podrían dibujar lo que quisieran mostrar de su familia. En estos casos, algunos niños se dibujaron con sus padres a pesar de no convivir con ellos durante gran parte del año. Incluso, uno de los niños que dijo que no veía a su padre hace años, decidió agregarlo de cualquier manera en su dibujo.



Dibujo 6: Mi familia, T.

También se perciben estructuras familiares diferentes a la “tradicional occidental” (mamá-papá-hijos), donde se pueden ver familias extensas, un claro ejemplo de lo que ocurre en América Latina, donde las configuraciones suelen escapar de lo “tradicional”.



Dibujo 7: Mi familia, Gricel



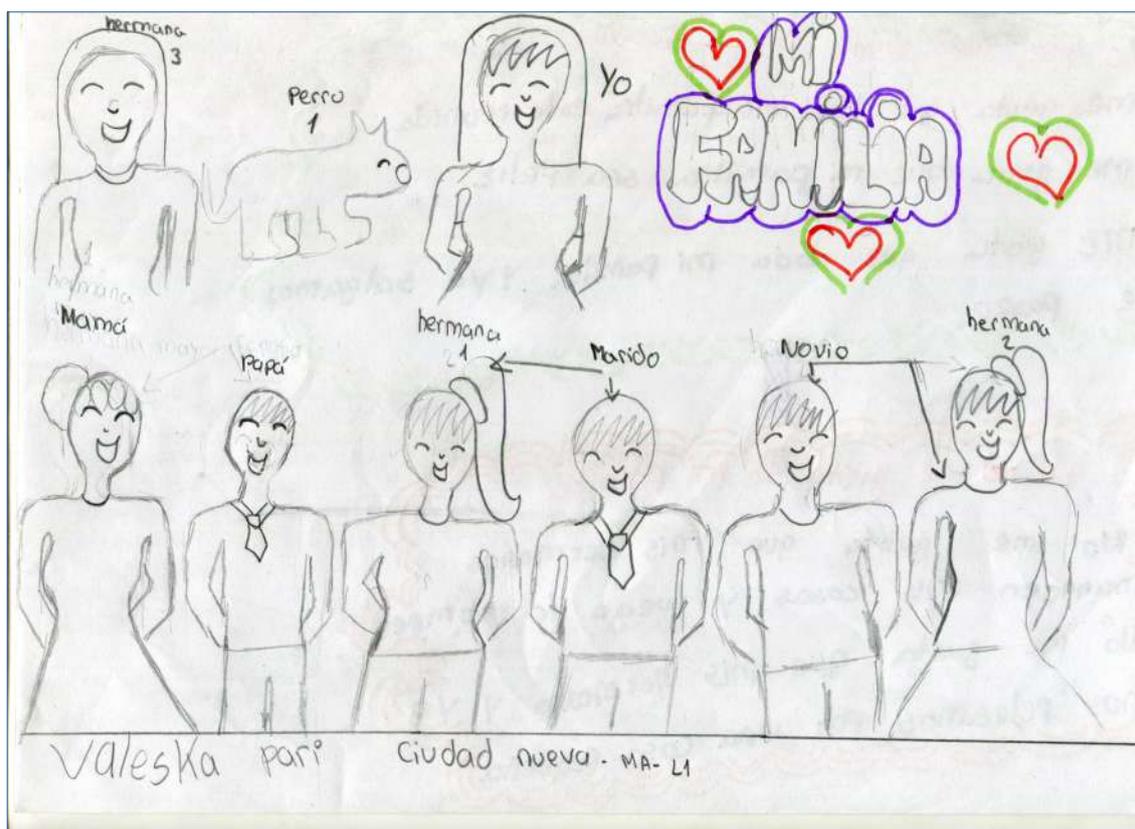
Dibujo 8: Mi Familia, Ana.

En los dibujos 7, 8 y 9 se puede ver claramente como existen muchas configuraciones de familia y como los niños y niñas las asumen como su núcleo central con mucha naturalidad.

Incluso los dibujos 4, 5 y 6, que presentan configuraciones familiares menos típicas, fueron comentadas en la sala espontáneamente por quienes crearon los dibujos, sin vergüenza y con el ánimo de demostrar orgullo por tener una familia diferente.

La preocupación por la reacción del resto de los niños y niñas frente a sus discursos fue innecesaria, pues a todos les parecía de lo más normal ver familias diferentes.

Muchos de los dibujos muestran familias compuestas por mamá-papá e hijos, pero también se les suman sus nueras y yernos, primos y tíos, que acostumbran vivir en el mismo lugar.

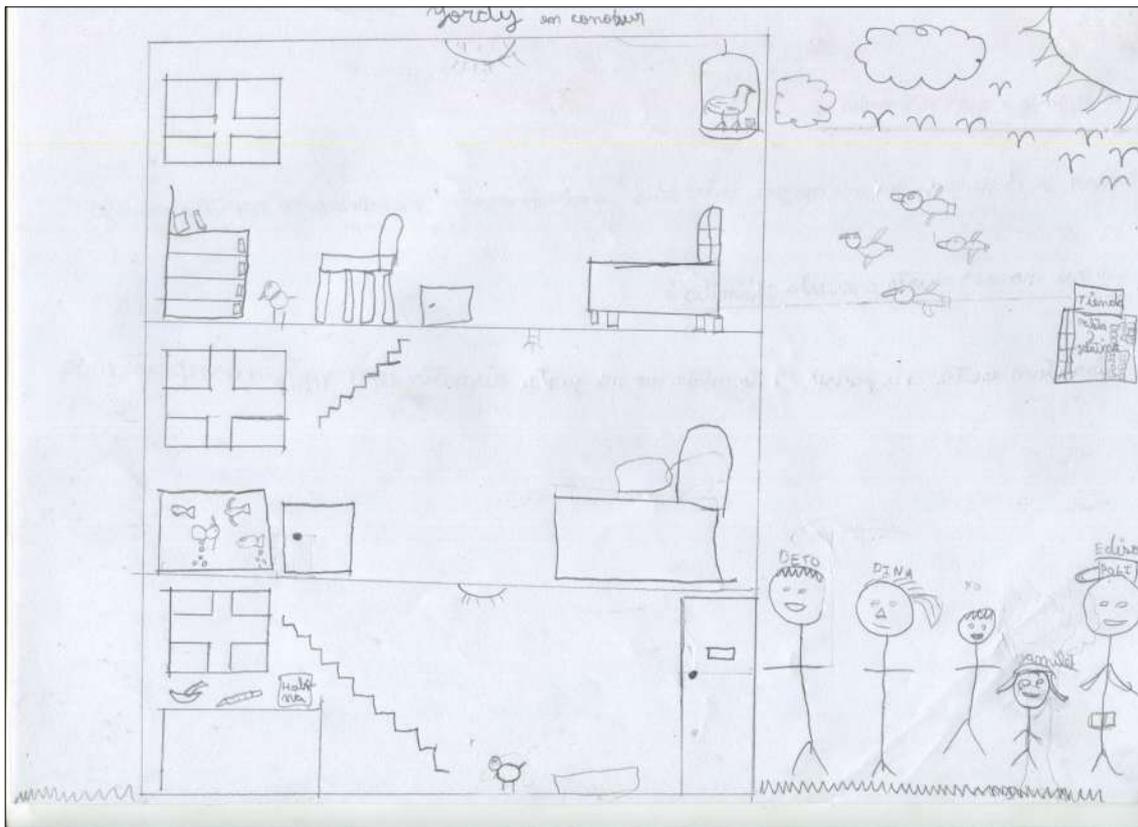


Dibujo 9: Mi familia, Valeska

Por motivos prácticos, muchos hijos casados deciden construir sus casas en el mismo terreno de sus padres, pero dado a que en Perú muchas casas no poseen patio, estas son construidas como nuevos pisos.

Es común en Tacna y otras ciudades peruanas ver casas de hasta 3 pisos, correspondiendo cada nivel a uno de los hijos del matrimonio, que suele conservar la planta baja. Así, ocupando un solo terreno, se asegura el acceso a la vivienda de todos los miembros del grupo familiar.

Esta costumbre sin duda se ve influenciada por los altos costos de los terrenos, que son tasados en dólares y no en nuevos soles.



Dibujo 10: Mi Casa, Yordy.

Varios niños y niñas indican que en sus casas viven sus primos, sus sobrinos y otros familiares:

“mi primo B. vive conmigo, pero arriba, el me viene a dejar todos los días a la escuela porque trabaja aquí en el mercado... si, mi otro primo es más viejo si, vive en la misma casa pero en el ultimo piso” (V., 11 años).

“mi abuelita vive abajo y nos da el almuerzo a mi y mi hermano chico y a mi primo, por que estamos solos en el día, porque mis papás y mi tia R. se van a trabajar temprano, así que nos quedamos en la casa de mi abuelita y cuando estamos aburrido subimos a jugar a la casa de mi primo que tiene un *play*” (S. 11 años)

“me da miedo quedarme sola pero mi tia M. vive en la casa de arriba entonces ya no me da tanto miedo” (D. 10 años).

La familia extendida habitando un mismo espacio urbano genera dinámicas de proximidad basadas en las ausencias y presencias. Las dinámicas laborales generan ausencias por parte de los progenitores, pasando el rol de crianza muchas veces a abuelas y tías.

“mi tía M. me ayuda a hacer las tareas, yo vivo en su casa, voy a dormir a la mía en la noche no más, bajo a vivir ahí cuando viene mi papá de Chile” (D. 10 años).

“veo a mi mamá en la noche no más, cuando llega a dormir, el resto estoy siempre en mi otra casa, con mi abuelita” (T.11 años).

Los afectos familiares son importantes, pero los lugares de importancia se basan mucho más en la convivencia diaria que en la idea de padres-hijos. Un ejemplo de esto fue un diálogo espontáneo de los niños al preguntarles que era lo que más les gustaba de su familia:

T: - yo creo que la persona más importante es mi abuela.

E: - pero esa no es la más importante, la más importante es tu mamá.

T: - ah es que no vivo con mi mamá.

L: - yo tampoco vivo con mi mamá, viene una vez al mes cuando puede porque está en Lima, pero mi primo es el que vive conmigo, es como un papá joven.

S: - Ese es tu tío, no tu primo.

L: - Es que como es más joven siempre le digo primo, pero da igual, es el más importante, si total vivo con él y mi otro primo.

T: - ¿Y donde está tu familia?

L: - En Lima, dije. Y en Chile mi papá y mi hermano chico. Pero mis primos son mi familia de acá, y también lo pasamos mejor porque jugamos fútbol todas las semanas, y al FIFA en la casa. Menos mal, porque si no seríamos igual de aburridos que otros. (Todos se ríen).

Este dialogo ejemplifica que las configuraciones familiares no tradicionales están mediadas por las presencias, las ausencias y por un factor clave que se repite: la presencia de la migración.

En este sentido, podemos ver como las dinámicas familiares están afectadas por la vida moderna, siendo el proceso migratorio laboral el que más afecta a estas familias. Al preguntar cuantos papás y mamás trabajaban en Chile, por lo menos un tercio de los estudiantes levantó su mano.

Frente a la pregunta ¿en que trabajan sus padres? La mayoría de los que trabajan en Chile se dedican a la minería, una labor que tiene altos salarios pero posee una jornada laboral de 21x7, es decir, 21 días en la mina y sus dependencias, por 7 de descanso fuera del complejo minero, comúnmente ubicado lejos de las grandes urbes.

El resto se dividía en actividades comerciales y actividades de aseo y ornato. Una mínima parte se dedicaba al trabajo a distancia (1 persona) y trabajo en el área de educación (1 persona).

Volviendo al tema de los afectos, es importante destacar que al cuestionamiento “las cosas que más me gustan de mi familia es...” siempre se relacionan al cosas intengibles pero importantes, como ser querido y respetado, mientras que “las cosas que menos me gustan de mi familia son...” se relacionan directamente con la convivencia con sus personas más próximas:

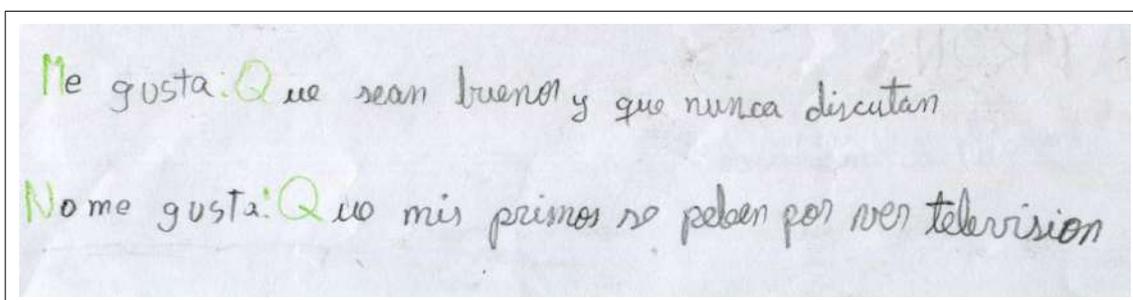


Imagen 1: Respuestas Taller 1, B, 11 años.

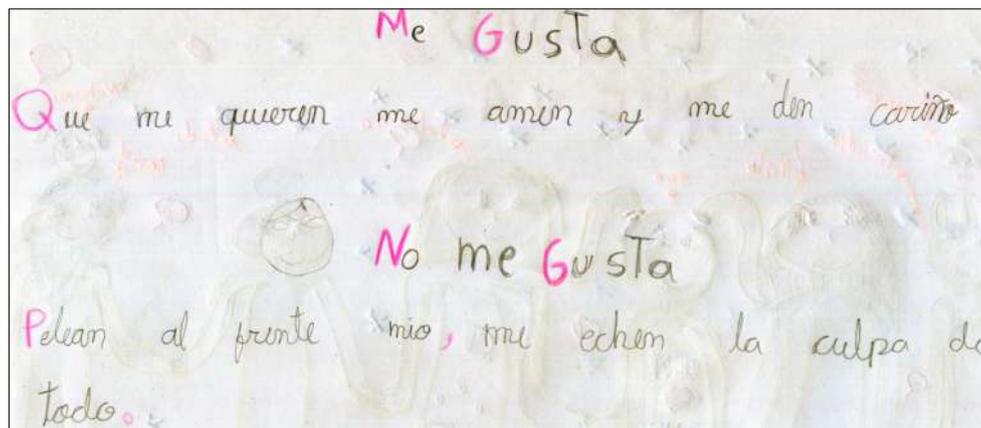


Imagen 2: Respuestas taller 1, Ana.

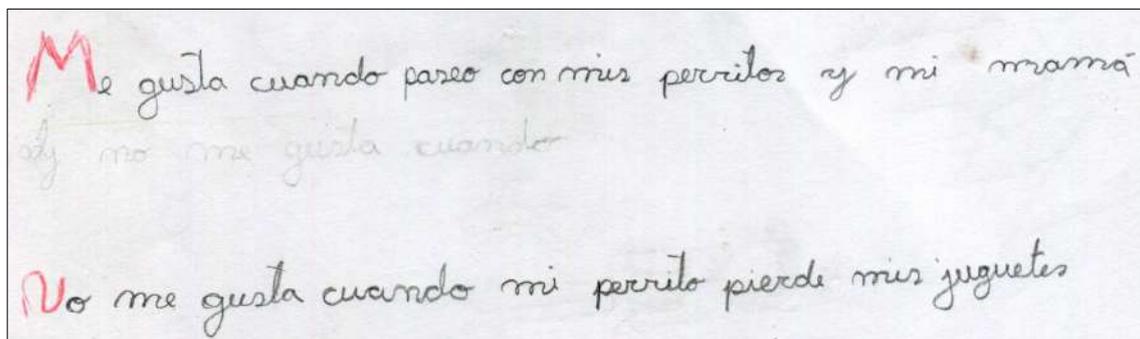


Imagen 3: Respuestas taller 1, Daniela.

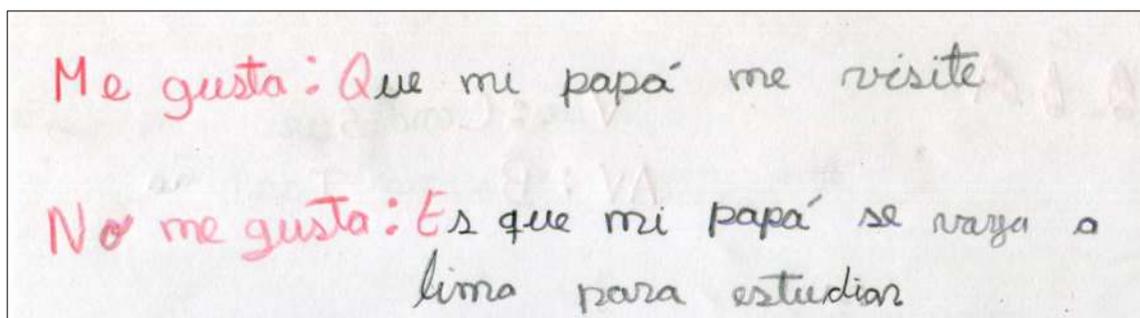


Imagen 4: Respuestas taller 1, Gricel.

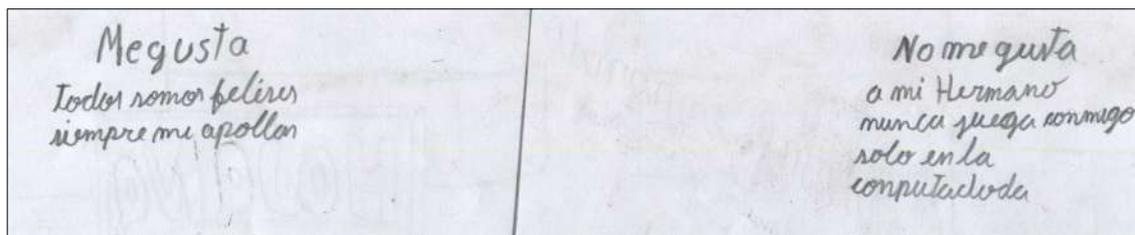


Imagen 5: Respuestas taller 1, Juan.

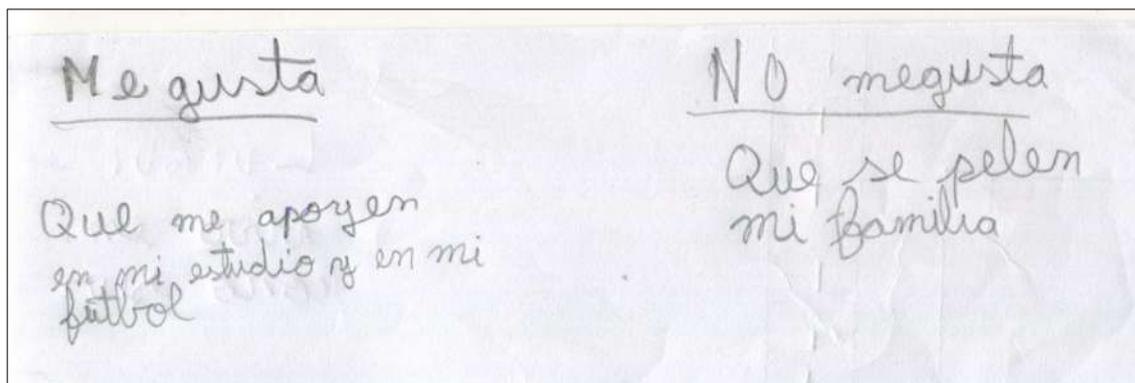


Imagen 6: Respuestas taller 1, L, 11 años.

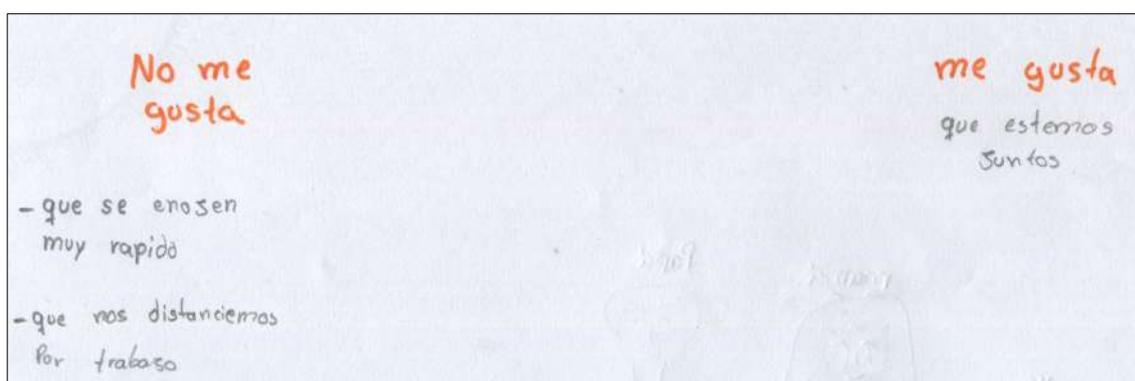


Imagen 7: Respuestas taller 1, N, 10 años.

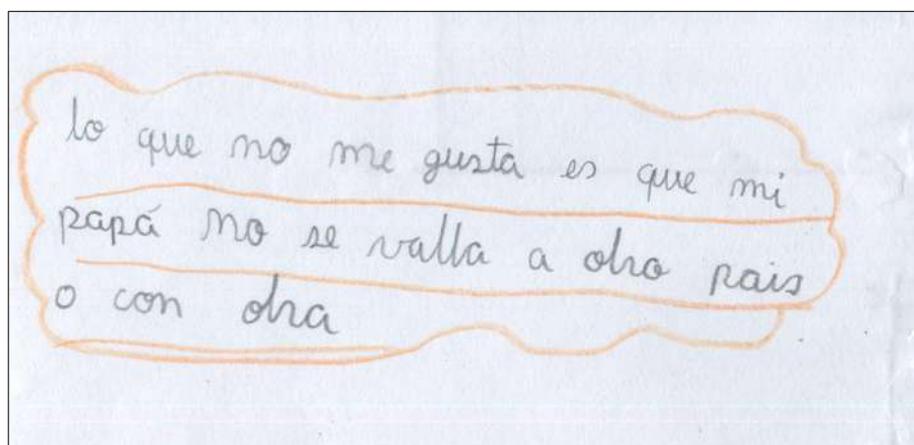


Imagen 8: Respuestas taller 1, Y, 10 años.

Más allá de lo que pudieran parecer datos anecdóticos, las imágenes nos permiten entender que las dinámicas familiares son marcadas por la frontera, y se relacionan directamente con las formas de habitar el territorio y vivenciar el cotidiano.

Cuando pensamos las relaciones sociales más estrechas, en los afectos y las relaciones de proximidad, podemos entender como funciona el núcleo más básico de un grupo social o cultural.

Entender como funcionan las familias y como los niños y niñas piensan sus propias relaciones nos permite adentrarnos en la investigación dejando de lado nuestro adultocentrismo (dentro de lo que se puede) y dando mayor atención a las infancias desde las infancias.

En el caso de Arica, no hubo recolección de datos gráficos, por lo que las informaciones fueron recolectadas a modo de conversación. Como la recolección fue individual, se prefirió realizar preguntas simples y dejar la conversación fluir libremente, a modo de no incomodar a los niños y niñas.

Se comenzó la videollamada preguntando sus nombres y edad, y luego de la presentación del investigador se les preguntó como estaban compuestas sus familias.

De los 7 niños, 5 contaban con familia nuclear tradicional (papá-mamá-hermanos), uno solo contaba con su mamá y un hermano mayor, y el último vivía con sus abuelos paternos y su padre, quién también trabajaba en el área de minería y solo visitaba la ciudad una vez al mes por algunos días.

De los 5 niños y niñas, todos tenían un hermano, y vivían muy lejos de sus otros familiares.

Niño 1, 12 años (N1): Tengo mi hermano mayor, y mis primos viven en Putre y otros en Iquique, por mi otros abuelos no tengo primos. Y mis otros tíos son todos viejos.

Entrevistador (E): ¿Te gustaría tener primos más cerca?

N1: A veces si, porque como mi hermano está en la universidad no tengo nadie con quien salir, además ya no juega a la pelota casi, así que me aburro más.

E: ¿Y con tus amigos de la escuela no puedes jugar?

N1: Ah si, pero en la escuela no más y ahora no se puede salir. Y mi escuela queda en el centro, y nadie vive aquí en el edificio, los puros de enfrente pero no salen porque no les gusta correr.

También:

Niña 2, 12 años (N2): Mi hermano tiene 16, mi papá tiene 46 y mi mamá 47. Tengo un perro que se llama Toby. Mi mejor amiga se llama Carla y es de Santiago.

E: ¿De tan lejos? ¿Y como la conociste?

N2: En la escuela, se vino con su familia para Arica. Viven en la casa de al frente.

E: ¿Y se lleva bien con tu familia?

N2: Si, antes venía y veíamos videos en YouTube, pero ahora no viene mucho, a veces nos encontramos afuera de la casa pero de lejos. El resto me quedo aquí en la casa ensayando para TikTok.

E: ¿Para hacer las coreografías?

N2: Si, pero ahora las hago sola, y a veces si viene una prima hacemos juntas. Mi hermano también tiene TikTok pero no le gustan hacer baile, se puras cosas de chiste. Es más aburrido. Mi mami me ayuda a hacer cosas pero casi nunca.

Las relaciones sociales y familiares están definidas por la pandemia de COVID. Todas las entrevistas virtuales y todos los niños hacen referencia constantemente al encierro: debemos entender que al momento de realizar estas entrevistas, Chile aún estaba en cierre casi completo y con movilidad prohibida.

E: ¿Y como ha sido estar en tu casa con tu familia este tiempo?

N2: mmmm... más o menos, me aburro mucho y no se puede salir, y mis papás trabajan todo el día igual, entonces me quedo sola. Al principio venía mi tía Rosa pero después ya no pudo salir hasta que se vacunara, y como se vacunó volvió a trabajar. Y la tele es más fome, no pasa nada bueno, y ya me aburrí de los juegos del computador.

E: ¿Pero no te has acercado más a tus papás?

N2: A mi papá porque mi mamá trabaja en la municipalidad entonces trabaja igual. Y como mi papá es profe de otra escuela está ocupado pero almorzamos siempre con mi hermano, antes lo veíamos en la noche no más.

El cambio de dinámicas también modifica datos importantes de la investigación. Mientras en el caso peruano, al preguntar que era lo que más les gustaba de su familia y que era lo que no les gustaba, siempre se relacionaba a aspectos emotivos y afectivos. En el caso chileno, las respuestas fueron diferentes. Primero, la muestra es ínfima, segundo, los niños y niñas solo tienen en común el territorio fronterizo y la edad, y tercero, la pandemia debió modificar visiblemente las respuestas.

¿Que es lo que más te gusta de tu familia?

N1: Que siempre me apoyan

N2: Que siempre estamos juntos.

N3: Que podemos comer cosas ricas y nos reímos viendo películas

N4: Que me quieren y yo los quiero a ellos.

N5: Que lo pasamos bien en la casa y no peleamos.

N6: Que nos cuidamos entre todos.

N7: Que siempre podemos hacer cosas para no aburrirnos en la casa.

De todas las respuestas, se puede asumir que por lo menos 4 tienen que ver con la pandemia en curso, asociando la familia a espacios cerrados.

¿Que es lo que no te gusta de tu familia?

N1: Que me dejan solo y no tengo con quién jugar

N2: No me gusta que somos muy aburridos y que me quedo sola viendo tele.

N3: No me gusta que no hagamos cosas diferentes

N4: Que peleen en la casa y que me obliguen a estudiar a cada rato.

N5: Que no me dan atención cuando están ocupados en el día.

N6: Que salgan de la casa para trabajar

N7: Que estemos todo el tiempo entre nosotros y no pueda ver a mis amigos.

Lo que comenzó como una intuición termino expresándose por completo en la respuesta anterior. Todas las respuestas obtenidas se referían a las vivencias más actuales, marcadas por la pandemia.

Las dinámicas familiares se volvieron más nucleares y el resto de la familia no parecía tener mucho que hacer en la “nueva vida”. Habría sido muy interesante poder conocer el antes y el después, pues los datos de ambas ciudades presentan diferencias importantes marcadas por un hito en la historia mundial.

La mayor parte de las veces que intentaba regresar al tema familia, era devuelto al tema pandemia. En antropología, aprendemos que las personas tienen la necesidad de expresarse y comunicarse. Y entre adultos esto se cumple con facilidad, dadas las relaciones laborales y/o amistades, pero en el caso de las infancias, ¿quién escucha sus vivencias y preocupaciones? La escuela, que siempre cumple ese rol al presentar personas de su mismo rango etario, suple esa necesidad de comunicación. Pero en caso de pandemia y encierro, ¿a quienes pueden recurrir para hablar?

Los progenitores y tutores son vistos como agentes de poder, por lo que no existe una comunicación fluida, ya que una figura de poder inhibe al sujeto de expresar en su totalidad lo que desea.

El rol del investigado en este caso no es forzar la búsqueda de información específica, sino intentar reequilibrar las relaciones de poder para que los niños y niñas se sientan en confianza y puedan expresar lo que deseen (ORTIZ et al., 2011).

N6, 13 años: Me aburro todo el día, mas encima todos usan el celular para comunicarse pero el mio se echó a perder y ahora hablo con los de la casa no más.

E: ¿Y de que hablan tus amigas?

N6: De los videos de TikTok, pero ya no puedo porque el celu no sirve para eso.

Dada la necesidad de explicitar sus relaciones en pandemia, se dejó fluir la conversación por otros tópicos, como juegos de computador, televisión, redes sociales y youtubers, asuntos de interés de los niños y niñas que solo tienen oídos dentro de sus pares.

La relación de encierro y soledad es fuerte, y se expresa en la búsqueda de atención de sus familiares y las ausencias de sujetos de su mismo rango etario, o al menos que posean intereses similares.

E: ¿Y que piensas hacer cuando termine la pandemia?

N6: No sé, ir al centro a ver a mis amigas, o al *mall*.

E: Pero ¿con tu familia no has ido al *mall*?

N6: No, porque no se puede salir. Igual preferiría ir con mis amigas (risas)

Podemos notar algunas diferencia entre las entrevistas de Arica y las de Tacna, primero, el evidente paso de tiempo, de una época pre-pandemia a una época de cuarentena, lo que claramente debe haber afectado las respuestas. Segundo, el factor “casa” parece haber sido normalizado a tal punto en los relatos de Arica que en todo momento se habla de una dualidad dentro-fuera de casa. Y tercero, las relaciones familiares ocupan casi la totalidad del tiempo, por lo que el sentido de ausencias está marcado por la añoranza de “los otros”, principalmente amigos.

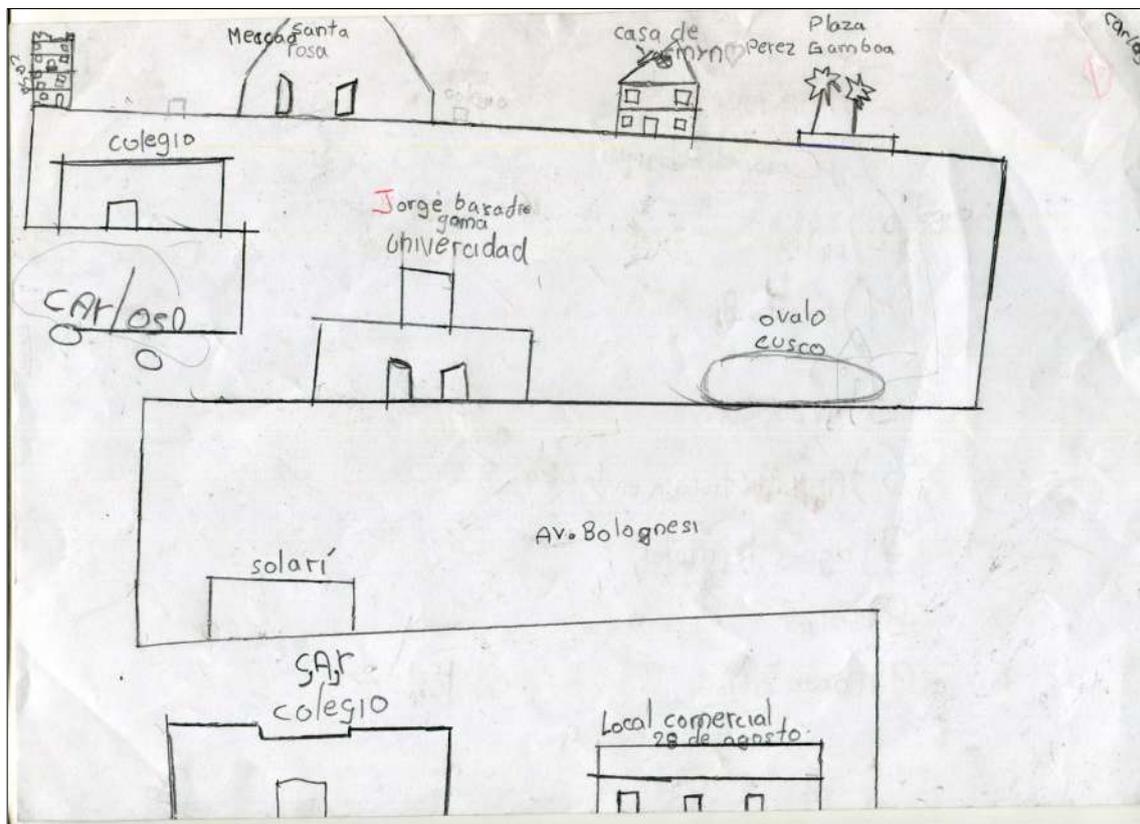
El que se había pensado como un taller para romper el hielo y generar confianzas terminó entregando información de gran magnitud.

III.2. Mi ciudad y mi barrio

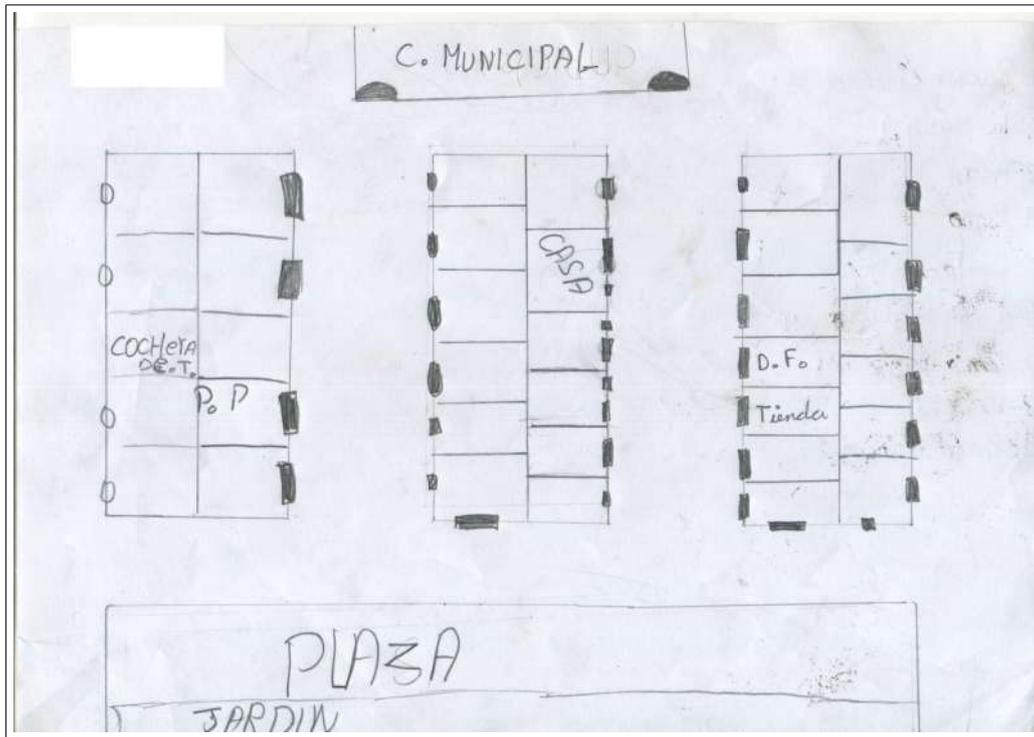
El segundo taller era un paso obvio dentro de la idea de avanzar desde lo más básico a lo más complejo. Si en el primer momento se habló de su círculo cercano, corresponde entonces hablar del territorio usado y habitado por los niños y niñas de la frontera.

En Tacna, frente a la petición de dibujar un mapa de la ciudad, muchos niños y niñas protestaron diciendo que “no sabemos hacer mapas, y si mejor hacemos un croquis”. Al preguntar a que se referían, indicaron que habían aprendido a hacer croquis el año pasado, y que era un mapa de calles de como iban de su casa a la escuela. Otros niños dijeron que era más fácil hacer un mapa. Entonces, en conjunto, decidimos un medio termino: podía elegir cualquiera de los dos, pero debían explicitar cuales eran los lugares más importantes de la ciudad o de sus barrios.

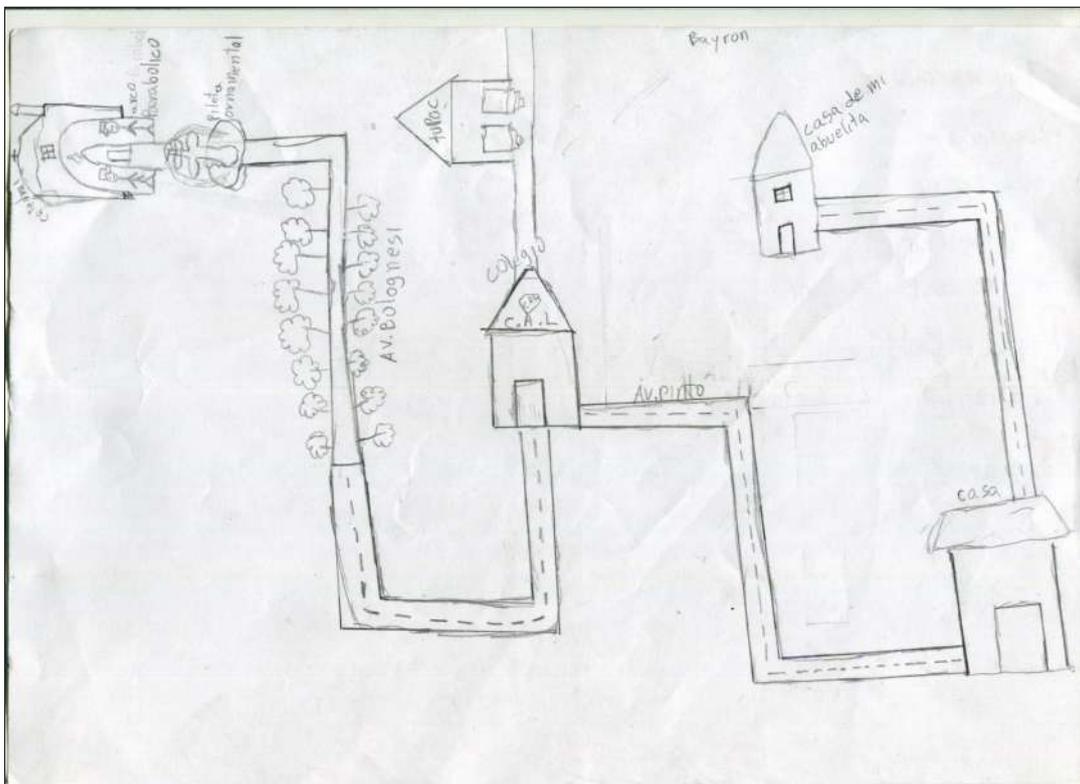
El resultado fue bastante más complejo de lo esperado:



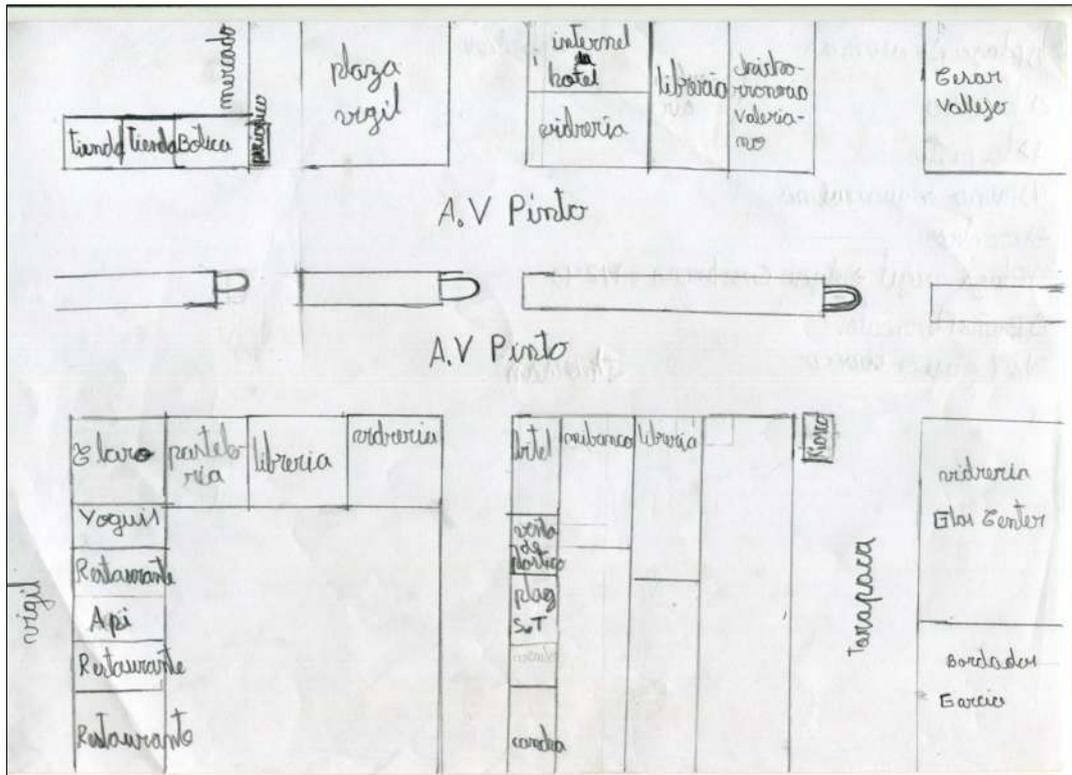
Croquis 1: Mi ciudad, Carlos



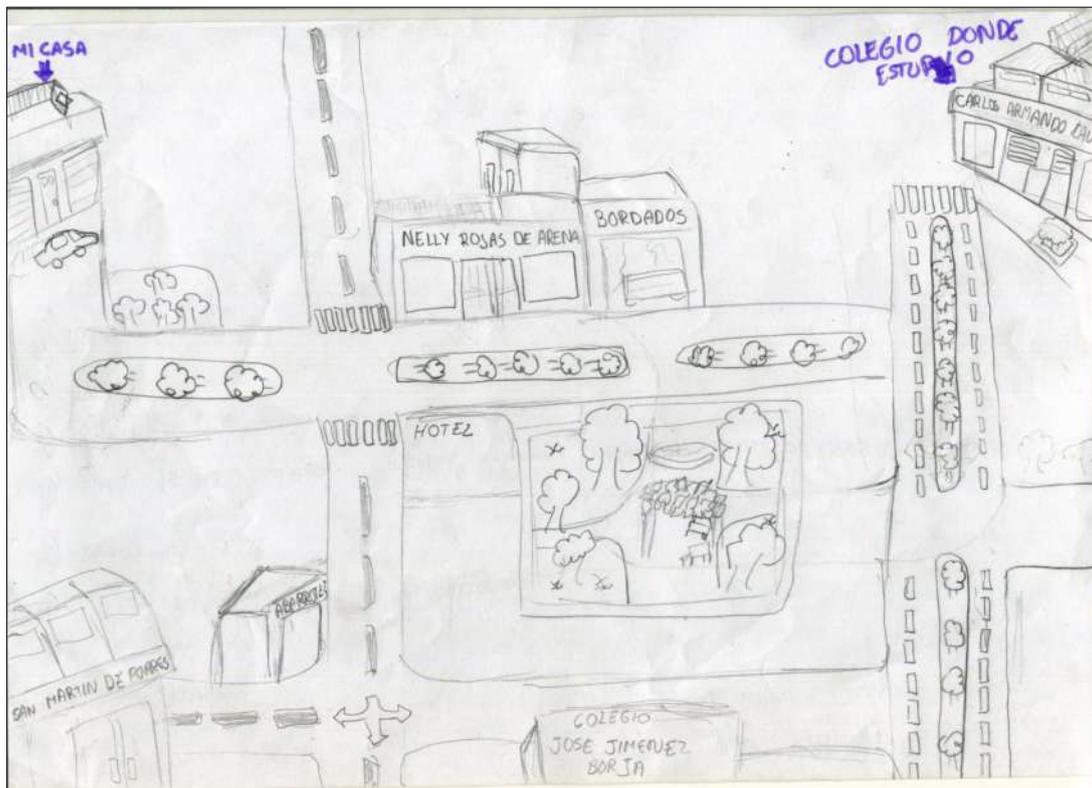
Croquis 2: Mi barrio, Diego.



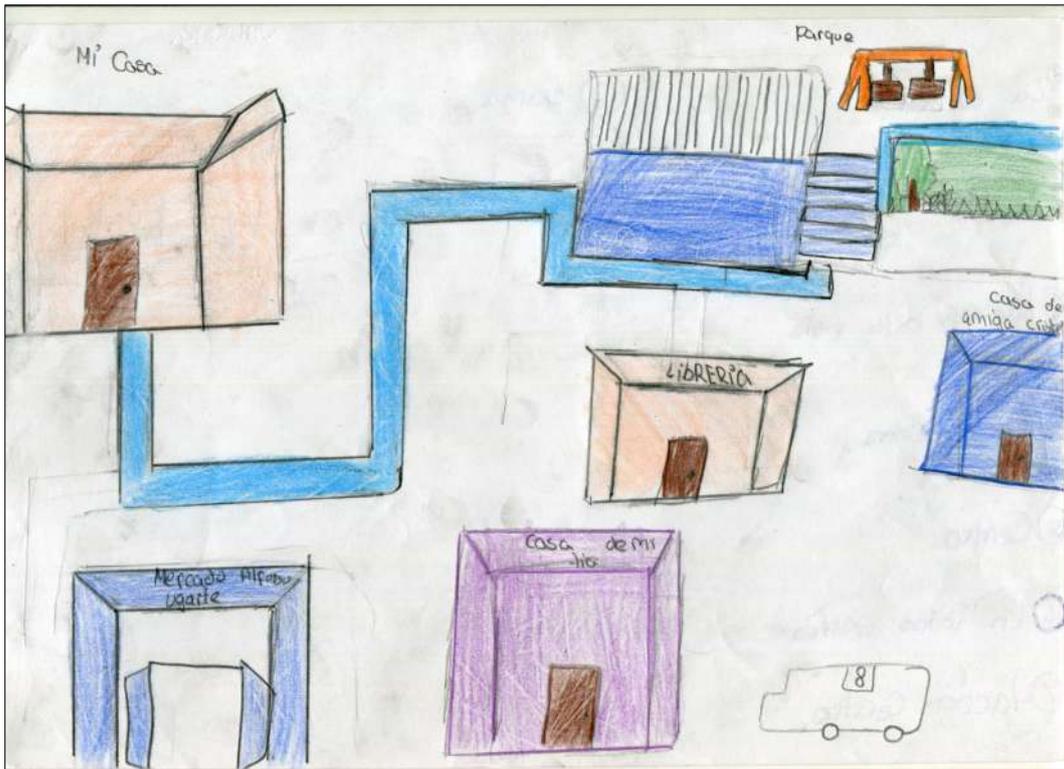
Croquis 3: Mi ciudad, Bayron



Croquis 4: Mi Barrio, Jhordan.



Croquis 5: Mi ciudad, Lucero



Croquis 6: Mi ciudad, Valeska



Croquis 7: El barrio de mi escuela, Valery

En los mapas creados por los niños y niñas podemos ver varias particularidades: como resultado de la petición de realizar croquis sobre la ciudad o su barrio, de las cosas más importantes de la ciudad, se obtiene que muchas de estas cosas importantes son lugares comerciales.

En una ciudad como Tacna, que vive sobre todo del comercio de frontera en el que gran parte de la población está relacionada de una u otra manera, la presencia de grandes mercados comerciales marca la ciudad.

En la locomoción colectiva es común encontrar los nombres de estos mercados en sus letreros en vez de los nombres de los barrios. Cuando hablo de mercados, no nos referimos a grandes shoppings con tiendas internacionales, sino a tiendas de ropa que imita las grandes marcas, múltiples pequeñas tienditas que venden ropa de frío, ropa interior, etcétera. No existen conglomerados, ni edificios pomposos.

La mayoría son edificios de tipo galería, con una o dos plantas. Todos muy diversificados, por lo que para comprar un pantalón, se visita un mercado en específico, para la carne otro mercado, para las verduras otro mercado, y así.

Los mercados son un centro de referencia y de encuentro. Por esto, no es anormal que los niños y niñas de la ciudad vean a estos lugares como partes importantes de la ciudad. Si bien algunos colocan en sus mapas lugares importantes como la Catedral o el Arco parabólico, símbolo de la ciudad, o algunos paseos de la ciudad que poseen la función de plazas, gran parte de los niños y niñas piensa en lugares concurridos y relacionados con su cotidiano.

La Catedral, por ejemplo, es un hito importante en la ciudad, tanto por su arquitectura cuanto su valor patrimonial, algo que todos los niños y niñas saben y comentan:

Niño 1: Tío, ¿hay que dibujar la catedral y el arco, cierto?

Niño 2: Si, por que es lo que hay más importante aquí.

Entrevistador: Pueden dibujar lo que ustedes quieran mientras ustedes piensen que sea importante.

Niña 1: Ah, entonces no, porque nunca voy para la catedral.

Niño 1: Yo tampoco, vivo en Ciudad Nueva. Entonces tío ¿puedo dibujar cosas de mi barrio?

Entrevistador: Claro, lo único que les pido es que sea un croquis de su barrio o su ciudad, puede ser grande o pequeño, pero deben poner en ese croquis cosas que ustedes crean que son importantes, o que les gusten más.

Niño 3: Tío, entonces voy a dibujar el camino de mi casa a la escuela y voy a poner los edificios más grandes del camino.

Los resultados, como se puede apreciar en los mapas, van desde las rutas a la escuela (mapas 1, 3 y 6), los mapas de barrios (mapas 2, 4 y 8) y los mapas más generales, como los 5 y 7, donde se representan espacios de referencia como las escuelas y calles principales.

En el caso de los **croquis de rutas**, se percibe el conocimiento de rutas de transporte público, y fue usado por los niños y niñas que vivían más lejos del centro de la ciudad. Al ser Tacna una ciudad concentrada y casi oval, el centro es efectivamente el centro, rodeado de 2 grandes polos, los Conos Norte y Sur, dándole su forma de ojo a la ciudad.

El transporte es bastante demorado, por lo que muchos niños y niñas que viven en los conos norte y sur pasan bastante tiempo arriba de un bus, lo que les hace conocer y reconocer los principales ejes viales de la ciudad, además de los lugares más populosos de la ciudad, entendiendo que los buses públicos pasan por los lugares más demandados en su ruta hacia el centro de la ciudad.

Todos los dibujos de croquis de rutas fueron realizados por estudiantes de las áreas más alejadas del centro de la ciudad, lo que nos permite entender que su visión de la ciudad está marcada por la lejanía al centro, por el conocimiento de las calles centrales y los grandes edificios, además del poco contacto con el resto de la ciudad. No nos adentraremos en el tema del derecho a la ciudad, pero claramente podemos ver algunos patrones de interés.

En el caso de los **croquis de barrios**, podemos ver que estos niños y niñas tienen un

conocimiento en profundidad del área urbana en donde viven. Dibujan con particular precisión las casas y comercios, la forma de las cuadras, los hitos de importancia de los lugares que les son comunes.

Los niños que escogieron este tipo de croquis, además de poseer una excelente inteligencia espacial, tienen la característica de vivir en barrios casi autónomos, como Ciudad Nueva o Pocollay, que presentan sus propios mercados, plazas y servicios, lo que permite que los niños y niñas de estos distritos tengan una vida mucho más autónoma comparado a quienes viven en el centro de la ciudad o en los Conos Norte y Sur, ya que poseen lugares de juegos, descanso y encuentros propios de sus barrios, además de estar relativamente cerca del centro, solo necesitando tomar una avenida para llegar a la escuela.

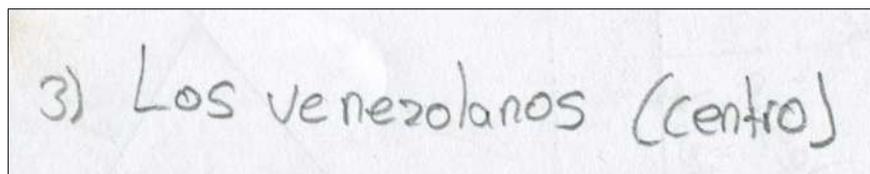
Esto hace que si bien también necesiten transporte, no sea por tanto tiempo ni les permita ver otros lugares de la ciudad fuera de la gran avenida.

El último caso, los **croquis de ciudad**, fueron trabajados por estudiantes que viven en el centro de la ciudad, la mayoría en casas de arriendo o en edificios donde se arriendan cuartos para familias más pobres. Al igual que en el caso anterior, se percibe un amplio conocimiento de la una parte específica de la ciudad, donde los lugares más importantes radican en el conocimiento y la relación personal con el espacio. Se perciben lugares como las escuelas, la universidad, las plazas y parques, los mercados.

Pero a diferencia de los anteriores, el conocimiento del lugar está marcado por el área central que conocen, desconociendo otros lugares más alejados de la ciudad.

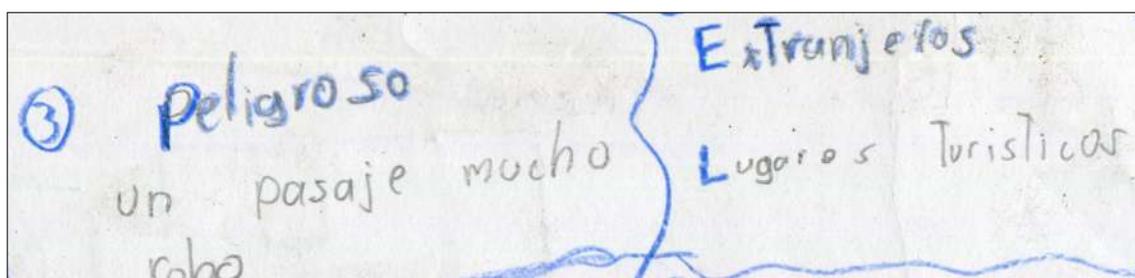
Dentro de esta idea, una de las preguntas fue elegir que lugar era el más peligroso de la ciudad: la mayoría de los niños nombró el centro, pero quienes viven en el centro apuntan a los lugares de la periferia, principalmente el Cono Sur.

Uno de los descubrimientos más sorprendentes fue que gran parte de los niños y niñas, especialmente aquellos que solo tenían celular y no pasaban gran parte de su día en el computador, decían abiertamente que el centro era más peligroso por que habían muchos venezolanos.



3) Los venezolanos (centro)

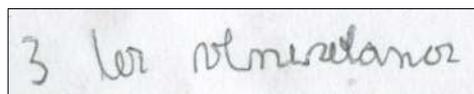
Imagen 9: Respuesta a juego-cuestionario ¿En Tacna, que es lo más peligroso?



3) peligroso
un pasaje mucho
robo

Extranjeros
Lugares Turisticos

Imagen 10: Respuesta a juego-cuestionario ¿En Tacna, que es lo más peligroso?



3 los venezolanos

Imagen 11: Respuesta a juego-cuestionario ¿En Tacna, que es lo más peligroso?

Estas respuestas no son al azar. La llegada de venezolanos a Tacna con destino a Chile, modificó el orden tradicional de la ciudad, poco acostumbrada a recibir extranjeros que se instalasen en la ciudad.

En una ciudad tan conservadora como Tacna, que basa su identidad en el nacionalismo (CAVAGNARO, 1986; PASTOR, 2018) fue fácil culpar a los migrantes de todos los problemas de la ciudad. La televisión solo empeoraba la situación, con titulares escandalosos que promovían la xenofobia en el país, algo que se repetirá en todos los países que estaban recibiendo olas migratorias venezolanas.

La idea de una Tacna idealizada, europea, diferente de otras ciudades del Perú, ahora estaba en peligro por el aumento de delincuencia en las calles por la llegada de foráneos que no saben habitar un espacio con respeto, era el comentario común entre gran parte de la ciudad. Discurso que rápidamente fue apropiado por los niños y niñas de Tacna.

Pero no solo de Tacna.

En Arica, el comentario era el mismo: la llegada de venezolanos estaba cambiando la ciudad y era terrible ver el aumento de la delincuencia.

Durante mi estadía en la ciudad toda persona con la que conversaba usaba el tema Venezuela como forma de explicar las modificaciones que estaba sufriendo la ciudad, barrios de chilenos que ahora eran solo de venezolanos, escuelas donde “ya no caben niños chilenos porque solo quieren aceptar a extranjeros”.

La propagación de estos discursos cambia la forma de ver y vivenciar la ciudad por parte de los niños. Lugares comunes que causan preocupación entre los niños, como los cementerios y las pistas de las calles, son cambiados por lugares comunes que la televisión y sus padres asocian con los migrantes venezolanos. Discutiremos esto en los siguientes talleres.

Pero el uso de la ciudad por parte de los niños no se restringe al miedo. Otros lugares y espacios son asociados al aburrimiento, a la seguridad, a la belleza.

A la hora de jugar preguntas y respuestas rápidas, tanto en Arica como en Tacna, los niños y niñas identifican a los lugares más turísticos del área urbana como “aburridos”: las respuestas más comunes fueron: Catedral y Paseo Cívico (Tacna), Catedral y Plaza (Arica), Morro de Arica (lugar histórico de importancia para Chile y Perú), el paseo Bolognesi (Tacna).

Por el contrario, los lugares más entretenidos son asociados a espacios modernos, como el *Mall Plaza Arica* y el patio de comidas de Plaza Vea en Tacna, además de lugares con vinculación emocional, como la casa de familiares o lugares donde se reúnen con amigos y amigas.

En Arica, los 7 entrevistados piensan en su ciudad como “fea”, “muy vieja”, “muy fome (aburrida)”. Mientras algunos viven en condominios privados y solo salen para ir a la escuela, teniendo poco o nulo contacto con la ciudad, otros que viven más céntricos no están felices con la ciudad y su falta de áreas para salir.

Entrevistador: Pero en Arica hay playa, el centro tiene muchas plazas, ¿todo es feo?

Niña: No es tan feo, pero hay un *mall* no más, no hay más cines y patios de comida, y queda lejos más encima. Quería vivir en otra ciudad que tenga varios *mall* y que tenga hartos lugares donde encontrarse para salir, como Santiago.

Entre los entrevistados, la ciudad nuevamente parecía ser irrelevante frente al hogar, todo influenciado por la pandemia. El no haber tenido contacto con ciertos lugares externos parece requerir mucho esfuerzo para que puedan indicar lugares de la ciudad.

Y es que para quién está comenzando la pubertad, que habían comenzado a usar la ciudad para salidas y encuentros, la pandemia significa la negación de lo esperado y la adaptación con la nueva realidad donde la ciudad es un enemigo más que un lugar al que estar ligado emocionalmente.

Niño, 12 años: Mi mamá sale a veces pero no sé, prefiero estar en la casa. Igual extraño salir para ver a mis amigos pero no extraño nada así específico de Arica, a mis puros amigos. Igual podemos vernos en la calle pero rápido por si pasan los carabineros porque no viven aquí, son de otros lados. Igual hablamos cuando jugamos en grupo, entonces para que ir a un lugar que más encima son feos, y andan contagiando. Mejor usar el compu [...] Mi papá dice que nos vayamos a Iquique, allá están mis tíos. Y viven todos cerca, así que sería mejor.

Y es que el uso de la ciudad está siempre condicionado a aspectos afectivos y de clase. Quienes viven en la periferia o en acomodaciones colectivas se ven obligados a salir mucho más, ya sea para ir a los mercados o para ir a la escuela, mientras que aquellos que poseen mayores comodidades personales no conocen la ciudad en sí, sino partes de ella. La ubicación de sus hogares define cual es la experiencia urbana que tendrán.

En el caso de los lugares que consideran más lindos, algunos entrevistados proponen los paseos de la ciudad, las plazas o el estadio. En Arica proponen el *Mall*, las playas y la catedral. Pero esos mismos lugares son considerados aburridos (excepto el caso del *mall*).

Los niños y niñas asocian lugares lindos de la ciudad con los lugares turísticos, pero a su vez no piensan en ellos como lugares donde se sentirían cómodos. Principalmente porque muchos de estos lugares de interés local no presentan novedad, ni son

considerados espacios agradables para ellos.

Debemos entender que los niños y niñas si le dan valor a los lugares más conocidos e importantes de la ciudad (según los adultos), pero a la hora de buscar sus lugares favoritos, estos no aparecen dentro de sus preferencias. Asocian lugares importantes al uso continuo o a lugares de valor sentimental.

De la misma forma, a pesar de sentirse parte de la ciudad, la mayoría valora mucho más los lugares en donde viven:

Entrevistador: ¿Ustedes son todos de Tacna?

Niño 1: Yo soy de Ciudad Nueva

N2: Yo soy de Bolivia, pero mis papás son peruanos.

N3: Yo soy de Puno

N4: Yo soy de Pocollay

E: ¿Y les gusta de donde son?

N2: Me gusta más vivir en Tacna que en Bolivia.

N5: Pero tu no vives en Tacna, vives en Pocollay

N4: Pero Pocollay es Tacna igual

N6: Noooo, es otra ciudad, cierto.

N3: No, es Tacna igual.

N2: Ah pero me gusta vivir en Pocollay, es más lindo que el centro.

E: ¿Y cual es tu lugar favorito entonces?

N2: El paseo de Pocollay y la cancha vacía, porque casi siempre vamos a jugar ahi

N4: El mío igual es la cancha vacía

El espacio urbano cotidiano de los niños es igual o tanto más importante que los lugares validados por los adultos como sectores de interés. Niños y niñas valoran lugares en base a sus vivencias, y no tanto por lo que se espera de un sector.

Un adulto podría responder que el lugar más lindo es el Paseo Cívico, principalmente por que es el lugar que se vende internacionalmente como la representación de los valores de la ciudad, pero tal vez no sea en sí si lugar favorito. El deber ser es mucho más fuerte entre los adultos que los niños y niñas.

La infancia posee en esta cuestión una mayor libertad pues no se espera que sus lugares especiales sean los mismos que los adultos, lo que les permite hablar con mayor libertad sobre sus gustos y emociones.

Así mismo estos lugares, y por consecuencia el uso del territorio de la ciudad en general, están marcados por las dinámicas laborales de los padres: los niños y niñas que tienen padres en el comercio, por ejemplo, suelen acompañar a sus progenitores en algunos procesos de intercambio, incluso algunos se encargan de llevarles el almuerzo durante el día, lo que les hace conocer mejor otros lugares. Así, es más común para ellos el desplazamiento por la ciudad que para otros que solo van de la casa a la escuela y viceversa.

También es importante recalcar que el uso y gusto de ciertos lugares esta relacionado a aspectos de clase: mientras más poder adquisitivo, se conocen muchos lugares relacionados al gasto de dinero, mientras que quienes no tienen mucho poder adquisitivo suelen conocer y vivenciar mejor los espacios públicos (como plazas y lugares de juegos colectivos, como canchas y terrenos baldíos).

El territorio usado por los niños solo tiene sentido al analizar sus relaciones familiares, aspectos materiales, pero sobre todo, al dejar de lado el pensamiento de los adultos de que “importante” es igual a centro o modernidad.

III.3 Mi país/El país donde vivo

El territorio en el que viven los niños y niñas se ubica en un espacio delimitado llamado país. Un error común durante el taller anterior fue algunos niños y niñas, al responder el juego de preguntas, asociar lugares que más te gustan de la ciudad o los lugares más lindos de tu ciudad con sitios en otros lugares:

- A mi me gusta ir a Puno, al lago (Titicaca)
- Lo más bonito de Tacna es la playa
- Lo más lindo de Arica es ir a Azapa
- Me da miedo cuando vamos a Putre, es lo más peligroso...
- No me gusta de Tacna es cuando uno sube para Puno, es muy feo.

Y es que los límites de ciudad, estado e incluso país son difusos. Un diálogo que marcó mi trayectoria en la investigación fue la frase de un estudiante que dijo: “Primero está Perú, y después Arica, y después Chile, cierto?”.

Y es que pareciera que por el constante intercambio de población y bienes, la frontera es vista como un *continuum*, donde límites y fronteras solo tienen sentido al momento de cruzar las oficinas de migración, pero no al pensar en la región fronteriza en sí.

En este sentido, las diferentes nociones de identidad entran en juego: ¿quién soy en base al territorio donde habito? ¿quienes son las personas que cohabitan el territorio?

Uno de los grandes marcos de la identidad latinoamericana actual es la identidad nacional (CASTELLS, 1999). Como el colectivo se percibe dentro de un Estado Nacional ha sido tema de múltiples discusiones, por lo que no adentraremos en esa cuestión.

Lo que nos interesa saber es como los niños y niñas piensan, sienten e interiorizan esta identidad. La idea de la construcción de las identidades estadonacionales como fuente de identidad en momentos en que la globalización y la emergencia de nuevas identidades nacionales pone en entredicho el “quién soy”(CASTELLS, 1999).

La construcción de la identidad estodonacional de los niños y niñas se lleva a cabo desde su nacimiento, y es reforzada por la escuela y la televisión, además de visiones de la historia que invitan al sujeto en socialización a abrazar el mito de la “identidad nacional”.

Las identidades estodonacionales de Chile y Perú se basan principalmente en las gestas de la Guerra del Pacífico (1879 – 1883), la primera como Estado vencedor y otra como un Estado invadido (PASTOR, 2018).

En ese sentido, es menester adentrarnos en lo que significa ser peruano o chileno para los niños y niñas de esta investigación. Con la pregunta ¿Qué significa para ustedes ser peruano?, se les pidió que escribieran sus sentimientos sobre esto y lo acompañasen con un recorte alusivo.

A diferencia de los apartados anteriores, se presentarán la totalidad de relatos y recortes, por considerar de gran importancia el aproximar al lector a la visión personal de cada niño y niña tacneño sobre su identidad estodonacional. En el caso de Arica, se presentará una transcripción de lo conversado, pero al haber sido hablado es bastante más corto, pero no por ello menos interesante.

Aquí es importante recalcar que este trabajo no es representativo ni busca serlo. No existe pretensión alguna de generar tesis identitarias en base a la aplicación de instrumentos en niños de una escuela de toda la ciudad.

Simplemente se busca presentar estos datos que para muchos investigadores se quedaría en el área de lo anecdótico, pero que sin dudas explora las complejidades de la construcción de lo “nacional”.

Los discursos, las prácticas y los saberes asociados a las identidades estodonacionales de los niños y niñas ejemplifican como estas identidades son formadas y reforzadas por la historia nacional, la televisión y los deportes, creando una historia en común que poco tiene que ver con la historia del territorio.



el inca me recuerda a la conquista del
 Tachuantisuyo y nos salvaron nuestro oro
 esto fue para recuperarme en los logros y los malos
 momentos que tuve y que comencé a comer como la Kinwa, la
 Killicha y el maíz y también eran fuertes y limo los españoles
 y trajeron la papa, arroz, el café, hubo la enfermedad
 la viruela, gripe, etc. y lo que más me gusta es el picante a la Tacuña
 los lugares turísticos como, la catedral, el arco marabó, la pileta
 ornamental el Tren

Alexis

Imagen 12: Ser peruano, Alexis

Me gusta ser Peruano



Ana carolina

10 años

El escudo es un simbolo respetado en mi Perú. Hace años atras mi abuelo me conto que los incas eran los mayores Peruanos en el mundo me conto una historia dice haci

Las personas eran divididas por clases los esclavos, reyes, servidumbre los esclavos trabajaban haciendo estatuas, los reyes eran los mandamos y la servidumbre atendía los caprichos del rey. durante años fue haci halos reyes los enterraron con sus cosas, riqueza.

EL ESCUDO

Era el mas respetada y me dijo que lo respeta por que soy peruana de sangre y corazón. S



Imagen 13 y 14: Ser peruano, Ana

Ser peruano es un orgullo porque en el Perú hay varios
 lugares hermosos por visitar varias veces. He estado a esos
 lugares turísticos hermosos como el arco parabólico, la catedral, la pi-
 leta ornamental, el museo ferroviario, el parque de la locomotora,
 etc, yo siento una pasión de ser peruano y eso no lo cambiaría por
 nada y nada ni nadie podría quitarme ese orgullo de ser peruano.

Bayron



Imagen 15: Ser peruano, Bayron

Bruce

Un día un escritor estaba pasando por una montaña y se encontró con una vicuña la vicuña no podía correr porque tenía hambre no había que comer la vicuña caminó y caminó hasta que llegó a un árbol que estaba lleno de pasto comió y comió hasta quedarse lleno sacó de ese árbol algo un bosque se metió otro un río tomó agua después se durmió cuando despertó un torero se extralio a ser mucho su cacho estaba tirado al otro extremo del río un hormiga, llevaron cosas riquísimas como oro, plata y diamantes el escritor lo hizo todo y decidió ser el bandero nacional.



Imagen 16: Ser peruano, Bruce

Soy
Peruano

En un lugar muy lejano a la ciudad y a las ciudades
cultivan maiz, quinua y la quinua challa eran muy fuertes
trabajadores Juan le pregunta a Aldair por que
no creamos comidas típicas antes de maiz y la quinua



Aldair Juan



acepto la propuesta
y con todo lo que
arrancamos cultivos
hicieron el picante, maiz
maiz maiz, quinua
quinua y al final
encomidas que preparan
de la quinua y la maiz

En el año 1072 existía 4
partecitas que estaban
partecitas por el campo
y de un momento a otro
hicieron a la Virgen María anunciando



Carlos
carlos
carlos
carlos
carlos
el CARLOS

Imagen 17: Soy peruano, Carlos

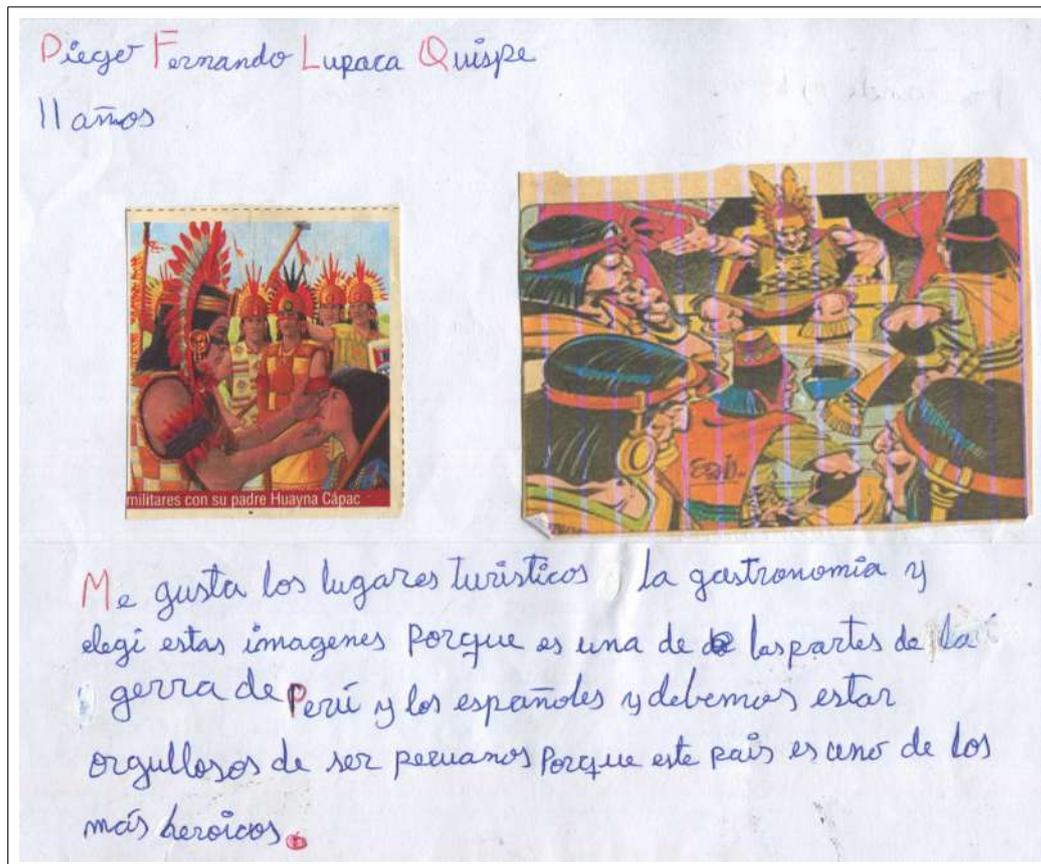


Imagen 18: Soy peruano, Diego

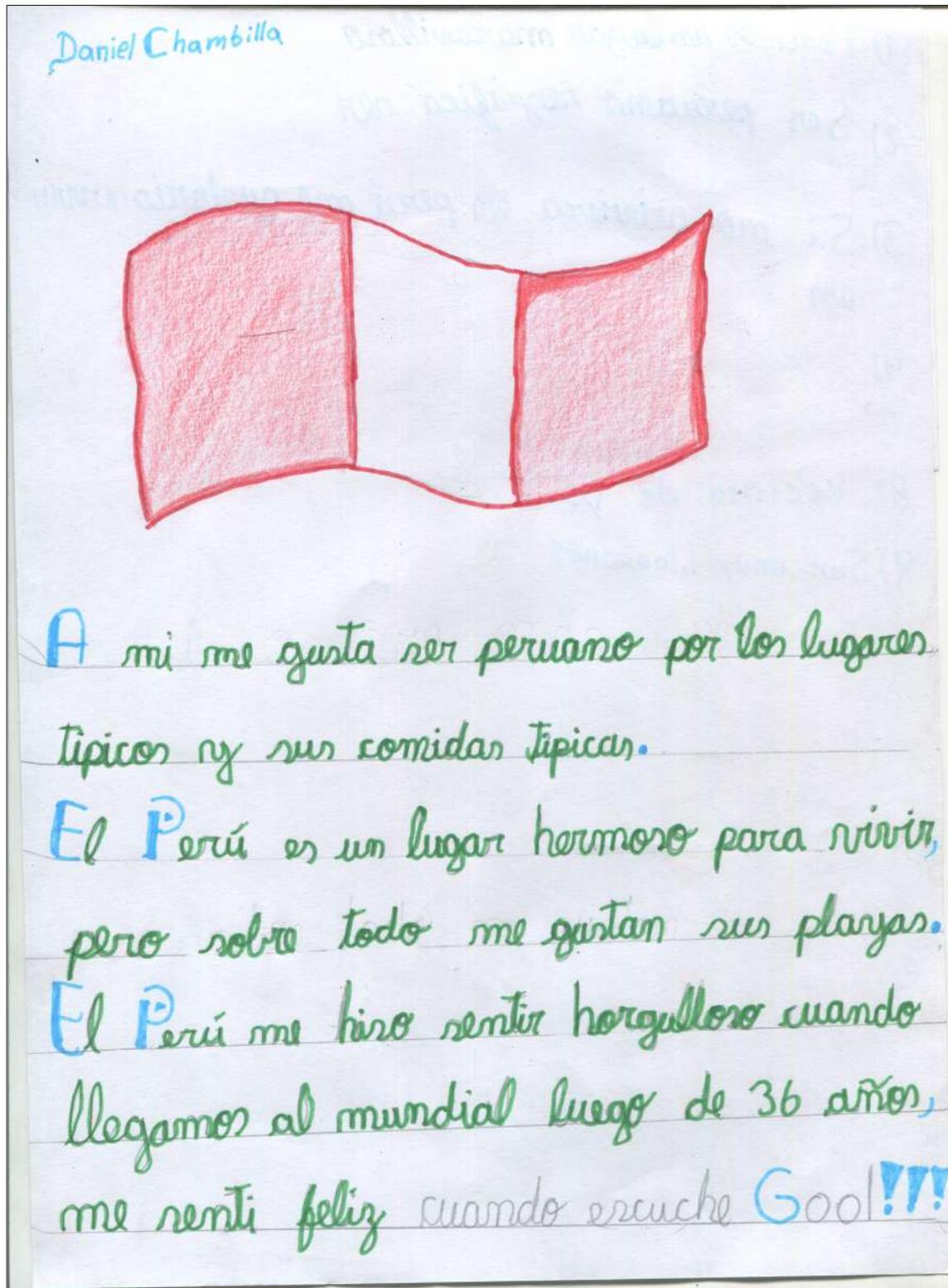


Imagen 19: Ser peruano, Daniel

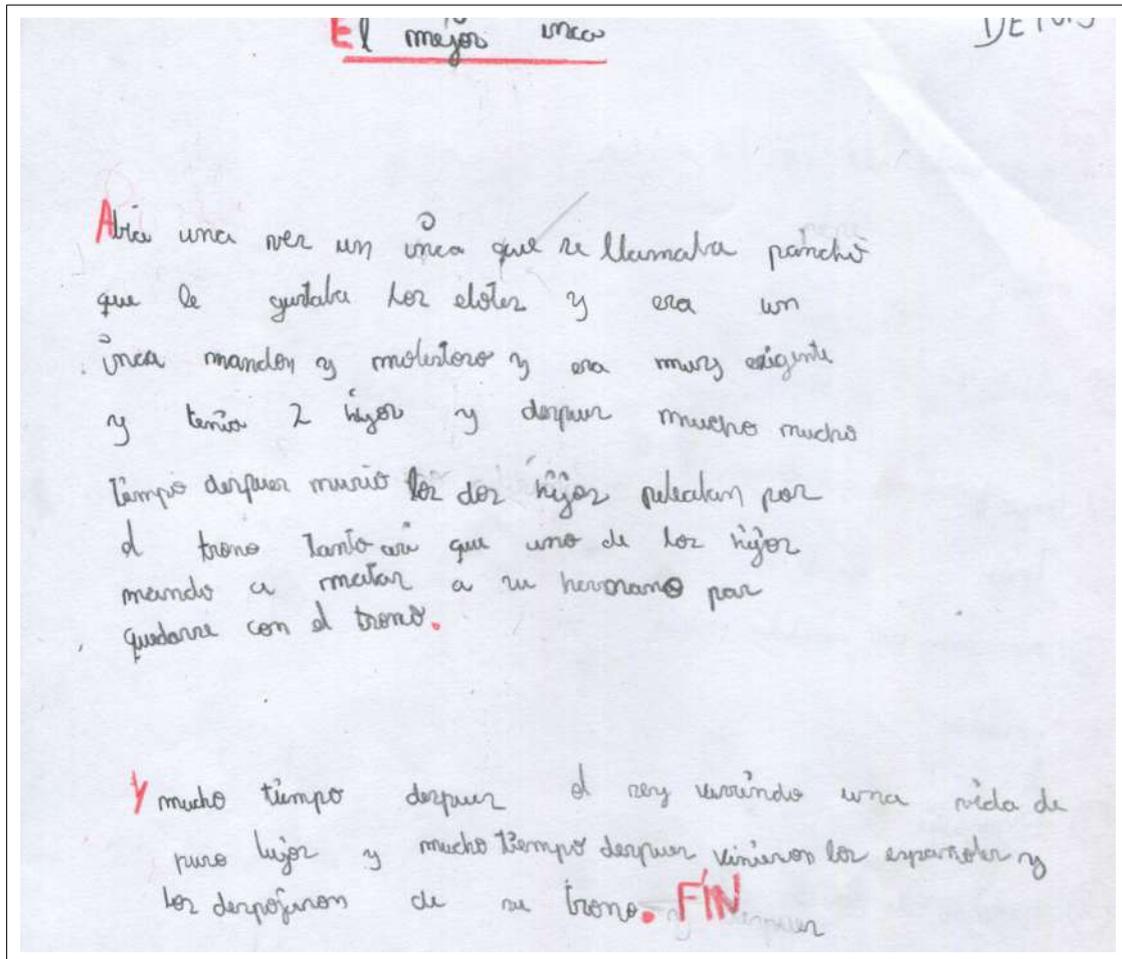


Imagen 20: Ser peruano, Dayvis

Daniela



Había una vez 4 hermanos, el más mayor se llamaba **Pedro**, el
 segundo **Enma**; el tercero **Ramón** y el cuarto **Uypi**, los
 hermanos eran unidos bueno todo lo hacían hasta que
 en un día el rey **Simón** dijo que buscara a 4 jóvenes
 que viajaran a nuevas tierras y que los entregaran al rey
Simón hasta que en un día encontraron a los 4 hermanos
 y los obligaron a subir al bote, los hermanos con miedo
 que se unda el bote desde lejos vieron su casa aljandora
 mas ya no veían su casa cuando paso 15 días los
 hermanos desde lejos vieron montañas ellos felices
 llegando a tierra firme los hermanos vieron que no
 era una isla vieron que era mas grande que su país
 pero le faltaba dijo **Pedro** y los demás digieron que
 un nombre y ellos pensaron ponerle las primeras
 letras de sus nombres y pensaron **P** de **Pedro** y **E** de
Enma **R** de **Ramón** y **U** de **Uypi** y digieron todos
 juntos **Perú** así que se ponieron de acuerdo con ese
 nombre y hicieron así los hermanos **Perú** no se
 sabe del rey **Simón** dicen que paso un terremoto y el país se undió al
 mar.

Imagen 21: Ser peruana, Daniela

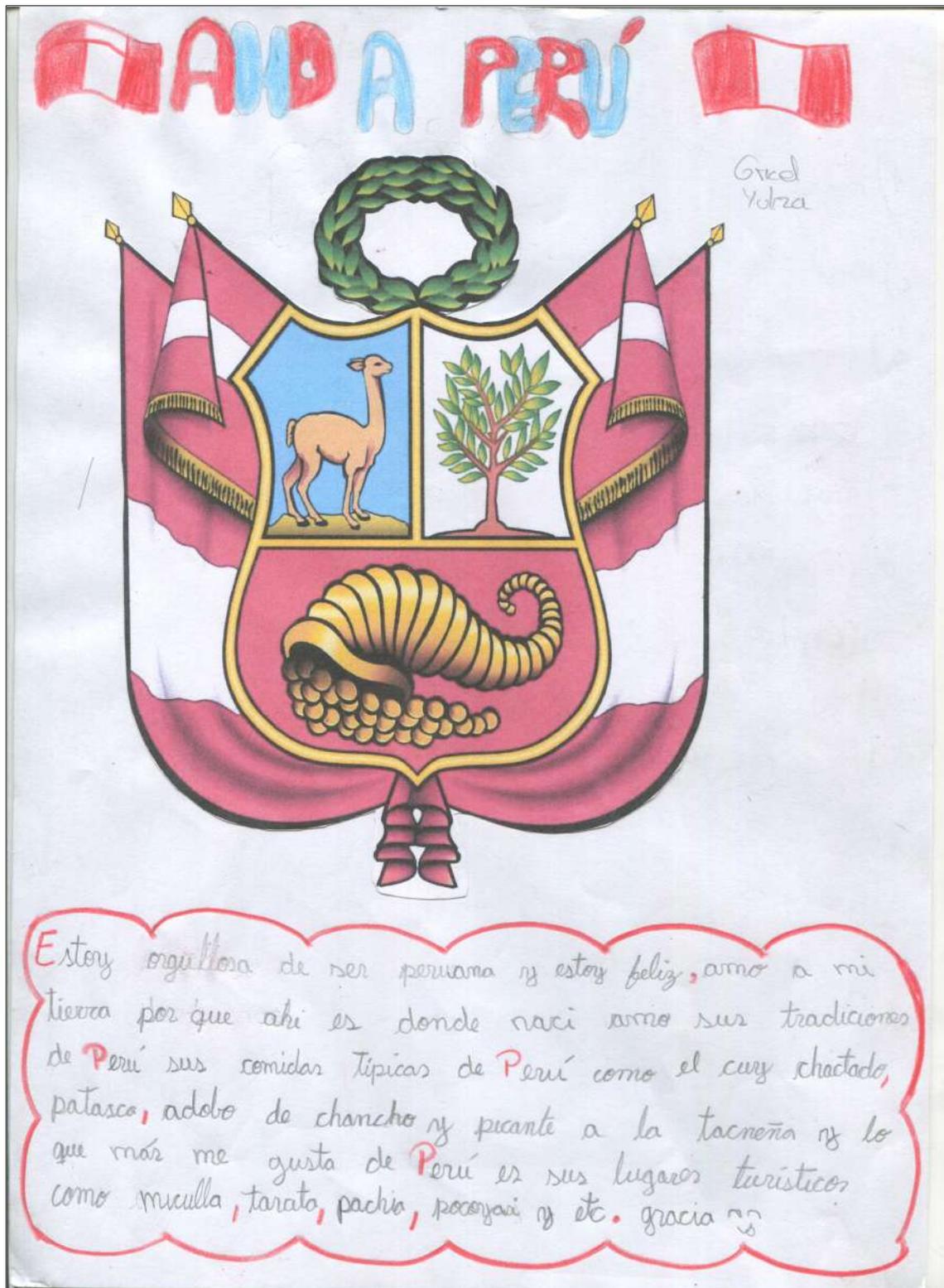


Imagen 22: Ser peruana, Gricel

me gusta ser peruano y soy feliz en esta tierra
 natal con esta hermosa tierra y su privilegio
 estoy bien en este lugar con paz y armonía.
 El escudo tiene 3 figuras representan el escudo nacional
 del Perú la vicuña representa de todos los animales como
 la fauna, la quina representa de todas las plantas como
 la flora, el cornucopio representa los minerales.

Lo que no me gusta hoy delincuentes o rateros o
 ladrones, roban por un accidente.



Imagen 23: Ser peruano, Jhordan

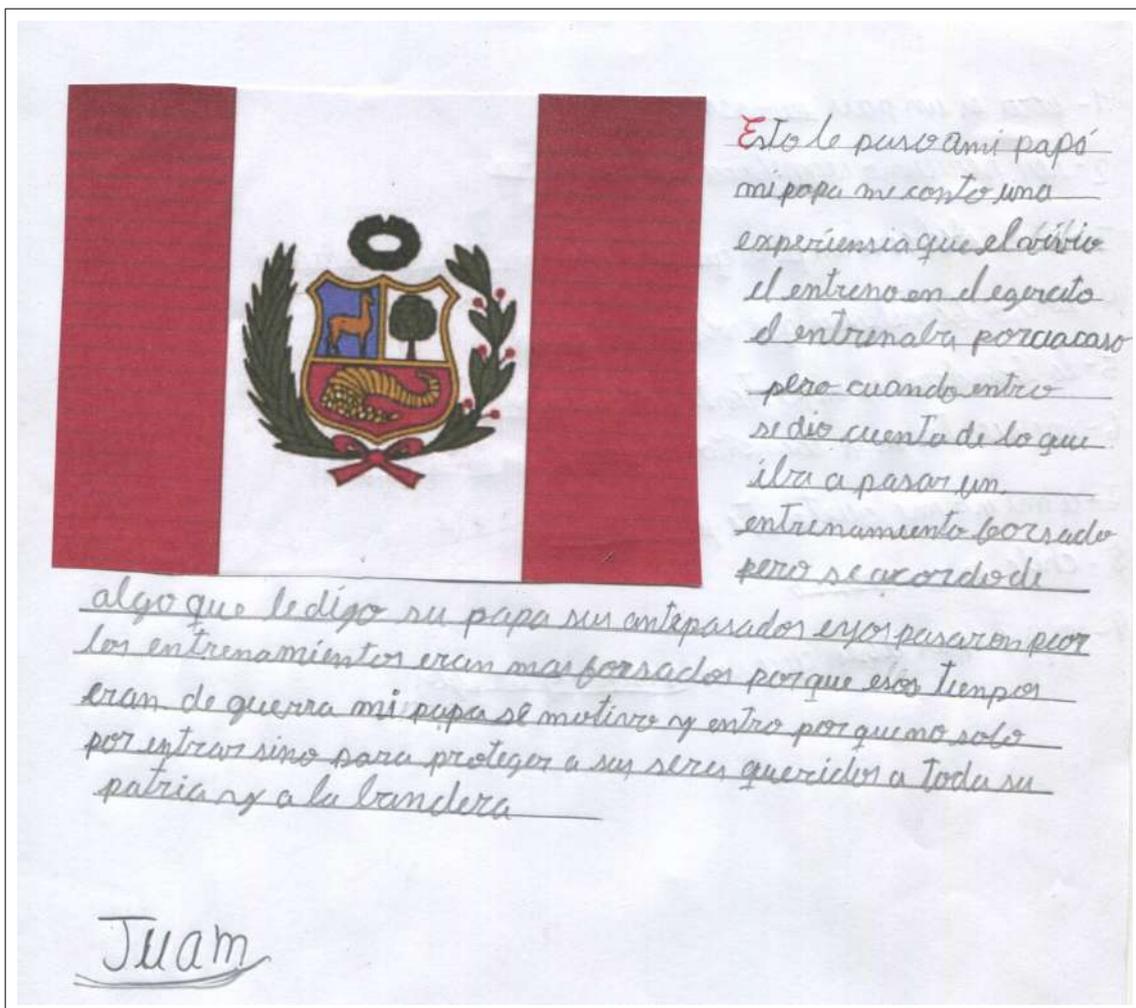


Imagen 24: Ser peruano, Juan

lo que mas me gusta de la costa es su comida como el ceviche
 y disfrutar como comer en familia y nos reunimos a
 comer.
 lo que mas me gusta de la sierra son los animales, cuy, conejo
 lo que mas me gusta de la selva son los animales, loro, guanaco



Imagen 25: Ser peruano, Kevin

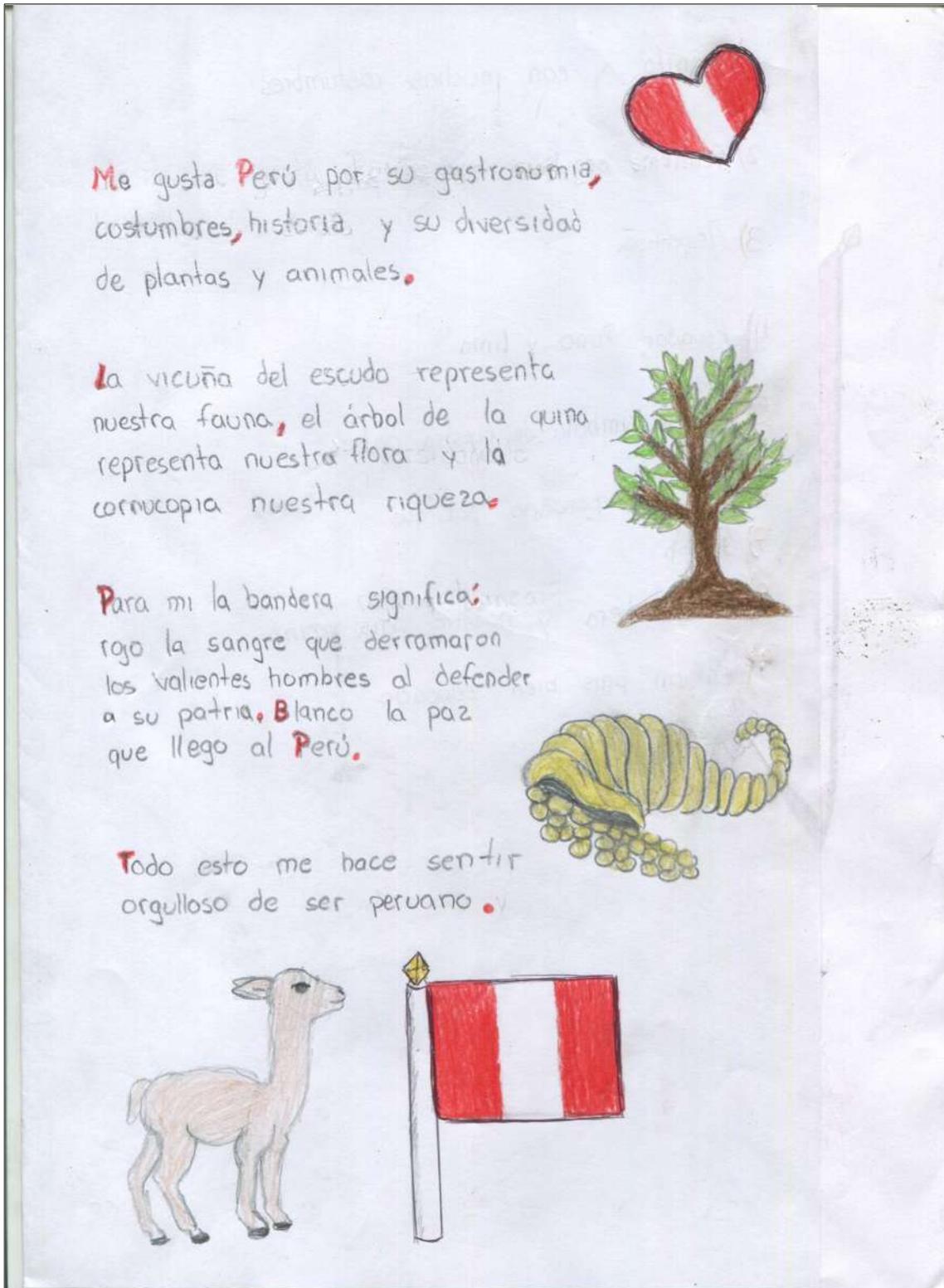


Imagen 26: Ser peruana, Lucero

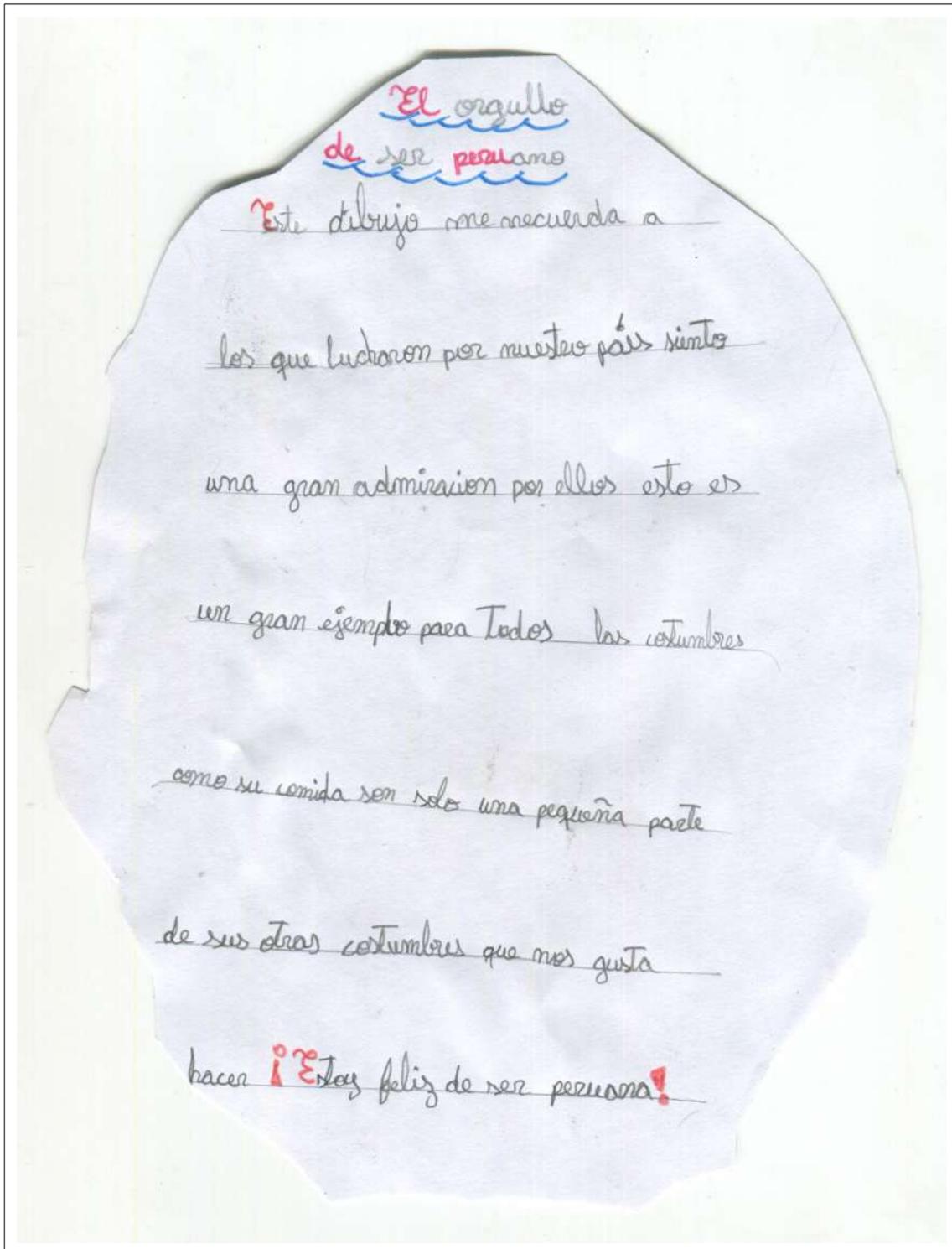


Imagen 27: Ser peruana, Luciana

Me gusta

Yo con mi familia como siempre
íbamos donde mis tios y como
siempre mirábamos el partido de Perú.

Ya en 2017 Perú después de 36
años volvió a un mundial y mis
familiares contentos en las can-
chas repletos de inchas cantan-
do el contigo Perú.

No me gusta

Lo que no me gusta de Perú
es que haiga muchas huelgas,
corruptos y choros cuando
cambiará Perú

Si me gusta

Me gusta las comidas
tipicas, los bailes tradicionales
y lugares turisticos.



Imagen 28: Ser peruano, Luigi

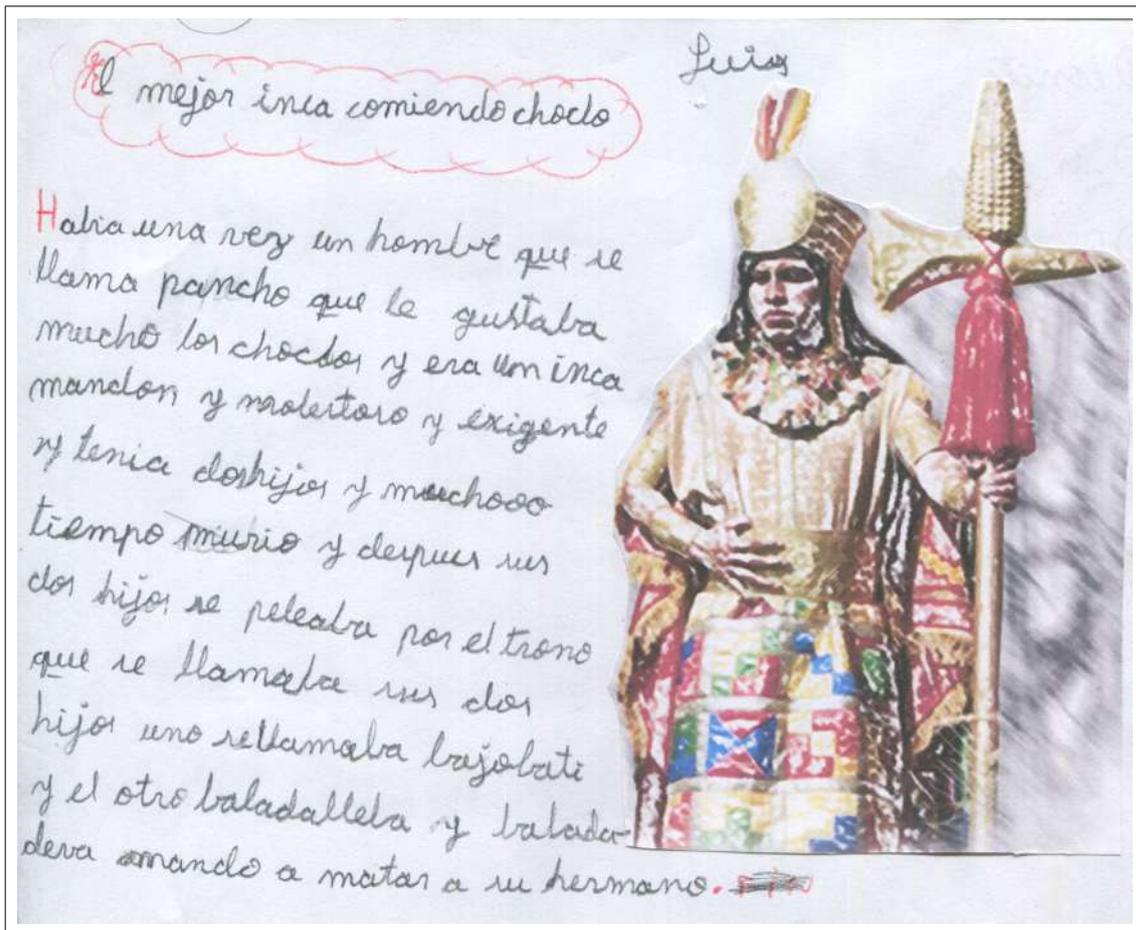


Imagen 29: Ser peruano, Luis

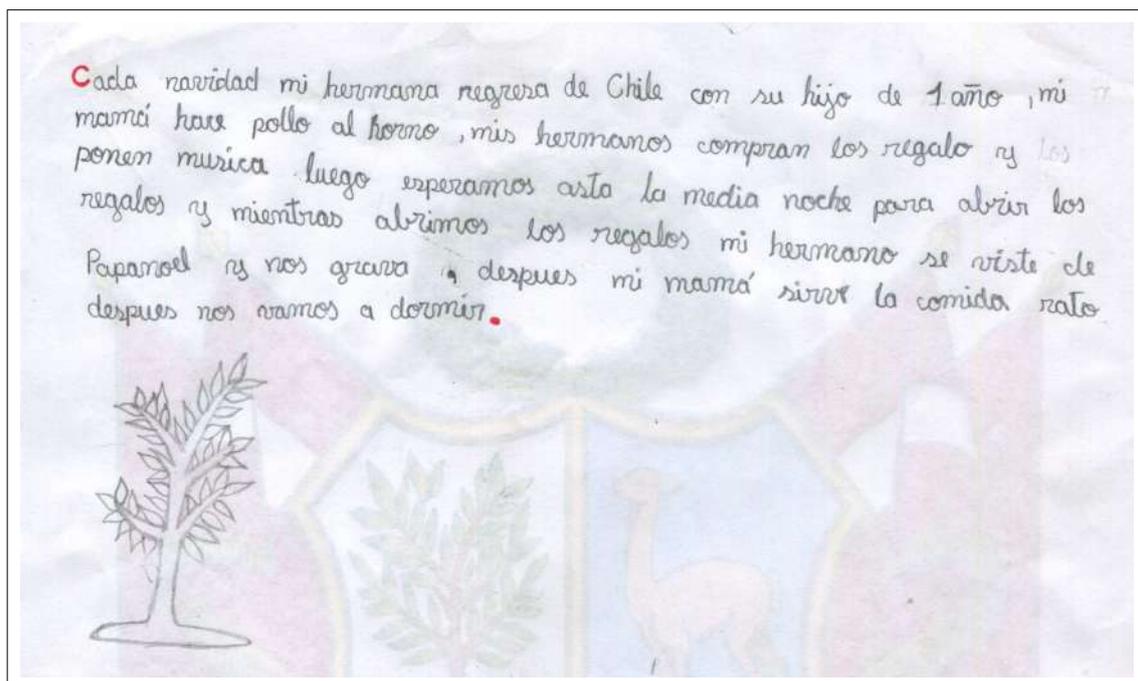


Imagen 30: Ser peruana, Maria

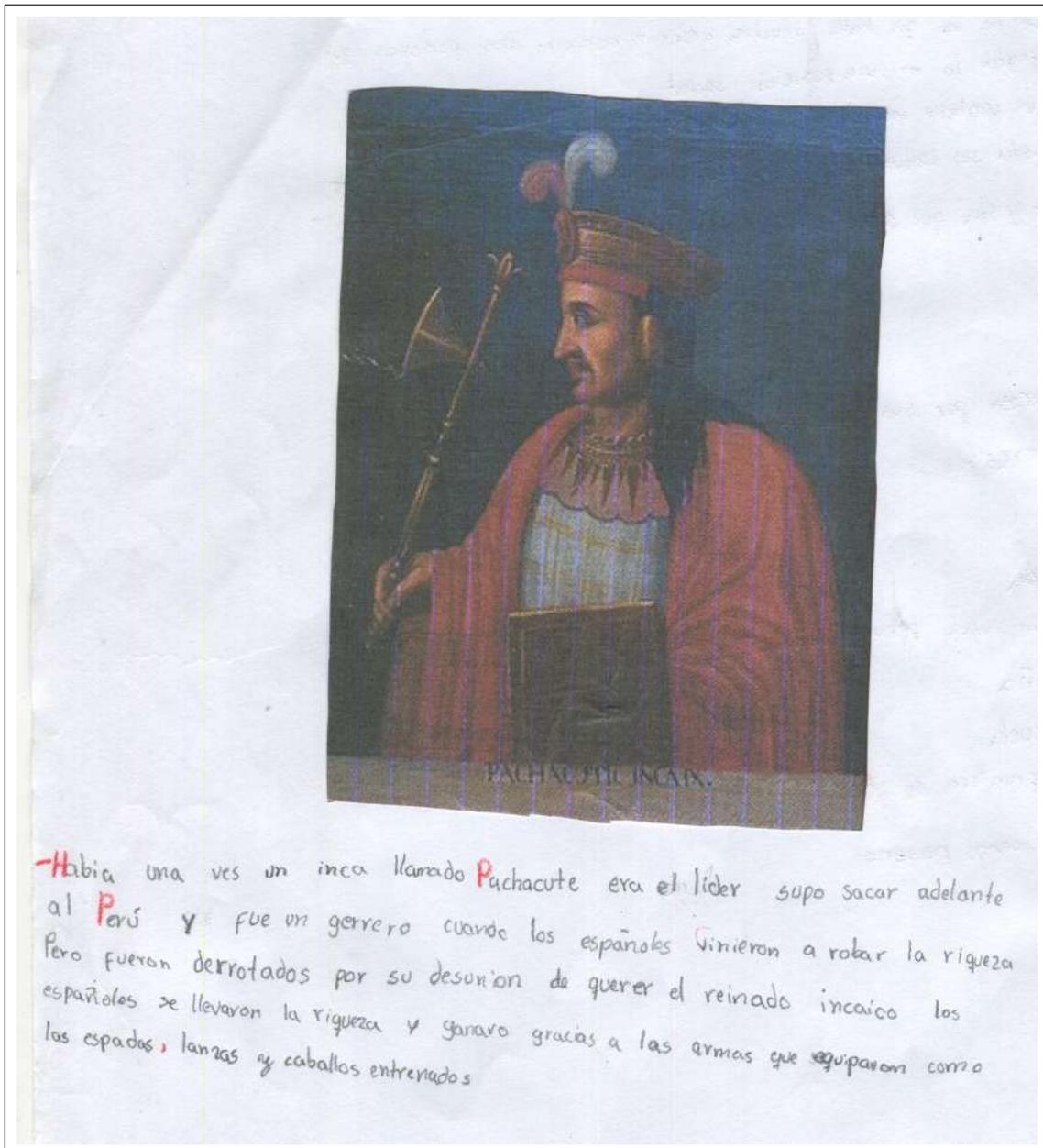
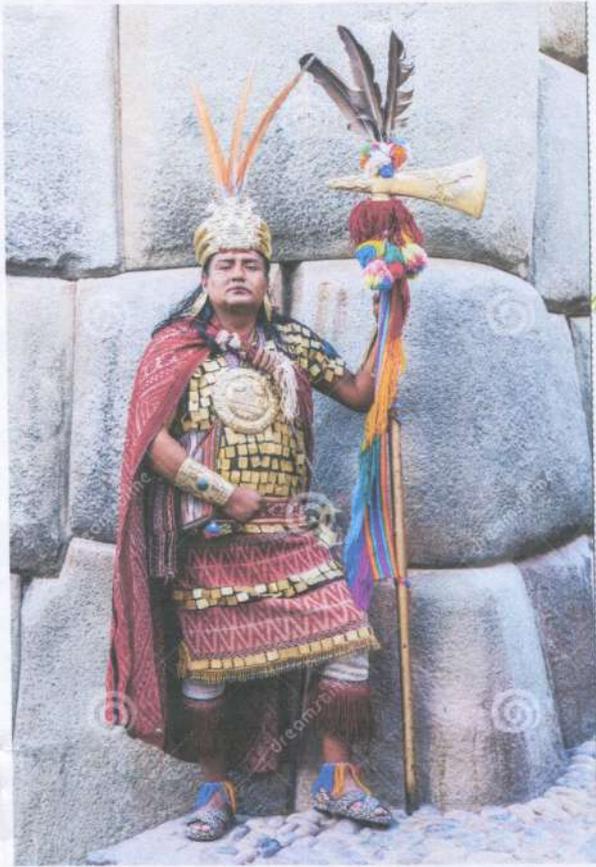


Imagen 31: Ser peruana, Nidia



La conquista del Tahuantinsuyo

Ase muchos años en la era de los inkas avia dos hermanos que eran herederos al trono pero los dos querian el trono porque eran hijos del inka Ataque alpa el cual le tenia que reder el trono a unos de sus hijos.

Peru de pronto llegaron los españoles y reclutaron pobladores con el proposito de robarles su oro, primero fueron en sol de paz para enseñarles sus costumbres pero Ataque alpa no acepto asiendo una guerra con los españoles acales los empezaron a matar poco a poco. Ataque alpa estava perdiendo y abresio un trato a todos españoles para a dar 24 kilos de plata y 35 kilos de oro pero los españoles no aceptaron la propuesta y poco a poco llegaron a el y lo mataron a sangre fria y a sus hijos tambien.

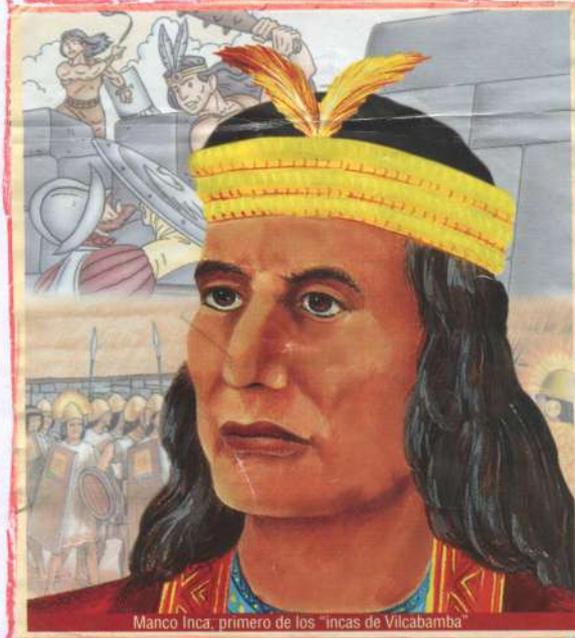
Imagen 32: Ser peruano, Sebastián.



Imagen 33: Ser peruano, Sancler

Valery Yasmin Marce Gamboa

Edad : 11 años



-Por que fuimos la ciudad heroica y por que me gusta sus platos tipicos, sus danzas, sus partes turisticas.

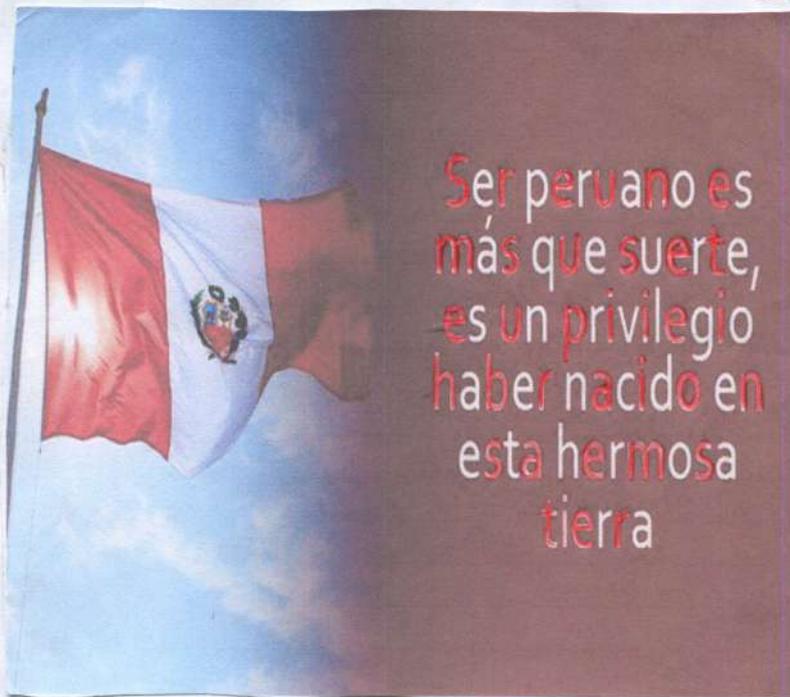
-Traje este dibujo por que este personaje es uno de los inca mas admirado por que este luchó por su patria y trajo a más personas para que recuperaram a nuestra patria y al trarlos todos cantaron el himno nacional y recuperamos al Perú.

Por que me gusta los colores de mi Patria, por que soy de Tacna !!



Imagen 34: Ser peruana, Valery

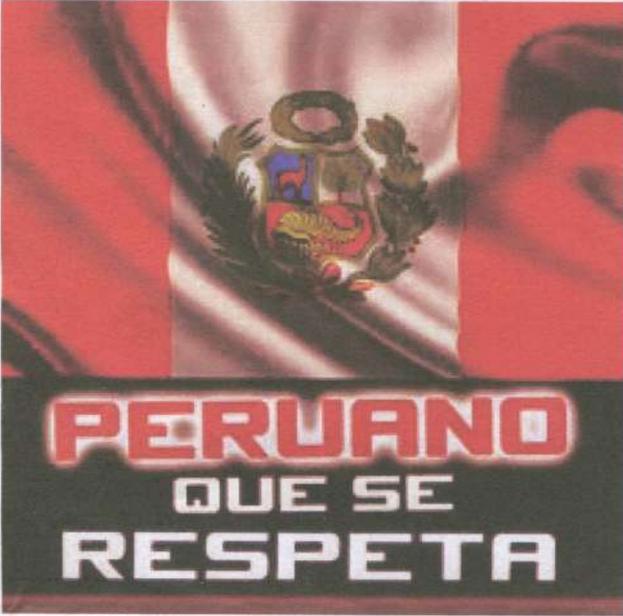
Yo estoy muy orgullosa de ser peruana y haber nacido en Perú. Amo lo que más me gusta de mi querido País es su comida típica, sus costumbres y la primavera cuando sus plantas y flores crecen, y también me gusta las mariposas, pero lo que más me gusta de ser peruano es su bandera.



Lo que no me gusta en Perú es que haya mucha corrupción y que maten, a mí me gustaría que cambie todo eso en mi país.

Imagen 35: Ser peruana, Yuli

yordy



Mis abuelos viven en puno, mi abuelo falleció en 1997 porque tomó una cerveza y ballesis.

Debemos respetar a nuestra patria porque nosotros somos peruanos y queremos a nuestro Perú.

Ser peruano nos hace sentir bien y también lugares.

El sueño de San Martín:

A se una vez San Martín se abrió dormido en un isla y entonces se soñó la nueva bandera de Perú.

En el Perú viven diferentes especies:

Acuáticos: peces, tiburón, delfines, ballenas y tortugas del mar.

Animales vertebrados: león, zorro, leopardo, jaguar y chocal.

Imagen 36: Ser peruano, Yordy

En las imágenes podemos ver diferentes historias sobre el significado de ser peruano. Podemos ver como se moldea la idea de nacionalismos por medio de la adopción de la historia de las naciones originarias como base de la identidad de los Estados Nacionales Neoamericanos (RIBEIRO, 1984). A pesar de que los países latinoamericanos son esencialmente construcciones de las elites criollas e europeas locales, han enfocado en la construcción de un ideario basado en las naciones indígenas como punto de partida de la identidad, tal vez como forma de diferenciarse de Europa (RIBEIRO, 1984).

De esta forma, parece muy normal que gran parte de los niños y niñas de Tacna elijan como base de sus relatos las grandes hazañas de los Incas, ya que se piensa al Estado Peruano como una extensión del Tawantinsuyu. Las grandes gestas de los incas, su resistencia frente al colonizador, la protección del territorio son los grandes temas tratados en estos relatos.

Se asocia también al pasado inca la fuerza y valor de los peruanos, además de otras características positivas.

Es importante ver también como solo se asocia a un determinado espacio temporal, el Incanato, y no a un grupo étnico específico. A diferencia de otros países latinoamericanos que se autodenominan herederos de uno o más grupos indígenas, en el caso peruano prima la visión imperial del Tawantinsuyu, y no el grupo étnico que ostentó el Incanato.

Los relatos hablan de Pachacutec, Atahualpa, incluso se pueden ver nombres extraños que hacen referencia a partes reales de la historia de los Incas. Relacionan a los gobernantes con el sentido de la libertad y el territorio. Pero también los relacionan con la comida.

Y es que los peruanos son un pueblo muy orgulloso de su gastronomía, aclamada mundialmente. ¿Y cómo no sentir orgullo de una de las gestas más importantes del país? La relación histórica de la comida con los gobernantes imperiales envuelve las preparaciones en un halo de antigüedad, lo que aumenta aún más el valor que se le da a las preparaciones culinarias.

Y es que en muchas sociedades, la comida ocupa un lugar central a la hora de definir la

identidad. No solo por que sea un elemento cotidiano, sino porque es un elemento de unión.

Tal y como lo plantea Carrasco, "... el acto alimentario como hecho social total deja de ser un puro comportamiento y se concibe también como un valor y un hecho de conciencia y de poder" (2007).

Y es que la comida no es un aspecto accesorio de la identidad: como comemos, como preparamos los alimentos y sobre todo, como nos acostumbramos con sabores y olores, distinguen nuestras prácticas de las prácticas de otros. Y eso está en la base de la identidad.

Los Estados Nacionales utilizan la comida como sentido de unicidad a un nivel más objetivo: durante las fiestas nacionales se acostumbra preparar platillos que hagan que las personas se sientan parte del Estado, parte de la nación y parte de una cultura específica y diferenciada del resto.

Es así que no sorprende la utilización de la comida como símbolo de peruanidad elegida por los niños y niñas, pues siempre está asociada a la familia, al hogar, el núcleo básico de la identidad estadonacionalista.

Así como las comidas, los deportes en especial el fútbol, (BUNDIO, 2017) ayuda a la idea de reforzar la estadonacionalidad y el estadonacionalismo: los equipos de fútbol utilizan los emblemas del Estado y los ponen al servicio de las competiciones internacionales, enfrentando a un Estado contra otro, y como es obvio, siempre prevalecen las ganas de imponer la victoria de los emblemas patrios al de otros países.

Este refuerzo del yo-nacional frente al yo-extranjero permite que niños y niñas fortalezcan su pertenencia, a la vez que fomentan el amor por lo "nacional" en base a su amor por el fútbol.

En este sentido, la aparición del Escudo de Armas del Perú, tanto en las camisetas de los jugadores como en los recortes de los niños, es totalmente proposital.

Los símbolos nos dan sentido de pertenencia (TURNER, 1967) y crean una *performance* identitaria, que al tomar diferentes elementos significativos y cargados de

emotividades, permite que los sujetos de un Estado se relacionen con ellos al nivel emocional.

La elección del escudo y la bandera como forma de expresar su peruanidad es bastante acertada, dado que constantemente el proceso de identidad estacional busca que todos los sujetos que pertenezcan al Estado se asocien con símbolos comunes e identificables, fáciles de entender, a los que se les imbuye orígenes y significados fantásticos, míticos y trascendentales.

Pensemos en el rojo de la bandera chilena y peruana: todos asocian este color a la sangre derramada por el país. Podría significar otra cosa, como el color de una flor, o simplemente quedaba bien una tonalidad que resaltase otros colores; pero al darle un significado de sacrificio, crea un discurso que es fácilmente asumido e internalizado por los niños y niñas, los que les permite sentirse parte de estas gestas históricas de antepasados remotos etéreos.

Puede que a los niños no les importe la bandera o el escudo en sí, pero comprenden claramente el significado subyacente en el símbolo.

La bandera en Tacna es un tema de importancia palpable. La ciudad posee una historia de resistencia heredada de su tiempo de cautiverio, es decir, el tiempo en que la ciudad fue conquistada e integrada como parte del territorio chileno (CAVAGNARO, 1986; PASTOR, 2018).

Como forma de resistencia a la dominación extranjera, las damas peruanas comenzaron la tradición del Paseo de la Bandera, una forma de mostrar lealtad a su nación a pesar de su ciudad ahora ser parte integrante de otro territorio.

Esta resistencia terminará dando lugar a presiones internacionales que llevarán a la devolución de Tacna al Perú en 1929, siendo la bandera el símbolo de pertenencia y unidad de aquellos oprimidos por las fuerzas extranjeras.

Hasta el día de hoy, el Paseo de la Bandera en Tacna es uno de los acontecimientos más importantes en la simbología nacional del Perú, siendo dirigido incluso por el Presidente de la República.



Fotografía 1: Presidente de Perú, Martín Vizcarra, liderando Paseo de la Bandera, 2019

Si bien en los relatos no se ven muchas banderas, constantemente los niños y niñas utilizan el color rojo en sus dibujos a modo de “colorear para que se vea peruano”.

Y es que la peruanidad en Tacna tiene como referencia a la bandera en todos los modos posibles. Una ciudad histórica que buscó incansablemente por su reincorporación al Perú malamente puede aceptar no ser el centro del patriotismo estadonacional.

De esta manera, los niños y niñas crecen y asumen con un bagaje histórico de protección de la bandera, símbolo definitorio de su identidad como ciudad. Algo similar se puede ver en el caso chileno, con Arica siendo la “defensora del país”.

Estos indicadores de identidad construyen esta idea de lo nacional desde lo local.

Cuando preguntamos ¿Que es lo más bonito del Perú? La mayoría de los niños gritan “Machu Picchu”, pero basta alguno gritar: Tacna! Para que los demás cambien automáticamente su respuesta.

E: ¿Por qué cambian su respuesta?

N1: Por que Tacna es más bonita.

N2: Si, además somos la ciudad más importante de Perú

El cambio obedece, sin embargo, a la educación histórica de las infancias tacneñas, donde se busca inculcar y reforzar el patriotismo como forma de mantener esta identidad de ciudad de resistencia al invasor y de fidelidad a la patria.

Pero es posible ver que otros niños y niñas prefieren asociar su peruanidad a otras cosas.

Durante el periodo de investigación, se pudo observar la Procesión de la Bandera y todo lo que conllevaba. La ciudad se llena de flores, todos los edificios y casas se engalanan con banderas de la ciudad y el país, y todos los vecinos de la ciudad salen a observar el cortejo solemne mientras se escucha “música local”.

Extrañamente, no se oía ningún *Jallalla*¹¹, palabra común en todos los festejos importantes en lugares donde la población aymara vive. Se veía también que quienes llevaban esta bandera gigante eran mujeres vestidas con la misma ropa: un traje de dos piezas negro y camisa blanca.

Ninguno de los presentes vestía ropa tradicional andina, ni los sombreros característicos de las mujeres casadas.

Según la conversación con Marly Pastor de la Universidad Privada de Tacna, la Procesión de la Bandera es un acto propiamente tacneño, es decir, de las personas que han nacido en Tacna. La identidad local es extremadamente cerrada, por cuenta de la propia historia de cautiverio y resistencia urbana a la dominación extranjera, lo que

11 Palabra aymara utilizada como expresión de agradecimiento, asentimiento o celebración. Su significado podría ser “bueno está”, pero no es claro. Exeni, José Luis (2019), "Jallalla", Dicionário Alice. Consultado a 16.09.21, em https://alice.ces.uc.pt/dictionary/index.php?id=23838&pag=23918&entry=24309&id_lingua=4 ISBN: 978-989-8847-08-9

impulsó una mística de los habitantes históricos de Tacna como los protectores de la ciudad frente a cualquier otro pueblo foráneo.

Y cuando se habla de foráneos, se habla no solo de enemigos internacionales, sino de otros grupos nacionales que están comenzando a ocupar la ciudad. Y dentro de estos grupos se encuentran los pueblos aymaras de Puno.

La Procesión de la Bandera es un acto local, base de la identidad de la ciudad, y no hay espacio para otros. Este ritual no busca ser un espacio de representación nacional, sino una demostración de patriotismo de los locales, donde lo indígena no tiene lugar.

Y es por esto que podemos hablar de diferentes nacionalismos en la ciudad. A pesar de que muchas personas de la ciudad no los consideren parte, los migrantes puneños son y han sido parte de la ciudad históricamente. La idea de una Tacna europea, creada por migrantes y muy diferenciada del resto del país influye directamente en como se percibe la identidad nacional.

Tacna se propone como un espacio urbano, occidental, comercial, mientras Puno es visto como el campo, la pobreza y el atraso. Mientras Puno está lleno de indígenas que viven del pasado pre-nacional, Tacna se levanta como la urbe del futuro, ejemplo de la peruanidad moderna. El trabajo de Pastor (2018) ejemplifica muy bien la tensión identitaria de una ciudad que transita entre lo estadonacional y lo indígena.

En el sentido de lo planteado por López y las tensiones identitarias en frontera (2000) podemos ver que coexisten dos formas de identidad nacional, una dominante (la tacneña) frente a otra subalterna (los aymaras).

En el trabajo de los niños y niñas es posible ver esta cuestión: aquellos niños que son hijos o nietos de puneños, eligen la representación de figuras de flora, fauna o figuras históricas del pasado indígena, sea o no correspondiente a la nación aymara, mientras los tacneños “puros” eligen recortes asociados a la bandera, el escudo o el fútbol.

La división es también percibida en clases: todos saben el origen de los compañeros de la sala de clases. Si bien en ningún momento se habla esto de una manera negativa, si se tiene claro el “origen” de cada uno de ellos, a pesar de que gran mayoría de los

estudiantes tenga por lo menos un familiar en Puno.

La tensión identitaria se torna más fuerte al hablar de las naciones indígenas, y la incomodidad de algunos niños y niñas se hace palpable al realizar preguntas sobre si sus mamás, abuelitas o tías participaban en el paseo de la bandera. El siguiente apartado se abocará a esa cuestión, pero la temática indígena clarifica la división entre unos y otros habitantes de la ciudad.

Una pequeña parte de los niños y niñas usaron su relato para dejar volar su imaginación o para contar historias personales que les hacían sentirse parte del Estado Nacional. Coincidentemente, estos estudiantes son los que tenían mayor creatividad y mejores notas en el área de lengua castellana, según lo consultamos con el docente encargado del curso.

Como se puede apreciar en los relatos, el tema de la identidad nacional es mucho más complejo de lo que muchos investigadores de la zona desean hablar, y la visión de las infancias de la ciudad nos entrega información relevante que no podemos dejar de presentar.

En el caso de Arica, el camino es el opuesto. Su paso de ciudad peruana a chilena luego de la conquista de la Guerra del Pacífico, marcó los intentos del gobierno nacional de chilenizar la provincia y su población, fomentando la migración interna hacia la nueva ciudad, buscando un mestizaje que elevase la pertenencia de la zona a la república.

Con una fuerte presencia militar, la ciudad de Arica es considerada la puerta de Chile, un título que se fortaleció durante la dictadura con el envío del Campeonato Nacional de Cueca a la ciudad, baile nacional pero sin presencia en la región, donde nunca se practicó hasta la inclusión en el currículo nacional de educación, a modo de estandarizar las bases de la identidad nacional con costumbres propias de la zona de las grandes haciendas donde aún vive y reina la elite del país.

Cuando hablamos de nacionalidad con los niños y niñas en Chile, el termino parece bastante fuera de lugar. Estas son las respuestas a las preguntas ¿Qué es ser chileno? Y ¿Qué cosa, animal, persona, planta, etc, te hace sentir chileno?

N1: Ser chileno es querer a la patria [...] Es querer al país donde uno viva a pesar de todo y defenderlo, ahora hay que defenderlo de los venezolanos. No, mentira [risas]. Pero eso, hay que ser valiente como los padres de la patria en caso de guerra. [Me hace sentir chileno] la selección! Ver los partidos de futbol de la selección y cantar el himno con mi papá.

N2: No sé, es ser aburrido no más. No hay nada aquí, mejor seria ser de otro país, como Japón [...] Es que no sé que responder, porque no me gusta mucho. Además que la bandera es fea, y no sé... es que igual me gustan las cosas como que podemos comprar lo que queramos porque en otros países no se puede, como Venezuela. Entonces esta bien igual. Si igual tiene cosas buenas, y hay comidas que en otros países no tienen, al menos hay cosas ricas. [...] lo que me hace sentir chilena, no sé, mi familia yo creo.

N3: Ser chileno es tener ganas de hacer cambiar las cosas. Mis papás salieron a protestar y esta bien porque hay que cambiar para que este bien Chile después. Y ser valiente para salir a pelear con los “pacos”¹², porque son malos y andan matando gente. [...] lo que me hace sentir que soy chileno fueron las protestas, todos tirando piedras, pegándole a las ollas.

N4: Yo creo que ser chileno es porque uno nace en el país no más, porque si hubiera nacido en otro país sería de otro país. Lo que me gusta de Chile es que hay playa cerca, pero ahora no se puede usar, así que da lo mismo. Entonces no sé, me gusta que sea diferente y que pueda viajar a Iquique o Antofagasta.

N5: Ser chileno yo creo que respetar al país, cuidar el planeta y la tierra, no contaminar porque hay que cuidar Chile por el calentamiento global, para que no nos llenemos de agua. Y también celebrar el 18 [de septiembre, fiesta nacional], me gusta comer empanadas de pino, mi abuelita hace empanadas al horno todos los años. [...] lo que me hace sentir chileno es ver los partidos de la selección, me gusta ver los partidos de futbol en el cable...

12 Apodo que se le da a los miembros de la policía militar “Carabineros de Chile”, principal fuerza de orden de la república.

N6: Los chilenos somos ordenados y limpios. No como otros países que son sucios y vienen a robar y a matar, aquí somos buenos. Me hace sentir chilena cuando veo a la gente feliz, porque otros países no son así, son pobres y no tienen para comer.

N7: Ser chileno es respetar la bandera y al presidente. Y no ir a protestas, porque si uno sale es porque uno no cuida el país. Y hay que respetar a los carabineros y los marinos porque son los que defienden a Chile cuando nos quieran atacar de Perú o Bolivia. [...] lo que me hace sentir chileno es la bandera y el himno, porque son cosas de nuestros antepasados.

Podemos ver en estos pequeños relatos algunas similitudes con los relatos peruanos. Existe una identificación de algunos niños con la bandera y los símbolos de la chilenidad, incluso con las comidas. Pero a diferencia de los niños y niñas de Tacna, existe una tendencia muchos más “liviana” a la hora de definirse como chilenos.

La identidad nacional en Chile pasa por algunas situaciones propias de sociedades del mundo globalizado, como lo plantea Castells. La identidad estadonacional está diluida en estos discursos por la alta relación entre tecnología y las emergencias sociales del país.

Desde hace algunos años, las protestas y los discursos más revolucionarios han influido enormemente en la construcción de una identidad nacional mucho más abierta, principalmente fuerte en regionalismos e identidades indígenas, además de la crítica al nacionalismo. Aún así es importante ver que algunos de estos discursos hayan llegado a niños y niñas tan pequeños.

Claramente el estado de alerta y las protestas alrededor del país aumentaron las conversaciones entre adultos y niños sobre ciertas temáticas, lo que se ve reflejado en el discurso opuesto de dos de los entrevistados, uno con padres que han salido a protestar y otro con un discurso de respeto al orden institucional, claramente marcado por el trabajo como militar de uno de sus progenitores.

El concepto de nacionalidad no deja de ser importante ni deja de ser central a la hora de estos niños buscar sus identidades. A pesar del discurso de “aburrimento por ser

chilena” de una de las niñas, su identidad como chilena le permite pensar eso. Su idea de libertad es la que le permite pensar de esa manera su nacionalidad. Ha sido programada por el proceso educativo para poder decir esas cosas, es decir, su idea del Estado Nacional define también que cosas puede o debe asumir como chilena, y la idea de bienestar y riqueza en cuanto otros países no lo poseen es una muestra del discurso nacionalista del país.

La comparación entre Chile como un país de libertad y oportunidades, frente a otros que son pobres y llenos de gente mala es justamente una arista de todos los pensamientos nacionalistas que se basan en la exclusión del otro pobre, subdesarrollado y carente de libertad, a pesar de que el propio país también pueda arrogarse esas características.

Así mismo, podemos ver algo muy parecido con lo que sucede con los niños de Tacna Centro, donde el fútbol ocupa una posición muy importante a la hora de definir la identidad nacional al ser reproductor del discurso de “nosotros victoriosos” y “ellos contrincantes”. Tal y como comentaba mi antiguo profesor Herrera, “el fútbol es un hecho social total”.

Las relaciones entre fútbol e identidad claramente son puntos importantes a investigar, pero dejaremos eso a otros investigadores más apasionados por ese deporte.

Ahora bien, durante la ronda de juegos, se utilizaron preguntas muy directas y provocadoras, como ¿Cuál es el país que no te gusta? ¿El país donde no me gustaría vivir es...?, estas entregaron respuestas muy interesantes.

Al pensar en una zona de frontera, que a pesar del incesante intercambio económico y social de las últimas décadas aún posee una fuerte rivalidad, las respuestas que sucederían me parecían obvias: el país que menos me gusta es Chile, el país donde jamás viviría es Perú, incluso la aparición de Bolivia, que completa la frontera no me sorprendería, pero en cambio tuvimos respuestas bien diferenciadas.

Tanto en Arica como Tacna hubo niños y niñas que respondieron Perú y Chile, respectivamente, pero gran parte de los entrevistados respondía a estas preguntas negativas nombrando a Venezuela.

Y es que no podemos dejar de lado el proceso migratorio venezolano como uno de los impactos más grandes que estas ciudades han tenido en años. Cuando la rivalidad histórica entre los habitantes de estas dos ciudades encontró un nuevo jugador externo, las tensiones parecen esfumarse para tratar la llegada de un otro indeseado.

Y es que la llegada de los migrantes ha significado para las elites locales una forma de rearmar y replantear el añejo discurso xenófobo como forma de levantar la identidad nacional.

Lamentablemente, los niños y niñas, influenciados por sus padres y por los medios de comunicación, internalizan esto y asumen como verdades todo lo negativo que se habla de ellos. Esta constante se ve en ambos lados de la frontera, y con la misma intensidad.

Esto, a pesar que a la hora de preguntar si tienen parientes o familiares en otros países, casi todos los niños y niñas peruanas asumen tener por lo menos un pariente migrante. En el caso de los niños chilenos, solo 2 de ellos poseen familiares migrantes en el extranjero; pero todos poseen al menos un pariente que ha migrado a la capital, Santiago. Lo mismo ocurre con los niños de Tacna, donde la totalidad posee algún familiar en Lima. La migración nunca se ve como un problema cuando es realizada por alguien conocido, el problema es cuando alguien ocupa el mismo territorio en que se habita.

Como dato final, a la hora de preguntar donde te gustaría vivir, los niños y niñas de Tacna prefieren Estados Unidos o algún país europeo, mientras en Chile 5 indican que les gustaría vivir en Japón o Corea del Sur, claramente un efecto de la penetración de la cultura oriental en la cotidianidad del Chile virtual.

De cualquier forma, existen muchas similitudes y diferencias entre Tacna y Arica con respecto a los procesos de identidad nacional. Estos se pueden entender a la luz de los procesos sociales e históricos de los últimos años: la migración venezolana, el “viaje de regreso” y el fin del silencioso habitar de los aymaras en Tacna y las revueltas sociales de los últimos 5 años en Chile han modificado las visiones de los niños y niñas sobre su país y su relación con los otros.

III.4 El mundo indígena de donde vivo

Habitar una zona de frontera como Tacna-Arica involucra un interesante proceso identitario. La población aymara presente en la zona desde antes de la conquista, quedó dividida entre los 3 países participantes de la Guerra del Pacífico. La parte peruana, históricamente ha habitado el territorio de Tacna antes de la formación de la ciudad en si. Arica por su parte había sido creado como puerto para el embarque de productos desde Alto Perú, ahora Bolivia, hacia Lima o la metrópoli. Al ser conquistada por Chile, sufre un proceso de aculturación a gran escala, lo que sumado a la población peruana residente y a los aymara del altiplano da origen a la actual población local.

Las migraciones campo-ciudad del siglo pasado influyeron en la conformación final de ambas ciudades, entregándoles como herencia un proceso identitario con múltiples capas, donde la población aymara representa una gran parte de la población de ambos centros urbanos.

La identidad estadonacionalista, la identidad étnica o nacional-etnica y la identidad local se entremezclan en diferentes momentos. Tal y como lo plantea Baines al hablar de las identidades en frontera (2012) “Essas identidades muitas vezes se sobrepõem, parecendo, à primeira vista, contraditórias. Os conceitos de território são moldados em contextos altamente politizados, que refletem as divisões políticas nessa região...”.

Y es que las identidades en frontera tienden a jugar un rol de adaptación a las diferentes situaciones, principalmente en el caso de la población indígena. Ser aymara es mucho más válido en ciertos contextos, ser chileno o peruano (o incluso boliviano) es una identidad mucho más interesante en otros. No es que exista un aprovechamiento de la “excusa de la identidad” para moverse en diferentes ámbitos, sino la coexistencia de todas las identidades y su uso instrumental en los momentos en que son necesarias.

No existe un problema de identidad, sino una estructura identitaria mucho más amplia.

... contextualização de identidades pelos indígenas que vivem na fronteira, apesar de parecer contraditória e ambígua – na perspectiva hegemônica do Estado nacional que pensa a nacionalidade como uma identidade exclusiva –, não é concebida dessa maneira pelos indígenas, que não veem contradição alguma no fato de se identificarem como brasileiros e guianenses (Baines, 2012).

Si bien el estudio de Baines refiere a la frontera Brasil-Guyana, calza perfectamente con la realidad de otras fronteras latinoamericanas en donde existe una alta presencia indígena.

Al momento de preguntarle a los niños y niñas de Arica si sus familias eran indígena, dos de ellos se auto identificaron como aymara, uno como “indígena pero no se de que grupo, pero mi papá es del altiplano” y el resto se identifica como mestizo: “No soy indígena pero uno de mis abuelitos viene de Cusco, así que soy igual que el resto y un poco de indígena” “Todos los chilenos somos mezcla” “somos todos mestizo, que significa que somos mitad chilenos y mitad mapuches, pero de acá”.

Las respuestas son consistentes con la cantidad de información recibida en los últimos años. Las temáticas de etnicidad han tomado la pauta de los principales medios de comunicación y noticias desde que el conflicto mapuche se ha expandido y se ha puesto en entredicho la llamada “identidad nacional”.

Las emergencias sociales de los últimos años fomentaron una ola de pensamiento crítico y etnogénesis en muchas personas, quienes comenzaron a asumir su identidad indígena sin tantos recelos como antes. Esto lleva a que por ejemplo, niños de 12 y 13 años puedan autoidentificarse como aymaras.

Podemos ver también que se utiliza el término mezcla, lo que es constante en Chile, dada la idea de generar un país étnicamente homogéneo, chilenizando muchas tradiciones indígenas y sincretizando otras, en una forma de extirpar la peruanidad. Y es que en Chile se tiene la creencia de que todos somos en parte europeos y en parte indígenas, una forma de crear una identidad nacional diferenciada de los otros países vecinos.

Es importante recalcar que cuando uno de los entrevistados dice: “mitad chilenos mitad mapuches” se refiere a mitad europeos y mitad indígenas, siendo la palabra mapuche en este contexto utilizada como genérico para significar “indígena”.

En el caso de Tacna, el proceso fue más complejo: al preguntar si alguno sabía si eran indígenas, hubo un gran silencio, seguido de un ¿Qué significa indígena?

Preguntando al profesor encargado, afirmo que el concepto indígena no es muy utilizado, sino que se habla directamente de ser aymara o quechua. Y es que aún existe un gran estigma sobre el concepto indígena en la ciudad de Tacna.

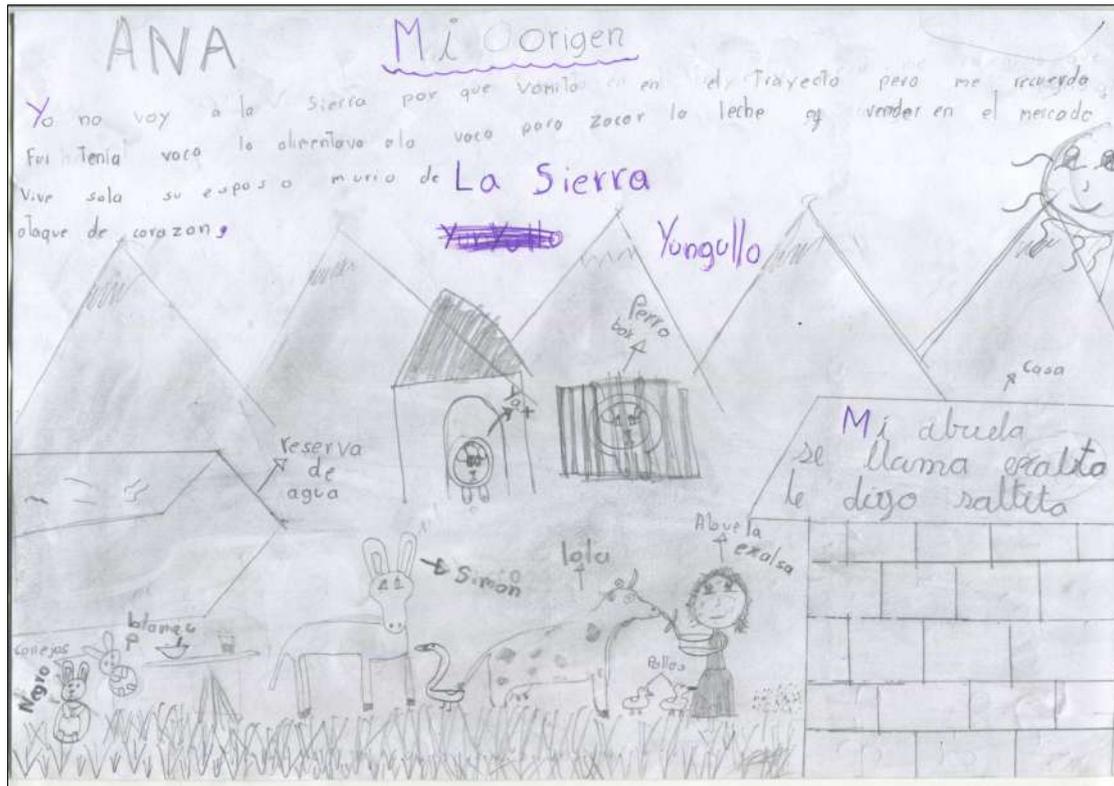
Pastor (2018) explica que la rivalidad de los habitantes de la ciudad, identificados mucho más con las migraciones europeas, ejercen una sistemática invisibilización del habitar indígena, considerándolos foráneos de la ciudad, independientemente de si fueron nacidos en la ciudad o no, un ejemplo claro del proceso de desterritorialización al que son sometidas las naciones indígenas.

Esto coloca a la población aymara y descendientes aymaras en una delicada situación, principalmente en el centro de la ciudad, donde viven los vecinos tacneños “puros”. Estas fricciones entre grupos, que son mucho más homogéneos de lo que se pueda pensar, marcan los conceptos de autoadscripción de los niños, que deben asumir una identidad frente a la ciudad y otra frente a sus pares.

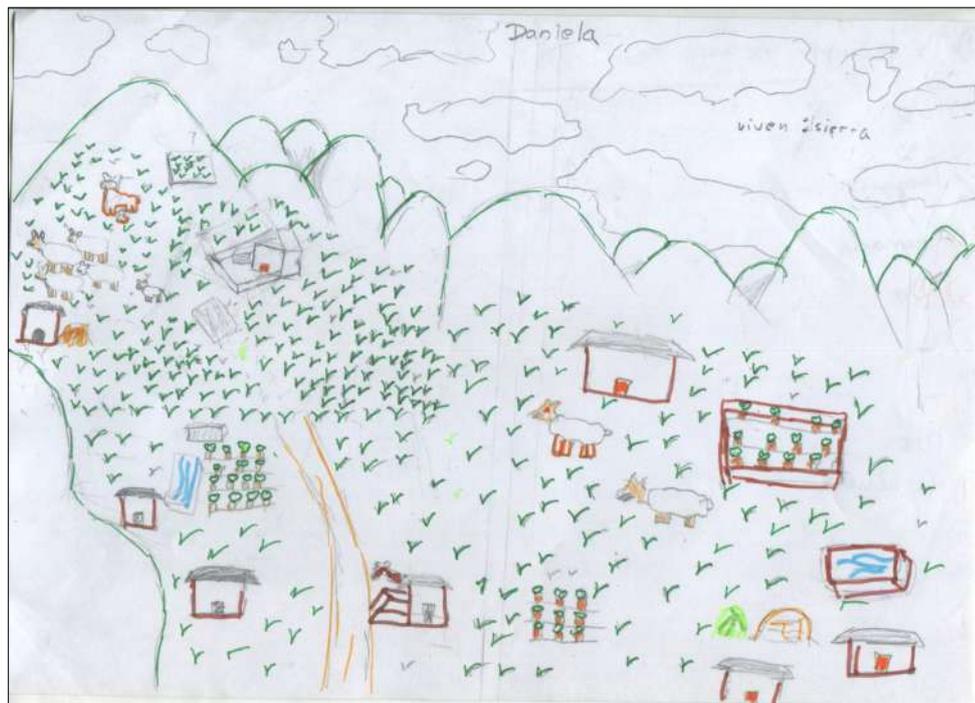
Al momento de dibujar, se les pidió a los niños y niñas que intentaran describir sus orígenes, si su familia pertenecía a algún grupo aymara, quechua u otro pueblo originario. El resultado fue el siguiente.



Dibujo 11: Mis orígenes, D.

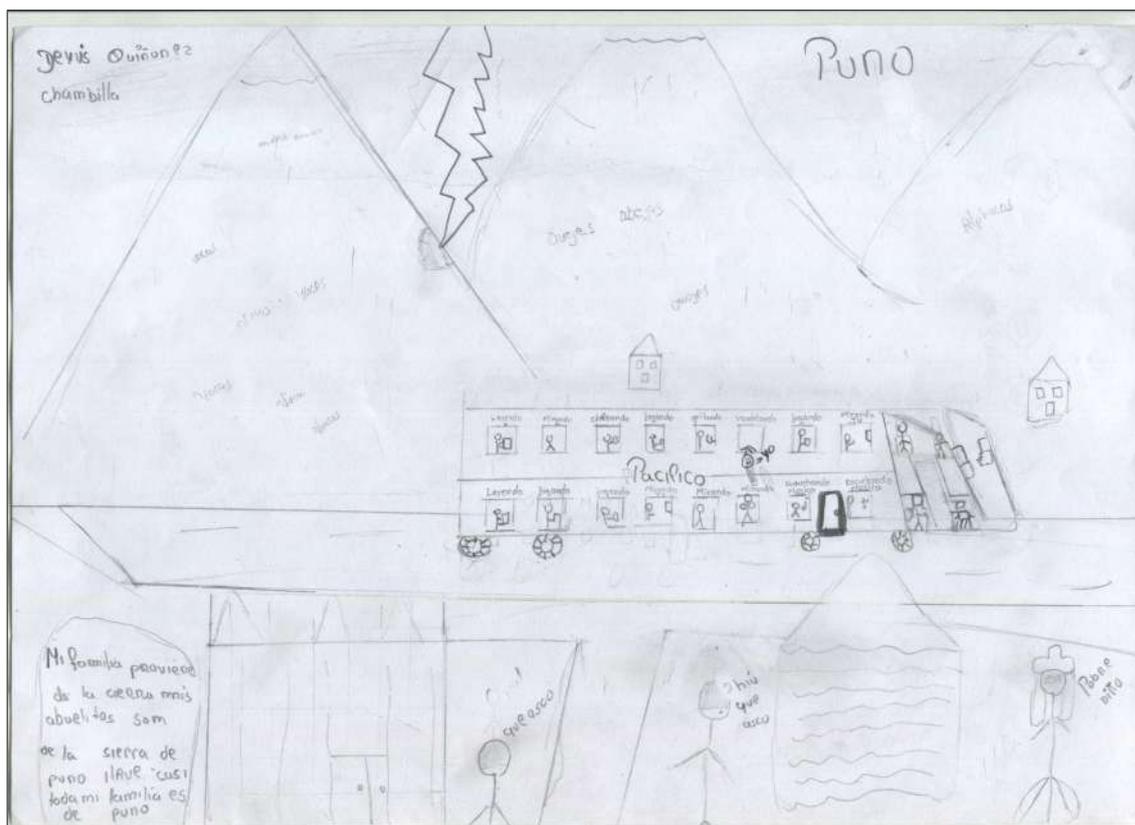


Dibujo 12: Mis orígenes, A.



Dibujo 13: Mis orígenes, D.

En los dibujos 11, 12 y 13 podemos observar las montañas propias del altiplano andino de Puno. Gran parte de los niños y niñas, al pensar en sus orígenes, piensa en las montañas, en sectores fértiles y verdes, contrastantes con el desierto en donde se ubica Tacna.



Dibujo 14: Mis Orígenes, D.

En el dibujo 14 podemos ver algunas cosas interesantes: su familia es de Puno, pero él no se siente bien de visitar la zona, principalmente por el mal de altura. En la parte inferior se puede ver a dos personas diciendo: ¡Que asco! Y otro diciendo: ¡Pobre niño!

Muy sorprendido durante la primera revisión del dibujo le pregunté por qué decía que asco. Él respondió que cuando subía a Puno lo pasaba muy mal del estómago.

E: Ah, pensé que te daba asco subir a Puno

D: No, me dan ganas de vomitar. No me da asco, **porque todos somos de Puno**, me gusta mucho ir a visitar a mi familia pero no me gusta subir la montaña.

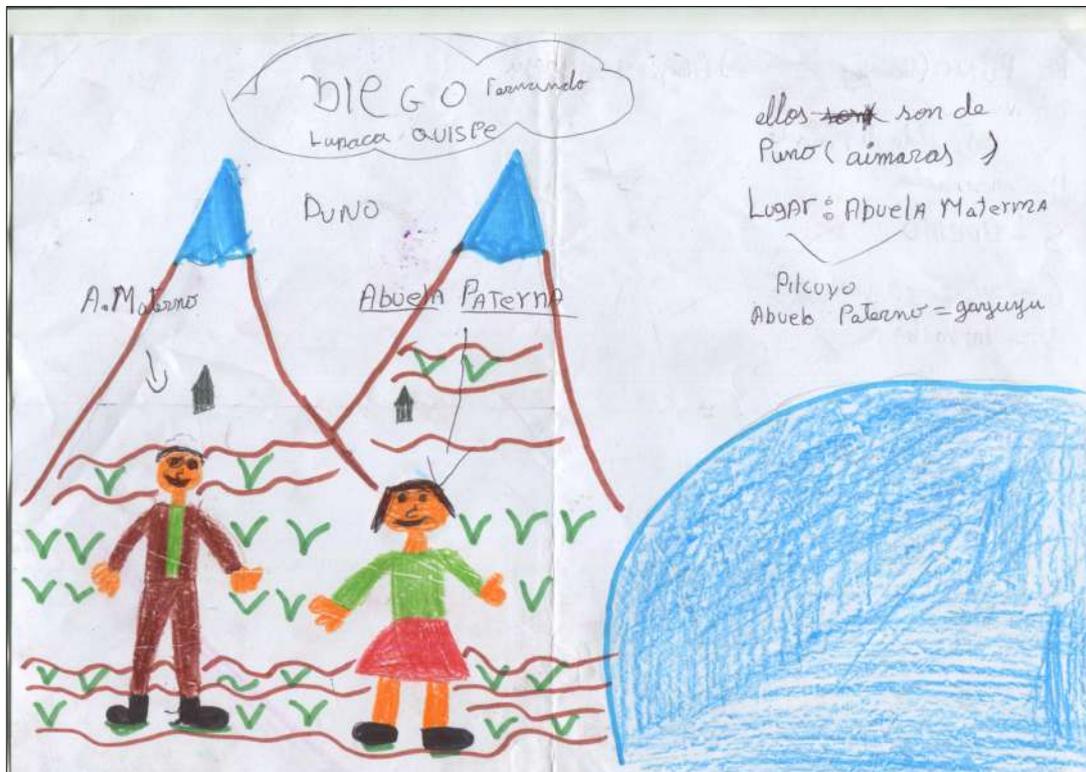
Analizando con mas detalle el dibujo, se puede ver dentro del bus al autor del dibujo mientras está sufriendo mal de altura. Esta incomodidad física es relatada por varios niños y niñas.

E: ¿Entonces ustedes viajan seguido a Puno?

N1: Casi todos los meses, para ver a mis abuelos y ayudar en la chacra.

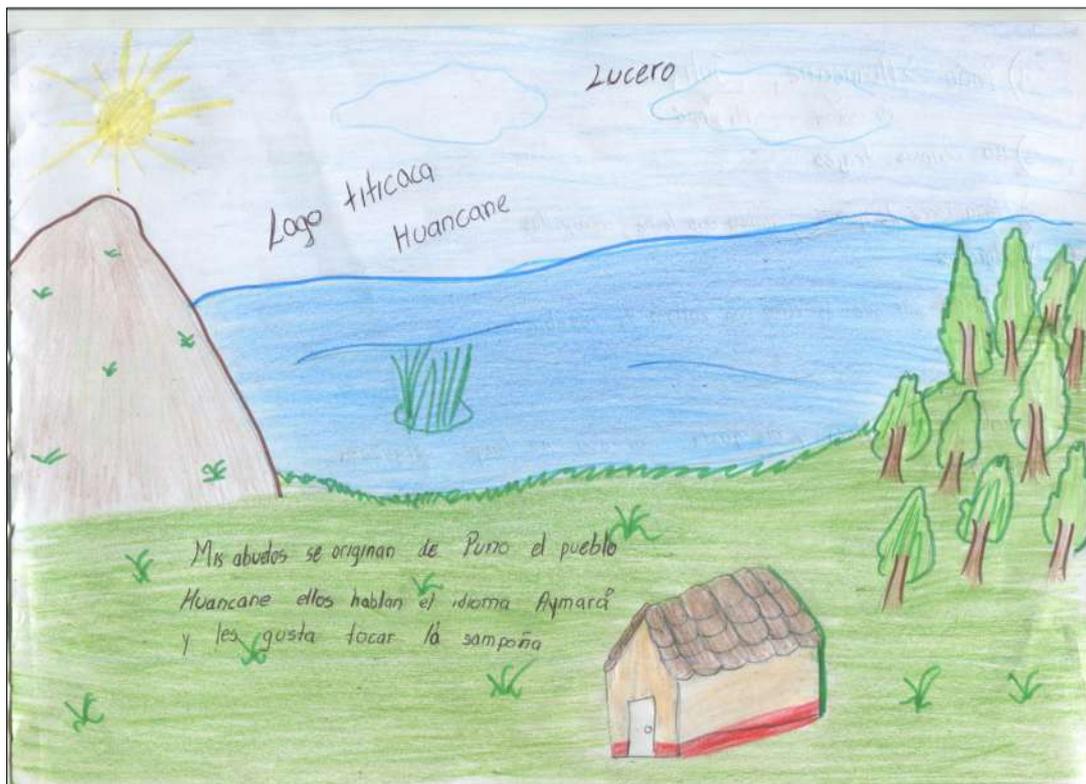
N2: Nosotros vemos a veces, pero siempre viene mi abuelo a vernos, porque viene a entregar las cosas de la chacra aquí y aprovecha de venir a la casa a almorzar y descansar.

Las relaciones son extremadamente fluidas entre el altiplano y Tacna. A pesar de que algunos autores piensen la frontera Tacna-Arica como un complejo urbano transfronterizo (CUT) de tipo autocontenido (DILLA, 2015), en este trabajo pensaremos la frontera como un espacio mucho más abierto y con muchas otras relaciones que definen mucho mejor a la población que el intercambio económico y las relaciones a nivel Estado Nacional, que si, son importantes, pero no son las únicas. No podemos pensar en un sistema cerrado cuando podemos ver por los relatos que existe una interacción mucho más abierta con otras regiones, principalmente cuando estas se basan en conceptos de proximidad, sentimientos y relaciones familiares.



Dibujo 15: Mis orígenes, D.

Dibujo 16: Mis orígenes, L.

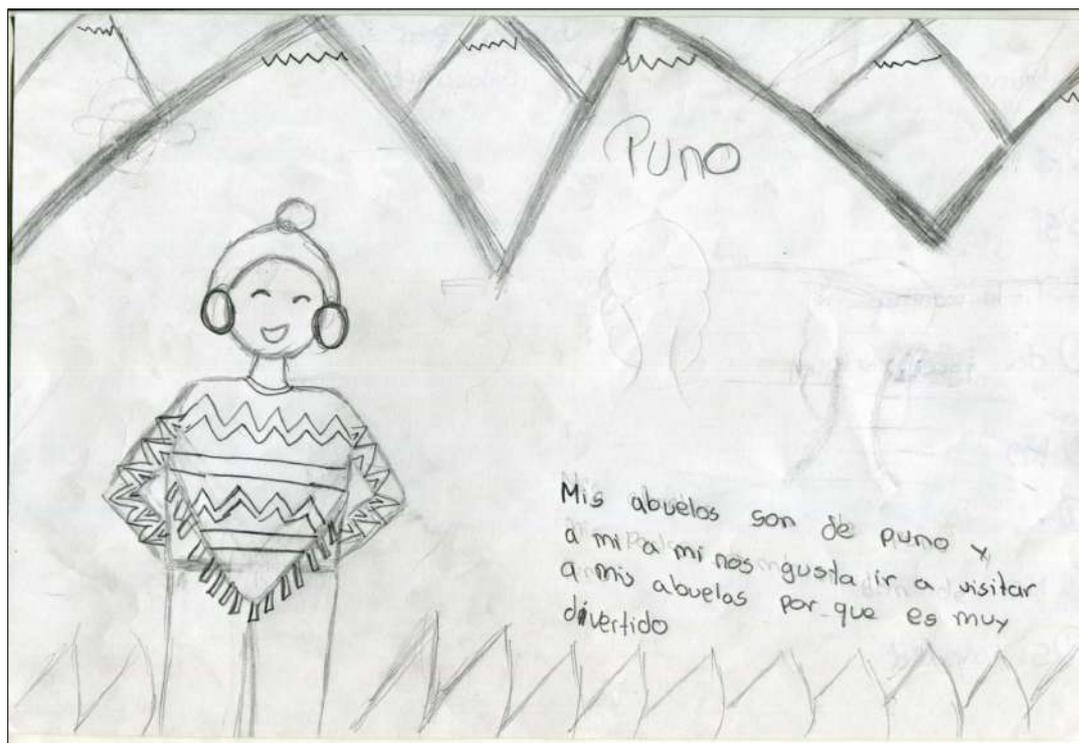




Dibujo 17: Mis orígenes, L.



Dibujo 18: Mis orígenes, M.



Dibujo 19: Mis orígenes, V.

Los dibujos del 15 al 19 nos muestran claramente una relación entre sus orígenes y la nación aymara. Queda clara la pertenencia y autoidentificación de estos niños y niñas con este pueblo en específico. Durante el juego de preguntas, ellos admiten sin problemas ser aymaras, comentan que sus padres y abuelos hablan aymara y que no tienen vergüenza de eso, pero que a veces tienen miedo de algunos “viejos y viejas del centro que le hablan feo a mi abuelito porque usa ropa de Puno”.

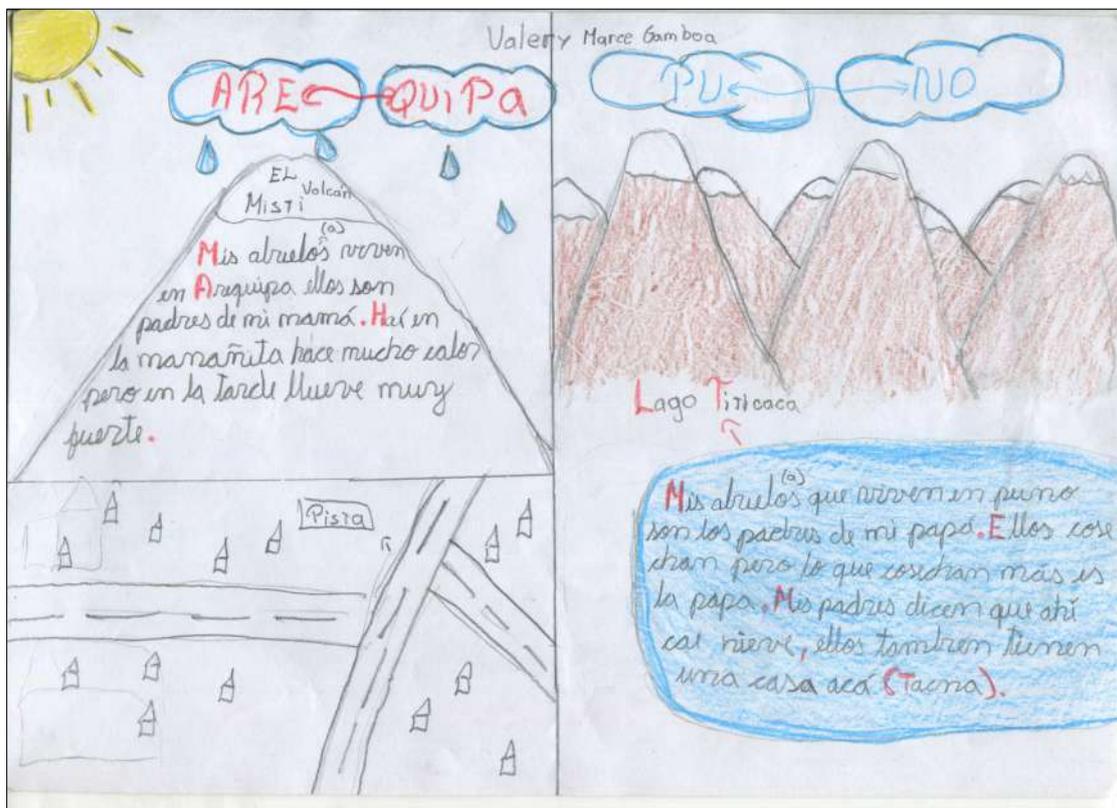
En este momento vemos como existe este uso instrumental de la identidad, presentándose a si mismo como tacneños nacidos en la ciudad, pero como indígenas fuera de esta.

Pero los aymara no son el único grupo étnico representado entre los niños y niñas. A pesar de que la zona quechua se encuentra un poco más al norte de Tacna, la migración campo-ciudad o la migración por motivos de estudios a las grandes ciudades (Lima, Arequipa, Trujillo) atrajo a personas autoidentificadas como quechuas.

En varios casos, los niños y niñas se identifican con las dos naciones originarias, tal y como veremos en los dibujos 20, 21 y 22.



Dibujo 20: Mis orígenes, Y.



Dibujo 21: Mis orígenes, V.



Dibujo 22: Mis orígenes, J.

Estos niños y niñas aluden a su origen como la unión de sus padres, que provienen de diferentes lugares. Al preguntarles si se sienten aymaras o quechuas, todos refieren a su identidad como mezcla.

N1: “Soy los dos, mis tatas hablan quechua y mis otros tatas hablan aymara [...] yo solo sé algunas palabras. Pero siempre hacemos cosas para el Inti Raymi”

N2: Si, nosotros igual, a mi papá le gusta la comida de allá de Cusco, dice que no es lo mismo que la de Puno, y mi mamá se ríe por que es de Puno.

N3: Yo soy quechua y aymara, pero solo sé quechua porque viví con mis abuelos en Arequipa.

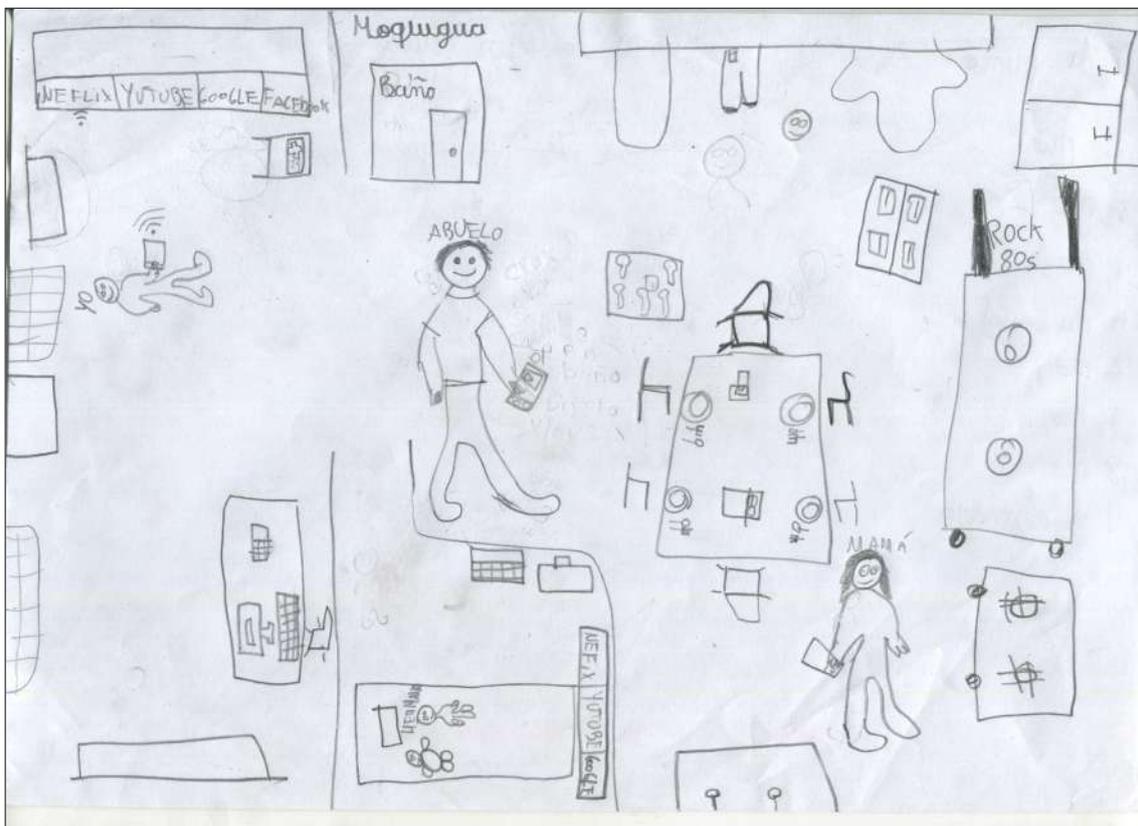
La identidad étnica es importante para los niños y niñas, por eso intentan demostrar sus orígenes con mucho orgullo. Pero no solo existe una dualidad entre aymara y quechua, o aymara y Tacna. Otras identidades, propias de la frontera también se expresan.



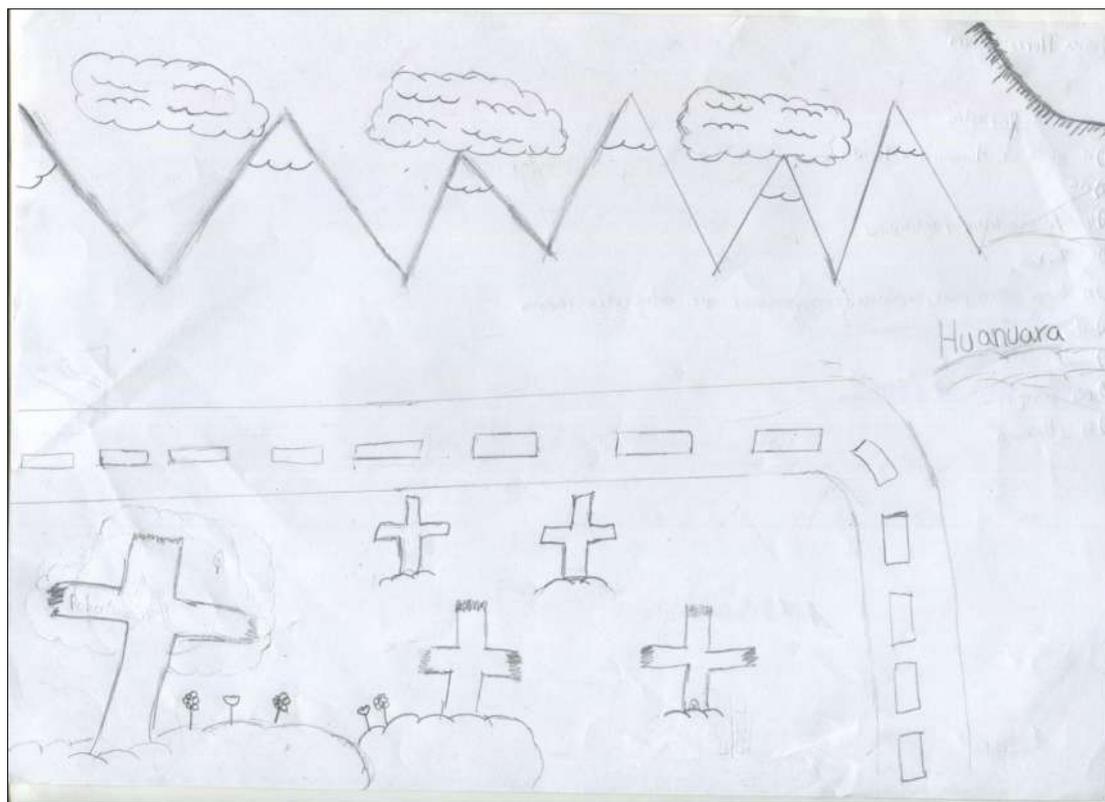
Dibujo 23: Mis orígenes, L.

Es común que dentro de todas las regiones fronterizas existan una multiplicidad de identidades, nacionalidades y etnicidades. El dibujo 23 es ejemplo de esto. Abuelos de la Selva, Lima, Puno y Chile. Su identidad nacional es doble: se siente peruana pero también se sabe chilena. Se sabe aymara, pero también amazónica. Al preguntarle si tenía alguna complicación con eso, su respuesta fue: ¡No, me gusta ser de todos lados!

Otros niños y niñas, principalmente del centro de Tacna, no se sienten indígenas, ni parte de otros grupos. Solo son tacneños.



Dibujo 24: Mis orígenes, K.

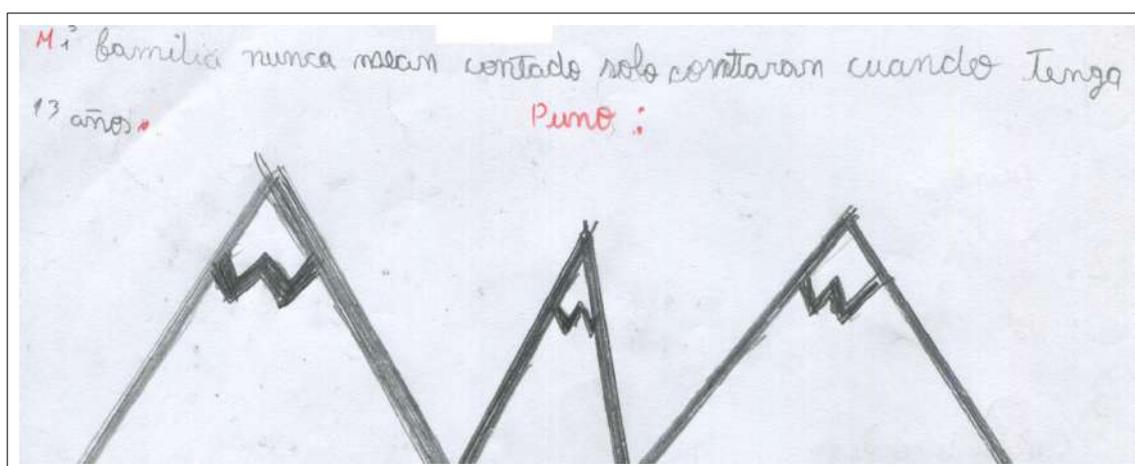


Dibujo 25: Mis orígenes, N.



Dibujo 26: Mis orígenes, R.

En estos dibujos podemos ver que todos hacen referencia a lugares de Tacna o sus alrededores. Al preguntarles el por qué, todos asumen que son tacneños y que no son indígenas, que no saben hablar ni aymara ni quechua, y que su familia desde siempre ha estado en la región Tacna. Al preguntarle si sabían el origen de sus familias, uno de ellos dice que es descendiente de italianos y otro que es descendiente de españoles, y que no tendrían problema en decir si fueran aymara “porque no es algo malo”.



Dibujo 27: Mis orígenes, X.

El último dibujo presentado nos demuestra que los caminos de la identidad no siempre son claros. No siempre es fácil asumir quien uno es, porque muchas veces los propios sujetos no saben quienes son. Pareciera una abstracción filosófica, pero no: las identidades no son fijas, son móviles, múltiples, llenas de espacios grises y determinadas por el momento histórico, social y cultural que envuelven al individuo.

En base a esto, podríamos categorizar estos dibujos sobre etnicidad en 3 categorías:

1. Autoidentificación étnica nula – Identificación estadonacional externa alta:

Los niños y niñas de Tacna que no se identifican como aymara o quechua, si se identifican como descendientes de migrantes europeos.

2. Identificación étnica por patrones:

Los niños y niñas que no se identifican como aymara o quechua, pero que si asumen que tienen padres, abuelos o tíos que si son indígenas. Saben que dentro de sus familias hay tradiciones aymaras, pero no lo ven como algo negativo ni positivo, pues no es algo de lo que hayan pensado mucho, o comentado con sus familias. Asocian su identidad mucho más al Estado Nación que a un grupo cultural específico.

3. Autoidentificación étnica alta

En este caso, los niños y niñas asumen sin problemas su identidad étnica, sea aymara o quechua. Conocen su historia familiar y tienen un contacto directo con el territorio, identifican tradiciones y comidas propias, independientemente de hablar o no el idioma. No tienen problemas en asumir sus múltiples identidades, identifican situaciones de discriminación y tienen un amplio conocimiento de cuando usar estas identidades.

Estas identidades están asociadas como siempre a las relaciones familiares y sociales, y claramente marcadas por un territorio compartido a ambos lados de la frontera.

III.5. ¡Vivo en la frontera!

Una vez hemos situado a los niños y niñas dentro de varias esferas, desde el territorio de su propia ciudad hasta las diferentes identidades en las que transitan, debemos adentrarnos en los procesos de frontera en sí.

Al ser una de las fronteras más transitadas de Sudamérica su importancia en proceso comercial es bastante obvia (DILLA, 2015; PALACIOS, 2019a, 2019b) siendo uno de los principales puntos de pasaje de población migrante de ambos países.

No cabe duda que los adultos consideran la frontera como algo importante, pero ¿qué dicen las infancias sobre las fronteras? ¿saben siquiera el concepto? ¿lo comprenden?

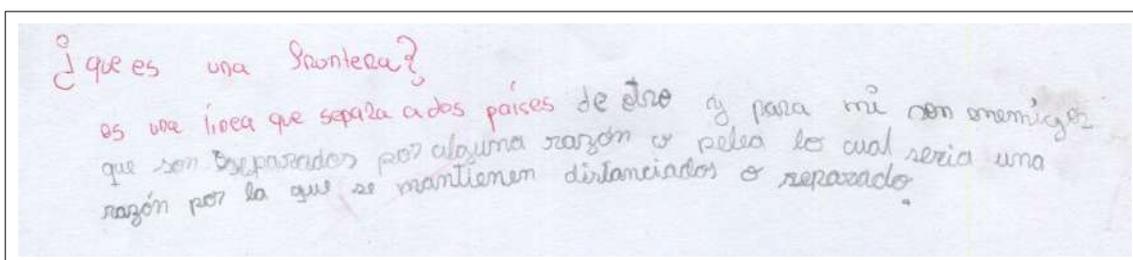


Imagen 37: ¿Qué es una frontera? D.

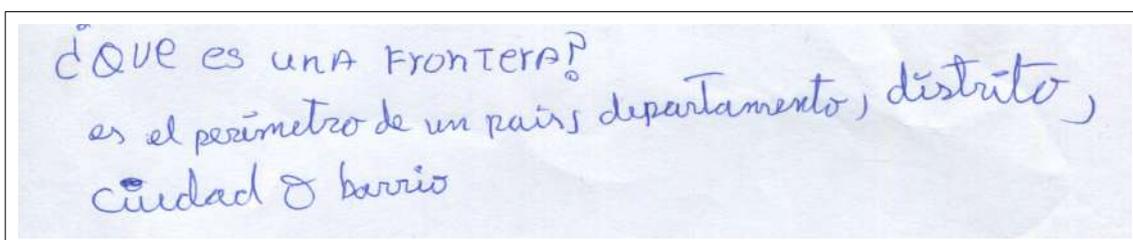


Imagen 38: ¿Qué es una frontera? D.

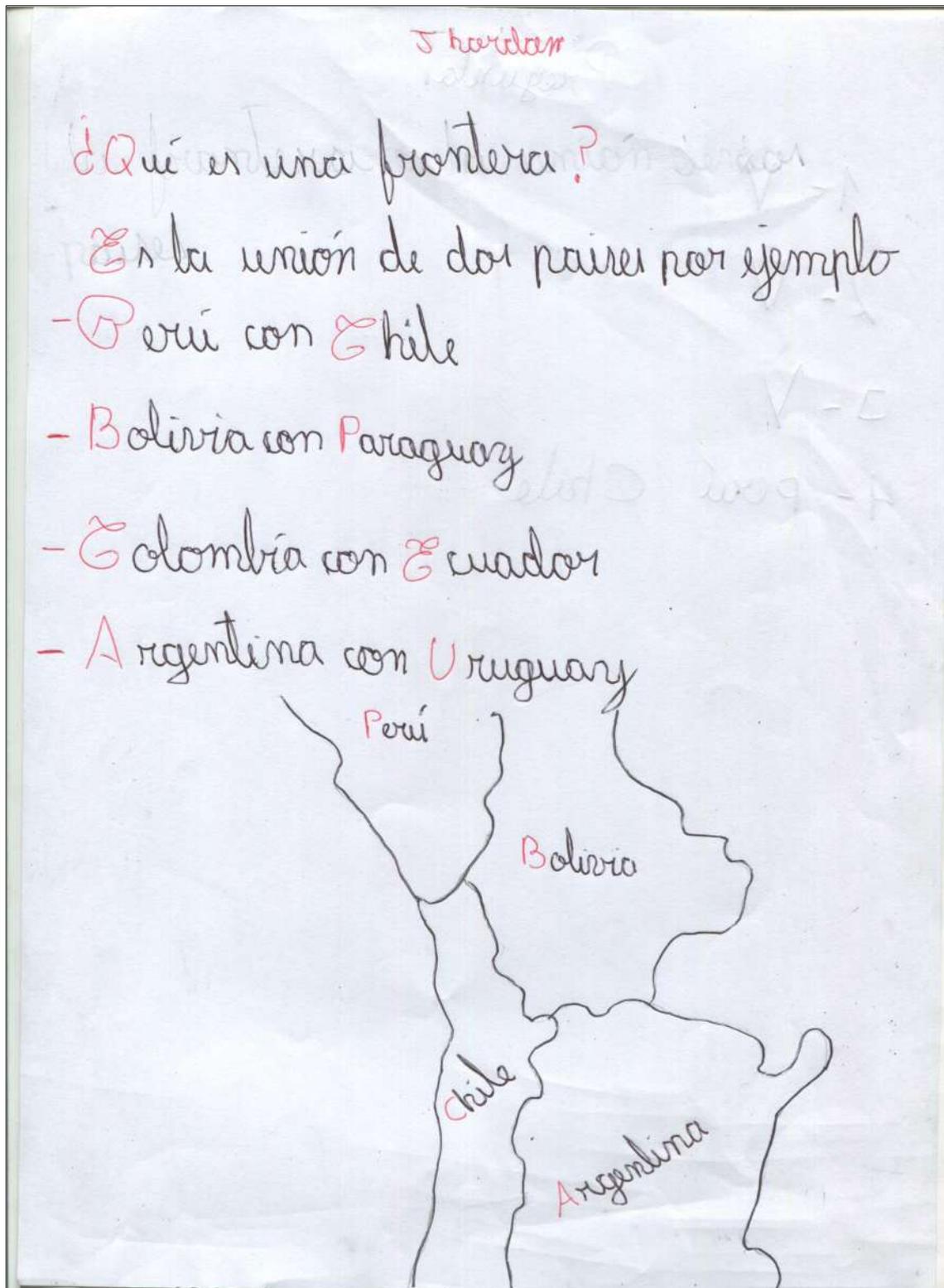


Imagen 39: ¿Qué es una frontera? Jhordan

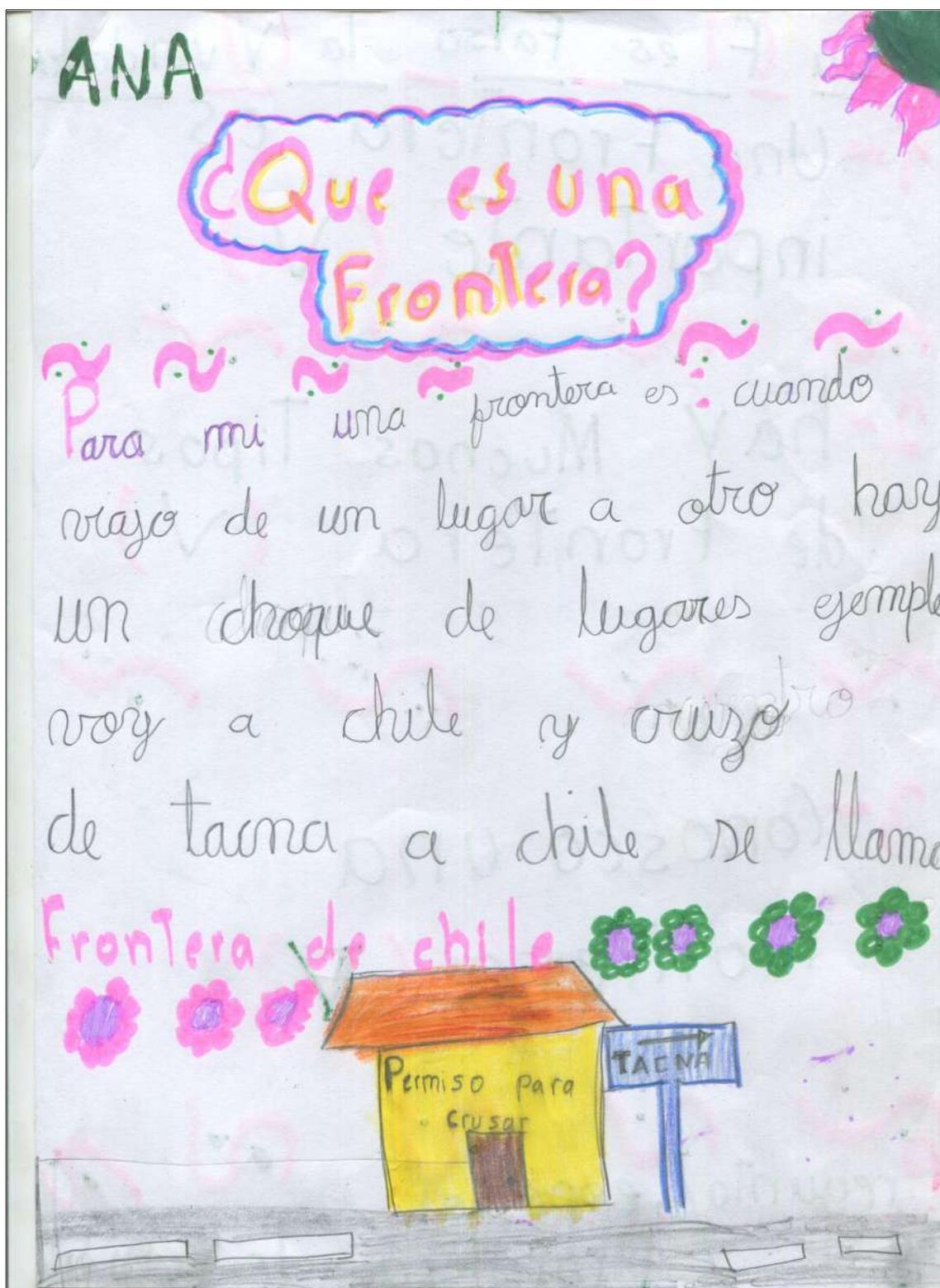


Imagen 40: ¿Qué es una frontera? Ana



Imagen 41: ¿Qué es una frontera? Delly

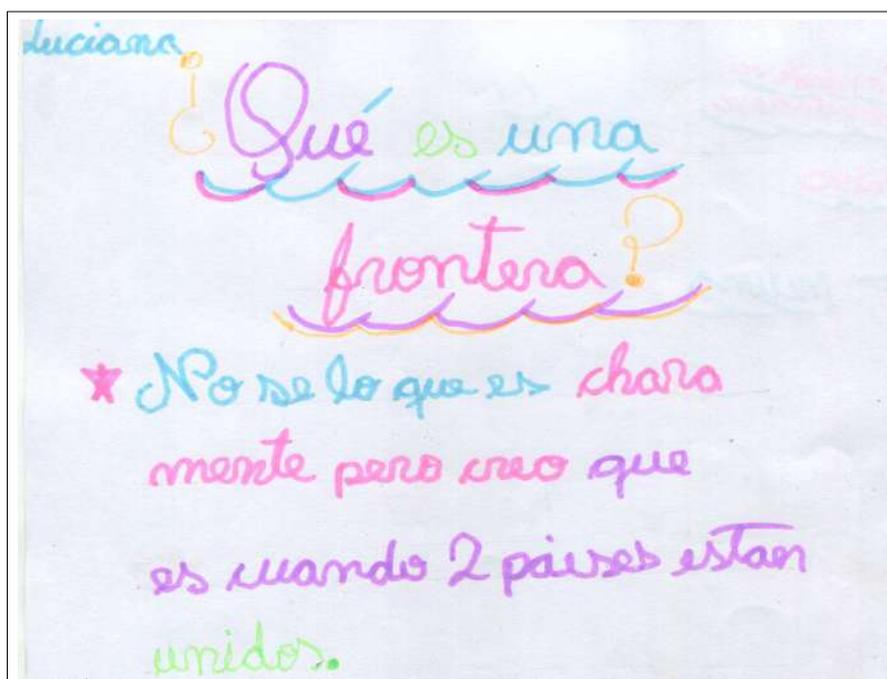


Imagen 42: ¿Qué es una frontera? Luciana

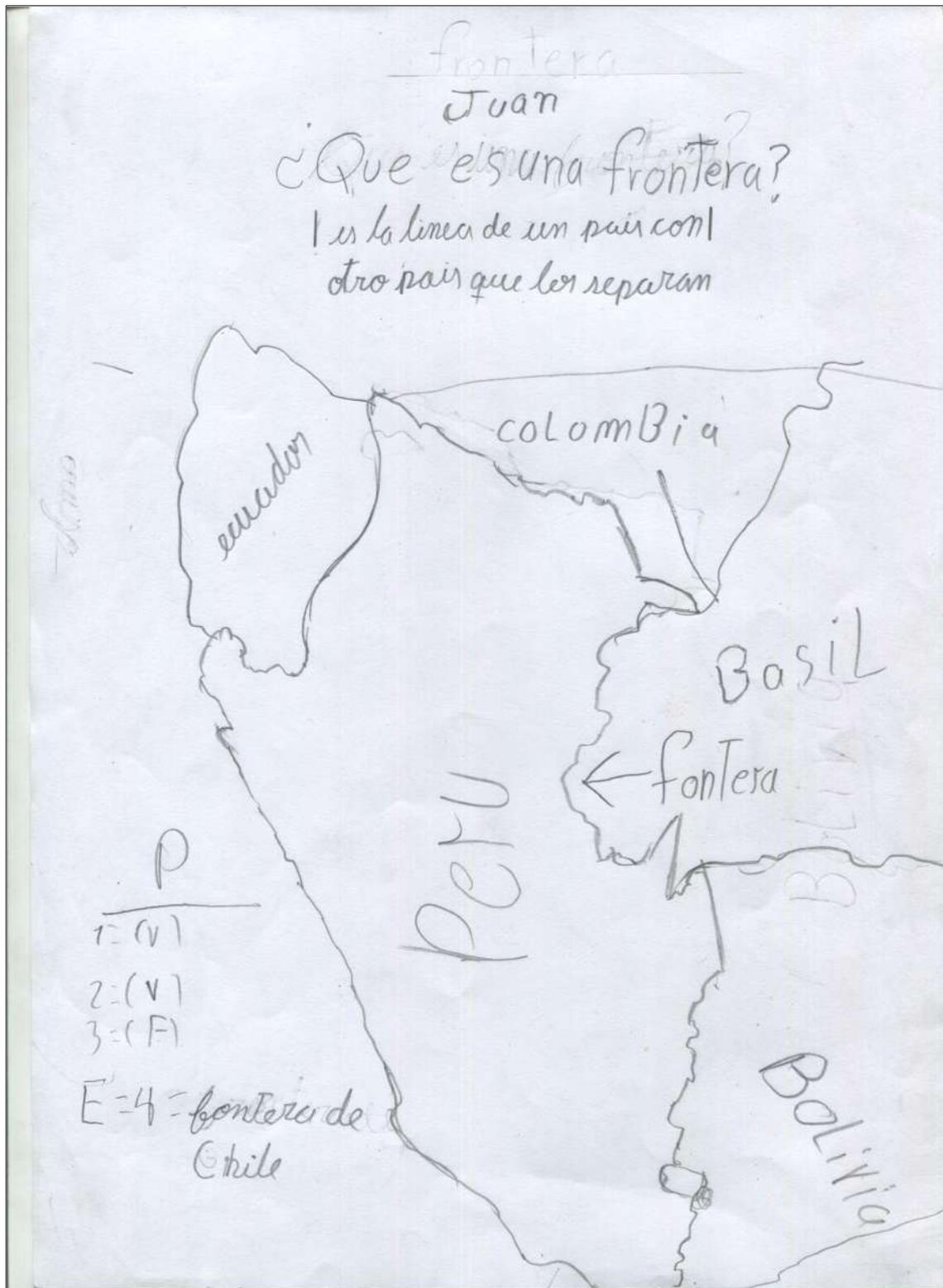


Imagen 43: ¿Qué es una frontera? Juan

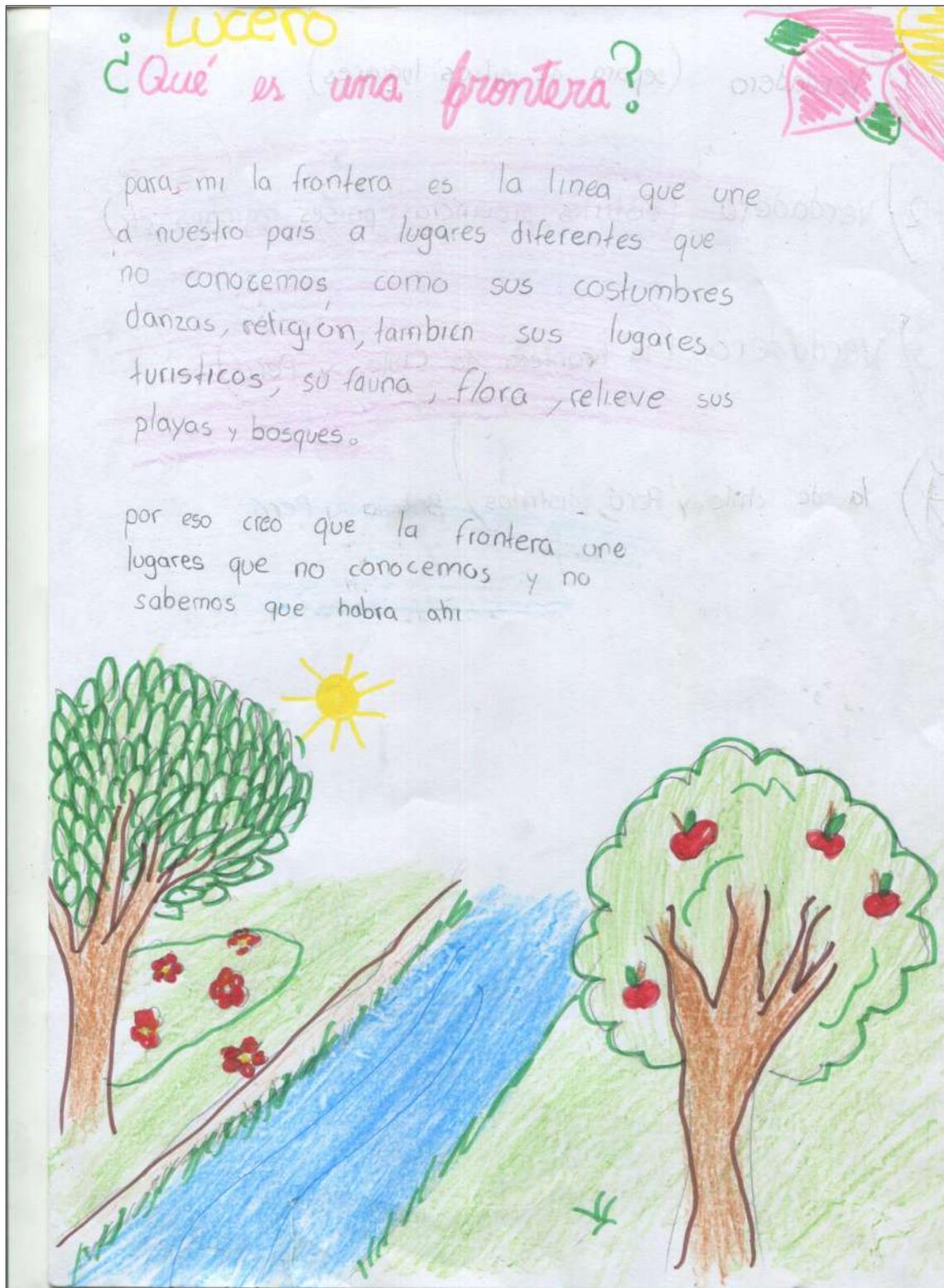


Imagen 44: ¿Qué es una frontera? Lucero

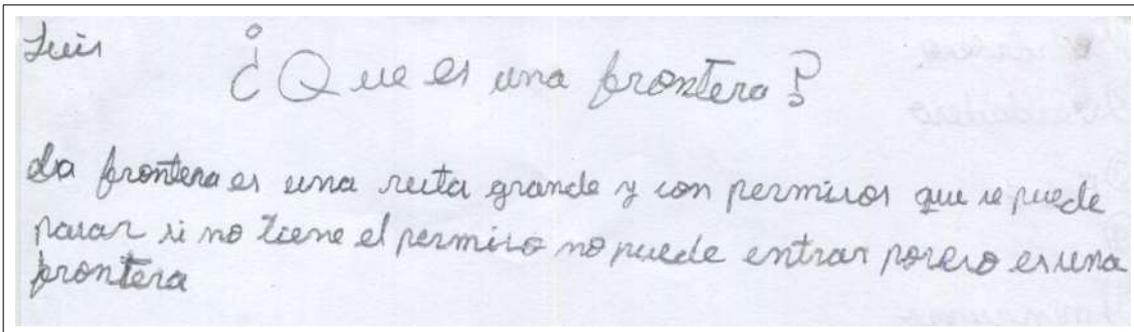


Imagen 45: ¿Qué es una frontera? Luis

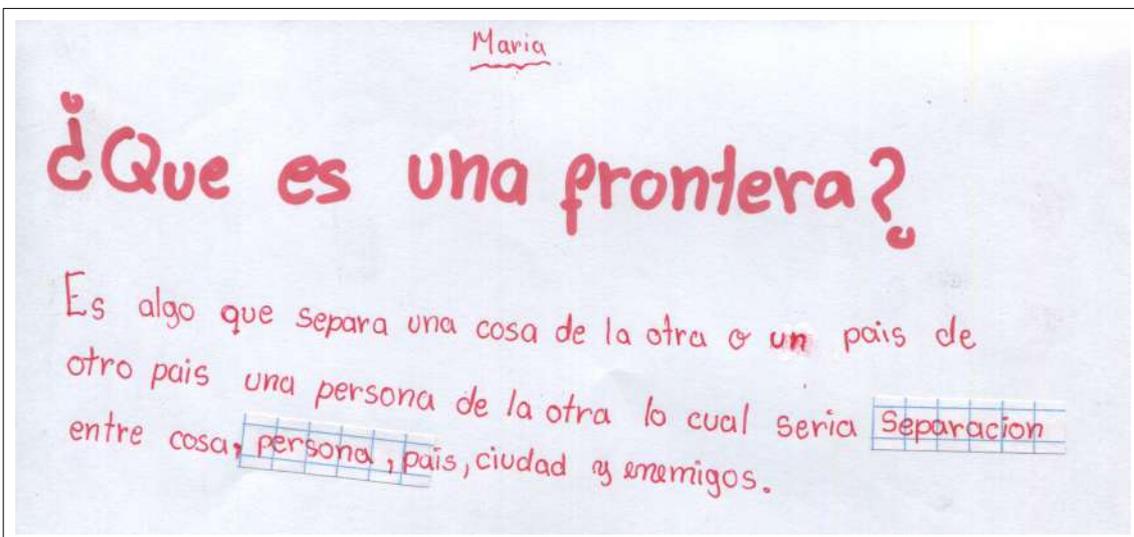


Imagen 46: ¿Qué es una frontera? Maria

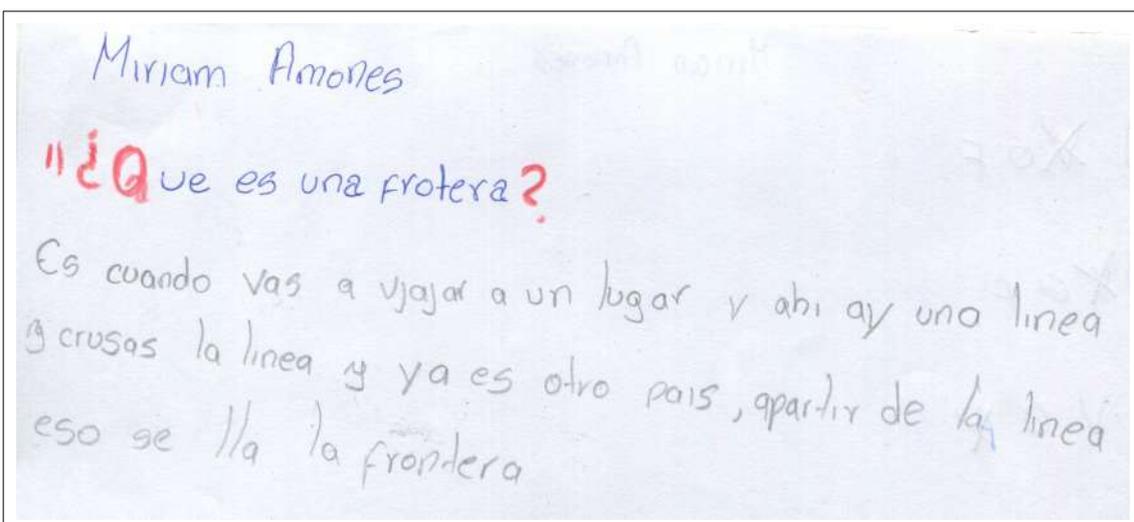


Imagen 47: ¿Qué es una frontera? Miriam

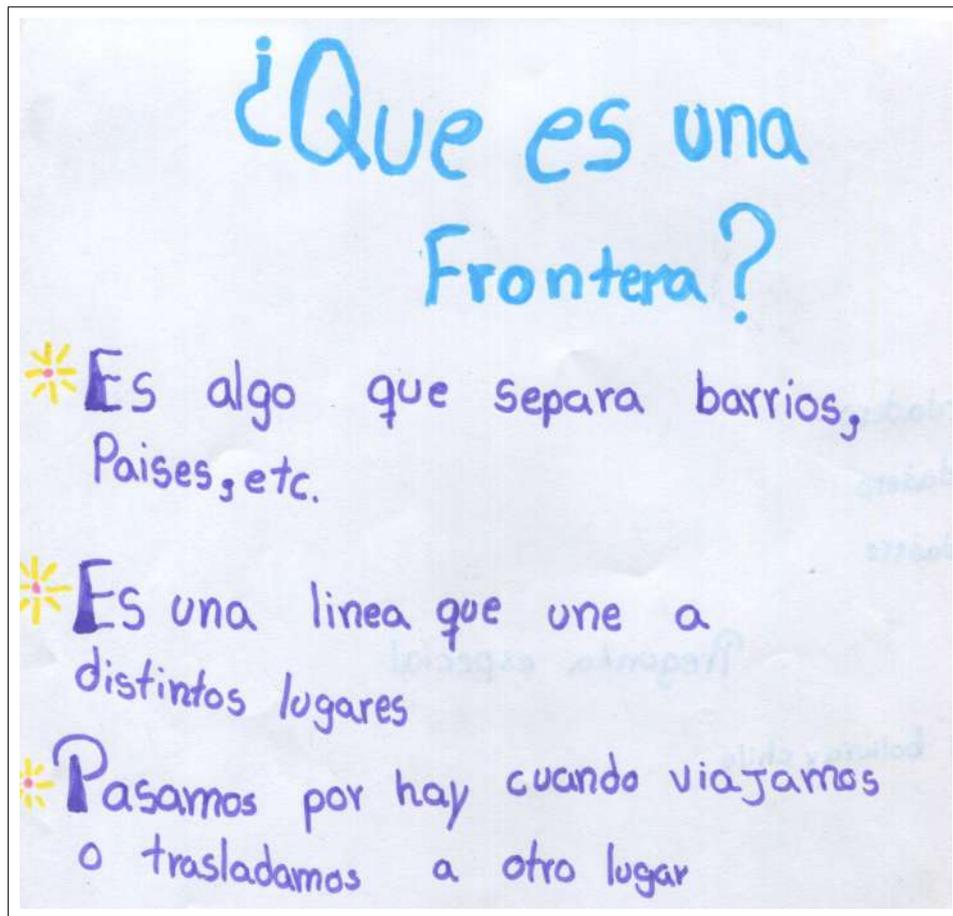


Imagen 48: ¿Qué es una frontera? Nidia.

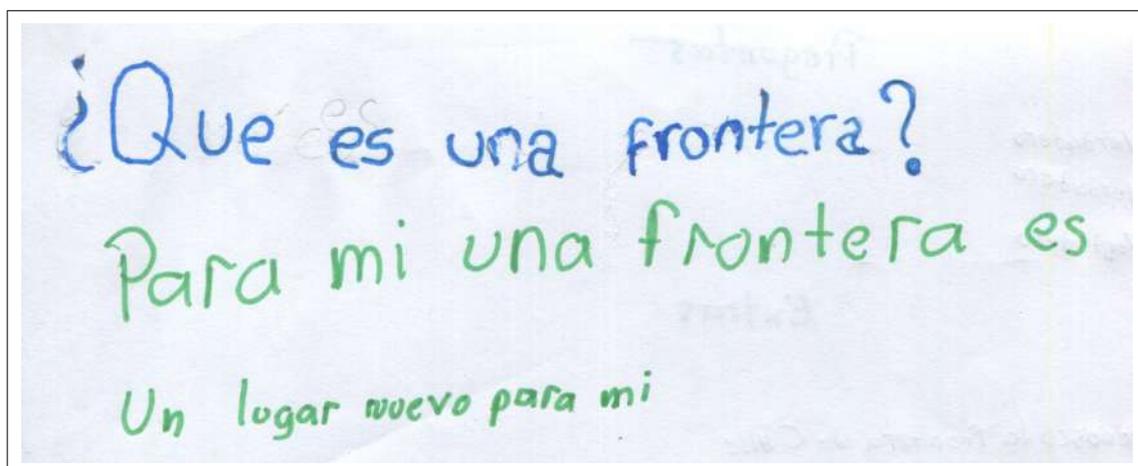


Imagen 49: ¿Qué es una frontera? S.

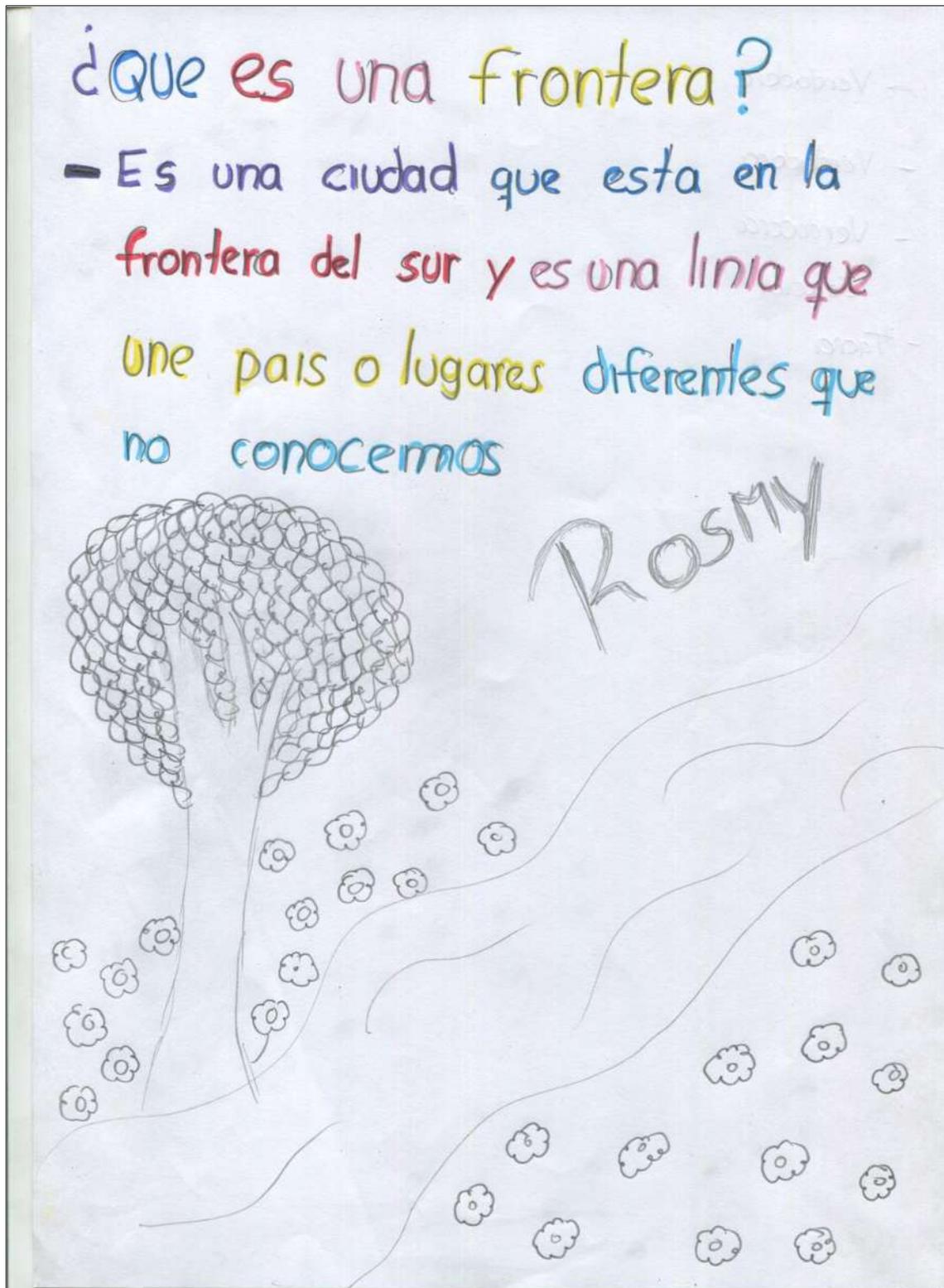


Imagen 50: ¿Qué es una frontera? Rosmy

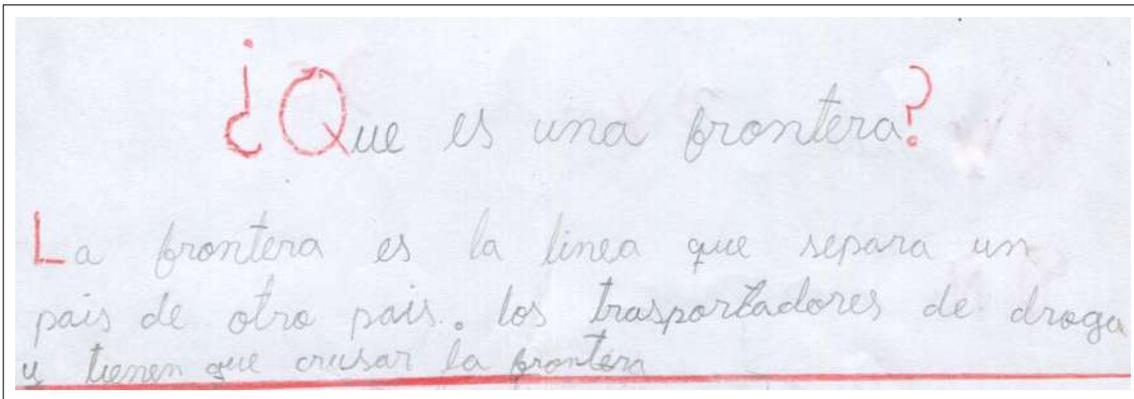


Imagen 51: ¿Qué es una frontera? Sebastián

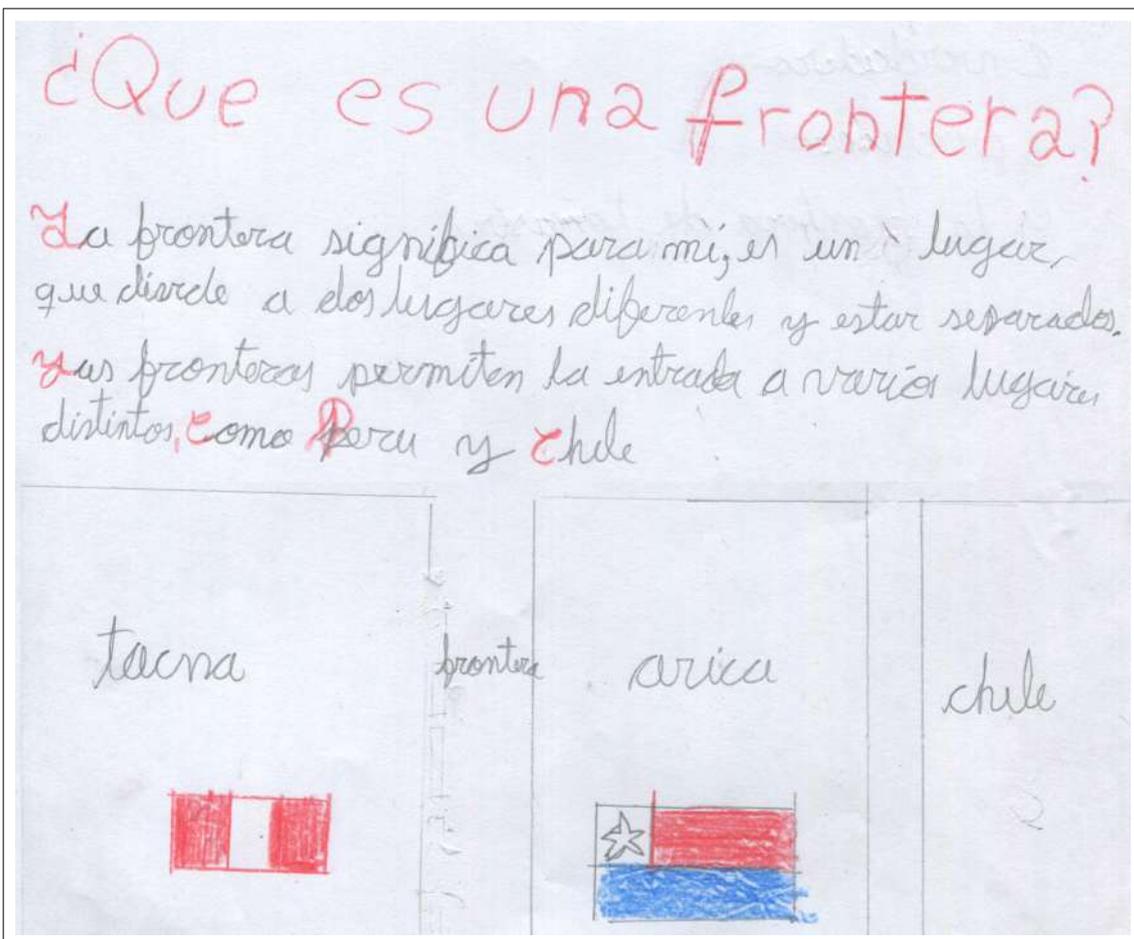


Imagen 52: ¿Qué es una frontera? Sonder

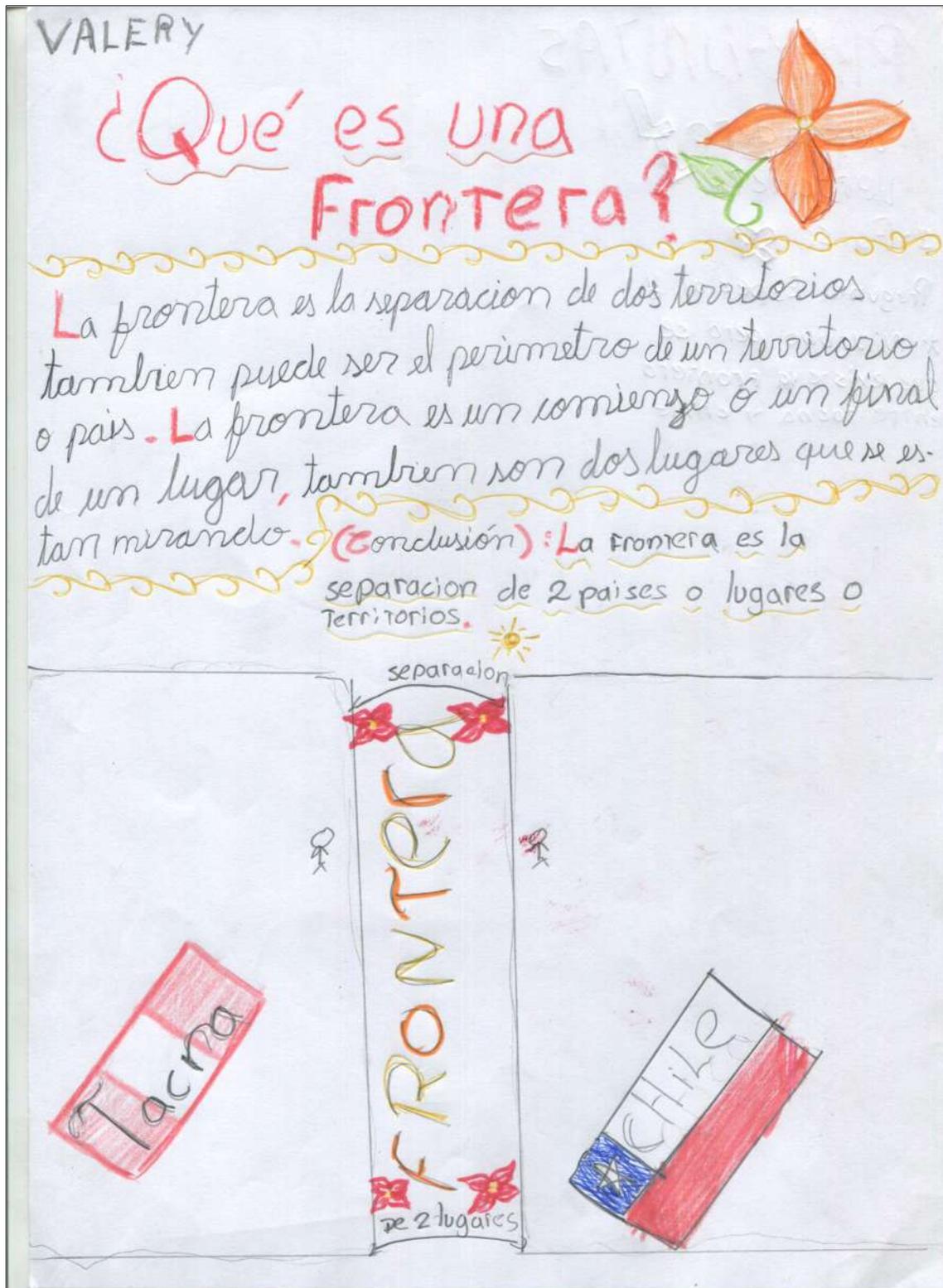


Imagen 53: ¿Qué es una frontera? Valery

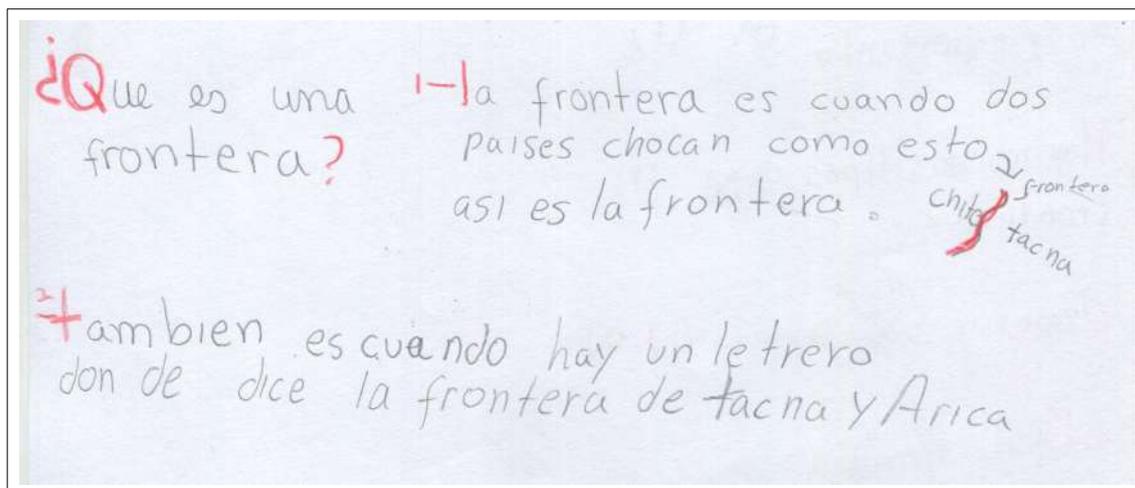


Imagen 54: ¿Qué es una frontera? Yuleysi

Las definiciones de frontera de los niños y niñas de Tacna son consistentes con los contenidos programáticos de las escuelas, en donde las definiciones tienden a ser más apegadas al diccionario.

Aún así hay respuestas que son muy interesantes: la imagen 52 muestra la frontera como toda la ciudad de Arica. Esta idea de que la frontera es Arica, un espacio antes de Chile fue comentada por algunos estudiantes:

N1: Profe, pero ¿cómo es la frontera? Primero es Arica y después Chile, ¿cierto?

N2: No, es la línea que divide Tacna de Chile. Tacna es frontera también.

N3: ¿Y después viene Chile?

N4: Arica ya es Chile

N2: Pero Arica igual es frontera, como Tacna-Arica

N5: Pero no son separados, son de Perú, después la línea donde se pasa el DNI y después Arica, que ya es Chile.

Una acepción muy interesante en español se relaciona con la frontera como espacio divisor no solo a nivel internacional, sino regional y distrital, a diferencia del portugués con *fronteira*, *divisa* y *limite*. Esto permite que la definición de frontera sea mucho más extensa y que pueda englobar más cosas, pero causa también estas dudas muy bien

representadas en el dialogo de los niños y niñas sobre donde empieza y termina la frontera.

Faulhaber explica que las fronteras son un espacio de interés antropológico por las diversas relaciones que se establecen entre identidad, sociedad nacional, etnicidad, intercambio comercial y otros aspectos fundamentales del estudio etnográfico (2001). Dentro de este interés, podemos ver también la extensión del concepto de frontera. La idea de una cultura de frontera intenta responder a que tan amplia es la frontera, casi buscando el significado subyacente de la palabra. Por ello, al pensar en la frontera, debemos pensar en que los sujetos no solo asocian la frontera con una línea imaginaria, sino con todas las interacciones que ocurren en el territorio asociado a ella.

Incluso si nos remontamos a Barth (1978) podemos ver estos cuestionamientos sobre los límites de las fronteras, las relaciones sociales y culturales que se crean en torno a ellas y las comunidades resultantes de estas.

A mi entender, el límite divide, la frontera integra.

Nos lugares de fronteira, são evidentes as relações entre alteridades, nas quais os sujeitos sociais constroem sua auto-imagem por meio da negação, da aceitação ou da exclusão do outro. (FAULHABER, 2001)

De la misma forma que lo planteado por la autora, los dibujos y relatos de los niños y niñas apuntan exactamente en esa dirección. La frontera permite que las identidades convivan en caótica armonía.

La presencia de la identidades nacional, étnica y local conviven y resisten, mientras el proceso de integración comercial y social de los Estados es cada vez mayor, lo que estimula el intercambio de personas entre ambas ciudades. Esta relación identitaria, comercial y social es lo que se conoce como “cultura de frontera”:

... o enfoque da cultura de fronteira é uma forma de identificar e analisar as redes políticas, econômicas e sociais que entrecem indivíduos e grupos nas terras de fronteira no interior e no exterior de cada país. Trata-se de uma cultura que revela a reciprocidade entre pessoas e instituições das áreas de fronteira internacional conectadas ao próprio país e a outros lugares distantes, em paisagens definidas por interações sociais peculiares, que transcendem os limites de um

Estado determinado (Wilson e Donnan, 1999, p. 12). (FAULHABER, 2001).

Incluso en los dibujos sobre frontera, es posible ver la relación especial de muchos niños con el tema. Se utilizan palabras como unión, “lugares que se están mirando”, espacios diferentes que “no conocemos” o que “nos sorprenden”.

Estas frases encuentran eco en las palabras de los niños y niñas de Arica. Frente a la misma pregunta, ¿qué es la frontera y por qué es importante que Arica sea una ciudad de frontera?, se tienen las siguientes respuestas:

N1: Es la línea que divide Chile con Tacna, y es importante porque marca donde empieza nuestro país.

N2: Es la línea que divide Chile de Perú y Bolivia y Argentina [...] es importante porque somos una ciudad que tiene gente de muchos lados.

N3: Es lo que divide a los países, para que sepan donde empieza uno y termina el otro. [...] es importante porque vienen personas de otros países a la playa y después van a comprar a Tacna y hacen el paseo completo.

N4: Es lo que divide a la gente de los países, así saben si son chilenos o peruanos, o de otros lugares. Así saben si dejan entrar a gente buena o mala de otros lugares [...] es importante que Arica sea frontera porque somos la primera ciudad del país, y cuidamos Chile.

N5: Es por donde pasa la gente que viene a vivir a Chile, por donde entran los venezolanos que traen drogas y vienen a portarse mal. [...] es importante porque somos la ciudad más patriota de Chile, por eso nos quieren en todos lados.

N6: Es la división de Chile con Perú, o de otros países con otros países [...] es importante para el comercio

N7: La frontera es el lugar donde se entra o sale de un país [...] Arica es frontera porque esta cerca de Perú, y eso hace que podamos ir a visitar, o que ellos nos vengan a visitar.

Los significados se repiten: la idea de una frontera como límite, como espacio entre países. A diferencia de sus pares peruanos, la visión de frontera no abarca otros significados o no les dan una amplitud. Resalto nuevamente la diferencia entre los datos recolectados por videollamada, donde las respuestas tienden a ser concisas frente a las obtenidas en sala de clases, donde cada niño y niña dispuso de casi 2 horas pedagógicas para pensar al respecto.

También debemos recalcar la idea de diversidad asociada a la frontera, tanto en los niños y niñas de Tacna como en Arica. Es posible ver que se piensa a la zona como una especie de unión de diferentes personas, principalmente turistas.

Esta visión tiene mucho que ver con el intercambio de bienes de bienes y servicios, principalmente en Tacna, donde muchas familias viven del turismo de salud, de compras o gastronómico.

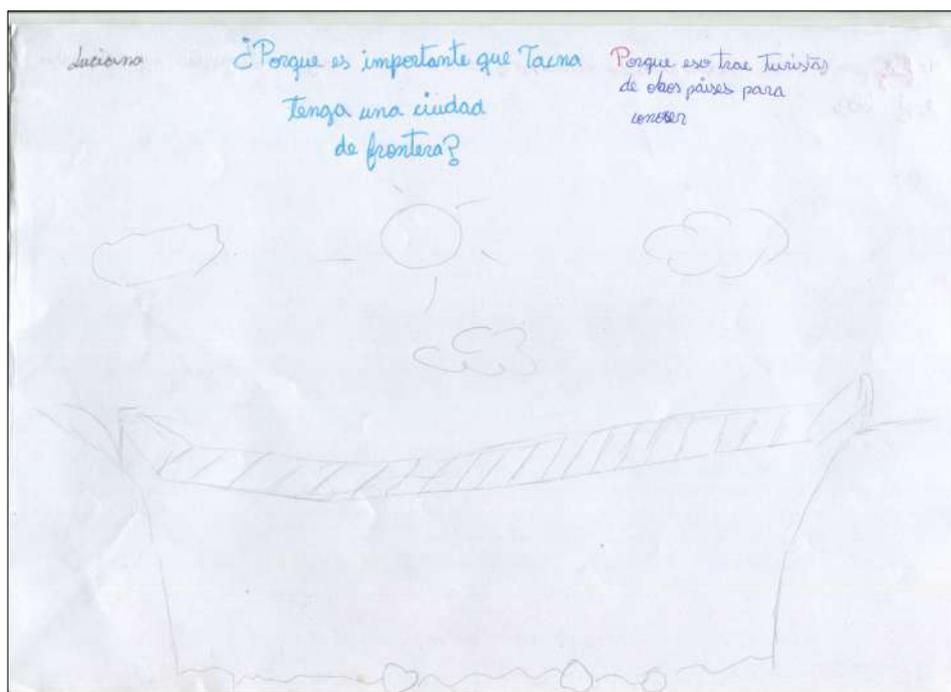
Para muchos niños y niñas, que tienen como algo común el ver turistas y visitantes, la frontera es prácticamente eso, un lugar dedicado a atraer gente. Por eso, al preguntarles ¿Por qué es importante que Tacna sea una ciudad de frontera?, las respuestas varían entre el comercio y el turismo.



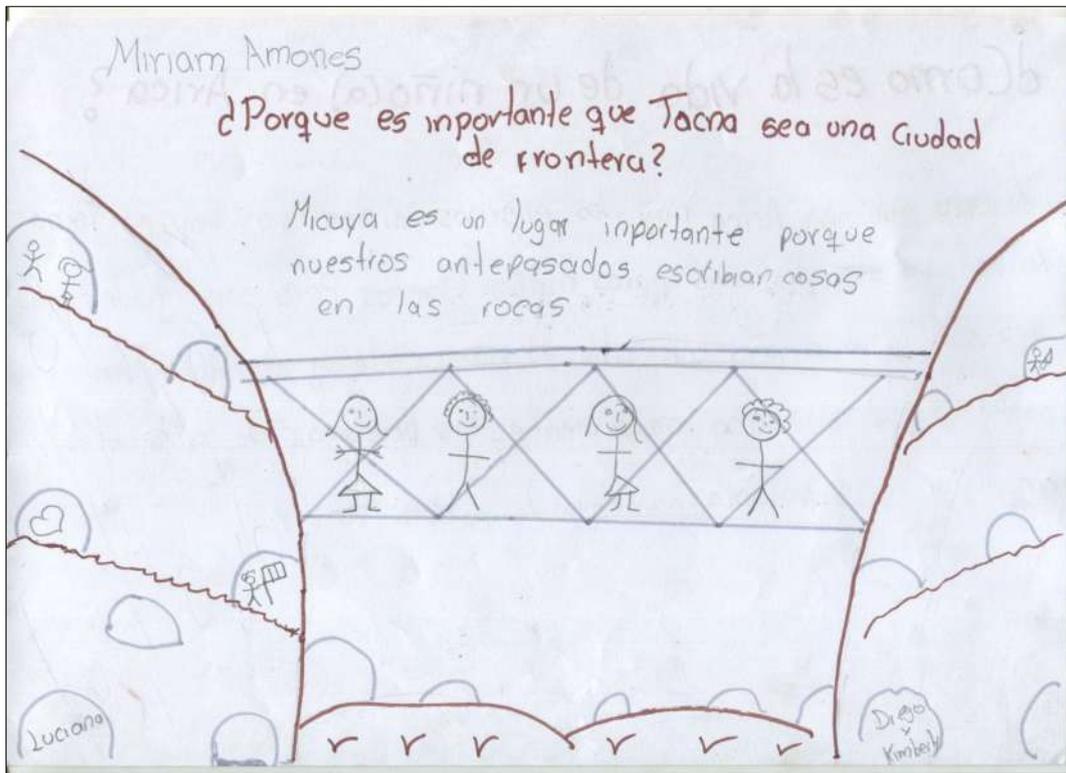
Dibujo 28: Importancia de Tacna como frontera, Diego



Dibujo 29: Importancia de Tacna como frontera, Ana



Dibujo 30: Importancia de Tacna como frontera, Luciana



Dibujo 31: Importancia de Tacna como frontera, Luigi



Dibujo 32: Importancia de Tacna como frontera, Miriam



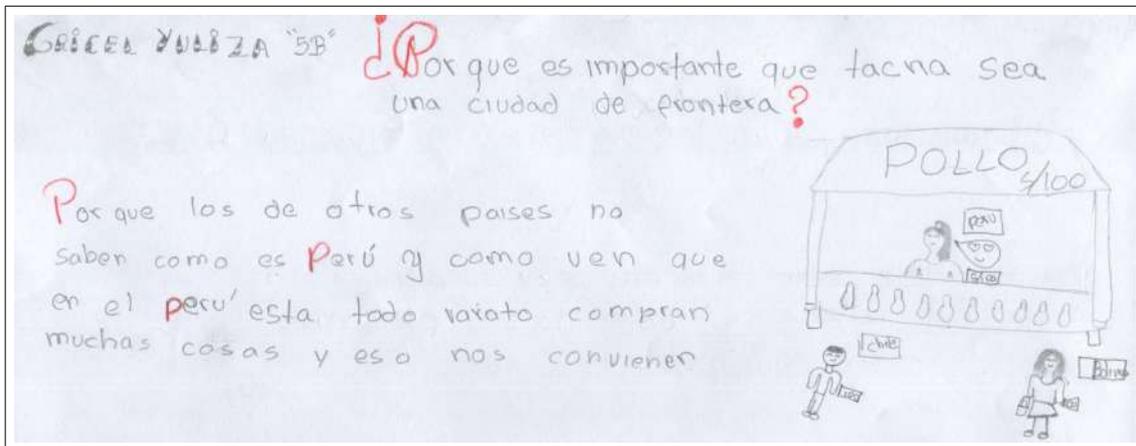
Dibujo 33: Importancia de Tacna como frontera, Yuleysi



Dibujo 34: Importancia de Tacna como frontera, Valery



Dibujo 35: Importancia de Tacna como frontera, Deyvis



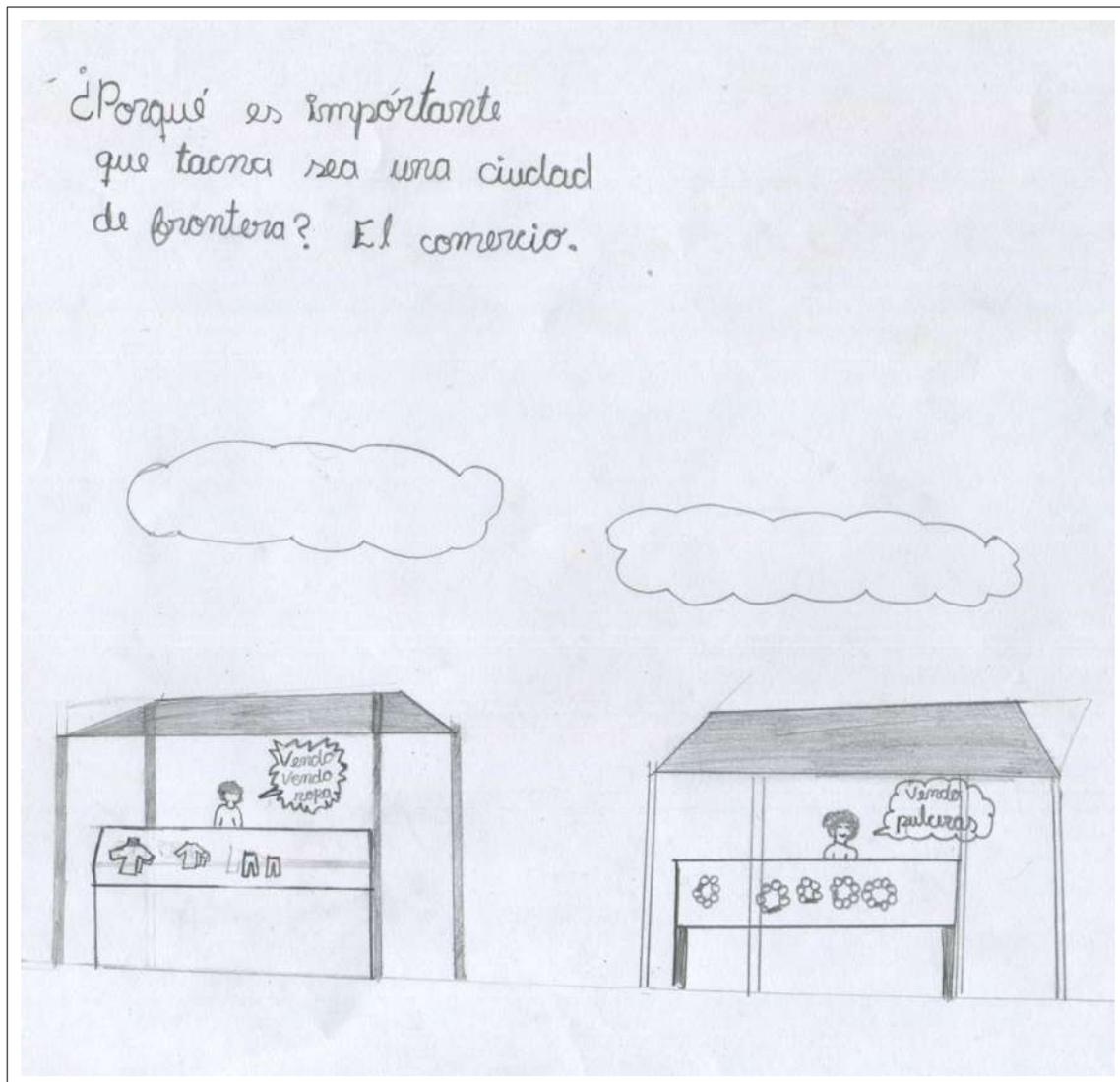
Dibujo 36: Importancia de Tacna como frontera, Grisel



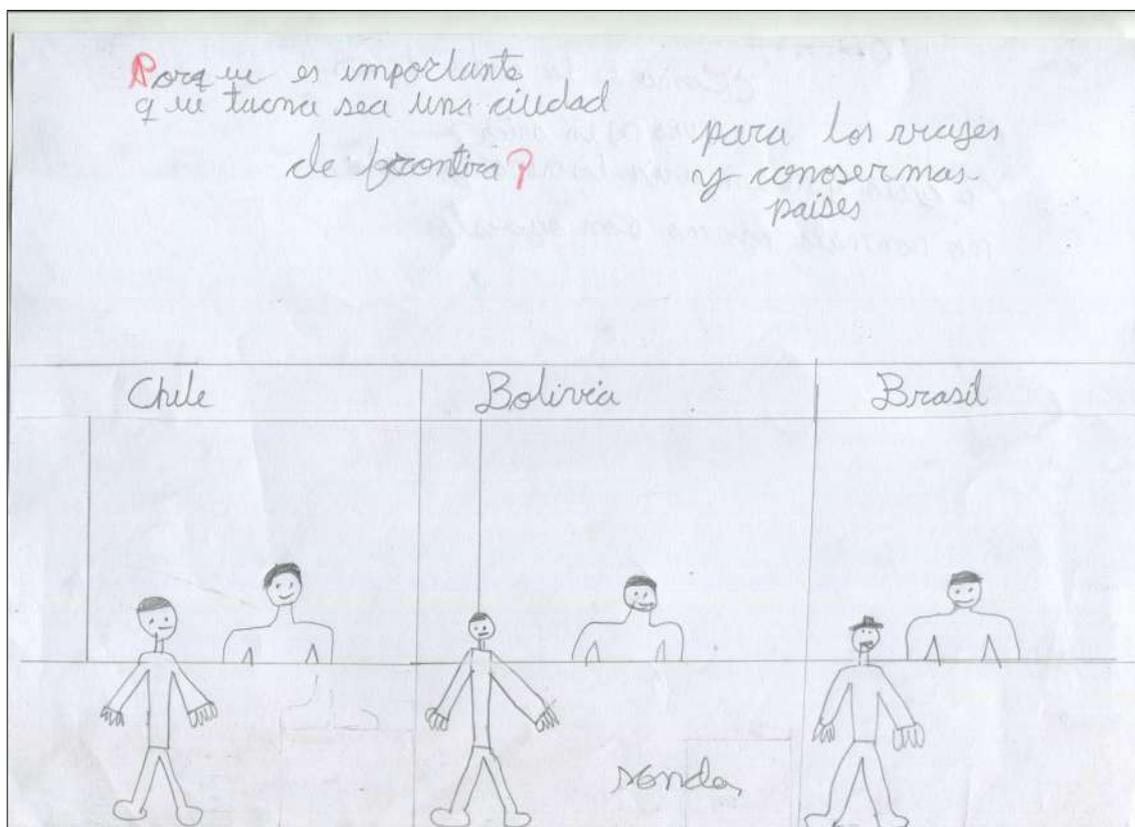
Dibujo 37: Importancia de Tacna como frontera, Juan



Dibujo 38: Importancia de Tacna como frontera, Lucero



Dibujo 39: Importancia de Tacna como frontera, María



Dibujo 40: Importancia de Tacna como frontera, Sonder

La instrumentalización de las relaciones comerciales como identidad ciudadana son asumidas por los niños y niñas de la ciudad, dado que muchos progenitores y tutores están relacionados a estas actividades.

En los primeros dibujos podemos ver claramente como asocian el “ser frontera” al turismo, mostrando algunos atractivos de la ciudad y alrededores, como la pileta central del Paseo Cívico, las Termas de Pachía o el complejo arqueológico de Miculla. De la misma forma, los otros dibujos presentan a la frontera como una zona comercial y gastronómica, donde la llegada de turistas a la zona es posible por estar ubicada en cerca de otros países.

Cuando niños y niñas dibujan la frontera y sus peculiaridades, una de estas respuestas

parecen pauteadas por adultos, pero no. La verdad es que el cotidiano y las vivencias familiares son las que abren las infancias a ciertos temas, que les son más comunes o no.

En el caso de Tacna, la importancia de la frontera es sentida en base a la experiencia de sus padres y conocidos que viven del comercio, siendo que muchos niños y niñas acompañan a sus padres durante su jornada laboral, especialmente aquellas familias que tienen tiendas en mercados.

Y es que la asociación de la palabra “frontera” está asociada a cosas más tangibles, como el viajar de un lado a otro, visitar a la familia, saber que alguno de sus padres trabaja al otro lado de la frontera, etcétera. Tanto en Chile como en Perú, los niños y niñas asocian la frontera a cosas positivas o neutras, pero no en todos los casos.

Dentro de los dibujos y relatos podemos hallar un aspecto controvertido: la vinculación de la frontera con el paso de migrantes venezolanos, y la asociación del espacio con las drogas, el tráfico y otros crímenes. Si bien son pocos registros del tema, no deja de ser importante.

Existe una creciente criminalización de la migración en ambos países, donde el rol de los medios de comunicación en crear una situación de alerta se magnifica en medio de los complejos procesos políticos que han estado sufriendo Chile y Perú.

Esto, sumado a la xenofobia propia del lugar, ha sido un territorio fértil para el desarrollo de discursos febriles de defensa de la patria frente a los venezolanos, principalmente en Tacna, donde las tensiones identitarias han fortalecido los discursos de odio. En el caso de Arica, la respuesta es principalmente militar, un llamado a la defensa del espacio nacional que está siendo violado por inmigrantes ilegales que no cumplen las normas. Claro, todo esto enmascarando la xenofobia.

Las lecturas de los niños y niñas sobre este aspecto es interesante, pues solo aquellos que tienen algún progenitor o familiar militar identificaron a los venezolanos con la delincuencia en sus dibujos o relatos.

Pero hay un espacio que no hemos hablado hasta ahora: ¿Qué piensan los unos de los otros?

¿Yo creo que son mejores y son mejores
 ¿Cómo es la vida de un niño en Arica?

Imagen 55: ¿Cómo es la vida de un niño o niña de Arica?

1- Debe Ser Feliz y Tranquilo
 Porque ellos jugaran diferentes
 juegos como los de aqui

Imagen 56: ¿Cómo es la vida de un niño o niña de Arica?

¿Cómo es la vida de los niños en Arica?
 Yo creo que la vida de los niños es feliz por
 la playa que tienen

Imagen 57: ¿Cómo es la vida de un niño o niña de Arica?

¿Cómo es la vida de un niño en Arica?
 Yo creo que los niños quieren mucho a su país que tanto como el marroco

Imagen 58: ¿Cómo es la vida de un niño o niña de Arica?

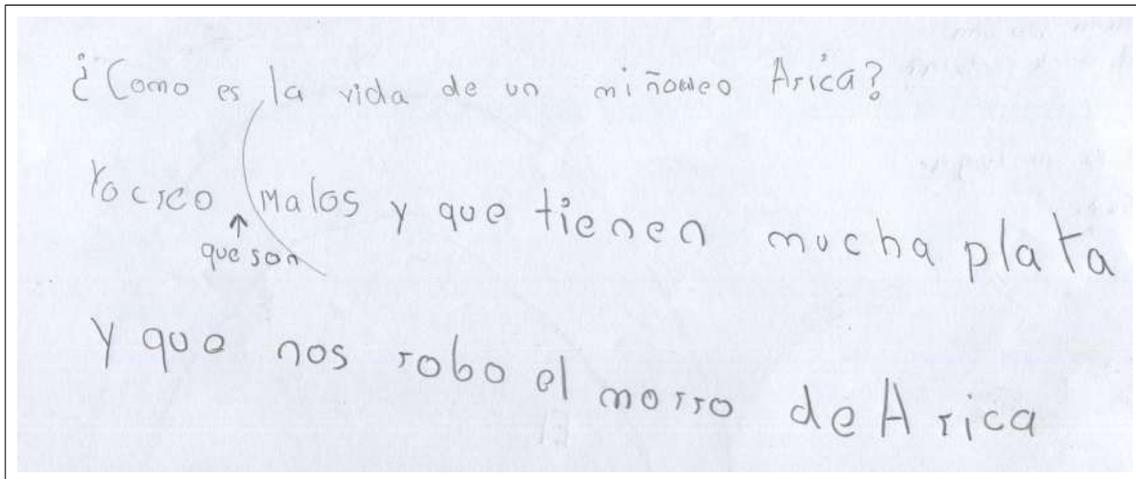


Imagen 59: ¿Cómo es la vida de un niño o niña de Arica?

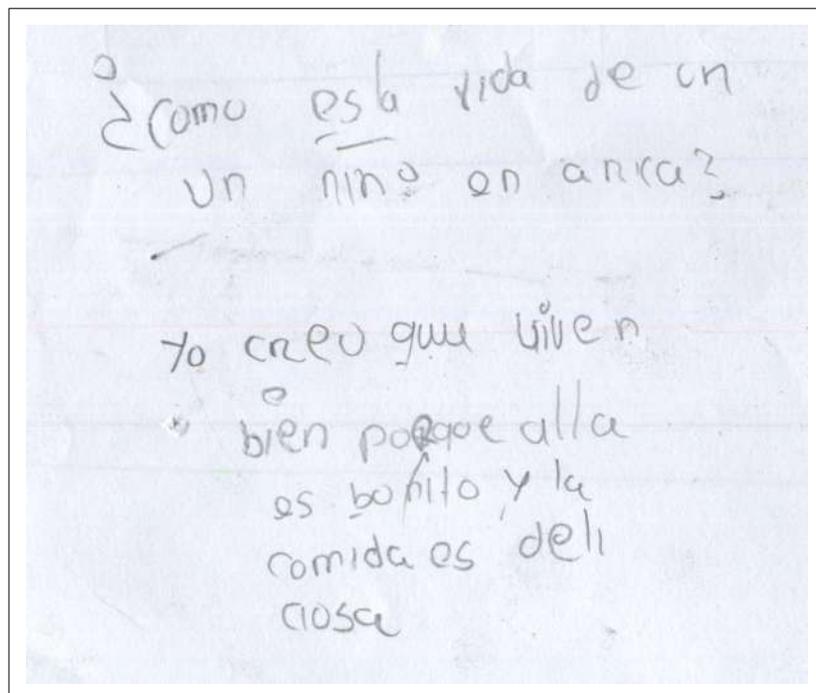


Imagen 60: ¿Cómo es la vida de un niño o niña de Arica?

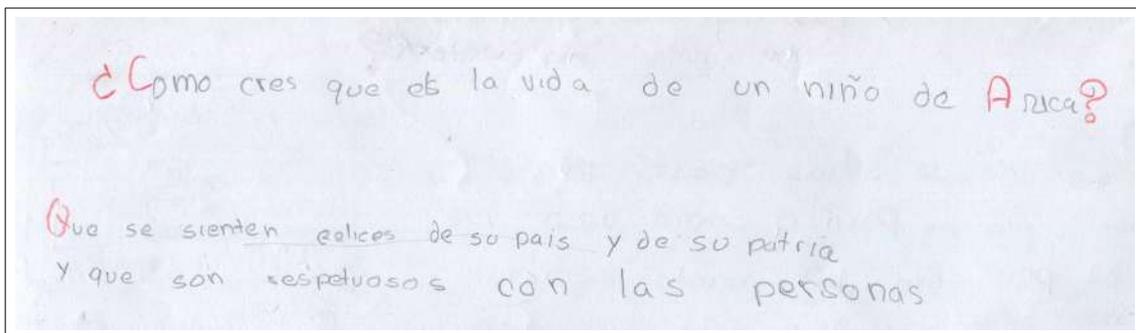


Imagen 61: ¿Cómo es la vida de un niño o niña de Arica?

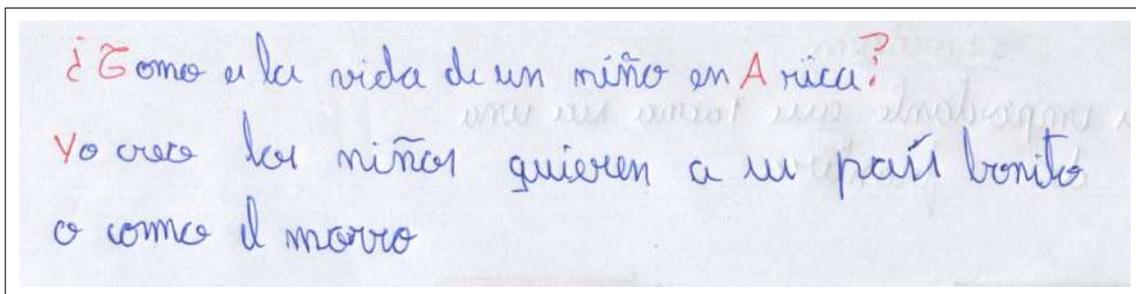


Imagen 62: ¿Cómo es la vida de un niño o niña de Arica?

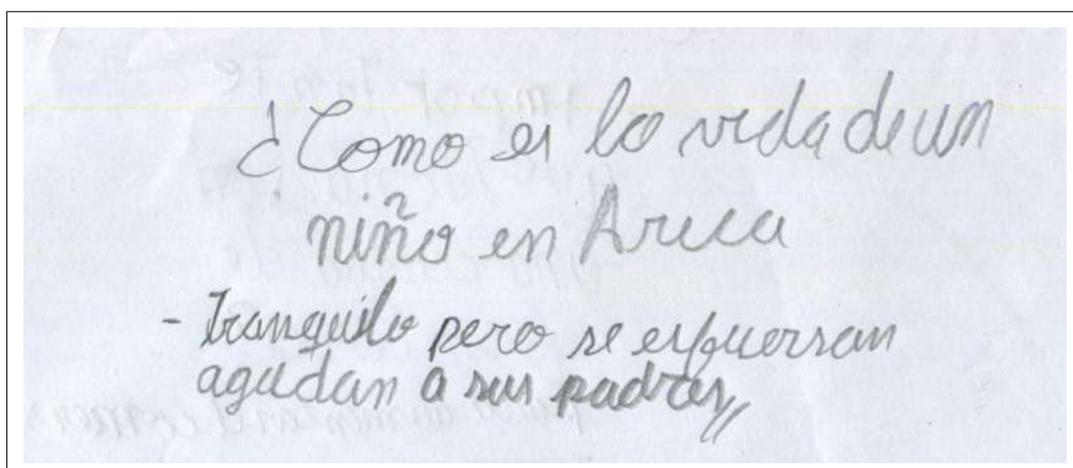


Imagen 63: ¿Cómo es la vida de un niño o niña de Arica?

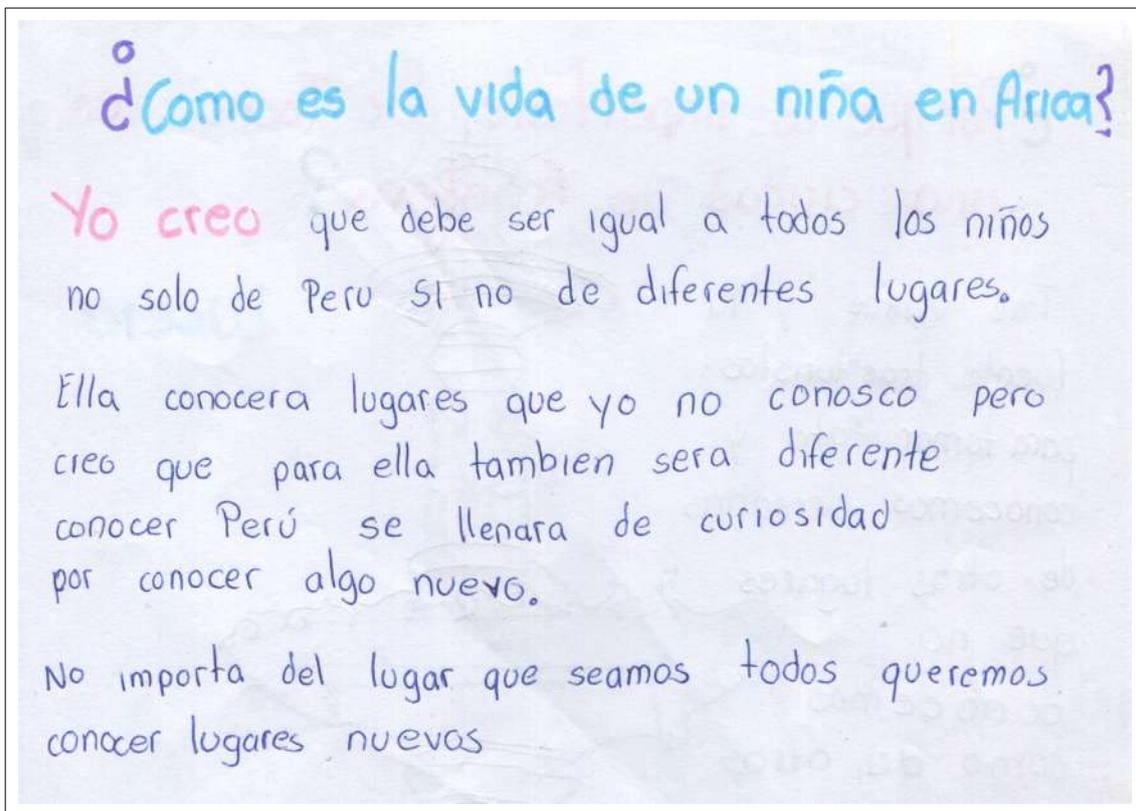


Imagen 64: ¿Cómo es la vida de un niño o niña de Arica?

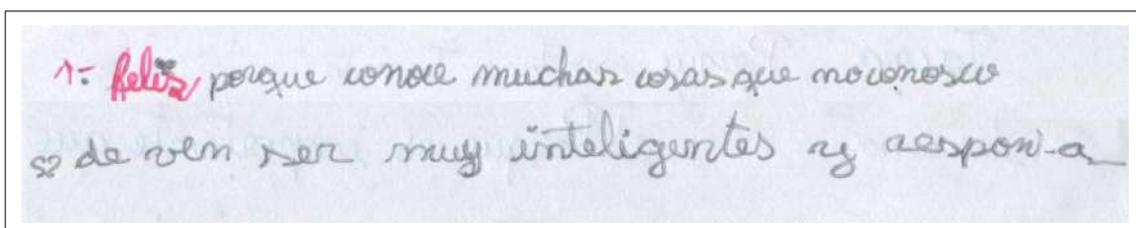


Imagen 65: ¿Cómo es la vida de un niño o niña de Arica?

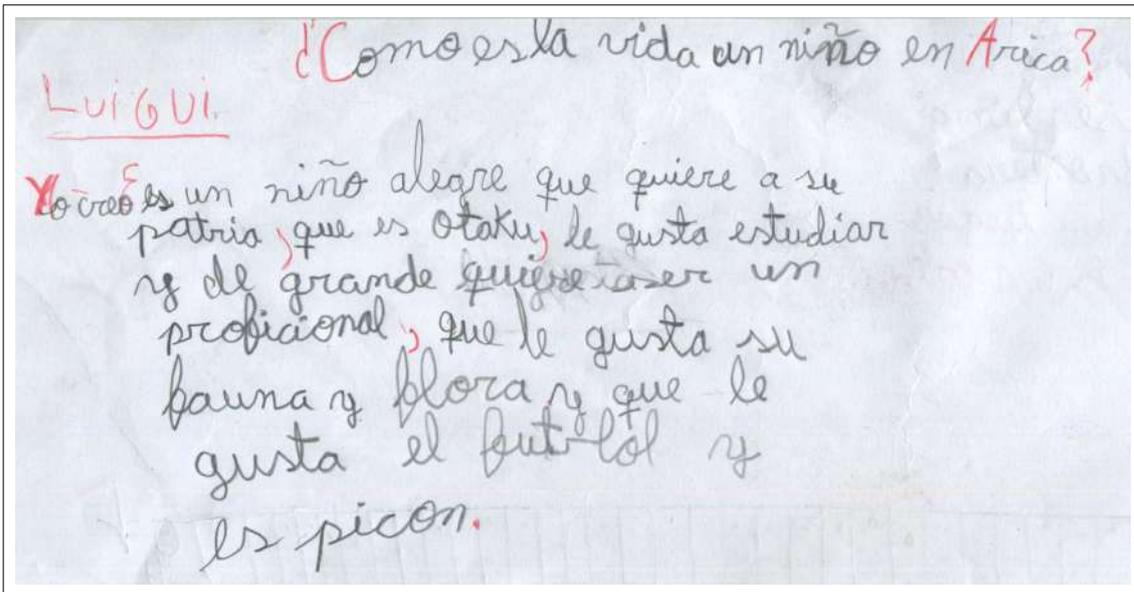


Imagen 66: ¿Cómo es la vida de un niño o niña de Arica?

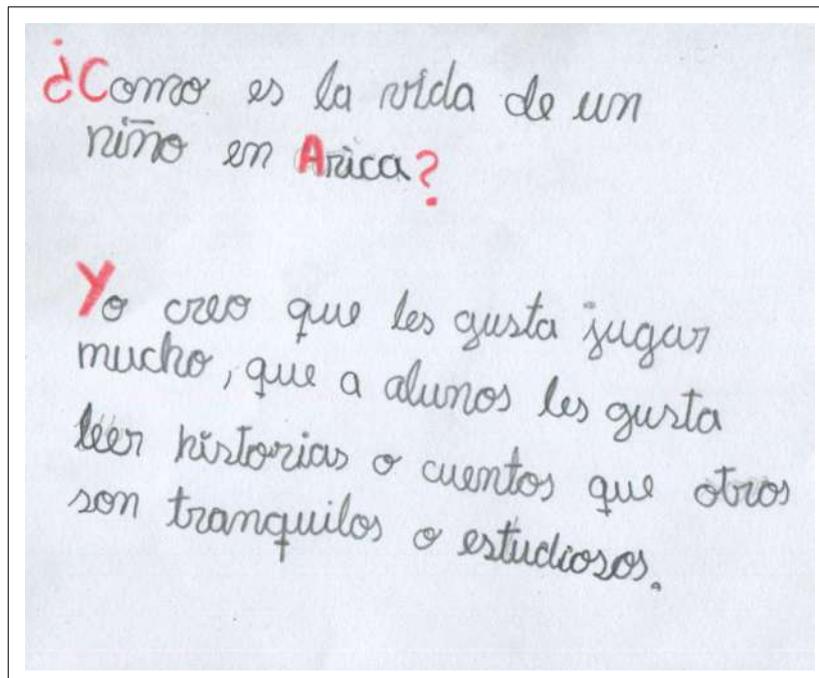


Imagen 67: ¿Cómo es la vida de un niño o niña de Arica?

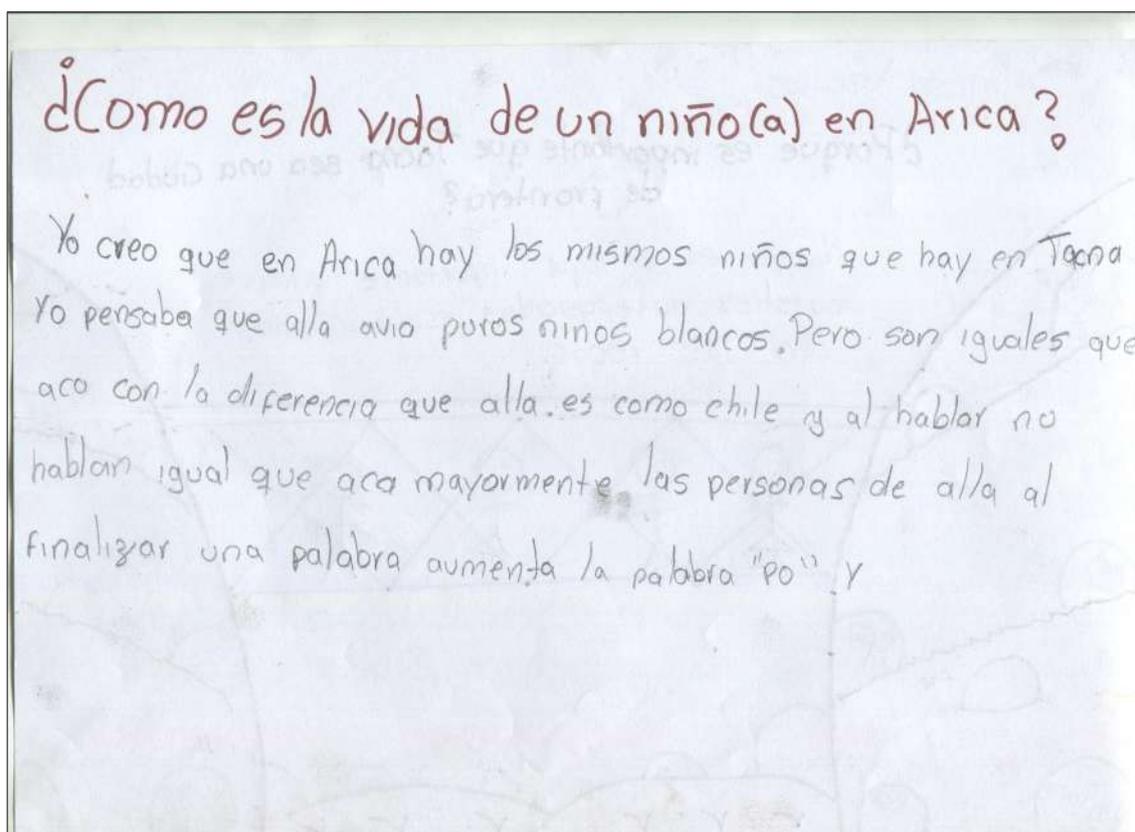


Imagen 68: ¿Cómo es la vida de un niño o niña de Arica?

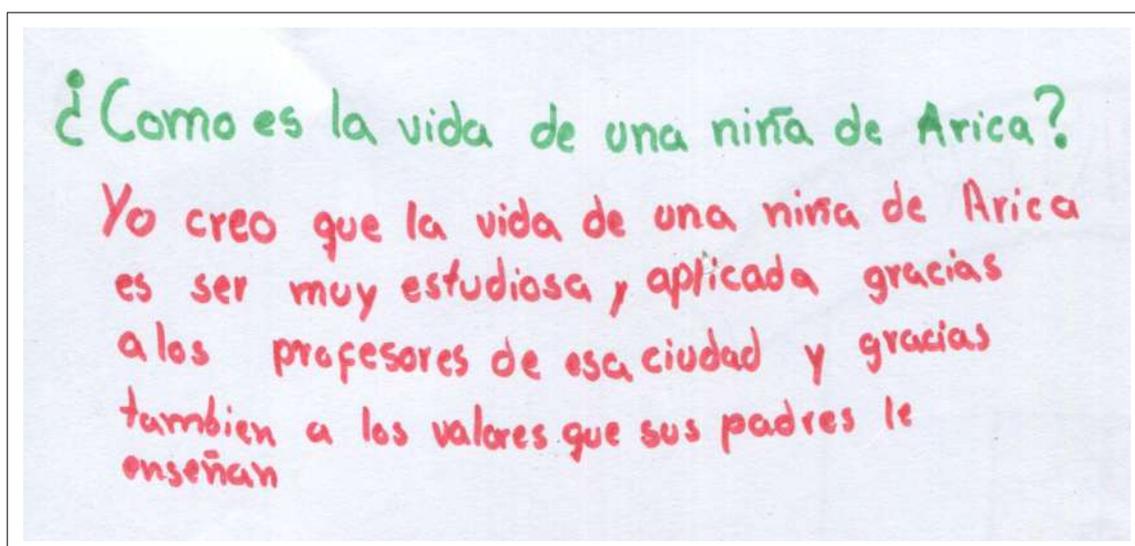


Imagen 69: ¿Cómo es la vida de un niño o niña de Arica?

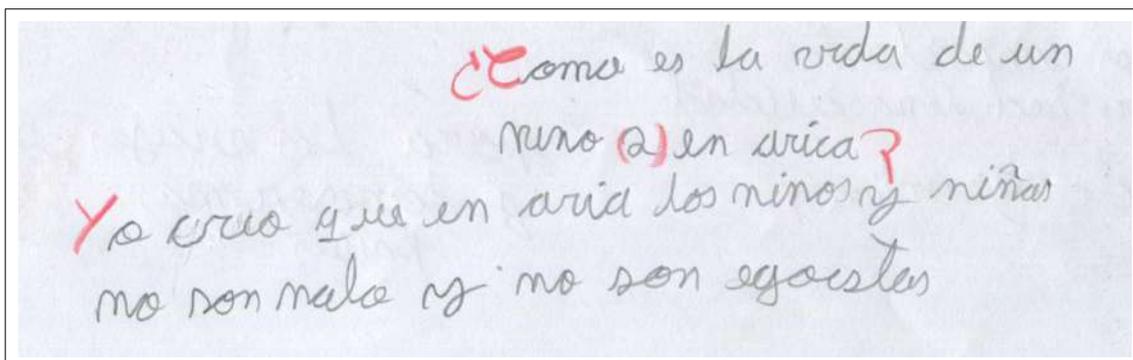


Imagen 70: ¿Cómo es la vida de un niño o niña de Arica?

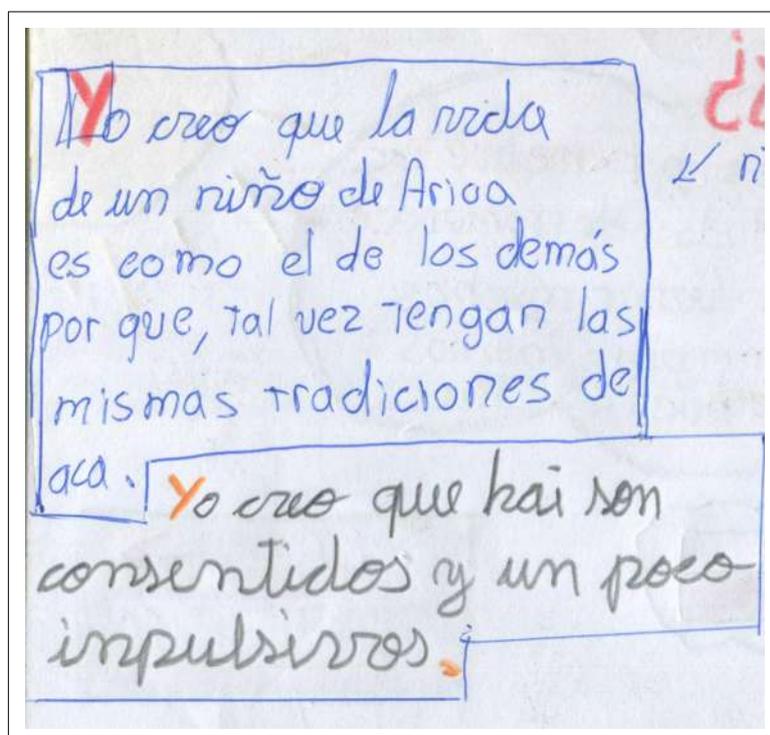


Imagen 71: ¿Cómo es la vida de un niño o niña de Arica?

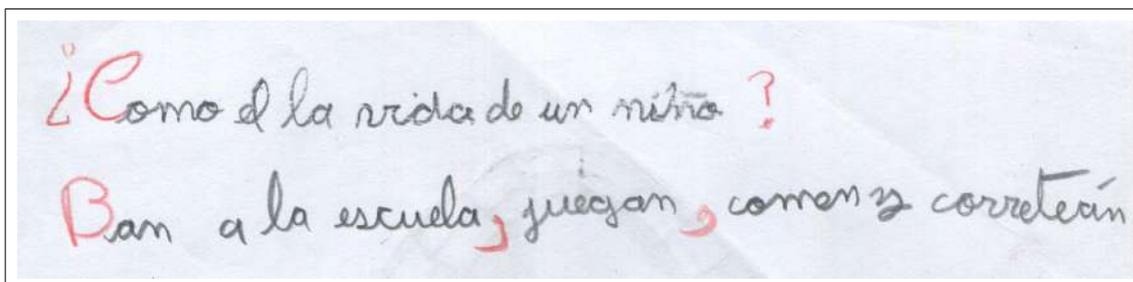


Imagen 72: ¿Cómo es la vida de un niño o niña de Arica?

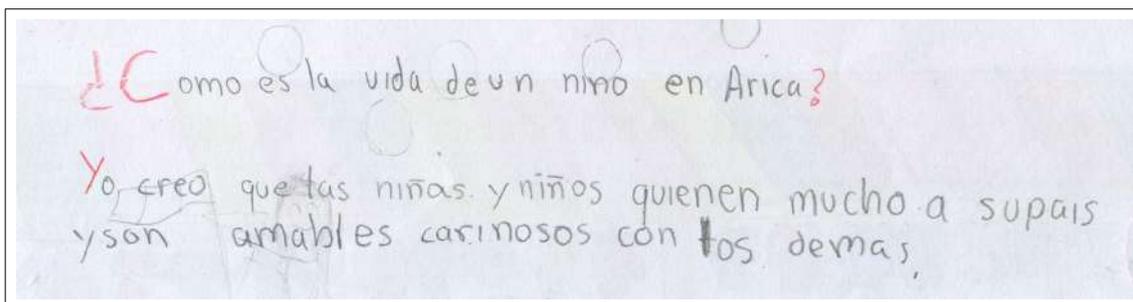


Imagen 73: ¿Cómo es la vida de un niño o niña de Arica?

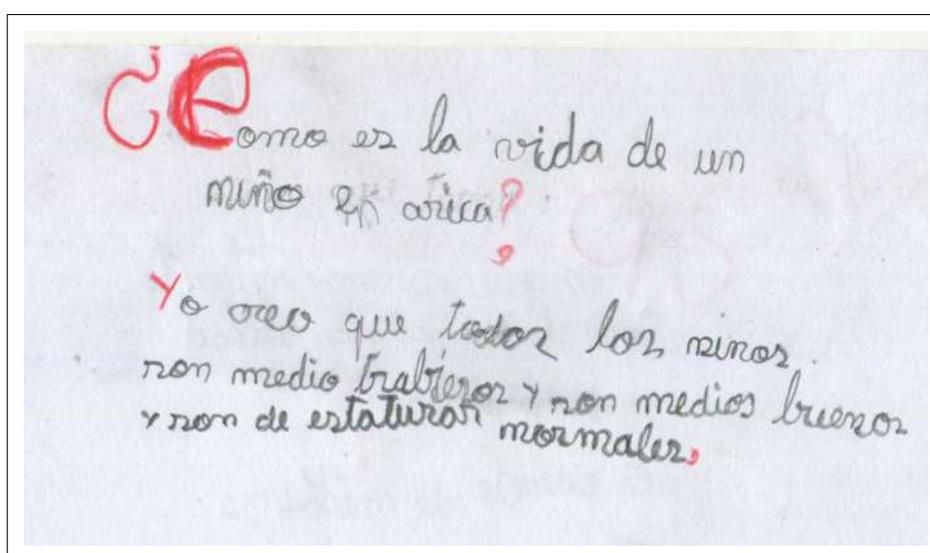


Imagen 74: ¿Cómo es la vida de un niño o niña de Arica?

A su vez, los niños y niñas de Arica piensan ¿Cómo es la vida de un niño o niña de Tacna?

N1: Yo creo que es buena, que son más ordenados que aquí.

N2: En Tacna deben aburrirse porque no tienen playa, y hay un cine no más, entonces debe ser aburrido igual que Arica. Yo creo que se quieren ir a otro lugar igual.

N3: Son tranquilos, van a la escuela y juegan al computador, y comen cosas ricas que les prepara su mamá.

N4: Yo creo que son simpáticos, porque cuando he ido para allá siempre andan jugando fútbol, una vez jugué con ellos en una escuela, pero son buenos para

enojarse, no les gusta perder, pero acá igual hay equipos que son así.

N5: Yo creo que lo deben pasar bien, deben jugar y estudiar y ir a la escuela igual que uno.

N6: Las niñas de allá deben ser más felices porque siempre las cuidan más en sus familias, y los niños igual, porque allá son más educados y se portan bien.

N7: Ser de Tacna debe ser triste porque son de un país pobre, entonces deben pasarlo mal, porque no tienen mucha plata como aquí. Además son todos corruptos, entonces yo creo que están mal.

La identificación nacional juega un papel muy importante a la hora de ver y pensar al otro. Si bien gran parte de las respuestas apuntan a una vida normal, muy similar a la propia, otros en cambio identifican al otro como enemigo o como un inferior, algo típico de la construcción de la identidad nacional: pensar que el otro, por más similar a mi que sea, no es mi igual.

Las rencillas históricas del pasado entre ambos países y el fuerte patriotismo enseñado en las dos ciudades hace que muchos niños y niñas repitan estos prejuicios sin pensar mucho en el otro, que ya ha sido clasificado como “malo”.

En cambio, aquellos niños y niñas que si conocen personas en la ciudad vecina, tienen una opinión basada en lo observado, lo vivenciado. Es por esto que es importante repetirlo hasta el cansancio, el prejuicio estadonacionalista solo se mantiene hasta que existen relaciones de aproximación entre el otro externo y el yo local.

De la misma manera, los comentarios sobre esto, sobre el crimen y la migración, están asociados a niños y niñas hijos de miembros de las fuerzas de orden y seguridad, que tienen un *background* diferenciado en base a los discursos militaristas y patriotas coherentes con sus oficios.

También es importante saber que aquellos niños que se autoidentifican plenamente como aymaras (o indígenas), o aquellos que no provienen directamente de las dos ciudades, tienden a tener opiniones menos nacionalistas de la frontera y de sus gentes.

Podríamos pensar que esto se asocia a la idea de un territorio histórico que ha sido habitado por estas naciones indígenas desde tiempo inmemoriales, por lo que muchos poseen familiares a ambos lados de la frontera, y no ven con malos ojos a sus primos o tíos, por ejemplo.

Nuevamente la idea de vivencias es asociada a las relaciones más próximas, lo que claramente influye en como analizan y valoran al otro, que deja de ser un desconocido y pasa a ser alguien con quien existe algún tipo de conexión de sangre.

Impacta también que, a pesar del asumido patriotismo, los niños y niñas de ambas ciudades tengan palabras dulces y respetuosas para con sus pares. Algo que debería ser normal, pero que bajo la presión identitaria de estadonacionalismo termina creando odios y violencias verbales y discursivas.

Lo cierto es que la frontera es un espacio tan complejo que los relatos e identidades se superponen, se entremezclan e incluso son contradictorios unos con los otros, pero es exactamente esto lo que se busca presentar: una región caótica, llena de vicisitudes, en la que niños y niñas no permanecen impávidos frente a estos temas. Después de todo, son sujetos fronterizos, y conocen su región y todo lo ocurre. Existen, saben y vivencian.

IV. Capítulo 3: Comentarios Finales

Al comenzar a pensar en un trabajo sobre infancias y fronteras, mi principal preocupación era dar un envase teórico fuerte a la tesis a modo de protección. Un trabajo con una temática que escapa de los temas más formales siempre es una apuesta arriesgada, mucho más si la propuesta escapa también de las formalidades metodológicas exclusivas de una disciplina.

Los trabajos interdisciplinarios deben ser un espacio de experimentación y riesgo. Si un antropólogo más tradicional se adentrara en la frontera chileno-peruana, probablemente encontraría detalles interesantísimos, pero siempre mediados por la propia limitación del quehacer antropológico por medio de la etnografía. Sería de la misma forma con un sociólogo, un geógrafo o un periodista.

Pero un trabajo autodenominado interdisciplinario debe traer alguna novedad, por pequeña que sea, y que permita conocer aspectos que de otra forma no serían posibles encontrar desde la disciplinariedad.

En ese sentido, este trabajo finalmente escapa de la idea de un marco teórico fuerte, por dos motivos: el primero es dar libertad de movimiento al investigador. Una investigación formalista restringe posibilidades y delimita de mejor manera un tema de investigación, que es exactamente lo que no deseamos en este espacio. Mientras más abierto un tema, mayor caos, pero también mejores oportunidades de obtener diferentes informaciones.

El segundo es para dejar que los propios sujetos delimiten la temática pesquisada. Tal y como se puede observar en los trabajos de Skewes Guerra (2017) y Ortiz et al. (2012), a mayor libertad creativa y espontánea se pueden obtener mejores informaciones desde las infancias, permitiéndonos explorar de mejor manera los recovecos de sus propias visiones de los temas. Revisar e identificar las emergencias temáticas en este proyecto fue una de las grandes virtudes del trabajo en conjunto: cuando aparecía algún dato interesante, era mejor seguir ese dato en un taller que intentar de diluir una temática ya preparada cortando el proceso lógico de los niños y niñas. Lo mismo con la metodología, es menester cambiar una técnica por otra en base a la comodidad de los

niños y niñas. La rigidez, en este caso, es perjudicial para el trabajo.

De esta forma, los talleres y sus respuestas presentadas son ejemplo de una metodología flexible y una base teórica más leve. Pero que no se llame a engaño, esto no significa que no exista rigurosidad en la investigación, o que todo fue desarrollado de manera rápida. Todo lo contrario.

Este tipo de investigaciones requiere el doble de preparación, pues se necesitan muchos “planes B”, o mejor dicho, una planificación tan extensa que no cause que el investigador se quede sin saber que hacer en algún momento.

Es también un compromiso ético. Trabajar con infancias requiere tanto o más dedicación a los aspectos éticos con los sujetos y con sus tutores. Y es que los dilemas del trabajo con niñas y niños en cualquier contexto puede alejar a muchos investigadores: una palabra mal dicha puede causar grandes problemas.

Por esto, la realización de la investigación se organizó de tal manera que siempre hubiese uno o dos adultos a más con los niños, además de explicar de manera detallada y con anticipación de lo que se realizaría en cada encuentro.

El consentimiento informado debe ser tan detallado como sea posible: no debe dejar dudas a los tutores, profesores y directivos. Si alguna modificación era hecha, esta debía informarse a todos los involucrados, incluso si esto llevase a que los dibujos debiesen ser retirados de la investigación. No se debe ni puede intentar cambiar la visión de algún tutor. Esto es central a la hora de la aplicación del trabajo, su análisis y todo lo que esto involucre.

Durante el proceso investigativo, toda la recolección de dibujos y entrevistas siguió un patrón ético acorde con la Convención sobre los Derechos del Niño de 1989, y las normas legales de los países, además del explícito permiso de los tutores legales.

Por tanto este trabajo es un llamado al trabajo en medio del caos, pero un caos organizado y con muchos respaldos, que permita llevar a cabo las máximas del trabajo interdisciplinar en el campo de los Estudios de la Infancia.

Como se puede observar en el proceso analítico de cada taller, existe una secuencia lógica marcada desde lo más íntimo (la familia) hasta lo más externo (la frontera).

Cuando pensamos en lo más íntimo para un niño o una niña, estas son las relaciones de afecto y protección, asociadas siempre a su familia y sus amigos. Es por esto que el comienzo lógico de cualquier trabajo en infancias requiere conocer la conformación de su familia, tanto la nuclear como la extendida, lo que permite conocer un poco sobre la vida y cotidianidad de los sujetos de investigación.

En este caso, la aproximación con los niños de Tacna estuvo marcada por los dibujos de su familia y hogar, en el que pudimos observar diferentes configuraciones familiares y modelos de vivir. Por medio de esta información, que parece muy simple, pudimos entender el concepto de **familias en fronteras**.

Este concepto permite entender las relaciones afectivas entre progenitores y tutores con sus hijos e hijas en base a las modificaciones del entramado social causadas por la presencia de la frontera: El cotidiano de las familias está marcado por los intercambios fronterizos, ya sean de bienes, servicios, personas y afectos, lo que permite que todas las familias sientan constantemente que están ubicados en la frontera. Ya sea en Tacna o en Arica, las familias vivencian un espacio cotidiano marcado por relaciones sociales codificadas en tanto sujetos de frontera.

Las familias en frontera son entonces, agrupaciones familiares que viven un cotidiano determinado por la presencia de la frontera, que determina formas de organizar el tiempo, las actividades cotidianas y las formas de habitar la ciudad.

A pesar de que muchos piensan en Arica-Tacna como una región casi homogénea, llena de familias transnacionales y con mucha migración interna, existe una suerte de relaciones de transmigración bastante diferenciada de otras fronteras.

Las personas que viven en frontera tienden a ser sujetos transmigrantes:

La transmigración corresponde a un fenómeno propio del espacio fronterizo que tiene que ver con la vida cotidiana de los fronterizos y que es regulado por las condiciones asimétricas de poder económico, desarrollo social y gestión política internacional y por las diferencias culturales [...] 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, 2005).

En el caso de estas dos ciudades, el intercambio es mucho más hacia Tacna, siendo el espacio de compras, diversión y turismo de Arica. Pero como anteriormente explicamos, no podemos pensar en estas dos ciudades como una región autocontenida, como lo plantean Dilla y Álvarez (2018) , pues ambas ciudades se nutren de las regiones cercanas: el principal paso de comerciantes es desde Tacna hacia Iquique, ciudad franca al sur de Arica, siendo Arica el *hub* de paso y organización, mientras que el intercambio Puno y Tacna es aún más visible en el cotidiano y en el imaginario de los niños y niñas, por ejemplo.

En este sentido, Arica y Tacna actúan como espacios continuos, una extensión de la frontera, pero siempre con mucha autonomía.

Esta autonomía es la que hace que pocas familias puedan considerarse familias transmigrantes, pues la migración es cotidiana por diferentes asuntos, pero los grupos familiares tienden a ser nacionales, migrantes o locales, pero nacionales, mientras que las familias transmigrantes son pocas.

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 sólo son entendibles en el contexto social fronterizo (OJEDA, 2005).

No negaremos, como podemos ver en los dibujos, que existen si familias con presencia en ambos lados de la frontera, pero estas suelen mantenerse dentro de la esfera del Estado Nacional al que pertenecen, siendo el proceso de identificación estadonacionalista muy fuerte en ambas ciudades.

Por este motivo, decidir hablar de familias en frontera permite entender que las organizaciones familiares y afectivas no poseen rasgos comunes a ambos lados de la frontera “marcadas por la mezcla de elementos culturales” (OJEDA, 2005), sino que son marcadas por pertenecer a una zona cultural similar dividida entre dos Estados Nacionales, pero que no rompe los esquemas estadonacionales, sino que en muchos casos, los fortalece.

En este sentido, no nos interesa entender a la familia solo por ser la familia de los niños y niñas, por ejemplo, sino entender como las dinámicas afectivas y cotidianas son un indicador más de las vivencias de los sujetos en cuanto sujetos fronterizos.

Un aspecto similar es el que vemos al analizar el concepto de espacio desde los niños y niñas: sus territorios, aquellos lugares que les son comunes y cotidianos, están marcados por el habitar de su padres o tutores, donde la ciudad es vista como extensión del espacio común en la que se relacionan sus relaciones familiares.

No es diferente, en este caso, a lo que sucede en otras ciudades: el territorio habitado está delimitado por la clase social y la etnicidad.

En Tacna, por ejemplo, podemos ver que existen grandes diferencias entre las formas de habitar entre los niños y niñas que viven en el centro y aquellos que viven en la periferia, e incluso entre aquellos que habitan en el centro de la ciudad, existen marcadas diferencias sociales basadas no solo en los aspectos económicos, sino también en el origen étnico. La relación de sus tutores con la ciudad define como ellos y ellas van ordenando el territorio, dándole más importancia a tal o cual lugar, a tal o cual problemática. Esto también es posible de ver en Arica, donde niños y niñas entienden la ciudad desde el territorio usado, y no desde una concepción más académica de ciudad: lo que ven, lo que conocen es la ciudad, el resto, a pesar de saber que también es la ciudad, no hace parte de su territorio, por lo que no es visto como un espacio propio.

Esta idea de valorar lo visto, lo cotidiano, lo tangible, permite que niños y niñas sientan que la frontera es omnipresente, no importando su lejanía a la ciudad o “lo que existe después”. Este sentimiento es el que permite que el territorio sea visto como un *continuum*, un espacio sin comienzo ni final, donde los límites son difusos y donde lo habitado y vivenciado es lo considerado “ciudad”, mientras que el resto es considerado una extensión de la ciudad.

Arica llega hasta el paso fronterizo, a pesar de que el núcleo urbano no se extienda hasta ese lugar, y lo mismo en Tacna, esta ciudad llega hasta el paso fronterizo, a pesar de que se encuentre a 50 kilómetros de distancia del área urbana de la ciudad.

Una de las principales características de este habitar fronterizo es que niños y niñas no

consiguen limitar claramente el territorio. Esto se debe a que los espacios conocidos por niñas y niños son los que delimitan los conceptos de ciudad, barrio, región, país, y estos a su vez están delimitados por las actividades de sus tutores, de las que niños y niñas asumen conceptos de proximidad o distancia.

A su vez, y aunque parezca una inconsistencia, es por estas dinámicas de proximidades y lejanías, que independientemente de las conexiones al otro lado de la frontera, se fortalecen identidades más localistas con un fuerte sentido de estadonacionalidad, dado que lo conocido, lo cotidiano es lo propio.

En este sentido, el concepto de frontera como un espacio integrador o cualquier otra definición pareciera no tener sentido, pues niños y niñas a pesar de sentirse en la frontera, no consideran la frontera como “su territorio”, sino como la extensión del territorio que conocen pero no utilizan.

Esta identificación territorial es la base de su identidad. Lo más cercano, lo más tangible es la estadonacionalidad, pues el rol del Estado es constante en la vida de los niños y niñas, ya que desde el comienzo de su proceso de socialización ocupa los primeros lugares a la hora de educar, formar y guiar al nuevo ciudadano.

El amor al país esta asociado con las costumbres de los progenitores, del espacio usado y vicenciado por estos, por las relaciones de afecto y trabajo, por el barrio en el que habitan, por la forma de encontrar iguales en aquellos que “viven conmigo y ocupan el mismo territorio que yo”; siendo finalmente fortalecido por la escuela, con los valores positivos asociados a la estadonacionalidad, y con la televisión, que implanta la idea de comunidad nacional en lugares extremos y distantes de un país, haciendo que alguien de la selva amazónica sienta los mismos valores estadonacionales que alguien que vive en la costa, o de alguien que vive en el altiplano y alguien que habita la Patagonia.

Cuando en este trabajo se utiliza la palabra estadonacionalidad o estadonacionalismo no estamos frente a un error de escritura sino a una idea muy específica: desde la utilización de la palabra nacionalidad se ha pensado en la relación entre Estado y Nación, dos conceptos con una visión específica europea, que posteriormente fue implantada en los demás países colonizados por medio de la creación de países en base

a las elites regionales de las antiguas colonias.

Desde esta concepción, y hasta hoy desde el sentido común, utilizamos el concepto de nación para referirnos a los habitantes de un Estado, un país del que todos somos parte, independientemente de nuestra ancestría y nuestros hábitos locales y particulares más arraigados.

Si bien este es un concepto bastante dogmático, especialmente para la ciencia política y las relaciones internacionales, por ejemplo, ha debido ser revisado en varias ocasiones, debido a las emergencias de fisuras en el concepto. Cuando hablamos de Francia, por ejemplo, ¿son los bretones una nación? ¿Podríamos asociarlos a una nacionalidad bretona? ¿O la nacionalidad solo emerge del Estado para unir a sus ciudadanos en torno a su soberanía?

Y en el caso latinoamericano, en base a los efectos de la colonización y la construcción de fronteras aleatorias basadas en las pretensiones de criollos, ¿es justo seguir utilizando el concepto de nacionalidad solo para aquella identificación que proviene del Estado, ejemplo de eurocentrismo y colonización de las naciones indígenas?

Aterricemos esta problemática aún más: durante el estudio de los dibujos de niños y niñas podemos observar una fuerte identificación con el país, pero esta está basada en su totalidad en la idea de un pasado indígena glorioso, no en la construcción del Estado Nacional llevada a cabo por mestizos y criollos, ni en otros hechos que deberían marcar la historia nacional.

Esto se debe al misticismo de la invención del Estado Nacional. Todos los rasgos de mayor importancia recaen en el heroísmo indígena. Pero a su vez, se rechaza la idea de una identidad indígena del Estado.

En este sentido, toda la idea de identidad nacional está asociada a estos mitos fundadores, lo que relega el concepto de identidad de estos pueblos indígenas al concepto de identidad étnica.

La problemática de esto, es que a estos grupos se les rebaja su calidad de nación a un mero espacio de “identidad del pasado”, siendo obligados a asumir la nacionalidad

como el espacio de representación del Estado. Incluso, si desearan asumir el concepto de nación, este siempre contará con un agregado: Nación sin estado, nación indígena, nación dentro de la nación.

¿Que pasa si, los aymaras conformasen un país que agrupe a toda su población? ¿Sus habitantes dejan de ser una identidad étnica y pasan a ser un Estado Nacional? ¿Consideramos ahora una nacionalidad moderna, posmoderna, poscolonial, neoindígena?

Es por esto que el concepto de estadonacionalismo y estadonacionalidad parecen tener, para mi, una mayor sensibilidad descolonial, puedes marca con claridad la idea de una nacionalidad a la que también se le carga de un agregado, y por otro, relativiza los conceptos de Estado y Nación, los cuales se han construido a los ojos de la metrópoli y determinan que una nacionalidad correcta es la asociada al estado, mientras las otras son aquellas nacionalidades de protesta, de minorías, de subyugados.

No entraremos en esta discusión más que pinceladamente, al final y al cabo, este trabajo no busca adentrarse en los aspectos teóricos más profundos de las ciencias sociales, pero si merecen ser cuestionados al momento en el que vemos respuestas que se dirigen hacia estos conceptos.

Entonces ¿Por qué esta reflexión? Principalmente por dos motivos: necesitamos repensar las estructuras de autoidentificación e identidad en base a perspectivas más autóctonas, que permitan la adecuación de conceptos a las realidades locales marcadas por el racismo, xenofobia y colonialismo, que debería ser una de las principales tareas de todos los latinoamericanistas. En segundo lugar, por que en el trabajo realizado con los niños y niñas de Tacna se puede ver claramente como existe una problemática a la hora de valorar y nombrar su identidad.

Aquellos niños y niñas que se asumen como indígenas demuestran una fuerte problematización al definirse como entes pertenecientes a un Estado Nación y como entes de una nación indígena. Y es que a pesar de sus sentimientos estadonacionalistas marcados por la presencia de la gloria indígena del pasado, la socialización de la escuela y la televisión, todo el resto es un aspecto conflictuante para los y las menores.

Estos niños y niñas eligen los recortes sobre los incas, a diferencia de los que eligen la bandera, el escudo o otros aspectos para representar su peruanidad. Son estos los que a la hora de dibujar ponen montañas, el símbolo del altiplano y de los aymaras, los que responden con mucho orgullo que hablan aymara o quechua, y que pueden definir su identidad étnica de mejor manera, con más palabras o sinónimos que al hablar de su nacionalidad, en este caso, estadonacionalidad, de las que no saben muy bien como explicar.

Durante el proceso de dibujo, eran quienes tenían problemas para definir esto, que hablaban bajito para decir que no sabían que poner, que no podían distinguir donde empezaba o terminaba el país, los que veían Arica como un lugar antes de Chile, o que tenía primos en Bolivia o Puno.

El concepto de nacionalidad como circunstancia asociada al Estado, por más integrado que esté en los niños y niñas por causa de los medios de comunicación y formación, entra en conflicto con la propia imagen que tienen de ellos mismos como parte de un algo diferente que no saben como encajar en las líneas del estadonacionalismo.

Ellos y ellas son tacneños, se sienten y se reconocen como tal, pero sobre todo, su familia extendida en las montañas es el hilo conductor de su identidad. No hay duda que aquellos niños y niñas que asumen su identidad étnica aymara como la más importante difícilmente saben crear un límite entre la peruanidad y su trasfondo aymara, probablemente porque los límites entre lo peruano y lo aymara es muy difuso.

La sociedad se construye en estos mitos fundadores, lo que fortalece la idea de un Estado con pasado étnico glorioso, aunque esas “naciones del pasado” aun existan y estén divididas entre dos o más Estados Nacionales. Por esto, asumirse como parte de una estadonacionalidad es más fácil para aquellos que no vivencian las paradojas del concepto de nacionalidad, que para aquellos que saben, sienten o incluso presienten que alguna cosa está en desencaje.

Por esto, los niños y niñas de este trabajo que se identifican con alguna nación indígena tienden a pensar que sus formas de sentirse nacionales es diferente de la del resto, lo que se simplificaría bastante con una acepción más clara del concepto de nación.

Los debates del área son tan antiguos como el propio concepto, por lo que definir una posición dogmática no hace más que invisibilizar problemáticas y paradojas que están a la vista. Puede que estas identidades nacionales y estacionales se lleguen a armonizar durante el paso del tiempo, especialmente en favor del concepto de estacionalidad, pero la presencia de estas incomodidades deben ser analizadas y comentadas.

Pero, por otro lado, no podemos negar la influencia del miedo.

En Tacna, los fuertes discursos xenofóbicos de la élite de la población local frente a los migrantes, alimenta una incomodidad en se autodefinir de manera más explícito. Quienes son hijos o nietos de personas de Puno, por más que hayan nacido y vivido en Tacna toda su vida, son considerados externos.

Son considerados tacneños puros aquellos que logran trazar su ancestría a descendientes italianos, españoles o ingleses, pues el mito fundador de la ciudad es que es una ciudad europea en el sur del Perú. Todos aquellos que utilicen ropas andinas, que posean dos apellidos aymara o quechua, son excluidos de considerarse tacneños puros.

Aquellos que viven en otros distritos de la ciudad son tacneños pero no puros, pues son muy diferentes a los habitantes del centro de la ciudad.

No intentaremos juzgar, pues el celo de su identidad local está definido por invasiones de países extranjeros y cautiverios muy largos, como la ocupación chilena, por lo que es bastante común que su identidad en cuanto ciudad sea de un tipo excluyente. Pero claramente no existe una diferencia fenotípica entre los “tacneños puros” y los tacneños migrantes. Los apellidos y las familias se van mezclando independientemente de los discursos más encendidos de la élite local.

La diferencia es entonces autoafirmativa. Quienes reniegan de su etnicidad suelen mezclarse mejor en la moderna Tacna, mientras que aquellos que buscan mantener sus tradiciones altiplánicas son considerados foráneos sin más, sin importar que hayan nacido en la ciudad o si sus padres son de la zona, pues todo esto es irrelevante frente a las élites locales.

En una sociedad fuertemente diferenciada como Tacna, los niños y niñas saben muy bien como superponer sus identidades en base a los interlocutores.

La situación de alerta, sea consciente o inconsciente, les hace transitar entre los diferentes espacios con sumo cuidado, lo que podemos ver en los dibujos sobre barrios, nacionalidad y etnicidad, en los cuales vemos algunos dibujos y respuestas muy claras y otras más ambiguas.

En el caso de las entrevistas, los niños y niñas de Arica transitan de manera más clara su estadonacionalidad, lo que se debe principalmente a la poca cantidad de entrevistas realizadas, pero sobre todo a la homogeneidad de los entrevistados, en una ciudad que tiene una visión de libre mercado y liberalismo más asociada a los medios de comunicación masivos.

Pareciera que, según lo explicado hasta ahora, las identidades están en un conflicto constante. Nada más lejos de la realidad: las identidades emergen, aparecen, desaparecen, se yuxtaponen y se superponen según la situación, tal y como lo plantea Baines (2012).

Lo que se busca explicitar en los párrafos anteriores es que los mecanismos de la identidad dependen del momento y el espacio en que se desarrollan. Las relaciones entre el Estado y las naciones originarias dista mucho de ser un espacio de seguridad, por lo que los sujetos indígenas deben casi siempre optar por un tipo de estas al momento de relacionarse con el Estado. De esta depende la sobrevivencia de sus gentes, la protección de sus territorios y sus culturas.

Por este motivo, debemos dar mayor espacio de análisis al proceso identitario en su génesis, es decir, en como niños y niñas perciben estos mecanismos y como estos se desarrollan antes de llegar a la edad adulta, lo que permitiría entender como se rigen las dinámicas Estado - Nación Indígena.

Claramente los dibujos y la cantidad de casos estudiados en este trabajo son insuficientes para intentar dilucidar estas dinámicas, pero pueden aportar datos a un área de muy difícil exploración.

Otro punto destacable de todas las entrevistas y las dinámicas de recolección de información fue la emergencia de los migrantes venezolanos como la mayor amenaza para los niños y niñas, claramente relacionada con la presencia de migrantes en movilidad hacia el sur, principalmente hacia Iquique, Antofagasta y Santiago, pero que modificó por completo el entramado social conservador de Tacna y Arica.

Los juegos de preguntas asocian a los lugares frecuentados por estos como lugares peligrosos, incluso las preguntas que fueron pensadas para analizar la rivalidad Chile-Perú, tuvieron respuestas alarmantes con respecto a la población venezolana.

Gran parte de estas respuestas nos dicen que primero, la percepción positiva o negativa está asociada a la televisión y a los padres, quienes influyen en la idea que estos tengan sobre la migración, los venezolanos y otros grupos como haitianos y colombianos. Y segundo, que los niños y niñas son afectados por los procesos migratorios en sus territorios, siendo sujetos con agencia en este punto, que perciben por sí mismos los lugares donde los migrantes viven, pueden asumir peligrosidad y cercanía/lejanía, gusto y disgusto, por ejemplo.

Esto claramente en base a prejuicios e información obtenida desde otras fuentes, pero que les permite valorar una situación/problemática y desarrollar conclusiones en base a esto.

Así, se relega la animosidad entre Chile y Perú por un “enemigo” en común, que viene a cambiar la estructura social a la que están adecuados y de la que hacen parte. Sería un trabajo realmente interesante analizar la percepción de la migración venezolana entre niños y niñas de la región que conocen y conviven con otros niños venezolanos, para ver cuales son los cambios percibidos y las ideas preconcebidas.

Aun así la relación chileno-peruana siempre es la base (y quizás una de las cosas más importantes) a la hora de pensar esta región.

Las visiones que tienen unos y otros es realmente interesante. Cuando el ejercicio es pensar a niños y niñas al otro lado de la frontera, hay dos respuestas: primero, ¿Cuál es el otro lado?

La frontera es un lugar que si bien es fácil de distinguir en los dibujos, es un concepto tan amplio que es complicado de definir. Los niños y niñas pueden identificar que es la frontera como línea internacional, pero tienen dificultades en saber que es lo que se divide. Por este motivo, quienes habitan al otro lado son chilenos o peruanos, pero si hay gente de mi ciudad viviendo en la otra ciudad, entonces, ¿son del otro lado o son de mi lado? No existe una delimitación que los niños y niñas perciban claramente, lo que dificulta el entendimiento de lo que significa estar en la región fronteriza.

Y segundo, y muy asociado a lo anterior, es que las percepciones varían según el nivel de contacto que tengan entre ellos. Quienes han visitado Chile o Perú tienden a tener una mejor visión sobre sus opuestos, mientras que aquellos que no poseen ni amigos ni familiares en el otro país tienden a tener una opinión más extrema.

Caso aparte son los niños y niñas que vienen de familias asociadas a las fuerzas de orden o militares, que por obvias razones han sido adoctrinados en las enseñanzas de protección de lo nacional frente al enemigo, siendo los y las que responden de manera más violenta. No nos adentraremos en esto, pero está claro que las doctrinas militares crean enemigos en todo lugar, lo que fortalece la xenofobia y racismo de los niños y niñas que han sido educados en hogares de este tipo.

Pero como forma de destacar lo mejor, debemos ver como la mayoría de las respuestas son positivas, con respuestas muy amorosas que nos permiten ver y entender que ven a sus opuestos como niños y niñas igual que ellos, con las mismas dificultades (ayudar en casa, ir a la escuela, sacar buenas notas) y con buenas características (son buenos hijos, son más respetuosos, son más estudiosos), lo que permite ver que las animosidades son repetición de historias y prejuicios construidos.

Los dibujos e historias creados por niños y niñas nos permiten comprender un poco de su mundo, sus percepciones y como ellos ven e interactúan con el espacio. Nos permiten también entender que muchos conceptos de las altas esferas de las ciencias sociales si son y pueden ser comprendidos por ellos y ellas, y que su investigación debe ser relevante a la hora de pensar los espacios de frontera.

Los asuntos centrales de este trabajo eran dar un espacio para las visiones que los niños

y niñas de la frontera tenían sobre diferentes temas y sobre todo, explorar un espacio que ha sido invisibilizado históricamente por las ciencias sociales, permitiéndonos aportar un pequeño grano de arena al vasto espacio de los estudios interdisciplinarios de la infancia.

Dentro de ese espacio, se debe recalcar la importancia del dibujo como instrumento de trabajo cualitativo. La realización de este trabajo demuestra que la versatilidad del dibujo como instrumento para obtener datos de calidad es importante a la hora de pensar nuevas aproximaciones metodológicas a temas de infancia, pero sobre todo, a temas y conceptos que han sido invisibilizados a niños y niñas por no considerarlos “aptos” para hablar de estas temáticas.

El contenido de los dibujos es extremadamente versátil, y entregan una cantidad de información desproporcional a lo que se esperaba. Los temas trabajados son representados visualmente y permiten entender que niños y niñas no son entes externos a las grandes abstracciones de las ciencias sociales.

Si bien no se puede esperar una definición de Estado, Frontera, Nación en forma de diccionario, sí podemos ver que ellos comprenden el funcionamiento del espacio cotidiano con todas las especificidades y particularidades existentes. Es decir, niños y niñas son el ejemplo de la comprensión del hecho social antes de que tenga un nombre o conceptualización.

Por ejemplo, al analizar las dinámicas comerciales de la ciudad de Tacna, niños y niñas comprenden el proceso de intercambio fronterizo de bienes y servicios, y sus dibujos representan exactamente el proceso de compra-venta, marketing y otros aspectos que serán definidos por las ciencias sociales como intercambio económico. Es más, conocen los circuitos comerciales, las relaciones entre grupos de proveedores y compradores, los principales sujetos-blancos a quienes se dirige el comercio local, etcétera.

Caso similar podemos encontrar en los aspectos formales de definición de frontera. Si bien se obtienen respuestas claras sobre la definición de diccionario, también se pueden ver cuestionamientos, como el uso de la frontera como división de personas, la complejidad de las familias transfronterizas o transmigrantes, la problemática de definir

los alcances del concepto de frontera y límite, entre otros.

Es decir, niños y niñas conocen, cuestionan y entienden las complejidades de las problemáticas teóricas de las altas esferas de las ciencias sociales, por lo que vemos la idea de que todos los conceptos utilizados por nuestras disciplinas provienen de problemáticas reales y tienen aplicabilidades directas en la vida cotidiana de los sujetos.

Podemos pensar, así mismo, en como el dibujo como técnica permite llegar más allá del alcance de las palabras, demostrando la importancia de utilizar otras técnicas a la hora de afrontar problemáticas de las ciencias sociales, y no solo en niños.

La utilización de técnicas más libres permite que los sujetos expresen sus ideas de formas más didácticas, llegando a espacios que la palabra no puede llegar, ya sea por restricciones propias o externas.

Esto también es visible en el análisis de los relatos cortos, donde los sujetos pueden liberar su imaginación y por medio de temas conocidos, traer nuevas informaciones del cotidiano y de los conceptos de identidad, nacionalidad, nacionalismos y pertenencias. Por ejemplo, en las historias escritas por los niños y niñas de Tacna vemos como el subtexto toma importancia a la hora de observar las relaciones étnicas de la región, adentrándonos en la fricción entre grupos indígenas y ciudadanos.

Pero lo realmente importante es como la utilización de todas las técnicas combinadas permite clarificar ciertos temas, dando mayores luces de lo que sucede en la región, y permitiendo al investigador adentrarse en el complejo entramado social para entender, desde el punto de vista de los niños y niñas, el funcionamiento de la región fronteriza sur andina de Chile y Perú.

Los niños y niñas de Tacna y de Arica comparten un espacio, una historia y un futuro en común. Sus dibujos nos muestran que es irrelevante si estamos aquí o allá, a un lado de la frontera o al otro, lo realmente importante es que la frontera es un espacio de unión que trae muchas cosas importantes. Tal y como lo explica una niña tacneña: *lo importante es que todos tengamos buenos valores, estudiemos mucho para ayudar a nuestras familias, le hagamos caso a los profesores y seamos buenos con todo el mundo. Así nos va a ir bien y todos vamos a ser felices allá y acá.*

V. REFERENCIAS

ANDERSON, Benedict (1993) *Comunidades Imaginadas. Reflexiones sobre el origen y difusión del nacionalismo*. Fondo de Cultura Económica, México.

ARIÈS, Philippe (1981) *História Social da criança e da família*. Tradução de Dora Flaksman. 2a ed. Rio de Janeiro, Zahar.

ARRIAGA, Juan Carlos. El concepto frontera en la geografía humana. *Perspectiva Geográfica*. Vol. 17. 2012. Enero-Diciembre. pp. 71-96

BAINES, Stephen Grant. O movimento político indígena em Roraima: identidades indígenas e nacionais na fronteira Brasil-Guiana. *Caderno CRH* [online]. 2012, v. 25, n. 64 [Acessado 30 Agosto 2021] , pp. 33-44. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0103-49792012000100003>>. Epub 04 Jun 2012. ISSN 1983-8239. <https://doi.org/10.1590/S0103-49792012000100003>

BARTH, Fredrik (1978) *Los grupos étnicos y sus fronteras*. Fondo de Cultura Económica, México.

BARTON, Jonathan (1997) *Political Geography of Latin America*. New York: Routledge.

BELLO, M. N. y RUIZ, S. (2002) *Conflicto armado, niñez y juventud: una perspectiva psicosocial* (Bogotá, D. C.: Universidad Nacional de Colombia).

BOHANNAN, P. (1992) *Introducción a la Antropología Cultural*. Pp. 4-11

BRICEÑO MONZÓN, Claudio Alberto. Los proyectos de zonas de integración fronterizas en el MERCOSUR: Espacio de unión–conflicto. *Aldea Mundo* [en línea]. 2015, 20(40), 59-70[fecha de Consulta 22 de Septiembre de 2021]. ISSN: 1316-6727. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=54346387006>

BUNDIO, Javier. (2017) *Hinchadas y otredades radicales. Un estudio antropológico de los cantos en los estadios de fútbol argentinos*. Tesis doctoral, Facultad de Ciencias Sociales de Buenos Aires.

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto (1996) O Índio e o mundo dos brancos. Ed. Unicamp. Campinas.

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto; BAINES, S.G. (Ed.) Nacionalidade e Etnicidade nas Fronteiras. Brasília. Ed. UNB, p. 9-20. 2005

CARRASCO HENRIQUEZ, Noelia. Desarrollos de la antropología de la alimentación en América Latina: hacia el estudio de los problemas alimentarios contemporáneos. *Estud. soc*, Hermosillo, v. 15, n. 30, p. 80-101, dic. 2007. Disponible en http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-45572007000200003&lng=es&nrm=iso.

CASTELLS, Manuel (1999) O poder da identidade; A era da informacao: Economia, Sociedade e Cultura, Vol. II; Sao Paulo: Ed. Paz e Terra.

CAVAGNARO, Luis. Materiales para la historia de Tacna. Tomo I. Cultura Autoctona. Tacna: Cooperativa San Pedro de Tacna - Fondo de Desarrollo Cultural, 1986.

CHOQUE, Carlos. Indios Originarios y forasteros. Interacciones culturales y cambios demográficos en los Altos de Arica y Tacna. *Estudios Atacameños*. no. 60. San Pedro de Atacama. 2020.

CURRY, M. R. (2002) Discursive displacement and the seminal ambiguity of space and place. En: L. Lievrouw & S. Livingsstone (eds.). *The Handbook of New Media*. London: Sage Publications.

DANTAS, Maisa Cristina Torres. Estudantes indígenas em escolas urbanas: produções desentidos e respostas criativas. 2015. 92 f. Monografia (Bacharelado em Ciências Sociais)— Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

DARBYSHIRE, Philip; MACDOUGALL, Colin; SCHILLER, Wendy. Multiple methods in qualitative research with children: more insight or just more?. *Qualitative Research*, 2005, vol. 5, no 4, p. 417-436.

DEAR, Michael (1988). The postmodern challenge: reconstructing Human Geography. *Transactions of the Institute of British Geographers*, 13, (3).

DELGAGO, Felipe; MAUGARD, Miguel. Movilización y Organización popular en dictadura: las jornadas de protesta nacional en Arica (1980-1986). *Izquierdas*. no. 39. 2018.

DÍAZ, Araya; RUZ ZAGAL, Rodrigo; GALDAMES ROSAS, Luis; TAPIA, Alejandro. *El Arica peruano de ayer*. Concepción: Siglo XIX. 2012.

DILLA, Haroldo “Los Complejos Urbanos Transfronterizos en América Latina”. *Revista de Estudios Fronterizos, Nueva Época*, Vol. 16, N° 31: 15-38. 2015.

DUARTE, Klaudio. *Mundos Jóvenes, Mundos Adultos: Lo generacional y la reconstrucción de los puentes rotos en el liceo. Una mirada desde la convivencia escolar*. Última Década. Viña del Mar, CIDPA. n.16, p. 95-113, mar. 2002.

ELDÉN, Sara. Inviting the messy: Drawing methods and ‘children’s voices’. *Childhood*, Lund,, v. 1, n. 20, p. 66-81. 2012.

ESPINOZA, Enrique. *Jeografía descriptiva de la República de Chile: arreglada según las últimas divisiones administrativas, las más recientes exploraciones i en conformidad al censo jeneral de la República levantado el 28 de noviembre de 1895*. Cuarta edición. Santiago de Chile: Imprenta i Encuadernación Barcelona, 1897.

FANON, Frantz (2018) *Los condenados de la Tierra*. Fondo de Cultura Económica.

FAULHABER, Priscila. A fronteira na antropologia social: as diferentes faces de um problema. *BIB: Revista Brasileira de Informação em Ciências Sociais*, v. 51, p. 105-126, 2001

FUSARO, Karin de Pecsí e. *Infância refugiada: mediação e agência de crianças sírias no Distrito Federal*. 2019. 116 f. il. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais)—Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

GUERRA VILABOY, Sergio. *La dramática historia de la guerra del Pacífico (1879-1883) y de sus consecuencias para Bolivia*. *Revista Izquierdas*, num. 15, abril. pp. 193-213. Santiago: Universidad de Santiago. 2013.

GONZÁLEZ CASANOVA, Pablo. “Colonialismo Interno (una redefinición)”. En Revista Rebeldía, No. 12, octubre de 2003.

HOBBSAWM, Eric; RANGER, Terence (orgs.). A invenção das tradições. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984. Págs. 9-23

JIMÉNEZ PALACIOS, Ricardo. Criminalización de la Economía Informal en las Fronteras Sudamericanas. Estudio de caso de la Triple Frontera del Paraná y la Triple Frontera Central Sur Andina. Dissertação de Mestrado (Pós-Graduação em Integração Contemporânea da América Latina) - Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Foz do Iguaçu, 2018.

JIMÉNEZ PALACIOS, Ricardo. Criminalización de la Economía Informal en las Fronteras Sudamericanas. Estudio de Caso de la Triple Frontera del Paraná y la Triple Frontera Central Sur Andina. Límite Revista Interdisciplinaria de Filosofía y Psicología, v. 14, 27 dez. 2019.

JIMENEZ PALACIOS, Ricardo. Comercio informal en ciudades de frontera. Estudio de caso de los feriantes de ropa y calzado en la ciudad de Tacna (Perú). Si Somos Americanos, Santiago, v. 19, n. 1, p. 13-42, jun. 2019. Disponible en <http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0719-09482019000100013&lng=es&nrm=iso>.

KOTTAK, C. P. (2002). Introducción a la Antropología Cultural. Madrid. McGraw-Hill.

LIBERONA, Nanette & LADINO, Marcela & CONTRERAS, Yasna. (2017). Movilidad por salud entre Arica y Tacna: análisis de una demanda no satisfecha y de una oferta atractiva del otro lado de la frontera. Geopolítica(s). Revista de estudios sobre espacio y poder. 8.10.5209/GEOP.56122

LOPEZ GARCÉS, Claudia. Ticunas Brasileños, colombianos y peruanos: Etnicidad y nacionalidad en la Región de Fronteras del Alto Amazonas/Solimoes. Tese de Doutorado. Centro de Pesquisa e Pós-Graduação Sobre a América Latina e Caribe – CEPPAC. Universidade de Brasília. Brasília, 2000.

MARRE, Diana. (2014). De infancias, niños y niñas. Prólogo. In: Llobet, V. (compiladora). Pensar la infancia desde la América Latina: un estado de la cuestión. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/posgrados/20140416023412/PensarLaInfancia.pdf>

MEAD, M. Adolescencia, Sexo y Cultura en Samoa. Buenos Aires: Paidós, 1985

MEAD, M., WOLFENSTEIN, M. Childhood in contemporary cultures. Chicago: Chicago University Press, 1954

MILSTEIN, Diana, "Conversaciones y percepciones de niños y niñas en las narrativas antropológicas." Sociedade e Cultura, vol. 11, no. 1, 2008, pp.33-40. Redalyc, <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70311105>

NOGUEIRA, Joao e MESSARI, Nizar (2005) Teoria das Relações Internacionais - Correntes e Debates. GEN Atlas.

OJEDA, Norma. Familias transfronterizas y familias transnacionales: algunas reflexiones Migraciones Internacionales, vol. 3, núm. 2, julio-diciembre, 2005, pp. 167-174 El Colegio de la Frontera Norte, A.C. Tijuana, México <https://www.redalyc.org/pdf/151/15103207.pdf>

ORTIZ GUITART, Anna; Maria PRATS FERRET y Mireia BAYLINA FERRÉ. Métodos visuales y geografías de la infancia: dibujando el entorno cotidiano. Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales. [En línea]. Barcelona: Universidad de Barcelona, 1 de mayo de 2012, vol. XVI, nº 400. <<http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-400.htm>>. [ISSN: 1138-9788].

OSPINA-ALVARADO, M. C., ALVARADO, S. V., & OSPINA, H. F. (2014). Construcción social de la infancia en contextos de conflicto armado en Colombia. En V. Llobet, (Comp.), Pensar la infancia desde América Latina: Un estado de la cuestión (pp. 35-60). Buenos Aires, Argentina: CLACSO .

PACHECO DE OLIVEIRA, João. Uma etnologia dos “índios misturados”? Situação colonial, territorialização e fluxos culturais. Trabalho apresentado na conferência realizada para concurso para professor titular de disciplina Etnologia. Museu Nacional/UFRJ, Rio de Janeiro, 11 de novembro de 1997.

PACHECO DE OLIVEIRA, João. *A Viagem da Volta: Etnicidade, Política e Reelaboração Cultural no Nordeste Indígena (Territórios Sociais, 2)* Rio de Janeiro: Contra Capa, 1999, 350 pp.

PASTOR, Marly. *Construcciones y persistencias identitarias en tacna (1940-2017). La tensión entre “tacneños” y “puneños” por su afirmación cultural en la ciudad.* Foz de Iguaçu. 2018.

PIZARRO, Elias; RIOS, Waldo. *Entre franquicias y beneficios: Una apuesta del gobierno para el desarrollo regional de Arica (1953).* 2005 en DIAZ, Alberto; DIAZ, Alfonso; PIZARRO, Elias. *Arica Siglo XX. Historia y Sociedad en el extremo norte de Chile.* Arica: Ediciones Universidad de Tarapacá. 2010.

PIZARRO, Elias; DÍAZ, Alfonso. *Tacna y Arica en tiempos del centenario (1910).* 2004 en DIAZ, Alberto; DIAZ, Alfonso; PIZARRO, Elias. *Arica Siglo XX. Historia y Sociedad en el extremo norte de Chile.* Arica: Ediciones Universidad de Tarapacá. 2010.

JAMES, A., PROUT, A. (Eds.) (1997). *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood.* 2nd edition. Basinstoke: Falmer Press, 260 páginas. ISBN: 0-7507-0596-5.

QUIJANO, Aníbal. *Colonialidad del Poder, Eurocentrismo y América Latina.* In: Edgardo Lander (ed.). *La colonialidad del saber. Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas.* Buenos Aires, CLACSO. 2000. p. 246.

QUISPE, Elizabeth. *Posibilidades del turismo de salud del visitante chileno a Tacna en las especialidades de oftalmología y odontología (2019).* Tesis para optar al Título Profesional de Licenciada en Turismo y Hotelería. Universidad de San Martín de Porres. Disponible en https://repositorio.usmp.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12727/5810/QUISPE_CE.pdf?sequence=1&isAllowed=y

RIBEIRO, Darcy *La civilización emergente.* Nueva Sociedad nro.73, julio- agosto de 1984, pp. 26-37. Disponible en: https://static.nuso.org/media/articles/downloads/1187_1.pdf

ROJAS, Jorge. Los niños y su historia: un acercamiento conceptual y teórico desde la historiografía. Pensamiento Crítico: Revista Electrónica de Historia. n. 1, p.1-39, 2001.

ROJAS, Jorge. Los derechos del niño en Chile: una aproximación histórica, 1910-1930. Historia (Santiago), Santiago , v. 40, n. 1, p. 129-164, jun. 2007 . Disponible en <http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0717-71942007000100005&lng=es&nrm=iso>.

ROSTWOROWSKI, Maria. La región del Colesuyu. Revista Chungará, Octubre. 127-135. Universidad de Tarapacá. Arica. 1986.

SANTOS, Milton. O retorno do território. En: OSAL : Observatorio Social de América Latina. Año 6 no. 16 (jun. 2005). Buenos Aires : CLACSO, 2005.

SKEWES GUERRA, Celeste. Desde el kilómetro 18: Percepciones Infantiles en un Territorio de Conflicto Socioambiental. 2017. 201 p. Dissertação de Mestrado (Pós-Graduação em Estudos Latino-americanos) - Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Foz do Iguaçu, 2017.

SPIVAK, G., ¿Puede hablar lo subalterno?, Revista Colombiana de Antropología, Volumen 39, enero-diciembre 2003,pp. 297-364

STANDEN, Vivien; ARRIAZA, Bernardo. Cultura Chinchorro, Catálogo de Artefactos. Arica: Ediciones Universidad de Tarapacá. 2016.

TURNER, Victor. La selva de los Símbolos: aspectos del ritual Ndembu. Traducción castellana de: The forest of Symbols Ithaca. Nueva York, 1967

UNICEF, Convención sobre los Derechos del Niño, Resolución 44/25, 1989. Disponible en: <https://www.unicef.org/es/convencion-derechos-nino/texto-convencion>

VELA VELARDE, Carlos. La cerámica Cerro Los Hornos, presencia inka en la costa de Tacna, sur del Perú. Chungará. Arica. pg. 935-942. 2004.

VELA VELARDE, Carlos. Bases para el conocimiento de la presencia tiwanaku en el valle del caplina, tacna. Ciencia y Desarrollo. n. 4. pg. 125-137.2019.

ZUSMAN, P. B. (2006). Geografías históricas y fronteras. En D. Hiernaux & A. Lindón. Tratado de Geografía Humana. México: UAM, Anthropos.