



FILO:UBA
Facultad de Filosofía y Letras
Universidad de Buenos Aires

P

Encrucijadas identitarias

Representaciones de y sobre niños mapuche del Neuquén

Autor:

Szulc, Andrea Paola

Tutor:

Briones, Claudia

2007

Tesis presentada con el fin de cumplimentar con los requisitos finales para la obtención del título Doctor de la Universidad de Buenos Aires en Análisis del Discurso.

Posgrado



FILO:UBA
Facultad de Filosofía y Letras

FILODIGITAL
Repositorio Institucional de la Facultad
de Filosofía y Letras, UBA

UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
TESIS DE DOCTORADO CON MENCIÓN EN ANTROPOLOGÍA Y SOCIOLOGÍA

Tesis 12-8-9

FACULTAD de FILOSOFIA y LETRAS	
Nº 834.340	MESA
29 MAR 2007	
AGY SOCIAL	ENTRADAS

***Encrucijadas identitarias:
Representaciones de y sobre niños
mapuche del Neuquén***

Tesista: Lic. Andrea Paola Szulc. DNI 25.133.259

Directora y Consejera de Estudios: Dra. Claudia Noemí Briones

Buenos Aires, marzo de 2007

UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
Dirección de Bibliotecas

A los niños y adultos de Gelay Ko, Santo Domingo, Chiuquilihuin, Junín de los Andes, Payla Menuko, Newen Mapu y Puel Pujv; a Miguel, Silvia, Pety, Ailin y María; por compartir días, saberes, miradas, inquietudes...

A Claudia Briones, por el generoso, incansable y honesto trabajo para que esta Tesis llegara a puerto, por tantas corridas...

A los amigos que "hicieron el aguante", Karen, Mariana, César, Adelaida, Ana Carolina, Elisa...

A mis compañeros del GEAPRONA, por las sugerentes discusiones y el excelente clima de trabajo...

A mis compañeros docentes y a mis alumnos de la cátedra Garreta de Antropología del CBC, por construir contra la corriente un espacio educativo vivificante...

A la familia amplísima, por la irrompible paciencia, los Szulc, las Chames, los Branda, los Milán, los Ordoqui y los Zlotopiora...

A Javier, por sostenerme en este largo proceso, por escucharme durante mis altibajos y ayudarme a seguir en el mundo, por el humor anti melodrama, por las hermosas fotografías de Gelay Ko y por la hermosa sonrisa que sembrás y cuidás día a día en nuestro bebé...

A Lautaro, por protagonizar encantadoramente esta fase experimental de mi trabajo con niños, animándome a seguir adelante y a explorar nuevos rumbos...

INFINITAS GRACIAS

ÍNDICE

Introducción.....	1
Primera Parte	
Capítulo I: Reconceptualizando la niñez.....	10
Capítulo II: La investigación etnográfica con niños y niñas.....	38
Capítulo III: Comunidades contemporáneas en el campo y la ciudad.....	62
Segunda Parte	
EJE I: ¿Qué es un niño / a?	
Capítulo IV: “Esas no son cosas de chicos”. La niñez en disputa.....	86
EJE II: ¿Cómo formar a los niños mapuche?	
Capítulo V: Aprendiendo a ser neuquino en Mapuzugun.....	131
Capítulo VI: Nombrar y formar a los picikeche. La definición contestataria de lo mapuche.....	166
EJE III: Definiendo identidades en clave religiosa	
Capítulo VII: “Mi peñi Ceferino”. Un ensayo de articulación hegemónica.....	203
Capítulo VIII: “Yo me siento otra”. Revitalización ritual y rearticulación de subjetividades.....	239
Conclusiones.....	265
Bibliografía citada.....	273
Documentos citados.....	290
Anexo I.....	294
Anexo II.....	296
Anexo III.....	308

Introducción

Muchas veces al mencionar mi tema de investigación a personas no pertenecientes al ámbito antropológico, he recibido como sonriente respuesta: “¡Ay, qué lindo!”. Una y otra vez me he preguntado porqué “qué lindo”. ¿Qué se imagina la gente cuando digo “niños mapuche del Neuquén”?

Por un lado, es claro que la idea de niño provoca este tipo de ternura. En el capítulo I analizaremos en qué consiste esa idea, cómo ha surgido esa mirada y cómo ha incidido sobre el abordaje antropológico de este campo. Por otro lado, a lo largo de estos años de trabajo me fui dando cuenta de que la imagen de estos niños en particular, “mapuche”, entenece a mis interlocutores aún más. Y es que la inocencia que el sentido común atribuye a los niños parece en ocasiones llegar a su máxima expresión en el caso de niños indígenas, imaginados como aún más naturales, ingenuos, puros y desvalidos que el resto, aislados en sus “ancestrales comunidades”, donde no conocen los beneficios ni los perjuicios de la vida moderna, con los bellísimos paisajes neuquinos como telón de fondo. La edulcorada imagen del niño mapuche que uno podría encontrar en un almanaque.

Pero, actualmente, muchos niños mapuche viven en las grandes ciudades de la región patagónica, que los registran sólo como chicos “morochitos”, potenciales delincuentes para el lombrosiano sentido común de este país, que cree descender de los barcos y que los califica entonces como extranjeros, “chilenos”. Algunos de ellos, que se hacen oír, afirmando su identidad como mapuche, reclamando respeto a sus derechos, generan una especie de espanto, pues no pareciera ser propio de un niño –menos aún de un niño indígena- semejante insolencia. Otros, que tras haber crecido en el campo

considerándose a sí mismos “fiscaleros”¹, se autoreconocen como mapuche y comienzan a “rechazar los símbolos patrios”, generan la misma desconfianza. La ternura entonces intenta posarse en los niños de las “viejas” comunidades, los “verdaderos” o “auténticos” indígenas; pero muchos de ellos tampoco son aquellos angelitos deseosos de atender con solemne respeto a los visitantes no mapuche; se portan mal, no cantan el himno con el volumen adecuado, roban de la dirección de la escuela una bolsa de caramelos, o simplemente retacean la sonrisa a quien con tan buenas intenciones los observa.

Ante estos niños mapuche, entonces, la sonrisa desaparece y en su lugar aparecen la extranjerización, la añoranza por la docilidad de antaño, la sospecha de oportunismo, la denuncia de su utilización política, o redoblados esfuerzos por hacer de ellos neuquinos, buenos cristianos, dignos “paisanos de Ceferino”.

De las representaciones de y sobre estos niños mapuche trata la Tesis que aquí comienza. A los otros, los de la postal, nunca los conocí.

I. El problema

En el departamento de Zapala, provincia del Neuquén, se está desarrollando un interesante proceso de etnogénesis: la reciente formación, a partir de pobladores anteriormente considerados “fiscaleros”, de diversas “comunidades mapuche”. Como parte de este proceso de comunalización (Brow 1990), en junio de 2000 se retomó una práctica que hacía dos generaciones no se realizaba, el *katan kawitñ*². Para participar de esta ceremonia de perforación del lóbulo a niñas pre-púberes y púberes se movilizaron familias de diversas comunidades mapuche de la zona, así como también de las

¹ Se denomina de ese modo a los pobladores rurales asentados en tierras fiscales.

² Utilizo para los términos en *mapuzugun* -tipeados en letra cursiva- el grafemario Ragileo, adoptado por diversas organizaciones mapuche del Neuquén (ver capítulos V y VI), excepto para paradójicamente para el vocablo “mapuche”, cuya grafía en Ragileo sería *mapuce*, y otros términos terminados en el sufijo “che”, que no aparecerán por lo tanto en cursiva.

ciudades de Zapala y Neuquén capital. Esta práctica ritual inscribe un fuerte mensaje identitario; procura comunicar a las niñas quiénes son y quienes serán.

Sin embargo, no es éste el único mensaje que se les transmite. En su vida cotidiana, niñas y niños mapuche de distintos contextos son interpelados por diversos actores y agencias sociales del “mundo de los adultos” –familiares, docentes, agentes sanitarios, dirigentes indígenas, medios de comunicación- que jerarquizan, cada cual a su modo, algunos aspectos identitarios: el ser niños, varones o mujeres, mapuche, miembros de una u otra comunidad, católicos, evangélicos, habitantes de zonas rurales o urbanas, neuquinos, futuros ciudadanos o argentinos. Mostraremos en esta Tesis cómo estos procesos forman parte de las disputas por la hegemonía características de este contexto provincial, las cuales –como se planteará- se despliegan crecientemente en el campo de la niñez mapuche, en torno a las formas de definir, nombrar, cuidar, educar y ciudadanizar a los picikeche (“gente pequeña”).

Atenderemos asimismo a la dimensión subjetiva de estos procesos, indagando cómo los niños y niñas van entonces transitando senderos preexistentes o haciendo camino al andar. Caminos que se cruzan con otros, confluyen o se bifurcan, trazando encrucijadas identitarias ante las cuales cada quien va tomando su rumbo. En términos más académicos, estas diversas interpelaciones -que definen explícita o implícitamente distintas posiciones de sujeto- inscriben subjetividades múltiples en los niños interpelados. No siendo ninguna de ellas ni esencial ni inmutable, esta Tesis analiza entonces cómo los propios niños las articulan, qué elementos jerarquizan, si y cómo intentan compatibilizar mensajes contradictorios, en qué direcciones sus autodefiniciones van cambiando a través de los distintos contextos cotidianos, así como la manera en que repercute la experiencia rural o urbana de los niños y la perspectiva político-cultural de su entorno en estos procesos de articulación.

En base a una investigación etnográfica, esta Tesis se orienta por tanto a analizar los procesos de resignificación mediante los cuales los niños mapuche de la zona central y sur del Neuquén otorgan sentido a sus experiencias cotidianas y a las interpelaciones generadas por diversas usinas y actores sociales, resignificaciones que los muestran como participantes activos en la constante rearticulación de sus subjetividades.

II. Algunas especificaciones

La investigación aquí presentada parte de problematizar, desde una perspectiva antropológica, la naturalizada noción de sentido común -producto histórico de la modernidad- que cosifica a los niños al concebirlos como seres fuera de la historia y de la sociedad, incapaces de elaborar críticamente sus experiencias; una totalidad homogénea, cercana al "estado de naturaleza" y a la "esencia" de lo humano. Entre mis puntos de partida, entonces, se destacan dos premisas. Primero, la importancia de considerar a los niños como sujetos sociales activos, posicionados y reflexivos cuyas prácticas y representaciones merecen ser analizadas. Segundo, la necesidad de enmarcar sus modos de acción y agencia en las nociones de niñez que ponen en juego cotidianamente los diversos adultos con quienes se vinculan.

En consecuencia, se utilizará en esta Tesis el término "Niñez" en lugar de "Infancia", tomando en cuenta la etimología de cada vocablo. Pues, según el Diccionario Crítico Etimológico Castellano e Hispánico de J. Corominas, mientras no existen significados precisos asociados al término "Niño"³ -aunque se sabe que en la antigüedad el término designaba a personas mayores de lo que hoy entenderíamos por

³ Desde el siglo XIII se encuentran documentos que utilizan este vocablo. Se trata de una voz común al castellano con el catalán (*nin*) y muchas hablas occitanas e italianas procedente de un tipo *NĪNNUS*, de creación expresiva.

tal vocablo⁴- “**Infante**” procede del latín *Infant, -tis*, incapaz de hablar "niño de mantillas", niño pequeño derivado de Fari "hablar"⁵. Sería por tanto un contrasentido presentar una investigación antropológica en el cual se analizan las perspectivas expresadas por los niños mediante el término Infancia, que justamente refiere a la incapacidad de hablar.

Vale aclarar asimismo que frecuentemente utilizaremos en esta Tesis el término “niños” como conjunto que abarca tanto a varones como mujeres, a pesar de conocer y acordar con que este uso -por el cual en castellano el término en masculino abarca y subsume al femenino- “no es ingenuo ni casual”, como bien señala Eva Giverti (1998: 6). Se trata no obstante del uso corriente en nuestra lengua que resulta más práctico que especificar en cada oportunidad que hablamos de “niños y niñas” o “niños/ as” o “niñ@s”, lo cual a nuestro entender sería además inadecuado, pues no siempre la variable de género requiere un primer plano.

Por otra parte, acordamos aquí con un enfoque no esencialista de las prácticas identitarias que reconoce su carácter socialmente construido, contradictorio y procesual. Encontramos sugerente la línea de análisis expresada en los trabajos de Chantal Mouffe (1987, 1988) y Stuart Hall (1986), que trabaja con el concepto de subjetividades en lugar del de “identidad”, abriendo una posible reformulación de la investigación sobre este tipo de procesos. Se plantea que en toda sociedad, cada agente social está inscripto en múltiples relaciones sociales, no sólo de producción, sino también de género, étnicas, nacionales, generacionales. Dichas relaciones determinan posiciones subjetivas que, a su vez, son diversamente construidas por diferentes discursos. Desde esta perspectiva, cada agente social es el “locus” de múltiples posiciones, basándose en las cuales articula

⁴ De este sustantivo se derivó Niñez que aparece ya en la obra de Gonzalo de Berceo alrededor del año 1300.

⁵ El primer registro escrito de este vocablo en español lo tenemos en el poema del Mio Cid. La palabra infancia es un cultismo derivado de lo antes dicho, del latín *infantia* "niñez".

problemática, presentando los contextos de observación seleccionados y las agencias interpeladoras que contemporáneamente operan en cada uno de ellos, brindando claves históricas para una adecuada apreciación de la profundidad de los mensajes allí relevados. La comunidad de Chiuquilihuin (Dpto. Huiliches), la comunidad de Gelay Ko (Dpto. Zapala) y las organizaciones *Newen Mapu* y *Puel Pvjv* de Neuquén Capital. Se propone de este modo una perspectiva “panorámica” –vista extensa de un horizonte– en lugar de focalizada en un único referente empírico, ya que los “niños mapuche del Neuquén” no conforman un conjunto homogéneo. Por el contrario, viven en contextos diferentes, con cotidianidades y trayectorias de vida diversas, de cuyas divergencias y confluencias pretende precisamente dar cuenta esta Tesis.

En una segunda parte se analizan comparativamente las interpelaciones dirigidas a los niños mapuche del Neuquén de estos diversos contextos y los procesos de rearticulación de sus subjetividades, centrándonos en aquellos aspectos en torno a los cuales se escenifican mayores disputas entre las distintas agencias y actores sociales intervinientes. 1) ¿Qué es un niño /a?; 2) ¿Cómo formar a los picikeche?; 3) Definiendo identidades en clave religiosa.

En primer lugar, en el capítulo IV, se toman como eje central las dimensiones etaria y de género, analizando comparativamente las definiciones promovidas por diversos sectores. Dicho capítulo se centra en el modo en que los diversos adultos e instituciones intentan imprimir en los niños mapuche subjetividades en términos etarios y de género, a través no sólo de mensajes explícitos sino fundamentalmente de la prescripción de determinadas actividades cotidianas que estructuran en gran medida su cotidianidad, y de las nociones que refieren los mismos niños.

En segundo lugar, nos detendremos en la conflictiva “formación” de los niños mapuche, analizando por un lado el proyecto educativo específico implementado por el

gobierno provincial -en tanto muestra de las nociones hegemónicas- y por otro lado las prácticas formativas dirigidas a esta misma población por organizaciones con filosofía y liderazgo mapuche, definidas como “educación autónoma mapuche”, en los capítulos V y VI respectivamente.

En tercer lugar, nos ocupamos de las prácticas y representaciones en pugna en torno al niño mapuche que operan a través de diversas producciones simbólicas en clave religiosa. A saber: 1) La articulación hegemónica entre el ser católico, neuquino, argentino y despolitizadamente mapuche promovida por la iglesia católica –marcando como contrapunto las divergencias que presentan las iglesias evangélicas que trabajan en la zona, a la cual dedicamos en capítulo VII; 2) Las disputas político-culturales desplegadas mediante prácticas rituales mapuche dirigidas a los niños –específicamente rituales de iniciación- que han sido revitalizadas en la provincia del Neuquén a partir del año 2000, y que contrariamente, presentan la pertenencia étnica como incompatible con adscripciones en términos religiosos, provinciales y nacionales, como se plantea en el octavo capítulo de esta Tesis. Por último, las páginas finales están dedicadas a las conclusiones elaboradas a partir del proceso de investigación en torno a los temas planteados y posibles líneas de análisis a futuro.

De este modo, se ofrece un análisis comparativo de la conflictiva y compleja dinámica que atraviesa los procesos de construcción de la niñez mapuche en la provincia del Neuquén, dando cuenta del interjuego entre agencias diversamente posicionadas en el campo político –cultural regional en los diferentes contextos estudiados.

PRIMERA PARTE

Capítulo I

RECONCEPTUALIZANDO LA NIÑEZ

En la actualidad la niñez es una cuestión socialmente problematizada, en tanto ciertas clases, fracciones de clase, organizaciones, grupos o incluso individuos estratégicamente situados creen que puede o debe hacerse "algo" al respecto, promoviendo su incorporación en la agenda de problemas sociales vigentes (Oszlak 1978), lo cual genera encendidos debates y disputas en la esfera pública. Sin embargo, la niñez era hasta hace poco sólo un "rasgo del discurso paterno (o tal vez sólo materno), moneda corriente de los educadores y propiedad teórica exclusiva de la psicología evolutiva", como bien señalan Allison James y Alan Prout (1998:3, traducción propia).

Es precisamente el carácter sacralizado de determinado modelo de niñez, socio-históricamente específico, el que me ha impulsado a problematizar antropológicamente este tema ya en mi tesis de licenciatura⁶, entendiendo problematizar como la acción de reemplazar las imágenes simplistas y unilaterales -que lo presentan cotidianamente como dato inmediato de la realidad- por "una representación compleja y múltiple, fundada en la expresión de las mismas realidades en discursos diferentes, a veces inconciliables (...)" (Bourdieu 1999:9), que posibilite una comprensión más profunda de la problemática en cuestión. Esto resulta más relevante aún en la actualidad, en que los grandes relatos de la modernidad que constituyeron al niño como objeto/ sujeto del dispositivo escolar y del dispositivo psicoanalítico han entrado en crisis (Carli 1997)

⁶ "Que trabaje no quiere decir que no sea chico". Niñez y Trabajo desde una perspectiva antropológica". FFyL, UBA; 2001.

La antropología, por su tradición problematizadora de aquello que el sentido común suele naturalizar, está en condiciones de contribuir conceptual y metodológicamente al análisis crítico de la niñez. Paradójicamente, la niñez ha sido hasta los '90 un tema marginal en los estudios antropológicos y en las ciencias sociales en general, que no han dirigido su atención a los niños, del mismo modo en que por mucho tiempo excluyeron del análisis a las mujeres. Los trabajos de investigación antropológica sobre la niñez no abundan. En todo caso, se trata de contribuciones más bien aisladas, una línea de investigación discontinua, fragmentaria, asistemática, que no ha llegado aún a articularse como campo legítimo de investigación.

El presente capítulo se plantea por tanto como un acercamiento constructivamente crítico a ese fragmentario y asistemático conjunto de investigaciones, en busca de interlocutores con quienes discutir dentro de la tradición de nuestra disciplina e ir cimentando un abordaje antropológico de la niñez.

Como punto de partida para problematizar la niñez, me ocupó en este capítulo de explicitar y contextualizar históricamente las nociones de sentido común ligadas a esta etapa del ciclo vital humano. A continuación, presento un análisis de los trabajos realizados hasta el momento en antropología sobre la niñez – marcando algunos contrapuntos y unísonos con otras disciplinas- resultado de la revisión y sistematización bibliográfica. Si bien el relevamiento es más ilustrativo que exhaustivo, nos parece imprescindible y pertinente para comprender las razones de la histórica marginalidad de esta área y a partir de allí, avanzar en su reconceptualización. En esa dirección, se analiza la escasa atención dedicada al tema por las ciencias sociales y se esbozan líneas a seguir para el desarrollo de un abordaje antropológico sobre la niñez.

II. El niño en el sentido común

La Niñez es, según el Diccionario de la Real Academia Española, el “período de la vida humana, que se extiende desde el nacimiento hasta la adolescencia” (1982:925). Sin embargo, y más allá de que el umbral de la adolescencia sea tan problemático como el del fin de la niñez, en la vida cotidiana los sentidos ligados a la Niñez no son meramente temporales, sino que se enmarcan en un sistema clasificatorio del ciclo vital que atribuye características particulares a cada etapa. Tal como sostiene Chris Jenks “el pensamiento de sentido común y el lenguaje cotidiano en la sociedad contemporánea están cargados de nociones referidas a la niñez” (1996:6, traducción propia); no obstante, dichas concepciones están tan fuertemente naturalizadas que hasta parecería absurdo explicitarlas. Precisamente debido a ello considero que el tema requiere ser analizado, más aún en la actualidad, en que el concepto de infancia, entendido como categoría ahistórica y homogénea, está claramente en crisis (Carli 1991).

Según las representaciones hegemónicas occidentales contemporáneas, los niños constituyen un tipo de personas diferente de otros, un conjunto aún no integrado a la vida social, definido generalmente por la negativa -desde el punto de vista de los adultos- como quienes *carecen* de determinados atributos tales como madurez sexual, autonomía, responsabilidad por sus actos, ciertas facultades cognitivas, y capacidad de acción social. Esta visión los relega a un rol completamente pasivo, más de objeto que de sujetos: Objeto de educación, cuidado, protección, disciplinamiento o -frente a fallas de los adultos- de abandono, abuso y explotación. El signo de la acción ejercida sobre ellos puede ser positivo o negativo, pero en ambos casos el lugar asignado a los niños es el de meros receptores de las acciones de otros, por supuesto, de los adultos. Esta oposición remite a la lógica dicotómica que ha marcado el abordaje de otras problemáticas, como las de género y etnicidad.

Tal conjunto de nociones acerca de la Niñez se manifiesta en el ámbito de la

educación. Como han señalado Graciela Batallán y Raúl Díaz, la escuela, al desvalorizar su vida extraescolar, construye niños "infantilizados", privados de sus "capacidades de elaborar críticamente experiencias y saberes" (1990:43), a pesar de las propuestas de transformación de ese aspecto.

Asimismo, el sentido común que niega a los niños el poder de agencia social se expresa, por ejemplo, en el carácter no punible de los menores de cierta edad en el sistema penal -siendo el límite objeto de recurrentes discusiones en el ámbito público⁷- asentado sobre la concepción de que los niños no son capaces de distinguir claramente entre el bien y el mal; así como también en las reacciones de incredulidad y espanto generalizados ante actos violentos cometidos por niños⁸, pues la naturaleza pura, inocente y armoniosa que se les atribuye no los habilita para el rol de victimarios sino más bien para el de víctimas.

El hecho de que ocasionalmente determinados niños cometan acciones consideradas delictivas no invalida el citado supuesto, pues la noción de "niño" -no sólo en Argentina sino en el contexto americano y europeo occidental en general- ha estado históricamente reservada a determinado sector de la población infantil. Mientras "la infancia" se definía como objeto de socialización y protección en manos de la familia y la institución escolar, los "menores" -excluidos de aquel status y considerados potencialmente peligrosos- serían objeto de control socio-penal estatal a través de instancias diferenciadas (García Méndez 1993)⁹.

⁷ V.G. Clarín.com 17/12/05: "San Martín: protesta de los vecinos contra la inseguridad" disponible en <http://www.clarin.com/diario/2005/12/17/policiales/g-07901.htm> (con acceso 20/04/06), y 20/05/05 "Detienen a un hombre acusado de liderar una banda de chicos" disponible en <http://www.clarin.com/diario/2005/05/20/policiales/g-05201.htm> (con acceso 20/04/06).

⁸ V.G Rio Negro On Line 21/05/02 y 30/04/03.

⁹ Esta segmentación de la población infantil se mantiene vigente en el sentido común, a pesar de haberse creado el 28 de Septiembre de 2005 por Ley N° 26.061 -reglamentada por el Decreto 415/2006- el Sistema Integral de Protección de Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes, que derogó a su vez la Ley Agote (N° 10903) que aún contrariando la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño, mantenía vigente el régimen tutelar de menores. Ver www.observatoriojovenes.com.ar (con acceso 19/10/05) y <http://www.pagina12.com.ar/diario/sociedad/3-57153-2005-09-29.html>

Hoy en día, como contrapartida a la naturalización de la niñez, se observan renovados intentos de naturalizar, o más específicamente biologizar la “minoridad”, produciéndose un desplazamiento desde la caracterización lombrosiana del criminal nato del siglo XIX, a las insistentes apelaciones en nuestros días a un supuesto gen criminal.

Es claro entonces que el modelo hegemónico de niñez, aunque parezca universalmente válido, se basa y regula las experiencias de niños mayormente de sectores de clase media urbana, como un “deber ser” que no necesariamente se concreta en la vida cotidiana. No hace falta alejarse mucho para observar otras formas de ser niño y otras visiones sobre la niñez.

El propósito de problematizar la niñez hace necesario entonces recentrar la cuestión, desplazándola del ámbito del sentido común, no por considerarlo un tipo de conocimiento inferior, sino porque es a través de él que la niñez queda reducida al reino de lo “natural”, sustraída de los procesos históricos y la variabilidad socio-cultural.

III. Historizando la niñez

La desnaturalización de categorías profundamente arraigadas como la de “niñez” requiere su historización;

“para evitar ser el objeto de los problemas que se toman por objeto, hay que elaborar la historia social del surgimiento de dichos problemas (...) En todos los casos se descubrirá que el problema aceptado como evidente por el positivismo ordinario (...) ha sido *socialmente producido* dentro de y mediante un *trabajo colectivo de construcción de la realidad social* (...) para que lo que era (...) un problema privado, particular y singular, se convirtiera en un problema social, un problema público... o incluso en un problema oficial, objeto de tomas de posición oficiales,

hasta de leyes y decretos” (Bourdieu y Wacquant 1995: 179, énfasis en el original).

En ese sentido, me permito insistir en que si bien en todo tiempo y lugar siempre han existido niños, la Niñez concebida como etapa discreta -caracterizada por la presencia del juego y vinculada a lo no cultivado y a lo original- no es natural.

Los aportes al estudio de la niñez desde el campo de la historia surgen en la segunda mitad del siglo XX, de la mano de la llamada Nueva Historia. Esta perspectiva incluyó la ampliación del ámbito de lo político más allá de su sentido restringido, el pasaje de una “historia desde arriba” a una “historia desde abajo” y del interés por los acontecimientos y lo extraordinario, al interés por la estructura y la cotidianeidad como procesos de larga duración. Consecuentemente, esto resultó en la diversificación del tipo de fuentes a utilizar y de las formas de interpretación de las mismas. Este nuevo abordaje del pasado- vinculado a la *École des Annales*¹⁰- posibilitó la demarcación de nuevos objetos de conocimiento, pues “aquello que antes se consideraba inmutable, se ve ahora como una ‘construcción cultural’ sometida a variaciones en el tiempo y el espacio” (Burke 1996:14).

El carácter histórico de la idea de Niñez fue entonces reconocido por historiadores de la tercera generación de Annales como Philippe Ariès, quien en un influyente estudio de 1960 la caracterizó como un producto occidental de la modernidad, afirmando que hasta la Edad Media inclusive los niños no eran colectivamente percibidos como esencialmente diferentes de otras personas, sino más bien como adultos en miniatura (Ariès 1962:33).

Siguiendo a Ariès, la infancia antes del renacimiento se circunscribía al periodo de mayor fragilidad del recién nacido. Cuando el niño podía desenvolverse físicamente

¹⁰ Escuela surgida en torno a la publicación *Annales: économies, sociétés, civilisations*.

en sus actividades básicas, se le mezclaba rápidamente con los adultos. Su aprendizaje no era proporcionado exclusivamente por la familia sino por su entorno social en sentido amplio; en la interacción de colaboración y convivencia con los adultos realizaba el aprendizaje básico para la vida (1962:37).

Con posterioridad al siglo XVII, a medida que se conformaba el modelo de familia burguesa, comenzó a extenderse la práctica de “mimar” a los niños junto con nociones sobre la inocencia y vulnerabilidad infantil, y un progresivo interés por su formación moral y su desarrollo.

La concepción de la Niñez como etapa discreta -caracterizada por la presencia del juego y vinculada a lo no cultivado y a lo original- se sitúa por tanto en la Europa del siglo XVIII. Es en dicho contexto histórico particular que se construye socialmente la Niñez como un status social específico objeto de programas de cuidado, educación y asistencia. El status de Niño fue delimitado por fronteras discursivas progresivamente cristalizadas en instituciones como familias nucleares, nurseries, escuelas, clínicas y otras agencias dedicadas específicamente a procesar al niño como entidad uniforme (Jenks 1996). En el siglo XVIII se habría originado la aún hoy creciente preocupación por la higiene y salud infantil, que dio lugar a partir del siglo XIX a la institucionalización de nuevas especializaciones médicas, la pediatría y, más adelante, la puericultura (Colángelo 2004). Este proceso de institucionalización de la niñez se da a su vez en Argentina a partir de fines del siglo XIX, con la incorporación del país al devenir de la modernidad mundial (Carli 1991).

Junto con el concepto de Niñez se fue desarrollando en Europa, a partir del siglo XVIII, un interés científico por la naturaleza particular de los niños, por revelar qué son en realidad. Sin embargo, dada la concepción de sentido común que excluye a los niños de lo social, el tema ha sido tradicionalmente campo de disciplinas como la psicología

evolutiva y las aproximaciones educativas, que frecuentemente se han manejado con una concepción naturalista y universalizante de la Niñez.

Así, muchos de los saberes específicos surgidos en el siglo XIX –incluyendo la antropología– reforzaron a su vez el lugar del niño en el orden social (Sánchez Marín 1994:67), como se advertirá en el siguiente acápite.

IV. Antropología y niñez

Considerando que la Niñez –junto con la familia y las cuestiones de género– es una de las construcciones sociales más naturalizadas por el sentido común, llama la atención la escasez de trabajos antropológicos que la analicen. Generalmente, las investigaciones sociales o bien excluyen a los niños del análisis o bien los incorporan como un agregado posterior y secundario. Tal como sugieren Nancy Scheper-Hughes y Carolyn Sargent, en los textos etnográficos los niños aparecen del mismo modo en que hace su aparición el ganado en el clásico de Edward Evans-Pritchard, *Los Nuer*; como condición esencial de la vida cotidiana “pero mudos e incapaces de enseñarnos algo significativo acerca de la sociedad y la cultura” (1998:14, traducción propia).

A continuación se presenta una revisión de los trabajos antropológicos que han abordado la niñez, señalando sus aportes y limitaciones, y trazando algunas líneas a seguir para la construcción de un abordaje antropológico sobre la niñez.

El niño como primitivo

Desde sus inicios, el saber antropológico fue formulado como conocimiento acerca del “otro”. Al intentar analizar el pensamiento de los “otros”, nuestra disciplina recurrió frecuentemente a analogías entre éste y el pensamiento de los niños o el de los locos. Ya Claude Lévi-Strauss señala en *Las estructuras elementales del parentesco* que

“el problema de las relaciones entre pensamiento primitivo y pensamiento infantil, en efecto, no es nuevo” (1993:129).

Al igual que en otras disciplinas, el interés por el universo infantil surgió como medio para dilucidar otras cuestiones. Los pensadores del evolucionismo unilineal (Spencer 1882, Tylor 1870) – con el cual quedó inaugurada la antropología como disciplina académica independiente a partir de las últimas décadas del siglo XIX - abordaron el comportamiento infantil como medio para definir acabadamente los estadios de evolución por los cuales se suponía transitaban necesariamente todas las culturas, y más específicamente como vía de acceso a la mentalidad de los llamados pueblos primitivos, considerados representantes contemporáneos de la infancia de la humanidad, estableciendo una analogía que perdura hasta el presente en el sentido común.

Tal persistencia justifica la inclusión de un breve análisis de los puntos de contacto entre las representaciones de sentido común contemporáneas acerca de los niños y la forma en que la antropología clásica ha concebido a los “primitivos”, en tanto ambos representan una “otredad” que demanda explicación (Jenks 1996). En principio, tanto unos como otros fueron (y son) frecuentemente considerados *seres fuera de la historia y de la sociedad, una totalidad homogénea, cercana al estado de naturaleza y a la esencia de lo humano*, ya sea considerada dicha esencia como benigna o maligna. Estas distintas posturas respecto del contenido de la naturaleza humana formuladas por la Ilustración y heredadas por el evolucionismo social del siglo XIX, han tenido su correlato en la concepción de ambos “otros”, a quienes se visualiza ya sea como “buen” o “mal salvaje”.

Asimismo, tanto niños como *primitivos* han sido frecuentemente definidos por carencia -tomando como parámetro a los hombres occidentales adultos- como seres

incompletos, no del todo desarrollados, racionales ni conscientes de sus acciones y, por consiguiente, no completamente responsables por ellas. Exotizando y privando al “otro” de poder de agencia, la antropología clásica lo reducía a objeto de estudio, en lugar de co- partícipe del proceso de investigación.

Junto con la definición del “otro” (cualquiera que sea) por aquello que no es, se formularon caracterizaciones que le otorgaban los atributos del “nosotros”, la esencia o germen del pensamiento, pero aún sumergida en una “indistinción primitiva”. En sus primeras formulaciones, Lucien Lévi-Bruhl planteaba que las representaciones colectivas de las sociedades inferiores no constituyen un fenómeno puramente intelectual, pues en ellas “el elemento cognoscitivo está mezclado a elementos emocionales o motores” (Cazeneuve 1967:13). Un siglo más tarde, encontramos una mirada similar respecto de este punto en Lévi-Strauss, quien afirma: “el pensamiento del adulto se construye alrededor de cierto número de estructuras (...) que constituyen sólo una fracción de las que se dan al comienzo, de modo aún grosero e indiferenciado, en el pensamiento del niño” (1993:134/5).

Otra confluencia significativa entre la forma de categorizar a niños y *primitivos* ha sido la total homogeneización al interior del conjunto: *Los trobriandeses*¹¹, por ejemplo, en un caso y *Los niños* en el otro. La construcción de tal “comunidad imaginada” (Anderson 1993) -a la cual todos pertenecemos en algún momento de nuestras vidas- tiene implicancias metodológicas para una investigación antropológica con niños pues, tal como afirma Anna Laerk (1998), la ilusión del “niño que todos llevamos dentro”, puede inducirnos a creer que dado que hemos sido niños alguna vez podremos de algún modo reabrir la ruta universal a la vida infantil.

¹¹ Malinowski 1922.

La homogeneización y esencialización que sustrae a los niños de la historia y del conflictivo contexto socioeconómico y político, negando su agencia social, ha penetrado profundamente en el sentido común al igual que en las ciencias sociales en su conjunto, marcadas aún por la herencia del evolucionismo decimonónico. En el sentido común occidental contemporáneo continúan plenamente vigentes nociones de niñez surgidas del modelo evolutivo en psicología, el cual- al establecer la secuencia de etapas de desarrollo cognitivo por la cual progresan las habilidades conceptuales infantiles- produjo una homogeneización de la noción de “niño” y su reducción al plano individual. La psicología evolutiva abordó la psicología infantil como medio para resolver interrogantes de la psicología general, operación que como ya señalamos también ha caracterizado el abordaje de la niñez en otras disciplinas.

Desde dicho paradigma, la exclusión del niño se realizó a través de formulaciones parciales de racionalidad. Jean Piaget propuso un sistema de racionalidad científica particular como si fuera natural y universal, a partir del cual estableció una secuencia de adquisición de las competencias cognitivas a través de etapas planteadas como inevitables, que en realidad corresponden a la tradición filosófica occidental, y en particular a las categorías kantianas de tiempo, espacio y causalidad.

El concepto de evolución planteado por Piaget presenta semejanzas con la conceptualización del proceso de socialización definida por Talcott Parsons. Siguiendo a Chris Jenks, ambos planteos dan por sentada la niñez, como inevitable, necesaria y universal, como proceso de devenir otra cosa en el cual todo está presupuesto, manteniéndola entonces sub teorizada mediante una reducción naturalista (1996:25).

Si bien estos dos enfoques ortodoxos han sido cuestionados dentro de cada disciplina¹², no han perdido relevancia, pues la cosificación y psicologización de los

¹² Esto ha sido discutido dentro del ámbito mismo de la psicología, siendo enriquecedor el aporte que, desde una mirada psicoanalítica, realiza Silvia Bleichmar (1993), quien recupera la historicidad del

fenómenos infantiles -proceso por el cual se han socializado modos de explicación de la infancia originados en planteos de la psicología (Varela, Julia y Fernando Álvarez- Uría 1991)- se han extendido amplia y profundamente en nuestro país y el mundo académico en general, parcializando la producción de conocimiento e inhibiendo el abordaje de las dimensiones sociales y culturales de la niñez.

La niñez como variable cultural

La puesta en foco de la niñez en antropología fue inaugurada por el particularismo histórico norteamericano de comienzos del siglo XX, específicamente en su vertiente de estudios sobre cultura y personalidad. Su fuerte crítica al evolucionismo desde una propuesta no determinista de la historia y la cultura, y metodológicamente empirista, se tradujo en prolongados e intensivos periodos de trabajo de campo etnográfico entre distintos pueblos no occidentales. Los estudios sobre sistemas clasificatorios del ciclo vital y pautas de crianza de diversos pueblos (Mead 1930, 1993, Benedict 1935) -orientados a esclarecer la relación entre individuo y cultura- suponen una contribución fundamental a la deconstrucción y relativización de nociones occidentales universalizadas sobre la niñez. Las investigaciones desarrolladas por Margaret Mead, Ruth Benedict y sus discípulos aportaron importante material comparativo proveniente de diversos contextos socioculturales, en base al cual se instaló la posibilidad de pensar en una pluralidad de “niñeces”, en lugar de en un status singular y universalmente unívoco. Coincido con Angela Nunes, en que

“el trabajo de Margaret Mead, por la recurrencia e incidencia de atención dedicada a los niños y jóvenes, extendiéndose por cuatro décadas, a pesar de todas las críticas que ha recibido (...) constituye el ejemplo de trabajo más sistemático, continuo y concentrado en temas

concepto de infancia, así como también del inconsciente, y define al niño como sujeto en estructuración, discutiendo con quienes plantean una idea de identidad cerrada.

como infancia y adolescencia, dentro de la antropología” (1999:40, traducción propia).

Fue Margaret Mead quien, ya en 1928, cuestionó el carácter universal y natural de las características “típicas” de la adolescencia y estudió la vida de las jóvenes samoanas, preguntándose: “las perturbaciones que afligen a nuestros adolescentes ¿se deben a la naturaleza de la adolescencia misma o a los efectos de la civilización?” (Mead 1993:31).

Esta desnaturalización es un legado clave del particularismo, pues ha posibilitado comprender que tanto la adolescencia como la niñez son construcciones sociales dinámicas e históricamente situadas, aunque en ambos casos el sentido común occidental -profundamente marcado por la creencia en una ciencia objetiva- remite esas categorías al ámbito de la naturaleza, tomando los cambios fisiológicos como determinantes de transiciones sociales.

Desde el estructural funcionalismo británico –escuela fuertemente influenciada por el pensamiento de E. Durkheim que tuvo su auge en la década del '40- también se realizaron investigaciones sobre la estructura del ciclo vital, destacándose el trabajo de Edward Evans- Pritchard (1977) sobre la organización en grupos de edad y los correspondientes ritos de iniciación de los nuer, un pueblo nilótico del Sudán.

El funcionalismo en sociología se acercó más a la niñez, aunque lo hizo a través de la llamada teoría clásica de socialización, la cual reproduce en sus supuestos básicos al carácter “adulto-céntrico” del sentido común occidental, pues “el concepto de socialización (...) supone una acción homogénea de la sociedad sobre el individuo, con la resultante internalización de normas de existencia a priori” (Rockwell y Ezpeleta 1983:13). Al plantear la estructura normativa del mundo adulto como variable independiente y concebir la socialización como un proceso didáctico unilateral, este tipo

de abordaje construyó a los niños como pasivos receptores de pautas sociales externas sobre las que no se les atribuyó influencia alguna (Laerk 1998). En algunos casos incluso se deshumaniza a los niños, como en el trabajo de O. W. Richie y M. R. Kollar, en el cual se afirma que

“los niños no deben ser vistos como individuos completamente equipados para participar en el complejo mundo adulto, sino como seres que poseen el potencial de ser puestos lentamente en contacto con los seres humanos” (1964 citado en Jenks 1996: 20-21, traducción propia).

Como bien señalan Thomas Weisner y Ronald Gallimore (1977) a partir de sus investigaciones de campo, los estudios sobre socialización han tendido a ignorar que cuidar de los niños no es sólo tarea de sus padres, como claramente evidencian las fuentes etnográficas acerca de la relevante participación infantil en el cuidado de niños menores.

En todo caso, es claro que con posterioridad al trabajo del particularismo histórico el interés de la antropología por conocer y explicar las características de la primera etapa de vida de los individuos en cada sociedad quedó eclipsado.

Silencios y excepciones

A partir del ocaso del particularismo norteamericano la presencia infantil en la producción académica se redujo a un papel secundario y completamente pasivo. Los estudios sobre el ciclo doméstico desarrollados en la segunda mitad del siglo XX categorizaron a priori a los niños como miembros económica y afectivamente dependientes (Fortes citado en Archetti y Stölen 1975), ignorando que en todo el mundo los niños han sido, y continúan siendo, parte fundamental de las actividades productivas

y reproductivas, contribuyendo tanto a su propia subsistencia como a la de sus hogares (Katz 1996).

En esa misma dirección procede la “etología” de la conducta infantil, línea de investigación desarrollada en EEUU a partir de los ’70 (Blurton Jones 1975, 1981; Blurton Jones, Hawkes y Draper 1994; Hawkes, O’Connell & Blurton Jones 1995) que cuenta con algunas aplicaciones en nuestro país¹³.

Desde este enfoque, el comportamiento se estudia mediante el uso exclusivo de técnicas de observación directa; las interpretaciones de los actores acerca de sus acciones sólo interesan como “control de la descripción”, de acuerdo con una concepción objetivista del conocimiento. Por otro lado, esta propuesta insta una relación profundamente asimétrica entre “observador” y “observado”, sin considerar sus implicancias. A modo de ejemplo, Mendoza (1994) explica la habitual reacción de llanto de los niños toba más pequeños ante su presencia, subsumiéndola en una “conducta característica denominada temor ante el extraño”. Al reducir lo ocurrido a patrones casi universales o naturales, la autora evita considerar las implicancias de su posicionamiento sociocultural, político y económico en el proceso de investigación.

Tal estudio de las conductas de los niños “como si no pudieran hablar” (Blurton Jones 1981), como si se observase el comportamiento animal, niega la agencia de los sujetos y su capacidad reflexiva de dar cuenta de sus propias prácticas, y podría atribuirse en parte a las dificultades de muchos investigadores de comprender y expresarse en las lenguas nativas de sus interlocutores, mandato fundante de nuestra disciplina caído en desuso.

Al mismo tiempo, a partir de la segunda mitad del siglo XX, surgieron trabajos orientados a quebrar el desinterés por la niñez reinante en antropología. Por una parte,

¹³ V.G. Mendoza, Marcela 1994.

entre los '50 y los '80 se desarrollaron las investigaciones de Beatrice Whiting y su equipo, originadas en la intersección entre antropología y psicología (Whiting y Whiting 1975). En ese marco, se recolectó y comparó información sobre el comportamiento social de niños pertenecientes a seis realidades culturales diferentes, constituyendo un corpus de referencia clave en lo que respecta a niños no occidentales. Sin embargo, como bien señala Angela Nunes (1999), el trabajo no estuvo guiado teóricamente ni metodológicamente por la antropología, disciplina desde la que se ha cuestionado la pertinencia de observar comportamientos aislados del contexto sociocultural en que se desarrollan, así como también la aplicación de un conjunto limitado y fijo de variables a todas las sociedades por igual.

Por otra parte, el trabajo desarrollado por Mary Ellen Goodman en la década del '50 constituye una más que interesante excepción a la indiferencia y cosificación de los niños característica de este período. Desde una perspectiva claramente influida por el particularismo histórico, Goodman (1957) analizó valores, actitudes y conceptos sociales de niños norteamericanos y japoneses, afirmando explícita y enfáticamente la aptitud de los niños como informantes etnográficos. Su trabajo constituye un antecedente significativo a pesar de ciertas limitaciones. En cuanto a su enfoque, la forma de abordar la niñez no consiguió distanciarse de la noción de sentido común sobre la “inocencia infantil” -a la cual Goodman apela explícitamente al justificar la calificación de los niños como informantes competentes (1957:979)- suponiéndolos transparentes. Los materiales etnográficos analizados en esta Tesis, al igual que otras investigaciones realizadas con niños (Szulc 2001), evidencian -como se verá- el carácter erróneo de dicho supuesto. Resulta asimismo limitado por un encuadre metodológico que no logra desprenderse de procedimientos formales (Nunes 1999) -en este caso la

recolección de ensayos escritos por los niños siguiendo una consigna pautada por la investigadora- que resultan poco adecuados para acceder a las perspectivas de los niños.

Consideremos por último la contribución de Charlotte Hardman, quien en su artículo de 1973, "Can there be an anthropology of children?", planteó la necesidad de crear un campo teórico específico para abordar la perspectiva que tienen los niños de su mundo. No obstante, es preciso recordar que más allá de estos aportes, el principal caudal de la antropología de este período continuó corriendo por otro cauce.

Renacimiento

A partir de los '80, los niños reaparecen en el campo de la antropología, resurgimiento que coincide con lo que sucede en otras disciplinas y en la sociedad (Carli 2002). En el contexto norteamericano, la antropología cognitiva ha vuelto a poner en foco a los niños, al igual que ciertos autores británicos (Toren 1993). A partir de la premisa sobre el carácter adquirido -en lugar de innato- de la cultura, se han realizado estudios sobre las adquisiciones y producciones culturales infantiles (Hirschfeld 2002). Por otra parte, se destacan los trabajos compilados por Nancy Scheper-Hughes y Carolyn Sargent (1998) en *Small Wars. The cultural politics of childhood* y las investigaciones sobre trabajo infantil reunidas por Karen Porter bajo el título "On the backs of children: Children and work in Africa" (1996) por el modo en que logran establecer la vinculación entre la niñez y el contexto político- económico local y global, sin desatender la agencia social y cotidiana de los niños en sus diversos entornos. Si bien estos aportes aún no han configurado una línea de investigación sistemática, ofrecen una enriquecedora problematización de la niñez desde una mirada antropológica crítica.

La línea de trabajo conocida en Gran Bretaña como “nueva sociología de la niñez” (James y Prout 1990, James 1995, Jenks 1996, James & Jenks 1996, James y Prout 1998, James y James 2001) resulta de particular relevancia por haber sistematizado un marco teórico-metodológico entrañablemente ligado a la tradición antropológica.

Esto es especialmente claro en el “nuevo paradigma” propuesto por Allison James y Alan Prout (1990), cuyos puntos principales pueden sintetizarse así:

- a) La Niñez no constituye un fenómeno universal ni singular.
- b) Como toda variable de análisis social, no puede aislarse de otras variables como clase, género y etnicidad.
- c) Las relaciones y las “culturas” de los niños merecen por derecho propio ser estudiadas.
- d) Los niños son activos en la construcción y determinación de su vida social, la de quienes los rodean y la de las sociedades en las que viven.
- e) La etnografía –al dar a los niños una voz más directa y mayor participación en la producción de conocimiento- constituye un abordaje más adecuado que las investigaciones experimentales o estadísticas.

Aunque enunciado por sociólogos, este “paradigma” trasciende las fronteras disciplinarias, confluyendo con lo que yo llamo una aproximación antropológica a la Niñez, y constituye un punto de partida sugerente, capaz de promover la apertura de diferentes vetas de análisis social en un campo tan relegado por nuestra disciplina.

No obstante, algunas investigaciones recientes provenientes de la “Nueva Sociología de la Niñez” británica (James 1995) parecen haber olvidado que la niñez no es un fenómeno individual sino social, que no puede aislarse de otras variables como

clase, género y etnicidad, del mismo modo en que tampoco podemos indagar acerca de los niños y niñas sin tener en cuenta a los adultos y las instituciones que condicionan evidentemente su cotidianidad y sus perspectivas. Pues, si existe actualmente alguna orientación tendiente a superar la fragmentariedad y asistematicidad reinante en los estudios sobre niñez, es la propuesta articulada en torno al problemático concepto de culturas infantiles, que replica de algún modo el interés despertado a partir de los años '70 en las culturas juveniles, ganando día a día mayor aceptación -particularmente en el mundo anglosajón¹⁴.

Charlotte Hardman (1973) ha sido uno de sus antecedentes, al defender la existencia de una dimensión exclusiva del niño, a pesar de las superposiciones con el mundo adulto, para la cual propuso crear un campo teórico específico. Es en ese mismo sentido que numerosos trabajos analizan lo que denominan "culturas infantiles", centrando su interés en el "mundo infantil", concepto que deriva de la idea de que los niños habitan un mundo con significados sociales distintivos (Caputo 1995), y constituyen una "ontología" por derecho propio (Jenks 1996).

¹⁴ Al punto que el hasta ahora único programa de maestría sobre antropología social de la niñez -ofrecido por Brunel University- ha sido rebautizado hace dos años como "The Anthropology of Child and Youth Culture".

Sin embargo, la noción de cultura, a pesar de sucesivos intentos por reformularla, no se ha desprendido aún de su componente aislacionista, surgido junto con el colonialismo, que apunta a delimitar unidades discretas, internamente coherentes, cerradas y aisladas unas de otras (Wright 1998). Tal aislacionismo implícito en el clásico concepto de cultura se ha transmitido a conceptos emparentados, tal como el de subcultura. En esos términos, la idea de una cultura infantil constituye una nueva esencialización que oscurece el carácter relacional de la dimensión sociocultural, y en particular la inserción de las prácticas y representaciones infantiles en relaciones de poder intergeneracionales.

Por este mismo motivo han sido criticados los “estudios de la mujer” a los cuales en la década del '70 se reducían los estudios de género (De la Cruz 2002), por autoras como Joan Scott que rechazaron “la utilidad interpretativa de la idea de las esferas separadas”, afirmando que “el estudio de las mujeres por separado perpetúa la ficción de que una esfera, la experiencia de un sexo, tiene poco o nada que ver con la otra” (Scott 1996: 271)

Aislar teóricamente determinado grupo humano negando su vinculación con otros grupos es un error, ya cometido por el evolucionismo, el funcionalismo y el particularismo histórico, más evidente y forzado aún en el caso de los niños, las mujeres, los jóvenes o los hombres.

En todo caso, este tipo de definición del objeto, a pesar de distanciarse de la concepción hegemónica por la cual los niños son mayormente ignorados o cosificados por las ciencias sociales, obedece a otra tendencia constitutiva del sentido común sobre la niñez, por la cual –en palabras de Philippe Ariès- “tendemos a separar el mundo de los niños del de los adultos” (Ariès 1962:38, traducción propia). Una mirada profunda

sobre la niñez debe tener siempre presente que al hablar de Niñez, hablamos de *relaciones* entre niños y adultos, entre niños e instituciones o entre pares.

En ese sentido, resultan sugerentes los aportes de Ronald Frankenberg, Ian Robinson y Amber Delahooke (2000), que desafían la noción esencialista de la vulnerabilidad infantil –como propiedad persistente e inherente a determinados niños a nivel individual- desde una aproximación sociocultural relacional y situacional.

Pasando ahora al contexto latinoamericano, resultan interesantes los trabajos procedentes de Brasil, entre los cuales he hallado una interesante articulación entre una lectura crítica de la tradición antropológica “adultocéntrica” y una propuesta teórica y metodológica acorde a nuestra disciplina aplicada al trabajo con niños indígenas. En contraste con producciones que meramente realizan una descripción diagnóstica de la población indígena infantil¹⁵, se destaca el trabajo de Angela Nunes –fruto de su tesis de maestría- sobre los niños a’uwe-xavante (1999), en el cual se trazan antecedentes y líneas a seguir en la construcción de una antropología de la niñez. Por su parte, Clarice Cohn (2000) ha propuesto un análisis del proceso de desarrollo infantil entre los Xikrin, un subgrupo Kayapó, a través de las concepciones nativas acerca del niño y su crecimiento, enfocando la intervención activa de los niños en dicho proceso.

En Argentina, desde el campo de la antropología y educación, Elena Achilli propuso el concepto de *experiencia formativa* para referirse al conjunto de prácticas y relaciones cotidianas en las que se involucra el niño, tanto en el ámbito familiar como el escolar, “cuya modalidad institucional condiciona el carácter y el sentido que adquiere para otros y para él mismo los aprendizajes, o más correctamente, las apropiaciones que realiza” (1996:25). Al plantear una “concepción de sujeto activo y constructor, en parte, de sus propias experiencias formativas” (1996:26), reconoce la agencia social de los

¹⁵ V.G. Rodrigo Montoya 1995 y S/D 1993.

niños a la vez que las limitaciones y condicionamientos institucionales y estructurales que operan en diversos ámbitos.

Es indudable que durante la última década, la producción académica sobre la niñez ha aumentado considerablemente en nuestro país. Más que desplegar aquí un análisis pormenorizado de dicha producción, me interesa señalar algunas tendencias poco prometedoras que percibo en ese conjunto, a modo de advertencia y propuesta para un abordaje antropológico de la niñez.

En primer lugar, muchos de los trabajos son meramente descriptivos de las políticas sociales y jurídicas destinadas a la infancia, limitándose en última instancia a “medir” la eficiencia de tal o cual plan social o marco legal¹⁶. En este sentido, se tiende a dar por sentado qué se entiende por niño, cómo debería ser tratado/ juzgado etc, de acuerdo con significados hegemónicos—ligados al sentido común occidental construido a partir de la modernidad— centrados en la dependencia, vulnerabilidad y pasividad de los niños.

Sin embargo, a partir de las investigaciones antropológicas revisadas y de mi propia experiencia de investigación, es claro que no existe una única experiencia ni una única visión de la niñez. Pues lo hegemónico no constituye una cosmovisión cerrada y sistemática, impuesta monolíticamente por una clase dominante, sino un cuerpo de prácticas y significados continuamente renovado, recreado, defendido, resistido, desafiado y modificado (Williams 1997).

Un abordaje antropológico debería entonces reconocer y dar cuenta de la heterogeneidad de experiencias y representaciones en torno a “ser niño” en diversos marcos históricos y socioculturales, pues así como la niñez —en tanto experiencia y en

¹⁶ V. G. *Segundas Jornadas Internacionales de Investigación social sobre la Infancia y Adolescencia, la Convención internacional sobre los Derechos del Niño y las prácticas sociales*. Universidad Nacional de Córdoba e Instituto Gino Germani, 1999, y *Taller: Infancia, Adolescencia Ciencias Sociales y Sociedad, Vº Jornadas de Sociología*, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. 11 al 16 de noviembre 2002.

tanto marco interpretativo que contextualiza los primeros años de vida- tiene una historia, también tiene una geografía (Katz 1996), al igual que variaciones en función de la pertenencia étnica y la clase.

Otra de las características constitutivas de la niñez frecuentemente omitidas es su carácter disputado. La niñez es un producto sociohistórico, resultado de procesos dinámicos y conflictivos, en los cuales diferentes actores y saberes se disputan la definición de qué es “la” niñez, qué comportamientos o características se consideran propios de este grupo y cuáles son las prácticas legítimas por parte de diferentes adultos. No se trata de un proceso unívoco ni armonioso.

En segundo lugar, gran parte de la producción revisada suele omitir el relevamiento y análisis de la perspectiva de los niños involucrados en las problemáticas estudiadas, por lo cual “si bien sería injusto afirmar que los niños no han sido visibles en los textos antropológicos, el problema de su inaudibilidad persiste” (Caputo 1995: 22, , traducción propia).

Mi experiencia de investigación me ha demostrado la relevancia de analizar el punto de vista de los niños en interrelación con los de los adultos, “comprender *su* visión de *su* mundo” (Malinowski 1986 [1922]: 41), sin olvidar que se trata de un mundo compartido, no precisamente en términos equitativos, con diversos adultos.

Por último, se advierte a su vez una clara tendencia en los temas abordados, principalmente trabajo, delincuencia, violencia, legislación, instituciones y políticas sociales. Como bien señala Angela Nunes, “el niño recibe atención privilegiada cuando su vida corre peligro o cuando cuestiona un orden establecido por los adultos” (1999:47, traducción propia). Es decir, cuando se desplaza o es arrancado del sacralizado lugar de niño.

En ese sentido, es sintomático el persistente desinterés por los niños indígenas en la producción académica nacional. Pues incluso en investigaciones sobre alternativas de educación bilingüe o intercultural, el foco no son los niños indígenas, sino el proceso educativo y sus dificultades. Siguiendo nuevamente a Angela Nunes, “tal vez quepa a la antropología la iniciativa de desarrollar un interés profundo, concreto, sistemático y continuo sobre el niño viviendo situaciones socioculturales ‘normales’ ” (1999:47, traducción propia).

Dichas situaciones socioculturales son, en el caso que nos ocupa, también diversas de acuerdo con el entorno específicamente indígena y particularmente mapuche en que se desarrollan. La niñez **mapuche** se constituye, entonces, en el marco de condiciones de vida y concepciones culturales particulares, que responden por un lado al propio acervo sociocultural mapuche.

Por otro lado, dicho acervo no puede ser abordado sin atender al modo en que ha sido y es atravesado por **procesos de construcción del estado-nación** (Abrams 1988, Alonso). La construcción de la nación, en tanto comunidad imaginada como inherentemente limitada y soberana (Anderson 1993), ha supuesto procesos de comunalización y primordialización que conllevan fuertes apelaciones al sentido de pertenencia de los sujetos (Brow 1990). Junto con interpelaciones homogeneizantes, tanto a nivel nacional como provincial, se han propugnado formas de incorporación de esta población y construcciones de **aboriginalidad** diversas –entendiendo aboriginalidad como proceso y marco de alterización de poblaciones cuya etnicidad queda mayormente ligada a su autoctonía (Beckett 1988, Briones 1995, 1998). En el marco de estos complejos procesos, junto con la nación se van recortando distintos tipos de “otros internos” - grupos excluidos de los atributos definidos como nacionales (Briones 1995), a la vez que incorporados en términos subordinados política y

económicamente. Utilizaremos entonces el concepto de “economía política de la diversidad” para referirnos al modo en que los procesos de explotación económica, incorporación política e ideológica de la fuerza de trabajo dependen de la marcación de diversas alteridades -étnicas, raciales, regionales, culturales, religiosas, etarias, de género, etc (Briones 2001a).

Veremos en los capítulos que siguen cómo se ofrecen a los niños construcciones no sólo diversas sino abiertamente contradictorias de lo mapuche en tanto aboriginalidad particular. Intervienen en ello tanto dicha población como agencias no mapuche (Beckett 1988), tales como el estado y la iglesia, que disputan en torno a sus sentidos de pertenencia. Por ello no circunscribimos nuestro análisis a las interpelaciones familiares y escolares. Buscamos así evitar otra de las limitaciones del modo en que se ha abordado la niñez.

V. A modo de cierre

Según Chris Jenks todos los enfoques actuales de la niñez están “claramente comprometidos con la perspectiva de que la niñez no es un fenómeno natural y que no puede ser comprendido apropiadamente como tal. La transformación social de niño a adulto no deriva directamente del crecimiento físico (...)” (1996:7). Sin embargo, muchos de los escasos trabajos centrados en la niñez la abordan como un fenómeno dado, natural, en lugar de como el resultado de conflictivos procesos histórico-culturales, de crucial importancia para indagar sobre la niñez indígena en particular.

El carácter histórico de la niñez implica que las experiencias y representaciones sociales acerca de la primera etapa de vida han estado y estarán sujetas al cambio histórico, transformándose ante nuestros ojos. Los cambios recientes, particularmente la transformación de los niños de clase media y alta en un nicho de consumo altamente rentable, el incremento de su injerencia en ciertas decisiones familiares y la adopción

por parte de los adultos de consumos y conductas considerados infantiles, han llevado a algunos investigadores del campo de la comunicación a plantear que nos encontramos ante una inminente desaparición de la niñez (Postman 1982). Es cierto que la niñez se está transformando, “los chicos de ahora...” etc. Sin embargo, tales transformaciones no equivalen a una desaparición de la niñez, pues no existe una única niñez. Dicho abordaje parte del paradójico supuesto de una niñez construida históricamente pero inmutable, singular y unívoca, en lugar de plural, diversa y cambiante; lo cual constituye un vicio recurrente de las llamadas “sociedades centrales”, reacias a reconocer su propia contingencia. De ahí la especial relevancia que tienen para articular un enfoque antropológico sobre la niñez los trabajos que abordan sus transformaciones históricas¹⁷.

La explicitación y desnaturalización de las nociones de sentido común junto con su contextualización histórica constituyen pasos necesarios hacia la problematización de la Niñez, aunque no suficientes. Un abordaje antropológico requiere asimismo un análisis de la falta de atención prestada al tema por las ciencias sociales. Pues es importante señalar que los trabajos aquí revisados no han llegado a conformar una tradición de investigación antropológica centrada en los niños, ni han logrado revertir la histórica marginalidad del tema para esta disciplina.

Esta omisión se explica, en primer lugar, por la aún vigente exclusión de los niños del status de sujetos sociales. Como advirtió Charlotte Hardman hace más de tres décadas “aquellos campos antropológicos interesados por los niños los ven en mayor o menor medida como objetos pasivos, como espectadores indefensos en un ambiente opresivo que afecta y produce cada una de sus conductas” (1973: 87, traducción propia). Al negar su capacidad de agencia social se descalifica a los niños como “informantes”

¹⁷ Carli 1991, 1997, 2002; Finkelstein 1986, Cowen 2001, Cezar de Freitas 1997.

de investigación, tal como ocurría con las mujeres con anterioridad a la crítica de la antropología feminista. Se trata de una “hermenéutica de la sospecha” que desautoriza las narrativas de los niños a través de una doble evaluación, situación compartida históricamente con los “primitivos” y otros grupos signados por su alteridad y subordinación respecto de la “civilización” urbana, occidental, masculina, blanca, adulta, heterosexual y cristiana (Scheper-Hughes y Sargent 1998). Como sucede habitualmente en el tratamiento público de casos de abuso sexual hacia niños, la pregunta “¿cómo saber con seguridad si un niño (o un indígena o un negro) está diciendo la verdad (...)?” impregna explícita o implícitamente los debates (idem: 14, traducción propia), arrojando un manto de sospecha que los deslegitima como interlocutores.

En segundo lugar, producir conocimiento antropológico con niños supone desafíos estratégicos y metodológicos, hecho que considero ineludible a la hora de explicar la histórica marginalidad de esta área para la antropología. En dichos desafíos se centra el capítulo siguiente. La dimensión metodológica está directamente vinculada a la necesidad de operacionalizar el reconocimiento de los niños como sujetos sociales, punto identificado como crucial para la construcción de una perspectiva antropológica sobre la niñez.

El abordaje aquí propuesto implica pues una reformulación teórica del concepto, a partir de la cual reconstruir las diversas prácticas y representaciones sobre la Niñez que se presentan en determinado caso -dando cuenta de la diversidad sociocultural- teniendo en cuenta a los niños como sujetos sociales y, por lo tanto, como interlocutores válidos.

Plantear que los niños y niñas son sujetos sociales con los cuales es posible producir conocimiento antropológico sobre las problemáticas que los afectan no supone

negar la incidencia de la edad de los sujetos sobre sus prácticas y representaciones, sino tener en cuenta que la edad no es sólo un hecho “biológico” sino también un status social e históricamente construido. Desnaturalizar la concepción reificada y esencialista sobre la Niñez nos conduce a reconocer que -aunque condicionados como todos por su edad- también los niños son sujetos activos y posicionados. El hecho de ser niños, condiciona su realidad cotidiana y sus interpretaciones de la misma, pero ello no los descalifica como actores reflexivos. De hecho, veremos en los capítulos siguientes que los niños con los que he trabajado –al igual que los adultos- actúan e interpretan reflexivamente sus experiencias cotidianas, tales como la escolaridad, el trabajo, su pertenencia étnica, la trayectoria de vida de sus padres y su propio futuro.

Es decir, afirmar que los niños tienen cierto poder de acción y de reflexión acerca de su realidad, no implica la negación de las condiciones sociales, económicas y políticas estructurales que de diversas formas los limitan. A su vez, tomar en cuenta los condicionamientos que circunscriben sus prácticas, no equivale a considerarlos objetos pasivos o meros portadores de estructuras. Se trata de ahondar en la dialéctica interrelación entre condicionamientos y posibilidades.

Capítulo II

SOBRE LA INVESTIGACIÓN ANTROPOLÓGICA CON NIÑOS

Durante mi primer trabajo de campo en una comunidad mapuche, pasé varias tardes en que, mientras tomaba mate apaciblemente con otros adultos, me sobresaltaba sin embargo al observar las actividades de los niños de la familia. Como un niño de año y medio que, estando sentado junto a un pozo excavado para arrojar allí los huesos del inminente asado, se metía dentro y se cubría con la tierra, a centímetros nomás de una enorme y filosa pala¹⁸.

Veía peligros constantemente, por los lugares por los que andaban los niños y los objetos que manipulaban¹⁹. Sentía por primera vez en la vida eso - que creía hasta entonces que sólo sienten las abuelas de clase media - de “estar con el corazón en la boca”; ante cada tropiezo el impulso de acudir corriendo a atender y confortar al niño caído, ante cada cosa que agarraban la advertencia a flor de labios: ¡dejá eso que te vas a quemar!!²⁰, ¡dejá eso que lo vas a romper!²¹. Junto a mí había otros adultos, familiares de estos niños, que no estaban pendientes de sus movimientos ni mucho menos, y que por supuesto no reaccionaban como yo hubiera reaccionado de no mediar un trabajoso mecanismo represivo.

Viví una y otra vez este tipo de situación, en que sobresaltada sentía la certeza de que, de no hacer nada, algo trágico ocurriría, para luego quedar aliviada y desconcertada al no cumplirse mi pronóstico. De a poco empecé a plantearme la posibilidad de estar equivocada, pues la realidad una y otra vez refutaba mi sensata hipótesis.

¹⁸ Ver Fotografía N° 10

¹⁹ Ver fotografía N° 1

²⁰ Ver fotografía N° 11

²¹ Ver Fotografía N° 12

Incluso un verano, en la seca meseta norpatagónica, acompañé sin haber sido invitada a un grupo de chicos de 3 a 5 años que se dirigían al arroyo, casi seco, no porque fuera mi deseo ir ahí, sino para “cuidarlos”. No habían pedido permiso, ni avisado a sus familiares, y al observar que éstos no habían “advertido” el “riesgoso” propósito de los chicos, me sentí en la obligación de supervisarlos yo misma.

Una vez allí, permanecí bajo el sol del mediodía intentando persuadirlos de no levantar y arrojar grandes piedras desde una tabla achacosa que usaban como puente para cruzar corriendo de un lado a otro del arroyo, cosas que hacían con sumo deleite, sugiriéndoles que regresaran a la sombra, cosa que por supuesto no hicieron hasta que “les vino en gana”.

De todo lo cual la única consecuencia “trágica” la sufrí yo, no ellos: una terrible insolación y descompostura que me obligó a tomar diferentes tés medicinales y finalmente a ir al pueblo a recibir atención médica convencional.

Así, a los golpes, pude ir distanciándome de mi propia visión de las cosas, y comprendí la existencia en nuestro sentido común –urbano, occidental y de clase media- del mandato de supervisar permanentemente a los niños, restringir sus ámbitos de circulación y su manipulación de prácticamente todos los objetos que no hayan sido específicamente creados para ellos. Mandato que –como plantearemos en el capítulo IV- no se aplica en estos otros contextos, sin que por eso los niños sufran a cada minuto graves accidentes.

Las propias formas de pensar, sentir y actuar, y la extrañeza que sentimos ante otros comportamientos, otros símbolos, otros discursos, pueden devenir entonces, en lugar de obstáculos, herramientas a partir de las cuales formularnos preguntas que probablemente no surgirían ante lo obvio, poner en foco aspectos antes no considerados, impulsando la construcción de conocimiento.

I. Acerca del trabajo de campo

El trabajo etnográfico en que se funda esta Tesis implicó recorrer un largo camino a lo largo del cual fue confluyendo con lo planteado por Claude Levi-Strauss en *Tristes Trópicos* (1958): el antropólogo se usa a sí mismo como instrumento de observación. Así como la observación no puede realizarse por fuera de nuestras propias posiciones subjetivas, tampoco pueden desprenderse de ellas las preguntas que realizamos en una entrevista abierta. Nuestro punto es que en ambos casos los propios preconceptos pueden resultar reveladores, pues mientras la extrañeza torna visibles aspectos inicialmente no previstos, las preguntas “incorrectas” –por estar condicionadas por nuestro sentido común- también pueden hacer emerger inesperadas concepciones de los interlocutores. Como me sucedió por ejemplo cuando un niño de 10 años manifestó que él ya sabía ciertos términos en *mapuzugun* antes de que la maestra mapuche se los enseñara. Poniendo en juego sin notarlo en el momento mi propio sentido común -según el cual si un niño sabe algo es porque le fue transmitido por un adulto- pregunté :

A: Ah, si? ¿Quién te enseñó?

*F: Y... eso me enseñé con los chicos, allá en la ruka.*²².

Su respuesta confrontó la noción de aprendizaje que subyacía a la pregunta, que a pesar de ser incorrecta y precisamente por ello, permitió entonces la explicitación de otro modo de aprender, el cual abordaremos en los capítulos IV y VI.

En primer lugar, entendemos entonces que el trabajo de campo constituye una instancia fundamental de la investigación social; “(...) hacer antropología, o simplemente hacer investigación, requiere datos, y para obtenerlos es necesario hacer trabajo sobre el terreno (...)”, teniendo siempre presente que “los datos no están en el

²² N8, niño de 10 años, comunidad Chiuquilihuin y Neuquén capital.

campo esperándonos (...) son resultado de procesos sociales, institucionales y discursivos de construcción” (García Canclini 1991:63).

En segundo lugar, no concibo al trabajo de campo como una etapa de observación directa, desprovista de teoría, con el fin de producir una copia no mediada de la realidad -concepción que responde a criterios positivistas de cientificidad, prescribiendo la recolección de “datos” o información de primera mano. Más bien, entiendo al trabajo de campo como un abordaje particular -se podría decir un dispositivo metodológico- vinculado con el carácter intersubjetivo y relacional del conocimiento antropológico, puesto de manifiesto por ejemplo en las situaciones etnográficas hasta aquí descritas.

Esta afirmación adquiere particular relevancia en la presente investigación ya que, teniendo en cuenta la creciente conflictividad en torno a la niñez mapuche -que se analizará en los capítulos siguientes- existe constantemente el riesgo de que el trabajo de campo adquiera -principalmente para ciertos interlocutores- un matiz objetivista, “policíaco”, y se transforme en un medio para discernir o más bien “diagnosticar” -según patrones externos, supuestamente neutrales, y nunca cuestionados- si los niños mapuche están o no bien “atendidos” por los diversos adultos e instituciones.

Se trata de la diferencia entre construir con respeto un mutuo entendimiento, un vínculo interpersonal a partir de compartir la cotidianeidad por un lado, y pasar fugazmente arremetiendo a preguntas, por otro lado, como sucedió por ejemplo en la siguiente situación presenciada en una de las comunidades rurales aquí abordadas, en la vivienda en la que habitualmente resido, que resuena en mí como advertencia a cada paso:

“Unos días después de la ceremonia estábamos conversando con varias de las hijas de J., una de las cuales -M.- debería haber vuelto a la ciudad por la mañana para asistir a la escuela media, pero no lo había hecho. A

media tarde vimos llegar a alguien desde la ruta, caminando. M. pensó que era su hermana mayor 'que me viene a buscar, a ver porqué no fui'. Otra de sus hermanas, en cambio, creyó que era 'una chica de la universidad, una antropóloga, no me acuerdo el nombre'. Suspiró y dijo: Justo hoy que no tengo ganas de hablar de los mapuche!'.

Compartir la vida cotidiana, tanto allí como al recibir en mi casa a alguno de mis interlocutores cuando vienen a Buenos Aires, me permitió en cierta medida sortear esta posible consecuencia de ser una investigadora no mapuche, consecuencia que se potencia –como se observa en la situación descrita- mediante la modalidad de visitas puntuales y esporádicas, por la cual se tiende a ubicar a los interlocutores en la posición subjetiva mapuche, la cual no es la única ni la que desean jerarquizar en todo momento.

Por ello, se redefine a su vez la noción de “campo”, la cual no remite desde nuestra perspectiva al espacio físico en que se realiza el relevamiento de “datos”, sino a un particular entramado de relaciones sociales y de fuerzas en tensión de diversos sujetos y/o instituciones en disputa por formas específicas de poder. Es decir, desde mi perspectiva la noción de “campo” no es equivalente a la de referente empírico geográfico sino, tal como sostiene Bourdieu, una construcción conceptual del investigador que “habrá de regir – u orientar- todas las decisiones prácticas de la investigación” (Bourdieu y Wacquant 1995:170)²³. En ese sentido, la construcción del campo implica siempre la realización de un recorte dentro de ese conjunto de relaciones, por parte del investigador, en función de la problemática a analizar.

Teniendo presente que, como sostiene C. Geertz, “los antropólogos no estudian aldeas (tribus, pueblos, vecindarios...), [sino que] estudian *en* aldeas” (1987:33), sería demasiado ambicioso e ingenuo pretender que mi objeto de estudio fuera la provincia del Neuquén o el Pueblo Mapuche en su conjunto, análogo en este punto al propósito

²³ La definición de *campo* propuesta por Bourdieu ha sido para mí un disparador para repensar y desesencializar el campo de investigación, el cual no equivale al concepto tal como lo construye el autor.

enunciado por Griaule (1969) de “establecer los archivos totales de la humanidad”. Una visión holística resulta interesante si la entendemos como la necesidad de interrelacionar las diversas dimensiones de la realidad social a fin de aproximarnos a su complejidad. Pero no es así, si lo que se entiende por holismo es dar cuenta acabadamente de una realidad, limitándose a describirla, dejando intactas las simplificaciones y reducciones que justamente una perspectiva antropológica debe revisar.

El trabajo de campo constituye a su vez un proceso. El campo tal como lo fui construyendo no existía previamente, no estaba ahí esperándome. La trama de relaciones que podríamos definir como el “campo” de la presente investigación se fue hilando desde Buenos Aires y, una vez en Neuquén, se fue ampliando -como una bola de nieve- a los diversos ámbitos aquí reseñados, en los cuales fui relacionándome con distintos sujetos: funcionarios, dirigentes, docentes, médicos, niños, padres y madres. A partir de la primera prospección realizada en Neuquén, trabajando “en el campo”, fueron identificados potenciales interlocutores y construidas nuevas estrategias de acceso a ellos; las puertas se multiplicaron.

En el transcurso de este prolongado proceso, los niños fueron creciendo, y en tanto me interesó dar cuenta de los cambios asociados a ello, no prefijé un límite de edad para seleccionar a estos interlocutores, pues el pasaje mismo resultó iluminador para comprender la especificidad de la experiencia infantil en estos contextos. A su vez, teniendo en cuenta que la niñez mapuche viene constituyéndose como arena de disputa en la cual comunidades y organizaciones apelan cada vez más a escenarios e instrumentos legales Internacionales, refrendados por el estado argentino, adopté operativamente el recorte pautado por la Convención Internacional de los Derechos del Niño, que protege los derechos de toda persona menor de 18 años de edad; considerando también que las propuestas que promueven públicamente una definición

más restringida lo hacen en pos de criminalizar sus comportamientos y tratarlos con “mano dura”. Mi posicionamiento ético e ideológico en el debate -no sólo normativo sino anclado fuertemente en la esfera de las prácticas sociales- entre el paradigma tutelar y el de protección integral de los derechos de los niños, incidió por tanto en la operacionalización de la categoría de niñez. No obstante, ello no implicó abordar a este conjunto poblacional como homogéneo. Como se verá en los siguientes capítulos, procuramos dar cuenta de las variaciones de prácticas y representaciones de acuerdo a la edad, que expresan las líneas de corte existentes dentro del conjunto.

La propuesta de abordar las representaciones y las prácticas de los niños - planteada desde un principio como central- implicó entonces, a la hora de planificar y llevar adelante el trabajo de campo, hacer frente a una serie de desafíos. Resultaba necesario resolver el “acceso” al campo en dos sentidos. Por un lado, se planteaba un desafío estratégico, la construcción de los puentes necesarios para acceder a los niños y niñas, mediante sucesivas negociaciones con determinados adultos situados en lugares clave. Por otro lado, el “acceso” adquiere para mí otro sentido ligado a lo metodológico, es decir a las formas de aproximación intercultural a las perspectivas de los niños, una vez que se han obtenido los permisos necesarios y el investigador se encuentra ya cara a cara con ellos. A estos dos desafíos, estratégico y metodológico, que marcaron específicamente el trabajo de campo, me referiré a continuación.

II. La cuestión del acceso al campo en la investigación antropológica con niños

La cuestión estratégica resultó crucial para la investigación que aquí presentamos: ¿Cómo acceder a la vida cotidiana de los niños? Paso a paso fui construyendo caminos -a veces entreverados, a veces más directos, aunque nunca inmediatos- para llegar a ellos, mediante sucesivas negociaciones con adultos vinculados a ámbitos comunitarios, organizacionales, familiares y educativos, de las

cuales dependió la posibilidad de trabajar cara a cara con los niños sin la supervisión de otros adultos.

Mi primera aproximación al caso surgió a mediados del año 2000, al tomar conocimiento de la reciente realización del *katan kawin* –rito de iniciación femenino que no se realizaba hacía tres generaciones -en una “flamante” comunidad del centro de la provincia del Neuquén a través de miembros de la organización con filosofía y liderazgo mapuche *Newentuayñ*.

Desde el comienzo comprendí que acceder a las experiencias de estos niños y niñas requería abrir primero otras puertas, empezando por el nivel organizacional, cuya intrincada y particular dinámica fue tornándose gradualmente inteligible. En un comienzo no fue sencillo. La posibilidad de aproximarme a la comunidad de *Gelay Ko* requería una invitación de sus autoridades, quienes no me conocían y para quienes, no siendo mapuche, yo constituía un “otro”. Finalmente, acompañando a uno de los integrantes de la mencionada organización, junto con otros invitados –mapuche y no mapuche- llegué a mediados de junio de 2001 a la comunidad, a quienes ya se había solicitado que nos recibiesen y habían accedido.

Corrían los días previos a la celebración de *Wiñoy Xipantu* –año nuevo mapuche vinculado al solsticio de invierno- y la vivienda del *logko* bullía con los preparativos, que no dejaban a ningún miembro del hogar ocioso. Mientras los hombres cortaban leña, la disponían en cada uno de los fogones de la enramada o carneaban animales, las mujeres se ocupaban de la preparación de los alimentos que se servirían a los asistentes. En esas circunstancias, no pudieron darse el lujo de rechazar las manos que una colega y yo les tendíamos –pues además les resultaba imposible “atendernos”- con lo cual casi inmediatamente me encontré amasando tortas fritas, pan y tortas rescoldas. Así, casi sin darme cuenta, atravesé la barrera impuesta por las ceremoniosas pautas de recepción de

las visitas, que se extreman cuando se trata de personas no mapuche. La habitual ubicación como agasajados, no debe ingenuamente reducirse a normas de “etiqueta”, pues insta a la vez una distancia difícil de franquear, incluso en términos espaciales, no permitiéndoles “pasar” al ámbito íntimo de la vivienda. No fue sino hasta estar de regreso en Buenos Aires que comprendí la decisiva incidencia de esta imprevista y afortunada circunstancia.

Con posterioridad a la ceremonia, una vez que se marcharon todos los otros visitantes, me quedé en la comunidad y día a día fui conversando con las autoridades de la comunidad acerca de mi propósito de investigación, el cual fue acogido favorablemente debido en parte al conflictivo momento por el que atravesaba la relación de la comunidad con la escuela en aquel entonces²⁴.

Considerando esta coyuntura –derivada de procesos históricamente profundos que abordaremos en el capítulo V- junto con la distancia que en tanto no mapuche debía remontar en mi vínculo con mis interlocutores mapuche, no incursioné en el ámbito escolar en ese primer período de trabajo de campo²⁵. El tiempo confirmó lo acertado de esta decisión, al comprender a partir del trabajo etnográfico que la escuela constituye para los integrantes de ésta y otras comunidades un ámbito ajeno, como se planteará en el capítulo IV.

La incidencia de no ser mapuche se manifestó también en situaciones opuestas y complementarias, a modo de reflejo especular invertido. En primer lugar, la insistente amabilidad con que personal del sistema de salud –con quien por el momento no había entablado ningún vínculo- me ofrecía alojarme en la posta sanitaria en lugar de junto a

²⁴ En esta **primera etapa** se realizaron tres periodos de trabajo de campo (junio de 2001, enero de 2002 y junio-julio de 2002) en la Comunidad Mapuche Gelay Ko, a la cual retorné en marzo de 2004. y en las ciudades de Zapala y Neuquén; a partir de los cuales se produjo abundante material escrito, magnetofónico y fotográfico. Asimismo, se recopilaron fuentes documentales y secundarias, realizando un seguimiento de artículos vinculados al tema de investigación, tanto en diarios de circulación nacional (Clarín, La Nación, Página 12) como en periódicos regionales (Río Negro, La Mañana del Sur, El Chubut) y chilenos (El Mercurio, El Austral, El Sur).

²⁵ Tampoco en el segundo período, en enero de 2002, desarrollado durante el receso escolar estival.

los integrantes de la comunidad, oferta que reiteradamente rechazé y que retrospectivamente emerge como indicador del “nosotros” en el cual *-a priori-* me incluían mis interlocutores no mapuche. Pues ello mismo sucedió, al acercarme a las escuelas, donde fui inmediatamente tratada como “aliada”, refutando mi anticipación de que mi vínculo con la población mapuche –evidente creía yo, por ser ellos mis anfitriones ya por tercera vez y por mi profesión- generaría sospechas por parte de los docentes, en el marco de situaciones como ya se dijo conflictivas. Sin entender en ese momento cómo y porqué, me encontré escuchando a los docentes emitir abiertas y “políticamente incorrectas” desvalorizaciones y acusaciones de inautenticidad de la población mapuche. Al parecer, la tez clara –junto con indicadores de mi procedencia de clase media urbana- constituyeron para este sector prueba concluyente de un posicionamiento compartido. Más allá de que evité alentar esa suposición, mi silencio –producto en gran parte de lo imprevista y violenta que me resultó la situación, fue leído como aceptación de un supuesto acuerdo implícito.

En el caso de Chiuquilihuin²⁶ y en los contextos urbanos²⁷ también presenté mi proyecto de investigación en primer lugar a las autoridades comunitarias u

²⁶ En una **segunda etapa**, se continuó y amplió el registro y análisis de usinas productoras de interpelaciones en nuevos ámbitos. Con ese fin, se realizó un período de trabajo de campo prolongado durante los meses de enero, febrero y marzo de 2004 en la provincia de Neuquén. A fin de dar cuenta de la diversidad de contextos de recreación de pertenencias mapuche en esta provincia, se sumó un prolongado relevamiento en otra comunidad rural mapuche, **Chiuquilihuin**, situada en el departamento de Huiliches. Renombrada por su antigüedad y alto grado de preservación de la lengua y cultura mapuche, esta comunidad no sólo nos permitió relevar representaciones de y sobre la niñez en contextos de mayor continuidad comunitaria, sino que nos introdujo además al análisis las interpelaciones dirigidas a los niños por diversas iglesias evangélicas. Allí, en la escuela N° 222, al igual que en la escuela N° 161 de **Payla Menuko** –paraje Puente Blanco de la Comunidad Curruhuinca-, se registró la puesta en práctica del proyecto de enseñanza de lengua y cultura mapuche implementado por el gobierno provincial neuquino; materiales originales que –junto con la normativa oficial y las entrevistas realizadas con funcionarios de la Dirección de Programas Educativos e Idioma Mapuche del Consejo Provincial de Educación, se analizan en el capítulo V de esta Tesis, como parte de la política indigenista neuquina.

²⁷ La ciudad de **Junín de los Andes** se reveló como ámbito clave para identificar y relevar imágenes e imaginarios producidos por instituciones educativas católicas de orientación salesiana, que se analizan en el capítulo VII. En dicho período, se relevaron y analizaron asimismo actividades educativas, recreativas, políticas y rituales dirigidas a niños pertenecientes a entornos familiares que participan activamente en organizaciones político-culturales mapuche de **Neuquén capital**, que analizaremos en los capítulos VI y VIII. Se continuó a partir de allí con la búsqueda en archivo y seguimiento de artículos vinculados al tema de investigación. La producción de materiales originales se completó con entrevistas realizadas con miembros de las organizaciones mapuche en Buenos Aires durante 2005 y 2006.

organizacionales, luego de lo cual solicité autorización de los padres y/o madres de los niños, y finalmente también de los propios niños. Si bien también aquí la aproximación a los docentes y otros sectores fue pospuesta, también aquí fui inmediatamente clasificada por ellos como par.

Sin duda entonces mi “otredad” incidió también en la recepción de mi propuesta por parte de mis interlocutores mapuche. Sin embargo, considero importante enfatizar la influencia favorable que tuvo el respeto -no sólo en el modo de ingresar al campo y acordar las actividades a realizar- sino también -dentro de mis posibilidades- de la adecuada pronunciación de los saludos y frases de interacción cotidiana en *mapuzugun*, en la cual se había hecho mucho énfasis en el curso que había realizado previamente, a cargo de la Equipo de Educación Mapuche *Mapuncezugulekayayñ*, “seguiremos hablando el idioma de la tierra”. Efectivamente, al despedirme la primera vez de la *pijan kuse* de Gelay Ko, ella se mostró complacida, diciendo “usted sí sabe hablar”, por más de que fui honesta en cuanto a sólo conocer algunas frases. No sólo no me hicieron sentir ajena, sino que por el contrario fui tratada como “*pici lagmen*”. A lo largo del proceso de trabajo de campo también fui aprendiendo a conducirme adecuadamente; por ejemplo, de una de las adolescentes con quien residí en Chiuquilihuin, aprendí y disfruté de una forma apropiada de encarar una visita, preparando por ejemplo pan, o “masa dulce” y entregándolo al llegar a los anfitriones diciendo “*preparé esto para compartir*”.

Aunque no pretendo haber tenido un acceso pleno y a-problemático, apunto a que la distancia entre “unos” y “otros” puede reducirse de acuerdo a cómo se posiciona el investigador y a la adecuación de su comportamiento a las pautas consensuadas de interacción.

Resulta necesario entonces tener en cuenta que el resultado de dichas negociaciones suele depender de cuestiones no controladas por el investigador, tales como su condición de género, edad, situación socioeconómica, pertenencia étnica y aspectos personales, pues existen estereotipos sociales en cuanto al “índice de peligrosidad” (Tiscornia 1995) de diversas categorías de sujetos, que son ponderadas por los actores sociales al permitir o negar la aproximación de alguien extraño a determinados niños a su cargo ya sea en el ámbito público o privado. Tal particularidad y dificultad en el acceso al campo resulta en sí un “dato” relevante, pues nos informa acerca de cómo está estructurado dicho campo, reactualizando en la instancia de investigación empírica el carácter subordinado de los niños respecto de los adultos y su definición como seres a proteger.

En este sentido, otro punto que merece atención es la incidencia de mi condición de género en la apertura demostrada por todos aquellos adultos con quienes negocié los “permisos” necesarios para trabajar con los niños. Reflexionando sobre el tema llegué a comprender que no sólo el ser mujer, sino también el ser joven, facilitó en gran medida la resolución del acceso, si bien ello nunca fue explicitado por mis sucesivos “porteros”. De este modo, en el proceso del trabajo de campo jugaron un rol importante las representaciones sociales cristalizadas que atribuyen al género femenino, por “naturaleza”, mayor proximidad a los niños, delicadeza, y cuidado que al género masculino. Entre las diversas posiciones subjetivas evaluadas por mis interlocutores, resalta entonces la cuestión de género, por estar simbólica e históricamente ligada a la atención de la niñez, aunque -como se dijo- también entraron en juego otras variables.

Acceder a la caracterización como persona “inofensiva” por parte de quienes ya sea en el ámbito público o privado se ocupan de proteger a los niños, fue fundamental para el desarrollo de mis interacciones con ellos. No sólo yo me sentí más cómoda

pudiendo trabajar con los niños sin la presencia de otros adultos, sino también los mismos niños demostraron—aunque no necesariamente en forma explícita— hallarse más a gusto en esas condiciones.

Es importante señalar que, una vez que se ha logrado acceder a los niños, resulta imprescindible establecer vínculos diferentes a los que los niños tienen, por ejemplo, con sus docentes; cuestión que resulta fundamental para lograr una aproximación a sus vidas cotidianas, las cuales frecuentemente no coinciden con el “deber ser” sostenido por la institución escolar. Considerando el modo subordinado en que los niños experimentan sus relaciones con adultos, en sus interacciones con ellos el investigador debe evitar la posición de autoridad implícita en la condición adulta, sin que esto signifique mimetizarse²⁸, procurando a su vez acortar las distancias que por cuestiones de extracción socioeconómica o étnica existen con sus interlocutores²⁹. Sería ingenuo e incorrecto negar de lleno el peso específico que la distancia étnica y generacional tuvo en mi vínculo con los niños. No obstante, al mismo tiempo, la modalidad de presentación y de interacción sí produjo un mayor acercamiento, aunque fluctuante, como se puso en evidencia en el caso de N7, una niña de 11 años con quien mantuve extensas y sugerentes conversaciones. Analizando los registros, se observa cómo a medida que me confía sus inquietudes y reservas respecto de la iglesia pentecostal conformada por su familia, oscila en su modo de dirigirse a mí, entre “usted” y “vos”.

²⁸ Como parece proceder Anna Laerk (1998)

²⁹ Con respecto a este punto, me resultó de suma utilidad la experiencia previa con niños trabajadores del ámbito rural de Chacabuco, provincia de Buenos Aires y la práctica desarrollada en el verano de 2001 en la Estación Terminal Once de Septiembre del Ferrocarril Sarmiento, en la ciudad de Buenos Aires, con niños y niñas que realizan allí alguna actividad laboral, en el marco de un programa de desarrollo de un organismo internacional en el que me desempeñé como consultora para el área de trabajo infantil. Una mañana, luego de tres semanas de observación participante cotidiana en la estación, entrevisté a una niña de alrededor de 9 años que habitualmente pedía limosna junto a las boleterías y máquinas expendedoras de boletos. Conversábamos sentadas en el piso, yo experimentaba distintas formas de preguntar acerca de una serie de cuestiones, pero preguntas y respuestas circulaban en ambos sentidos. A su tiempo, continuando con el tono casual de nuestra conversación, le pregunté: “y decime... ¿estuviste alguna vez en un instituto, colegio, en una granja, o algo así?, pregunta con la que se buscaba indagar acerca de la trayectoria de estos niños por el entramado institucional asistencial y correccional. La niña negó con la cabeza, me miró y respondió: “Yo no, y vos?”, considerándome no tan ajena a su mundo, al clasificarme dentro del sector de la población que podría haber tenido ese tipo de experiencia.

De este modo el campo, ese conjunto de relaciones que fui tejiendo en torno al caso abordado, se fue ampliando en diversas direcciones. Como una bola de nieve, su construcción fue adquiriendo mayor velocidad y dinamismo. Si bien el acceso en sentido estratégico fue inicialmente escabroso, se fue simplificando y dinamizando una vez en el terreno.

III. Sobre las técnicas de investigación cualitativa con niños

Una investigación antropológica en la que el “otro” es un niño supone no sólo desafíos estratégicos sino también metodológicos. Pues si bien es innegable el avance hacia la reconceptualización de los niños como sujetos sociales que -aunque condicionados como todos por las relaciones asimétricas en que viven- despliegan estrategias e interpretaciones diversas en y sobre el entorno social, resta mucho por hacer en cuanto a la **operacionalización** de este reconocimiento, que implica incluirlos asimismo como interlocutores válidos en la investigación etnográfica.

En tanto concebimos a los niños como **partícipes competentes** de su realidad, es decir como actores reflexivos, productores de saberes previos al encuentro con el investigador social (Giddens 1987), excluimos las llamadas técnicas de observación directa promovidas por la “etología de la niñez”, pues, como anticipamos, no toman en cuenta las interpretaciones que los propios sujetos elaboran sobre su comportamiento.

Prescindimos también de procedimientos formales –como el “ensayo temático” aplicado por Goodman en la década de 1950- fundados en una supuesta transparencia o ingenuidad infantil (1957).

Hemos optado en cambio por un **abordaje etnográfico**, capaz de dar cuenta del nivel de las prácticas cotidianas y de cómo los sujetos resignifican continuamente su mundo. Así, el trabajo antropológico fue planteado “atendiendo a los valores que

imaginamos que (...) (los sujetos) asignan a las cosas, atendiendo a las fórmulas que ellos utilizan para definir lo que les sucede” (Geertz 1994: 28).

La **estadía en el lugar** –sumada a la **co-residencia** - me permitió compartir con los actores sociales **espacios de interacción cotidiana** diversos -como sus hogares, la escuela, el comedor, la posta de salud, la sede de la organización- y no tan cotidiana, tal como el espacio en que se desarrollan los rituales comunitarios y las actividades formativas mapuche de carácter extraordinario, como los “campamentos”³⁰. Estas instancias se revelaron como fundamentales para “captar el punto del vista del nativo”, es decir acceder a la perspectiva de los niños, “comprender *su* visión de *su* mundo” (Malinowski 1986 [1922]: 41).

Asimismo, participar de la cotidianeidad de los niños –junto con la utilización de diversas técnicas de relevamiento de información cualitativa - me permitió registrar las **prácticas** de los actores, no sólo las normas e interpretaciones. Esto resulta fundamental tratándose del campo de la niñez, en el cual la naturalización de lo cotidiano puede en ocasiones inhibir su tematización en el discurso de los sujetos. A su vez, se trata de un campo de investigación en el cual a través de procedimientos frontales tiende a emerger el “deber ser” o la añoranza por “lo que fue y ya no es”, que como veremos, suele no coincidir con las prácticas efectivas de los sujetos. Como ya advertía Malinowski, “es necesario pues enriquecer el estudio observando la manera en que se practican las costumbres” (op. cit.: 35). Esto es claro por ejemplo en la marcada nostalgia que manifestó la mayor parte de los adultos de entornos rurales por la obediencia infantil de antaño³¹. De haber limitado mi relevamiento a lo dicho, posiblemente hubiera sobredimensionado las discontinuidades, pasándome inadvertidas la considerable vigencia que ese modelo de niño mantiene en lo obrado.

³⁰ Ver capítulo VI

³¹ Ver capítulo IV

Como anticipamos en el capítulo I, poner en foco la niñez no debe significar aislarla conceptual ni metodológicamente del entorno sociocultural en que trascurren sus experiencias. Por lo cual, si bien adherimos a la tradición antropológica de analizar el punto de vista del actor, resulta imprescindible enfatizar que se trata de un mundo compartido, no precisamente en términos equitativos, con diversos adultos. Por tanto, si bien señalaremos aquí aspectos en torno al relevamiento con niños, debe quedar claro que no nos hemos limitado a registrar sus prácticas y representaciones, como se verá en los capítulos de análisis de las interpelaciones comparadas, en la segunda parte de esta Tesis.

El trabajo de campo se desarrolló entonces sobre la base de métodos y técnicas de investigación cualitativa, de acuerdo con la tradición antropológica, incluyendo la observación participante, la participación con observación, las entrevistas abiertas, en profundidad y semi-estructuradas y la elaboración de historias de vida.

Para el desarrollo de las entrevistas a los niños, recurrí a mi experiencia docente - en educación formal y no formal- introduciendo recursos utilizados en la dinámica de taller para relevar las ideas previas de los estudiantes.

Se realizaron **entrevistas** tanto **individuales** como **grupales**. Estas últimas resultaron particularmente interesantes por las interacciones y discusiones generadas entre los mismos niños en torno a los temas en cuestión, registrándose como se verá al desarrollar el análisis elaboraciones novedosas a partir de acordar, confrontar, comentar o ilustrar lo dicho por otro niño.

A medida que me empapaba de la vida cotidiana en cada contexto, me familiaricé con algunos casos que, por aparecer una y otra vez en los relatos de gran parte de mis interlocutores, tomé como arquetípicos. Dichos casos formaban un corpus que era parte de la vida cotidiana del lugar, y que utilicé como material a discutir con

los niños. La **discusión de casos** durante las entrevistas fue adquiriendo progresivamente mayor relevancia –sin desplazar a los otros recursos sino combinándose con ellos- pues comprendí que a través de dicha técnica surgían más fácilmente las nociones de los niños. Por ello, comencé a recurrir a esos mismos casos en las entrevistas con adultos –docentes, padres y madres- siendo muy fructífero para relevar y comparar las representaciones y posicionamientos de los distintos actores.

Relevé también producciones gráficas realizadas espontáneamente por los niños³², calificadas de este modo pues tanto el tema como el contexto eran pautados por los propios niños (Cohn 2000)- atendiendo especialmente por mi parte a su contexto de producción. Asimismo, trabajé con dibujos solicitados por mí, registrando en ambos casos los comentarios que los niños formularon al respecto. Como sostiene Clarice Cohn “los dibujos realizados con libertad por los niños y las conversaciones informales y circunstanciales pueden ser reveladores al igual que los dibujos que corresponden a consignas y entrevistas montadas” de acuerdo a determinada técnica (2005:9, traducción propia).

En ocasiones, en contextos reconocidos por los propios niños como ámbitos mapuche –como las comunidades rurales o la sede de la organización- les solicité que dibujaran “algo mapuche”, apelando así a la ambivalencia de este vocablo en cuanto a que puede utilizarse como sustantivo tanto como adjetivo, de modo de no limitar *a priori* la gráfica a objetos materiales o “cosas”. Ello resultó efectivo, pues si bien frecuentemente aparecen en los dibujos objetos, se los presenta no a modo de inventario sino “en contexto”, dentro de una escena o ámbito en el que adquieren sentido³³.

Los dibujos no han sido sólo un modo de “entrar en tema” y crear un clima agradable o de dar muestra de la capacidad plástica de los niños. En la situación de

³² Como por ejemplo los dibujos N° 2 y N° 3, y el dibujo sobre tierra registrado en la fotografía N° 8.

³³ Ver por ejemplo dibujo N° 5

entrevista brindaron –al igual que los casos arquetípicos- un referente concreto que estimuló el intercambio comunicativo; como base a la cual nos íbamos remitiendo y a partir de la cual ellos iban describiendo e interpretando su realidad. Por eso algunos de ellos son analizados con detalle, en función de los problemas que nos planteamos³⁴.

A lo largo de la Tesis se verá además cómo vehiculizan representaciones que difícilmente hubieran surgido en un intercambio verbal, tales como la centralidad de la bandera mapuche y de cierto sistema de escritura de la lengua mapuche –aspectos clave de la política cultural de las organizaciones con filosofía y liderazgo mapuche durante la década de 1990- como diacrítico de esta identidad; o bien la circunscripción de “lo mapuche” al ámbito rural, en abierta contradicción con el discurso y el trabajo explícito de dichas organizaciones –de las cuales los niños en cuestión son integrantes- por hacer viable la vida como mapuche en el ámbito urbano; aspectos que analizamos en el capítulo VI. En ese sentido, resulta relevante el hecho de que el contexto de realización no determine mecánicamente lo que se dibuja, del mismo modo en que en muchos casos no se procura una representación figurativa de lo observado, como por ejemplo la recreación *sui generis* de la bandera mapuche³⁵ o en la síntesis que realizó una niña de 9 años al dibujar un “*aliwen con pata de coike*”, es decir un árbol cuyas ramas semejan las patas el ñandú, ave de significación espiritual, aunque tampoco de modo realista³⁶.

Insistimos por lo tanto en que este recurso no debe ser subestimado, pues no sólo “prepara el terreno” para realizar posteriormente una entrevista, sino que forma parte de la entrevista misma, en la cual van imbricándose los registros visual y verbal. Al mismo tiempo, no debe sobredimensionarse ni considerarse una condición necesaria ni suficiente para entrevistar niños, como lo demuestran los no pocos casos en los cuales

³⁴ No atenderemos a otras características de las producciones gráficas –como la intensidad del trazo, la distribución de elementos y personas o la posición de la hoja- que suelen estudiarse desde una perspectiva psicológica para abordar problemas de otra índole a los que aquí nos atañen.

³⁵ Ver dibujo N° 7

³⁶ Ver dibujo N° 1

los niños rechazaron la sugerencia de dibujar, prefiriendo entablar directamente una conversación, de lo cual resultaron entrevistas sumamente interesantes.

Con esto quiero decir que las entrevistas con niños y niñas no constituyen un “género” o “especie” *sui generis*, aunque en mi experiencia presentan algunas particularidades. En primer lugar, destaco la pertinencia de complementar la técnica con recursos como los ya descritos. En segundo lugar, a diferencia de lo que generalmente sucede con los adultos, las entrevistas abiertas con los chicos presentan una dinámica diferente, requiriendo de mi parte intervenciones más frecuentes, por tornarse los silencios “callejones sin salida”, en lugar de estímulo para las propias conexiones de sentido del entrevistado. Ante ello, entonces, debía intervenir rápidamente con algún comentario o pregunta que permitiera continuar o profundizar sobre el tema en cuestión. Ello no significa que la comunicación no fuera fluida, sino que la fluidez se basaba en el continuo y rítmico ida y vuelta, más que en extensas verbalizaciones del entrevistado. Esto se podrá apreciar en los fragmentos de entrevista que se citan a lo largo de la Tesis, que dan cuenta de este particular ritmo.

Otra de las instancias clave en el registro de las perspectivas de los niños mapuche y sus familias ha sido la observación conjunta de sus álbumes familiares de fotografías, pues las fotografías suelen presentar un relato de quiénes somos. Por ejemplo, una niña de 5 años de la comunidad “nueva”, fue en una ocasión mostrándome un álbum de fotos en el que se veían retratadas movilizaciones en Neuquén Capital, cortes de ruta, ceremonias: “*acá están bailando coike*”, “*y acá cuando le hacían a las chicas el katan*”. Estas fotografías, han sido tomadas en cuenta como parte de “procesos de producción de imágenes como un fenómeno sociocultural” (Sánchez Álvarez 1997: 29), al igual que las imágenes de distinto tipo que se utilizan como decoración en los

diversos hogares y pueden leerse como indicios del sentido de pertenencia con que se interpela a los niños en ese ámbito.

Dentro de las técnicas de investigación cualitativa que aporta la tradición antropológica, el registro y análisis de historias de vida resultó especialmente pertinente, en tanto modo de aproximación a la forma en que los sujetos -posicionados en un punto determinado de sus vidas- se (auto)definen y presentan ante otros (Atkinson 1998).

Discrepo entonces con lo planteado por Charlotte Linde (1993) en relación a la edad en la cual se desarrolla la historia de vida o quién posee ya -por su edad- una historia de vida. Si bien la pregunta es válida, no coincido con la respuesta dada por la autora, quien argumenta que los niños no serían sujetos adecuados para esta técnica cualitativa por carecer en sus relatos de una presentación de su *self* como persona socialmente competente, y de las experiencias consideradas apropiadas por el sentido común para formar parte de una historia de vida, las cuales comenzarían a desarrollarse recién en la adolescencia temprana.

Desde mi perspectiva, no podemos definir a priori qué experiencias merecen ser relatadas y cuáles no, así como tampoco presuponer qué grupos de edad las poseerán. La historia de vida de una niña en proceso de tornarse adolescente de la comunidad “nueva”, que se analiza en parte en el capítulo VIII, da cuenta del carácter factible y fructífero del registro de historias de vida infantiles, entendidas como resultado de un trabajo de construcción en el cual una persona viva produce un documento finito a través de la intermediación del investigador (Frank, G. 1979: 74). Este tipo de material se ha revelado particularmente significativo para analizar cómo ha impactado un proceso de cambio social en la vida cotidiana de un conjunto social, y de una franja etaria en particular dentro de él, pues la historia de vida se ubica precisamente en la intersección entre un individuo y su entorno. Las interesantes entrevistas realizadas con niños más

pequeños –a partir de 5 años de edad- constituyen un claro incentivo para continuar extendiendo la aplicación de esta técnica.

Al trabajar con niños se tornó palpable para mí el hecho de que yo misma, mis características personales, constituían el recurso más significativo para la práctica de investigación. El humor ha resultado un recurso muy valioso en la construcción de las relaciones con los niños. Luego de haber explorado sus posibilidades en sucesivas investigaciones, planteo que es parte de la estrategia de campo, y esto en varios sentidos. Por un lado, al poner en práctica el sentido del humor se logra humanizar y personalizar los vínculos. Por otro lado, el humor formó parte de mi intento por evitar la posición de autoridad o de poder implícita en la condición adulta. Establecer vínculos diferentes a los que los niños tenían con sus maestras resultó fundamental para lograr una aproximación a sus vidas cotidianas, las cuales frecuentemente no coinciden con el “deber ser” sostenido por la institución escolar.

Por último, quisiera agregar que en mi práctica de investigación las entrevistas no constituyeron meramente una forma de “recolección de datos”, sino experiencias en las cuales se iban construyendo relaciones sociales. Uno de los puntos más ricos de las entrevistas realizadas tanto con adultos como con niños fue su carácter de instancia reflexiva, tanto para mis interlocutores como para mí.

Ante las preguntas, mis interlocutores, lejos de incomodarse, mostraban gran interés por explicarme su posición frente a la problemática, haciendo sentido sobre sus experiencias. De este modo, las entrevistas fueron adquiriendo otro sentido, al ser aprovechadas por algunos interlocutores

“como un oportunidad excepcional que se les brinda para testimoniar, hacerse oír, llevar su experiencia de la esfera privada a la esfera pública; una oportunidad también de explicarse, en el sentido más completo del término, vale decir, de construir su propio punto de vista sobre sí mismos y el mundo

y poner de relieve, dentro de éste, el punto a partir del cual se ven y ven el mundo, se vuelven comprensibles y se justifican, en principio, para sí mismos” (Bourdieu 1999: 536).

IV. Consideraciones éticas

Como bien afirman Langness y Frank (1981), la preservación de la privacidad de quienes voluntariamente comparten con el/la investigador/a sus experiencias y puntos de vista resulta no sólo fundamental, sino también problemática. Sin embargo, ello no nos libera de realizar todo lo posible y necesario para preservar la identidad y privacidad de nuestros interlocutores. A ello se debe el que aquí evitemos utilizar los nombres o iniciales de los interlocutores al citar sus dichos, reemplazándolos, en cambio, por un código compuesto por una letra -que indica si se trata de un **D**ocente, **F**uncionario, **M**édico o agente sanitario, **N**iño o **P**adre- y un número. Sin embargo, no identificaremos en cada cita la organización de pertenencia de los activistas mapuche ni la comunidad en la que se desempeña cada docente, médico o agente sanitario, porque de hacerlo devendrían fácilmente identificables

No se trata a mi entender de cuestiones a considerar únicamente ante la instancia de publicación del trabajo, sino que el respeto por los sujetos debe ser constitutivo de la práctica de investigación, teniendo en cuenta, por ejemplo, que transmitir a otros -oral e informalmente- determinada información brindada por una persona puede causarle tanto o más perjuicio que su difusión masiva. Es preciso por tanto ser conscientes y cuidadosos con nuestra participación en los diversos circuitos de circulación de la información.

En este punto, considero relevante plantear ciertas especificaciones derivadas del hecho de trabajar antropológicamente con niños. En principio, no debemos olvidar que

existe –tanto a nivel nacional como provincial³⁷ - legislación que dispone la reserva de la identidad de niños y adolescentes, estableciendo penas para quienes violen este derecho. Asimismo, el carácter fuertemente intervencionista del accionar estatal sobre los niños –aun inmerso en el modelo tutelar- exige una práctica de investigación responsable y criteriosa que evite dar lugar a consecuencias no deseadas³⁸.

Por otro lado, la asimetría fundante de las relaciones entre niños y adultos nos obliga a ser aún más cuidadosos en la práctica y difusión de nuestra investigación. Por ejemplo, la realización y eventual difusión de la historia de vida de un niño o niña requiere no sólo su propio consentimiento sino también el de los adultos a cargo de él o ella, pudiendo ello dar lugar a tensiones y conflictos en los cuales el niño suele hallarse en desventaja. Este hecho, aparentemente superficial o “natural”, no debe ser subestimado, pues da cuenta de las prácticas y representaciones sociales hegemónicas respecto de los niños.

Los niños suelen ocupar una posición subordinada en sus relaciones con determinados adultos –por ejemplo miembros del grupo doméstico y agentes del sistema educativo- quienes fácilmente pueden tomar medidas disciplinarias en caso de verse afectados por los sucesos y perspectivas expresadas por los niños. Generalmente los niños están al tanto de ello, a partir de lo cual –al igual que los adultos- articulan diversas formas de presentarse a sí mismos según quién sea su interlocutor, como estrategia social frente a los diversos contextos en que se desenvuelven cotidianamente. En mi experiencia de investigación, frecuentemente, me han transmitido sucesos u

³⁷ Por ejemplo la Ley de Protección Integral de Niños y Adolescentes en el ámbito neuquino (Nº 2302), establece en su artículo Nº 20 la reserva de identidad, por la cual “ningún medio de comunicación, público o privado, difundirá o publicará información o imágenes que infrinjan el derecho al respeto y a la dignidad”, quedando específicamente prohibida toda individualización de niños o adolescentes infractores o víctimas de un delito.

³⁸ La legislación a nivel nacional permitía hasta hace pocos meses al estado “disponer” de cualquier menor que se encuentre “en peligro material o moral” de acuerdo al criterio discrecional del juez interviniente, lo cual frecuentemente implica la institucionalización del niño por tiempo indeterminado, pudiendo la tutela extenderse hasta la edad de 21 años (Ley 10903, artículos 14 a 21, recientemente derogada).

opiniones que niegan o evitan mencionar a sus padres o maestros. Por ello -y aunque parezca una obviedad- no debemos suponer que el relato ofrecido es “de dominio público”, sino respetar la confianza depositada en nosotros solicitando para cualquier tipo de difusión el consentimiento del entrevistado, al igual que al trabajar con adultos.

IV. A modo de síntesis

Trabajar antropológicamente con niños, si bien requiere ciertas estrategias particulares en cuanto al acceso y el relevamiento, no es *esencialmente* diferente al trabajo con adultos. Esta comprensión fue generada por la práctica de investigación y se podría decir que, en primera instancia, incidió en la práctica misma, que fue modificándose de acuerdo a ella. Sólo posteriormente –habiendo retornado a mi propia vida cotidiana- pude analizar reflexivamente este punto.

Quienes desechan a priori la posibilidad de entrevistar a los niños, planteando intrincados caminos para acceder a sus representaciones, se basan en prenociones sobre la Niñez de acuerdo con las cuales constituyen una clase particular de sujetos, más “exóticos” de lo que en realidad resultan ser. Es posible vincular dichos significados con una visión muy difundida que, tal como advierte A. Laerk (1998), presenta a los niños como personas “codificadas”, es decir que requieren interpretación, suponiendo implícitamente que los adultos son transparentes y literales en sus discursos, o que serían al menos más accesibles por ser también adultos los investigadores.

Nuestra estrategia metodológica, entonces, además de aportar los materiales que analizaremos a lo largo de la Tesis, arroja como corolario la recomendación de no sobredimensionar la “otredad” de los niños desechando por ello los recursos etnográficos ya disponibles, que resultan igualmente válidos, en tanto se trata de sujetos activos, posicionados y reflexivos.

Capítulo III:

COMUNIDADES CONTEMPORÁNEAS EN EL CAMPO Y LA CIUDAD

Los “niños mapuche del Neuquén”, como ya dijimos, no conforman un conjunto homogéneo. Por el contrario, viven en contextos diferentes, con cotidaneidades y trayectorias de vida diversas, de cuyas divergencias y confluencias pretende precisamente dar cuenta esta Tesis.

Teniendo en cuenta que una importante proporción de población mapuche³⁹ está asentada en centros urbanos -más del 70 %⁴⁰- y en ámbitos rurales no comunitarios (Briones y Carrasco 1996)⁴¹, hemos seleccionado para nuestro análisis, como anticipamos, contextos de observación diversos, en lugar de centrarnos en una comunidad determinada. Estos contextos nos permitirán dar cuenta de la incidencia de estas disímiles realidades en las representaciones de y sobre los niños mapuche. Como se verá a lo largo de la Tesis, no es nuestra intención abordar cada uno de estos contextos como caso a describir y analizar en todos sus aspectos presentes y pasados,

³⁹ En la actualidad, el pueblo mapuche se asienta principalmente en las provincias de La Pampa, Buenos Aires, Neuquén, Río Negro, Chubut y Santa Cruz – en Argentina (ENDEPA <http://www.endepa.org.ar/junto%20a%20los%20pueblos%20-%201.jpg>) y en las provincias de Arauco, Bio-Bio, Malleco, Cautin, Valdivia, Osorno, Llanquihue y Chiloe, en Chile (Sznajder 1994).

⁴⁰ Según estimaciones de población de la Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas (Instituto Nacional de Estadística y Censos), para la región muestral que comprende a las provincias de Chubut, Neuquén, Río Negro, Santa Cruz y Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur (datos provisionales –primera revisión). Véanse observaciones en nota N° 41.

⁴¹ En Argentina, se estima la población mapuche entre 90.000 y 300.000 personas según las distintas fuentes. Según estimaciones de población de la Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas (Instituto Nacional de Estadística y Censos), para la región muestral que comprende a las provincias de Chubut, Neuquén, Río Negro, Santa Cruz y Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur (datos provisionales –primera revisión), la población mapuche sería de 76.606 personas. Sumando a esta región muestral, las regiones que comprenden las provincias de La Pampa, Buenos Aires, y Ciudad de Buenos, la población mapuche sería de 104.988 personas. Téngase en cuenta que se trata de datos provisionales resultado de una estimación elaborada a partir de una muestra, la cual se conformó partiendo de los datos arrojados por el Censo 2001. Recordemos que en dicha ocasión muchos hogares mapuche no respondieron al censista como parte del boicot implementado a partir del incumplimiento por parte del estado de las medidas de difusión previstas. A pesar entonces del carácter incompleto de la información producto del Censo Nacional de Población y Vivienda 2001, hemos de tener en cuenta que en dicha ocasión el 8.6. % de los hogares neuquinos censados en que se relevó esta variable se identificó como indígena, constituyendo entonces una de las provincias del país –junto con Chubut y Jujuy- con mayor proporción de hogares indígenas- Ver en el sitio web del organismo oficial el cuadro 14.1 “Total del país según provincias” y el mapa correspondiente en www.indec.gov.ar

sino como escenarios en los cuales se despliegan diversas facetas o capas del proceso histórico de incorporación subordinada de la niñez mapuche.

Hemos optado entonces por presentar aquí los contextos seleccionados y las agencias interpeladoras que contemporáneamente operan en cada uno de ellos, sin pretensiones de exhaustividad ni de desarrollar “la historia de”. Brindaremos en cambio claves históricas que contribuirán a comprender la profundidad de los mensajes identitarios que allí hemos relevado. La información histórica sobre cada agencia será ampliada en los correspondientes capítulos de análisis, al abordar las interpelaciones que actualmente dirigen a los niños mapuche del Neuquén, pues muchas de sus formas de construir determinada posición subjetiva –etaria, de género, étnica, religiosa- han perdurado hasta la actualidad, incidiendo entonces también sobre la actual población infantil mapuche.

Tratándose de procesos de larga duración, la selección del punto de partida es inevitablemente arbitraria. Teniendo en cuenta el peso que las agencias no indígenas tienen sobre los niños en cuestión, no nos remontaremos más atrás⁴² que el momento en que su gravitación en la región patagónica se torna crucial, esto es a partir de las campañas militares de finales del siglo XIX conocidas como “Conquista del desierto”⁴³.

⁴² Con anterioridad a su sometimiento e incorporación forzosa a los estados de Argentina y Chile, el pueblo mapuche -o araucano según la denominación de origen colonial-, utilizaba ambos márgenes de la cordillera de los Andes en forma integrada (Hernández, I. 2003). La cordillera no era entonces una frontera. Como señala, por ejemplo, Walter Delrio (2005) respecto de las áreas del País de las Manzanas y Trancura, al este y oeste de la cordillera respectivamente, conectadas desde antaño por pasos cordilleranos al norte y sur del volcán Lanín. Las etnografías tradicionales afirman que se dedicaban en su mayor parte a la horticultura de maíz, papa y porotos, complementando su dieta con animales de caza, tubérculos y recursos marinos (Briones y Carrasco 1996).

⁴³ Los avances de la dominación colonial española –desde el Alto Perú- habían sido eficazmente resistidos desde mediados del siglo XVI a fines del siglo XIX, tanto al este como al oeste de la cordillera, lo cual dio origen al aún hoy utilizado apelativo de “belicosos araucanos” (Briones y Carrasco 1996:149). A lo largo de este prolongado proceso, la organización interna de este pueblo se modificó significativamente, tornándose menos flexible, más centralizada y jerárquica como adaptación a la situación de guerra permanente (Boccaro 1999). Ya en tiempos republicanos, durante la primera mitad del siglo XIX, el estado argentino fue estableciendo líneas de fortines a modo de avance sobre las regiones de Chaco y Pampa-Patagonia, aun consideradas como territorio indígena. Esta táctica supuso incursiones punitivas, a la vez que frecuentes intercambios comerciales con las poblaciones nativas (Slavsky 1992:68).

I. Esa “chusma salvaje”

Es sabido que la conquista militar de los territorios indígenas de Pampa-Patagonia se concretó recién en la etapa republicana avanzada, a ambos lados de los Andes, mediante campañas militares -a las cuales los flamantes estados nacionales de Chile y Argentina eufemísticamente denominaron “Pacificación de la Araucanía” y “Conquista del desierto”- que produjeron la eliminación de gran parte de la población originaria, la expropiación de su territorio y la esclavización y confinamiento de la población sobreviviente a zonas marginales e improductivas.

Como señalan Briones y Delrio, las prácticas de exterminio y desmembramiento precedieron y se prolongaron más allá del período de acciones militares directas, y fueron aplicadas "a sujetos no involucrados en esas acciones (ancianos, mujeres y niños)" (2006:7). Mientras los hombres sobrevivientes a la conquista fueron detenidos, gran parte de los niños, al igual que las mujeres, fueron “repartidos” como servidumbre entre la población criolla de los centros urbanos, provocando la desestructuración de las mismas unidades domésticas, la cual, junto con la modificación de sus nombres, operó en pos de que "la población deportada se desprendiese de cualquier auto-reconocimiento como pobladores originarios"(idem:16).

En los debates parlamentarios de 1884, esta fue una de las críticas presentadas por quienes se oponían al proyecto de ley que autorizaría al poder ejecutivo nacional a replicar en la región del Chaco la experiencia militar realizada en la Patagonia: “cada campaña convierte a las mujeres y los niños en botín de guerra” (Lenton 1992:34). La respuesta dada a dicha objeción -“no había otra forma de ‘colocar a esa chusma salvaje’, que salió ganando con el cambio” (Idem)- ilumina una línea de pensamiento hasta hoy vigente; según la cual dicha “chusma salvaje”, desagregada del colectivo signado como “indígena”- pasaría a integrar los estratos más bajos de la “sociedad nacional”, en los

cuales sin embargo su “alteridad” permanecería marcada por la hegemónica mirada evolucionista que, pretendiendo rigurosidad científica fundada en la “biología”, racializó estas diferencias⁴⁴, transformándolas en insalvables⁴⁵. Es esta paradójica incorporación la que nos explica el contemporáneo hecho de que, por ejemplo, ante la designación como abanderado en un acto escolar de un niño de Junín de los Andes, reconocido por su sobresaliente desempeño y comportamiento escolar, descendiente por el lado materno pero no autoreconocido como mapuche sino -en sus propios términos- “mestizo”, otros padres lamentaran que la bandera nacional fuera portada por “*un chico tan morocho*”⁴⁶.

A las estrategias de destribalización, “se agregaron distintas formas de supervivencia en la región misma” (Bandieri 2005: 147), limitadas no obstante por la inmediata apropiación y privatización de los territorios incorporados militarmente al espacio nacional por parte del estado, que distribuyó parte significativa de los mismos entre el personal del ejército interviniente en su ocupación a modo de “premios militares” (Lenton op.cit.) y entre miembros de la elite terrateniente que habían aportado fondos para la campaña, generándose progresivamente grandes latifundios en los flamantes “territorios nacionales”⁴⁷. Al mismo tiempo, el estado reservó para sí la propiedad de amplias extensiones, catalogadas hasta el presente como “tierras fiscales”. Luego de “largos peregrinajes” -que incluyeron las deportaciones masivas, los campos

⁴⁴ Este modo de considerar a la población indígena había sido precedido por otro tipo de planteos, según los cuales constituían potenciales iguales, de acuerdo con el ideario de la ilustración sostenido por los líderes de la Revolución de Mayo de 1810. En las décadas siguientes va cobrando fuerza la polaridad “civilización”-“barbarie” como clave de lectura de la sociedad, que atravesará diversas tradiciones políticas argentinas (Svampa 1994). Se define a partir de allí el proyecto de incorporarlos como colectivo subordinado (Briones y Carrasco 1996), intención que es claramente explicitada en la Constitución de la Nación Argentina, de 1853, que faculta al Congreso de la Nación en su artículo 67 inciso 15 a “proveer a la seguridad de las fronteras, conservar el trato pacífico con los indios, y promover la conversión de ellos al catolicismo”.

⁴⁵ Para un análisis del particular carácter con que se concibió el “crisol de razas” en la Argentina ver Briones 1998 y 2005.

⁴⁶ P15, madre Junín de los Andes

⁴⁷ El Territorio Nacional del Neuquén fue creado en forma provisoria en 1884 y, hasta tanto alcanzara la población de 30.000 habitantes, estaría sujeto al gobierno central de la Nación, que debía “ejercer una función de homogeneización económica y social” (Favaro et al 1993:4)

de concentración, la tortura y el asesinato (Delrio 2005), dispersiones y reagrupamientos- parte de la población indígena sobreviviente se fue asentando en esas tierras fiscales con permisos precarios o de hecho, e iniciaron interminables gestiones para obtener la propiedad de las mismas, al compás de las cambiantes políticas de radicación y no radicación⁴⁸ en los Territorios Nacionales entonces conformados.

II. Almas a redimir

Junto con el ejército argentino ingresó en la Patagonia la Congregación Salesiana⁴⁹, que resolvió acompañar la campaña de Julio Argentino Roca no sólo debido al fracaso de sus anteriores tentativas sino también avalándola como “acción civilizatoria”, a pesar de no acordar con el grado de violencia, y de temer que su asociación con ella dificultara posteriormente su misión evangelizadora (Nicoletti 2006). Por su parte, el Estado Argentino, a pesar de su entonces tensa relación con la iglesia⁵⁰, aceptó la presencia misionera, presumiblemente para velar dicha violencia, “parangonando la historia colonial de ‘la cruz y la espada’” (op.cit. : 6).

Los niños mapuche sobrevivientes que permanecieron en la región patagónica fueron a partir de allí interpelados como feligreses católicos, mediante “misiones volantes” en las cuales se los adoctrinaba, bautizaba y reclutaba como internos de los centros educativos. A diferencia de la estrategia reduccional seguida por los salesianos

⁴⁸ Siguiendo a Walter Delrio (2005), es posible plantear la existencia de políticas de no radicación, en tanto hasta el día de hoy se considera a la población indígena como extinta o destinada a extinguirse, en función de lo cual las políticas han apuntado a su dispersión y homogeneización dentro del colectivo nacional. Es por ello que toda medida tanto en la cuestión territorial como en otros ámbitos suele plantearse como medida transitoria y coyuntural, hecho profundamente ligado a la opción por un modelo agro exportador, hasta hoy vigente.

⁴⁹ “Congregación de sacerdotes y laicos fundada por Juan Bosco en 1859 en Turín, Italia, como “Pía Sociedad”, bajo la advocación de San Francisco de Sales, de allí que sus miembros se denominen comúnmente como Salesianos de Don Bosco” (Nicoletti 2004c). Tres sacerdotes de esta congregación se incorporaron a la expedición de Roca del año 1879.

⁵⁰ La doctrina del liberalismo político se tradujo en una postura laica por parte del gobierno argentino de aquel entonces, “cabalmente expresada durante la presidencia de Julio A. Roca, al instaurar el matrimonio civil y la educación laica, había enfrentado al Estado con la Iglesia, derivando en un rompimiento de relaciones con el Vaticano que duró varios años” (Bandieri op. cit. 168-169)

en Tierra del Fuego, “en el caso de la Norpatagonia la dispersión y el arrinconamiento que provocaron las campañas plantearon la necesidad de un sistema de misiones itinerantes con estaciones o bases misioneras de apoyatura interconectadas” (Nicoletti 1995:3)

Como se analizará en el capítulo VII, los niños mapuche fueron desde un comienzo destinatarios clave de la acción salesiana, en tanto se confiaba en el efecto multiplicador de su evangelización “para llegar hasta sus padres” (Nicoletti 2006:2). A pesar de la declarada valoración de la “familia” por parte de esta congregación, la modalidad de colegios internados ha operado y opera de modo análogo a “los traslados de la población indígena sometida, y a la desestructuración de las mismas unidades domésticas a través de los repartos de niños” (Delrio 2001:151), entre otras formas, procurando la formación de los niños y jóvenes mapuche como mano de obra especializada, y, por ende, migrante a los centros urbanos; aspectos que abordaremos también en el capítulo VII.

III. No tan blancas palomitas

Según investigaciones históricas la congregación salesiana

“en gran medida y en aspectos muy importantes (...) reemplazó la visible ausencia del Estado nacional en la Patagonia en los rubros sanitario y educativo. Los establecimientos educacionales de los salesianos contrastaban fuertemente con los edificios escolares nacionales, excesivamente precarios y de funcionamiento irregular por la falta de maestros” (Bandieri 2005:172).

Pues, si bien la transformación de los niños indígenas y chilenos en “argentinos” fue uno de sus motores decisivos de la implementación en la región patagónica del sistema nacional de instrucción pública (Teobaldo 2000), éstos territorios nacionales se caracterizaron por “la carencia de escuelas, la escasez de maestros, los

salarios insuficientes y la situación de indefensión presupuestaria” (Bandieri op. cit.:166), signos no sólo del carácter tardío, lento y desperejo del avance del sistema educativo nacional⁵¹, sino de la institucionalidad estatal en general. Siguiendo a Briones y Delrio, la argentinización –al igual que la extranjerización- constituyeron dispositivos que operaron en primer lugar simbólicamente “y recién con el tiempo se inscribirían materialmente” (op.cit.:5).

La educación pasaría a ser una de las líneas clave de política estatal tras la provincialización del Neuquén, y devendría en agencia fundamental para la inscripción de la ciudadanía y la identidad neuquina, como se verá en el capítulo V.

IV. “Multiplicando panes igual que el nguenechen”

En 1955⁵², durante la segunda presidencia de Juan Domingo Perón, el territorio nacional del Neuquén fue transformado formalmente en provincia⁵³, adquiriendo así representación en el congreso nacional, autonomía política respecto del gobierno central y la titularidad de las “tierras fiscales”, anteriormente propiedad del estado nacional; a pesar de que “la interrupción del orden constitucional complejiza su instrumentación y retarda el cambio en la condición institucional hasta febrero de 1958” (Bucciarelli s/d).

Neuquén sancionó su constitución provincial en 1957, momento clave del desarrollismo, que dejó su impronta en la carta magna provincial, donde se definió al estado “como gestor del desarrollo, con una fuerte presencia tanto en la esfera económica como en la social y una fuerte tendencia a concentrar el poder en manos del ejecutivo” (Favaro et al 1993:10).

⁵¹ Para un análisis histórico de los comienzos del sistema educativo en la región ver Teobaldo 2000 y Teobaldo y García 2002.

⁵² Ley 14408.

⁵³ A partir de entonces devienen provincias todos los hasta entonces territorios nacionales, con excepción de Tierra del Fuego, que adquiere esa status en 1990. Para un análisis del proceso de provincialización del Neuquén ver Bandieri, Favaro y Morinelli (Eds.) *Historia de Neuquén*. Editorial Plus Ultra, Buenos Aires, 1993.

En relación a nuestro tema de interés, conviene precisar aquí tres cuestiones. En primer lugar, se trata de un Estado –encabezado desde 1962 por el Movimiento Popular Neuquino (MPN), partido político provincial, surgido a comienzos de la década de 1960 en la coyuntura de proscripción del peronismo- que consolidó “un tipo de estado que a través de su modalidad interventora, planifica la distribución de ingresos”⁵⁴ (Bucciarelli s/d: 2), centrando su accionar en las mejoras en infraestructura y el fortalecimiento de los sistemas educativo y sanitario. La escuela pública y el modelo de atención primaria de la salud –con su penetrante seguimiento de cada niño mediante el “control el niño sano”- contribuirían sustancialmente a la construcción del sentido de pertenencia provincial, hegemonícamente caracterizado por una manifiesta confrontación con el estado nacional y una incorporación simbólica de lo mapuche como “una de las figuras emblemáticas de lo local” (Mombello 2005: 174) de cara a las negociaciones político – económicas hacia fuera, pero también a la comunalización hacia adentro (Briones 1999). Desde esta agencia se ha promovido entonces un proceso de comunalización (Brow 1990) en torno a “lo neuquino”, reinscribiendo “lo mapuche” según un modelo de pluralismo basado en la subordinación tolerante, como estrategia de producción de consenso y construcción de hegemonía cultural, que a pesar de reconocer en cierta medida la heterogeneidad no cuestiona “lo deseable e inevitable de la homogeneización en el largo plazo” (Briones 2001a). La provincia constituye así en una de las usinas generadoras de mensajes identitarios aquí analizados, teniendo en cuenta que “las fronteras tienen capacidad preformativa en lo que hace a inscribir subjetividades ciudadanas” (Briones 2005:12). La frase del himno provincial que da título a este acápite –remitiendo simultáneamente al nuevo testamento y a la noción de una divinidad suprema expresada en *mapuzugun*- constituye un sugerente indicio no sólo del

⁵⁴ Ingresos provinciales vinculados a partir de las décadas de 1970 y 1980 al perfil energético exportador (idem:2)

proyecto provincial de un estado de bienestar, proveedor del sustento a sus ciudadanos a través de redes clientelares, sino también de la articulación actualmente hegemónica entre el ser neuquino, católico y pintolescamente mapuche que se analizará en los capítulos V y VII de esta Tesis.

En segundo lugar, en 1964 el poder ejecutivo otorgó a dieciocho comunidades - denominadas entonces "agrupaciones"- una reserva de tierras fiscales con carácter permanente mediante el decreto N° 737⁵⁵. En las reservas así constituidas se previó un espacio para la escuela y otros edificios públicos (Sánchez 1999), exigiendo a la población mapuche beneficiaria la escolarización de sus niños (Briones 1999). Desde entonces se han ido reconociendo otras comunidades, llegando en la actualidad a cuarenta y siete, aunque no todas ellas cuentan con reconocimiento de su personería jurídica a nivel provincial, como veremos en más adelante, en este mismo capítulo, al presentar el tercer contexto de observación seleccionado.

En tercer lugar, el modo de incorporación del sector mapuche por parte del estado -que históricamente ha respondido a sus demandas desde el ámbito de la Acción Social, implementando relaciones clientelares y estrategias de cooptación a la vez que desechando los planteos de fondo (Falaschi, Sánchez y Szulc 2005), presenta continuidades pero también posibles rupturas. A pesar de la persistencia de una relación asimétrica entre la sociedad global y la población mapuche, rubricada y potenciada desde las políticas del Estado provincial, ha habido un cambio en el modo de construcción y valoración de la diferencia, debido en parte a la propia presión de las organizaciones indígenas (Briones op. cit), que recientemente se ha plasmado en la

⁵⁵ Se realizaron mensuras de sus tierras de invernada a comienzos de la década de 1970, de acuerdo con lo previsto en la constitución provincial. Sin embargo, en la mayoría de los casos no se ha completado aún el traspaso de dominio de las tierras ya mensuradas ni se prevé reconocer sus tradicionales zonas de veranada (UNC-APDH 1996), de importancia crucial dada la ganadería menor trashumante que constituye el principal medio de vida de la población mapuche rural (Radovich y Balazote 1992, Kradolfer 2002, Hernández 2003)

disputada inclusión de los derechos de los “indígenas neuquinos” en la constitución provincial, reformada en febrero de 2006.

A continuación introduciremos los contextos de observación seleccionados, señalando los atravesamientos históricos que los constituyen y tornan relevantes para nuestro análisis.

V. Chiuquilihuin, una comunidad “vieja”

Nuestro primer contexto ha sido escogido por remitir no sólo en su origen sino en la actualidad a dinámicas propias de los procesos históricos hasta aquí planteados. Se trata de la comunidad de Chiuquilihuin⁵⁶, una de las llamadas “comunidades viejas”, denominadas así por haber sido conformadas con posterioridad a la “conquista del desierto”, y por haber sido formalmente reconocidas como “agrupación indígena” con reservas de tierras con carácter permanente en el decreto provincial ya citado, siguiendo el estilo de “pluralismo tolerante” que ha caracterizado el proceso de incorporación subordinada de la población mapuche en esta provincia (Briones y Díaz op. cit.).

Es una comunidad rural ubicada en el departamento de Huiliches del sur de Neuquén⁵⁷, camino al paso cordillerano Tromen, renombrada por su antigüedad y alto grado de preservación de la lengua y cultura mapuche. Se trata de una región que a fines del siglo XIX fue epicentro del así denominado “País de las Manzanas”, y al que remiten como punto de dispersión familias de distintas partes de Río Negro y Chubut.

⁵⁶ Denominada originalmente Huala –Pereyra, la comunidad resolvió luego identificarse como Chiuquilihuin (Falaschi 1994)

⁵⁷ En la actualidad, existen en esta zona cuatro comunidades reconocidas como tales--Chiuquilihuin (Huala-Pereyra), Malleo (Painefilu), Atreuco (Sayhueque) y Aucapan (Linares-Sayhueque), con personería jurídica 868, 1121, 901 y 898 respectivamente. Los nombres entre paréntesis corresponden a los linajes más relevantes por los que metonímicamente se conoce a las distintas familias y grupos parentales que integran la “agrupación”, estando a menudo vinculados a la persona que en el decreto originario se identifica como “cabeza” o destinatario principal del permiso de radicación.

Actualmente, la comunidad de Chiuquilihuin está integrada por 68 familias (288 personas) aproximadamente, quienes se dedican en su mayor parte a la cría de ganado ovino y caprino, a la producción de artesanías o trabajan como peones rurales en estancias vecinas. El gobierno provincial ha implementado desde la década de 1960 en esta y otras comunidades del departamento planes de vivienda, proyectos forestales desde 1991 (UNC-APDH 1996), un aserradero y comercialización de su producción artesanal a través de Artesanías Neuquinas S.E.P.⁵⁸. Asimismo, el estado provincial provee energía eléctrica (durante 4 horas al día) y leña en el invierno, y más recientemente, ha puesto en marcha en la escuela primaria ubicada en la comunidad el programa de enseñanza de lengua y cultura mapuche, que se analizará en el capítulo V de esta Tesis. Todos estos programas han ido en paralelo a la constante distribución de asistencia alimentaria, sanitaria y subsidios productivos y por desocupación, a razón de uno por familia en la mayoría de los casos.

En la cotidianeidad de Chiuquilihuin es claramente visible la amplia intervención de un “puntero político” del MPN en la organización interna de la comunidad, a partir de la distribución diferenciada de los planes de asistencia provenientes del gobierno provincial de acuerdo con una dinámica claramente clientelar, “basada en acciones de recompensa y de castigo alternadas hacia comunidades e individuos complacientes o rebeldes” (Briones 1999:374, traducción propia).

Al igual que la mayor parte de las comunidades y zonas rurales no articuladas como comunidad, Chiuquilihuin continúa en la actualidad expeliendo hacia los centros urbanos parte significativa de su población, pues

“luego de la introducción de los alambrados en los años '30, la escasez de tierras provocó la sobreexplotación de los suelos, la mortalidad de los

⁵⁸ S.E.P., sociedad del Estado Provincial.

animales, y un exceso de mano de obra familiar. Consecuentemente, muchos parientes tuvieron que dejar sus 'comunidades', buscando asentamientos menos poblados, convirtiéndose en trabajadores permanentes en estancias de la zona, o probando suerte en los centros urbanos dentro y fuera de la provincia" (Briones y Carrasco 1996:154).

En este contexto en particular, la expulsión se acentúa progresivamente, debido al sostenido avance irregular de cercados de estancias privadas sobre tierras de la comunidad. La estancia prolongada me ha permitido palpar porqué sus habitantes sugieren con sarcasmo que por las noches "*los alambrados caminan*".

Este contexto resultó además significativo para nuestra investigación por localizarse en el núcleo de acción de la congregación salesiana, que conduce un centro educativo con régimen de internado en Pampa del Malleo⁵⁹, y otros dos establecimientos en la ciudad más cercana –Junín de los Andes- a los cuales concurre numerosos niños, niñas y adolescentes de la comunidad. Devino entonces escenario privilegiado para el análisis de las interpelaciones identitarias formuladas en términos religiosos, no sólo por la iglesia católica, sino también por diversas iglesias evangélicas, que se han expandido en la zona en los últimos años, a través de pastores procedentes de Chile o simples acólitos (Radovich 1983)⁶⁰.

A su vez, resulta relevante el hecho de que esta comunidad tuvo una activa participación en los inicios de la Confederación Indígena Neuquina (C.I.N), confederación de comunidades rurales fundada en 1970, con el apoyo del primer obispo de Neuquen, Jaime de Nevares -bajo cuyo liderazgo, que se extendió por treinta años, la iglesia católica se caracterizó por su "opción por los pobres", apoyando la lucha indígena- y del entonces Gobernador Interventor, Felipe Sapag.⁶¹

⁵⁹ La escuela-hogar Mamá Margarita, se ubica así en el centro de las cuatro comunidades mapuche del departamento Huiliches.

⁶⁰ Ver capítulo VII.

⁶¹ Para un análisis del proceso de conformación de esta organización ver Falaschi 1994.

Hasta 1990 la C.I.N centraba sus reclamos en mejoras en las condiciones de vida de las comunidades rurales, vehiculizados mediante una lógica clientelar característica del modelo de estado de bienestar neuquino, que ha atendido a las necesidades de salud, educación y vivienda de los mapuche como miembros de los sectores de bajos recursos (Briones 1999). A partir de 1990, se da una disputa política resultante en el acceso de un nuevo conjunto de líderes comunitarios a la dirección de la organización, junto con un aumento de participación de las organizaciones urbanas en su estructura política, cambiando su denominación a la de Confederación *Mapuche* Neuquina (idem). La agenda de esta organización se modificó a tal punto que, por ejemplo, en 1994 denunció públicamente la continuada práctica de apropiación irregular de niños indígenas por parte de poderosos y adinerados individuos locales o extranjeros⁶², y en 2006 demandó el retiro de las religiosas salesianas Hijas de María Auxiliadora de la Escuela Hogar Mamá Margarita⁶³, dejando claro su confrontación con la Iglesia Católica, con el ejecutivo provincial y con los sectores hegemónicos en el Neuquén.

La comunidad de Chiuquilihuin no acompaña esta línea de acción, manteniendo mayoritariamente su alineamiento con el Movimiento Popular Neuquino, en abierta oposición a la Confederación y a “*esa gente de Newen Mapu*”, que en conjunto conforman la Coordinadora de Organizaciones Mapuche (C.O.M).

⁶² La Confederación Mapuche Neuquina denuncia en el libro *Marici weu* (1994) la continuidad de las prácticas de desmembramiento familiar y comunitario mediante el despojo de sus hijos, a partir del caso de un niño irregularmente entregado en adopción. A partir del año 2003, se ha comenzado a poner en práctica un sistema cuyo objetivo es que “los niños de origen mapuche que sean dados en adopción, tengan una familia mapuche como adoptante, como forma de preservar y garantizar el derecho a la identidad cultural”. <http://www.rionegro.com.ar/arch200309/s17j25.html> con acceso 5 de septiembre de 2005

⁶³ Ver “Mapuches apuran el retiro de las monjas” en <http://www.rionegro.com.ar/diario/2006/12/30/1167510904.php>

VI. Se puede ser mapuche en la ciudad

Una de las constantes en las formaciones provinciales y nacionales de alteridad, a la vez que uno de los puntos más cuestionados por las organizaciones mapuche, es la circunscripción de lo indígena al ámbito rural que, desde una perspectiva esencialista de las pertenencias e identidades instituye al espacio urbano como invisibilizante. A pesar de que las políticas dirigidas por los estados provinciales y nacional intentaron fijar de una vez y para siempre ciertos “refugios” (Hill 1996) para los pueblos originarios y continúan signadas por la ruralización de lo indígena, la migración de los jóvenes mapuche de las comunidades rurales a las ciudades es un fenómeno constante e históricamente profundo, a ambos márgenes de la cordillera de los Andes (Radovich y Balazote 1992, Briones y Carrasco 1996, Aravena 2002, Hernández 2003). Ello es así debido principalmente a la baja calidad e insuficiencia de las tierras asignadas a las comunidades, las cuales además de no poder contener el crecimiento poblacional, se deterioran y reducen progresivamente por la ilegal expansión de estancias privadas que cuentan con el amparo del poder político –como señalamos para el caso de Chiuquilihuin- y por los efectos contaminantes de la explotación petrolera y forestal sin control ambiental alguno, como sucede en nuestro tercer contexto de observación. Otro de los móviles del traslado a la ciudad es la ausencia de establecimientos educativos de nivel medio en las zonas rurales, por lo cual los adolescentes ingresan a internados católicos⁶⁴ o a escuelas secundarias públicas, en cuyo caso sus padres buscan parientes urbanos que los acojan, o alquilan para ellos una habitación, o bien se trasladan como familia a la ciudad. En algunos casos esto se produce más tempranamente debido al bajo nivel educativo que los padres atribuyen a las escuelas rurales.

⁶⁴ Como el CEMOE (ciclo post primario de 3 años) Ceferino Namuncurá o el Instituto San Ignacio (fundación Cruzada Patagónica) de orientación agro-técnica.

En los **centros urbanos**, algunos se incorporan como empleados de modo informal e intermitente y/ o reciben subsidios. En general la población mapuche pasa a engrosar los barrios marginales. En ese contexto, parte de la población mapuche ha ido conformando diversas **organizaciones** que dan curso a los reclamos de este sector y funcionan a su vez como contención cotidiana en un entorno muchas veces hostil.

No puede obviarse entonces una indagación en la ciudad de Neuquén, capital de la provincia homónima, no sólo por la proporción de población mapuche allí asentada, sino también porque constituye un contexto en el cual se escenifican y dirimen disputas en torno a la definición de la niñez mapuche, trazándose trayectorias para estos niños que difieren en puntos significativos de las de los niños de entornos rurales, comenzando por la permanente sospecha de inautenticidad hacia quienes viviendo en la ciudad se autoreconocen como mapuche. Para referirnos a esto, utilizaremos aquí el concepto de estándares de autenticidad (Briones 1998) que apunta a la existencia de niveles de exigencia diferenciales cuando se trata de medir la legitimidad de la identidad auto afirmada por “nosotros” o los “otros”, demandando más de los segundos que de los primeros, principalmente que se ajusten a estereotipos anclados en el pasado.

Las definiciones identitarias propuestas a los niños mapuche de esta ciudad tampoco son homogéneas. Abordaremos aquí las interpelaciones producidas por determinadas organizaciones mapuche, que pertenecen a una tendencia surgida a mediados de los '80 - a partir de la reapertura democrática- “cuando diversas reivindicaciones indígenas que desde mediados de los 70s el terrorismo de estado había logrado desarticular o silenciar van pugnando por encontrar un espacio propio de manifestación y resolución en la esfera pública” (Briones 2001a:3); tendencia que adquiere considerable visibilidad en la década de 1990.

Siguiendo el análisis planteado por Briones (1999), es posible distinguirlas por los intereses y estrategias que promueven, pues se diferencian tanto de organizaciones que plantean reclamos principalmente ligados a las condiciones de vida de la población mapuche argentina, estimulando la inserción mapuche en organismos estatales y partidos políticos gobernantes, como de aquellas otras que definen su pertenencia en términos de clase, aliándose entonces con pequeños productores y campesinos no mapuche. Estas organizaciones procuran en cambio independencia respecto de los aparatos estatales provinciales y político-partidarios a la vez que obtienen apoyo por parte de organizaciones de base, sindicatos y agrupaciones profesionales progresistas y organizaciones de Derechos Humanos. Se trata de organizaciones que conciben su pertenencia en términos trasnacionales, articulando a la población mapuche Guluche y Puelche, como Pueblo Nación Mapuche. Su membresía se restringe a personas mapuche y su accionar se basa en prácticas y concepciones indígenas, en virtud de lo cual Claudia Briones las ha denominado Organizaciones con Filosofía y Liderazgo Mapuche, siguiendo a J. Rappaport (Briones 1999).

Como segundo contexto de observación, se abordan en esta Tesis las prácticas de dos de estas organizaciones que actualmente trabajan en conjunto desde el Barrio Islas Malvinas⁶⁵ de la ciudad de Neuquén Capital, muchos de cuyos miembros adultos han sido parte del proceso de surgimiento y fractura de la Coordinación de Organizaciones Mapuche *Taiñkiñegetuam* (TKG) –para volver a ser uno-, coalición de organizaciones formada en 1992 con el fin de nuclear a la población mapuche rural y urbana, salvando fronteras provinciales y nacionales⁶⁶.

⁶⁵ El Barrio Islas Malvinas es uno de los barrios marginales construidos sobre las bardas adyacentes a la ciudad a partir de "tomas" de terrenos, que luego fueron reconocidas por las autoridades, que paulatinamente instalaron los servicios fundamentales. No es un caso particular, sino una dinámica que se repite. Una toma de este tipo se dio en enero de 2004, en el espacio conocido como Cordón Colón, denominado por quienes lo ocuparon como "Auka mawida", que podría traducirse como montaña guerrera. Ver <http://rionegro.com.ar/arch200401/24/r24j05.php> con acceso el 11 de abril de 2006.

⁶⁶ Para un análisis de este proceso ver Briones 1999.

La primera de ellas, *Newen Mapu* –fuerza de la tierra-, que surgió a mediados de los '80 como un grupo de jóvenes procurando facilitar la adaptación de los recién llegados al entorno urbano, fue redefiniendo su agenda en la década del 90 en torno a la recuperación cultural, la autodeterminación y la autonomía del Pueblo Mapuche, a lo largo del proceso de conformación de dicha coalición. Tras el declive de TKG, esta organización mantuvo su articulación con la Confederación Mapuche Neuquina, junto con la cual integra actualmente la Coordinadora de Organizaciones Mapuche (COM), circunscribiendo su ámbito de representación a la provincia del Neuquén⁶⁷, y más recientemente, adquiriendo algunos de sus dirigentes proyección y responsabilidades a nivel nacional como funcionarios. Esta organización, a través de reclamos puntuales (por contaminación, territorio, educación intercultural, juridicidad propia, etc.) plantea una demanda más amplia de reconocimiento como Pueblo que apunta tanto a la identidad cultural como a la autonomía política (Briones 2001a), dirigida principalmente al gobierno provincial, más específicamente el poder ejecutivo y sus funcionarios en forma personal (Geaprona 2001). Nuestro foco de interés se centra, sin embargo, en las actividades de recuperación cultural y fortalecimiento identitario que desarrollan a través de su centro de educación mapuche *Norgvlantuleayñ*, las cuales serán analizadas en los capítulos VI y VIII.

La segunda organización, menos numerosa, se denomina *Puel Pvjv* –espíritu del este. Surgió entre los años 2001 y 2002, a partir de anteriores integrantes de *Newentuayñ*⁶⁸ y de miembros hasta ese entonces sin experiencia organizacional. Ha centrado su trabajo en la recuperación de conocimientos mapuche vinculados a las prácticas curativas, rituales y formativas en las ciudades de Neuquén, Gral. Roca y Allen.

⁶⁷ Para un análisis de la provincialización de las demandas ver Briones 2001^a.

⁶⁸ Organización con filosofía y liderazgo mapuche que formó parte de TKG. Para un análisis de su origen y perspectivas ver Briones 1999.

Ambas organizaciones articularon su trabajo en relación con la niñez mapuche formalmente en el año 2003, mediante la planificación conjunta de las prácticas rituales abordadas en el capítulo VIII, desarrollando a partir de entonces en forma articulada y creciente actividades educativas, recreativas, políticas y rituales dirigidas a los niños pertenecientes al entorno familiar de sus miembros y del barrio en general⁶⁹.

Confrontando el sentido común hegemónico que –debido a su capacidad organizativa y alto nivel de visibilidad pública- cuestiona que se trate de “verdaderos mapuche”, ambas organizaciones se presentan en la actualidad como *lof*, es decir como comunidad, denominación con implicancias concretas en la cotidianeidad de los niños mapuche a ellas adscriptos, como veremos en el capítulo VIII.

VII. Gelay Ko, una “nueva” comunidad

En los últimos años también en las zonas rurales está en discusión la posibilidad de revitalización y transformación de lo mapuche, mediante la reciente formación de diversas “comunidades mapuche” que reclaman reconocimiento y respeto a sus derechos como miembros de un pueblo originario, a partir de pobladores anteriormente considerados “fiscaleros”⁷⁰, siendo ésta una de las categorías utilizadas históricamente en la región patagónica para aludir en muchos casos a población rural mapuche no reconocida o auto-reconocida como tal, supuestamente extinta o asimilada tras las campañas militares de fines del siglo XIX.

A fin de dar cuenta también de las nuevas y viejas interpelaciones dirigidas a los niños a partir de estos procesos de comunalización, hemos seleccionado como contexto

⁶⁹ Si bien existen divergencias entre las organizaciones, no daremos cuenta de ellas en esta Tesis, pues en lo que hace a las actividades dirigidas a los *picikeche*, trabajan y suscriben sus proyectos en conjunto. Por lo tanto, al citar expresiones formuladas por sus miembros indicaremos genéricamente que se trata de integrantes de dichas organizaciones, con el fin a su vez de reservar su identidad.

⁷⁰ Se denomina de ese modo a los pobladores rurales asentados en tierras fiscales.

de observación la comunidad rural denominada *Gelay Ko*, ubicada en el centro de la provincia (departamento de Zapala).

Esta comunidad se conformó en términos formales hace no más de 8 años -a pesar de la antigüedad del asentamiento en el paraje de sus miembros. Se trata de una comunidad compuesta por entre 20 y 30 unidades domésticas, asentadas a gran distancia unas de otras, que al igual que en la mayor parte de las comunidades mapuche rurales se dedican a la cría de ganado menor. En este contexto, también es sistemática la migración de los jóvenes hacia los centros urbanos cercanos, por las mismas causas ya apuntadas, a partir de lo cual se observa una baja densidad de población infantil y juvenil.

Reciben asistencia alimentaria, sanitaria y subsidios⁷¹ estatales pero en menor proporción que las “comunidades viejas”, debido al posicionamiento político de esta comunidad en confrontación con el gobierno provincial, al cual por ejemplo han señalado como responsable al ocupar en el año 2000 las oficinas de la empresa petrolera que, contando con una concesión para explorar el subsuelo, ha contaminado las napas de agua de la comunidad. Por su parte, el estado provincial se ha negado hasta el momento a reconocer a esta y otras “nuevas” comunidades⁷² su personería jurídica (que ha sido registrada no obstante por el estado nacional⁷³), modificando sucesivamente la legislación⁷⁴ y presentando impugnaciones al expediente del INAI, trámite que junto con la mensura resulta imprescindible para acceder al título de propiedad sobre las tierras fiscales que ocupan. El programa de enseñanza de lengua y cultura mapuche analizado en el capítulo V no se aplica aquí, y la provisión invernada de leña es irregular

⁷¹ Planes jefes y jefas de hogar desocupados.

⁷² Como Wiñoy Folil y Logko Puran, comunidades también ubicadas en el departamento de Zapala.

⁷³ El 3 de agosto de 2002 el INAI hizo entrega de su personería jurídica a las Comunidades Mapuche Maripil, Lefiman, Wiñoy Tayiñ Rakizuan, Logko Puran, Wiñoy Folil y Gelay Ko. Ver Werken Kvrvf “Entrega de personerías jurídicas a 6 Comunidades Mapuche de Neuquén” en:

<http://www.mapuche.info/mapu/werken020808.html#personeria>

⁷⁴ Para un análisis de la reforma del régimen de reconocimiento de personería jurídica a las comunidades en Neuquén ver Falaschi, Sánchez y Szulc 2005.

y en ocasiones de menor calidad que la entregada en las “comunidades viejas”. A partir del reclamo desarrollado por los integrantes de esta comunidad por la contaminación de las napas de agua con salitre por el accionar de una empresa petrolera, el gobierno provincial se comprometió a distribuir semanalmente agua potable; lo cual hace en forma también irregular. Este tercer contexto ofrece entonces otro ámbito de observación del modo en que operan los “estándares de autenticidad” cultural hegemónicamente aplicados a la población mapuche.

La ocupación del espacio por parte de esta comunidad es discontinua, alternándose en el paraje grupos domésticos adscriptos a la comunidad con otros que no se reconocen como mapuche. Las relaciones entre los miembros de la comunidad y los fiscaleros son complejas, ambivalentes. Por un lado, muchos de ellos están emparentados entre sí, llevando incluso el mismo apellido (aunque en ocasiones con grafía diferente), a pesar de lo cual a veces niegan la existencia de lazos de parentesco. Por otra parte, dependen a nivel político-institucional de distintas instancias de gobierno, a nivel local unos y a nivel provincial los otros, en particular en lo que hace a asistencia alimentaria, provisión de agua y cuestiones de esa índole, en relación con las cuales suelen manifestarse las asperezas entre unos y otros, siendo muy común el cruce de acusaciones mutuas por muerte o maltrato de animales.

La conformación de esta y otras comunidades en la zona central de la provincia durante los años '90, ha sido fruto de un proceso político a la vez que cultural originado en la decisión de pobladores que llevan más de tres generaciones en estos parajes –ante determinada coyuntura política- de auto reconocerse y organizarse como mapuche.

La coyuntura mencionada se relaciona con el sistema de gobierno de las zonas rurales de la provincia, las cuales dependen directamente del gobierno provincial hasta que alcancen el número de habitantes requerido para la conformación de un municipio –

cuyas autoridades ejecutivas y legislativas se eligen por voto universal- o de una comisión de fomento, que requiere menor población y es presidida por un funcionario designado directamente por el gobierno provincial sin cuerpo legislativo propio⁷⁵. Al constituirse una “comisión de fomento”, ésta pasa a administrar los planes de asistencia y subsidios, utilizándolos generalmente en forma clientelar⁷⁶, lo cual se traduce en un control más directo de la población local, mediante relaciones cara a cara, informales, de "entrelazamientos múltiples" (Falleti, Giordano y Rodríguez 1997), en las que el intercambio no es sólo económico sino también sociopolítico y simbólico.

En Neuquén, nos encontramos ante un proceso de expansión del estado provincial aún en curso, mediante el cual la presencia del estado en las zonas rurales - hasta ahora materializada por la escuela y el sistema de atención primaria de la salud- busca tornarse más efectiva, visible y directa.

En el caso que nos ocupa, la inminente conformación de una “comisión de fomento” fue el detonante para la articulación de dos comunidades mapuche en este departamento, Gelay Ko y Wiñoy Folil, con el apoyo de distintas organizaciones mapuche, que de este modo se sustrajeron de dicha autoridad local, y mantuvieron como interlocutor al gobierno provincial y/o nacional.

Al igual que en la recuperación del *wiñoy xipantu* por parte de las organizaciones con filosofía y liderazgo mapuche en la década de 1990⁷⁷, la puesta en práctica en la comunidad de Gelay Ko de esa y otras prácticas rituales mapuche -como el *gejipun* y el *katan kawitñ-* da cuenta de la centralidad de estas instancias de ritualización en la construcción de sentidos de pertenencia que supone un proceso de

⁷⁵ Este tipo de entidad, existente desde la etapa territorialiana, se ha caracterizado históricamente por expresar en su composición “la representatividad de los grupos de poder de cada población y de su ámbito de influencia” (Bandieri 2005:331).

⁷⁶ Tal como sostiene Francisco Panizza (1997) al satisfacer demandas específicas a corto plazo y dificultar la emergencia de proyectos de transformación social a largo plazo, las relaciones clientelísticas desvitalizan la conflictividad política y resultan en muchos casos funcionales a la reproducción del sistema imperante.

⁷⁷ Para un análisis de dicho proceso de ritualización ver Briones 2003.

comunalización (Brow 1990), tanto o más que la sanción de su estatuto que tuvo lugar unos años antes. La relación entre estos rituales y los procesos de rearticulación de las subjetividades de los niños mapuche se analiza en el capítulo VIII de esta Tesis.

VIII. Contextos e interpelaciones

Así como las situaciones de la población mapuche en la provincia del Neuquén son diversas, las prácticas y representaciones de y sobre los niños mapuche también lo son. Las interpelaciones recibidas por los niños respecto de su carácter de niños o de su posición de género son no sólo heterogéneas sino en ocasiones contradictorias. Lo mismo ocurre en la definición de su identidad mapuche, que es o no promovida por diversos sectores, que a su vez despliegan una amplia gama de significados en disputa al respecto.

Es por ello que en los capítulos siguientes, se analizarán comparativamente las interpelaciones generadas en cada uno de los contextos presentados por diversas usinas y actores sociales de la provincia del Neuquén -como la familia extensa y la comunidad de pertenencia de los niños, el sistema educativo, el sistema de salud, la iglesia católica, las iglesias evangélicas, las organizaciones con liderazgo y filosofía mapuche, el marco normativo y el poder ejecutivo provincial-, conjuntamente con los procesos de resignificación mediante los cuales los niños mapuche otorgan sentido a sus experiencias cotidianas y a dichas interpelaciones.

SEGUNDA PARTE

EJE I

¿Qué es un niño / a?

Comienza aquí el análisis comparativo de las interpelaciones dirigidas a los niños mapuche del Neuquén de los diversos contextos abordados y los procesos de rearticulación de sus subjetividades, centrándonos en aquellos aspectos en torno a los cuales se escenifican mayores disputas.

Como primer eje se indaga en las disímiles construcciones de las posiciones subjetivas etaria y de género de los niños mapuche del Neuquén, promovidas por diversos sectores.

Capítulo IV

“ESAS NO SON COSAS DE CHICOS”.

La niñez en disputa.

¿Qué concepción acerca de la niñez manejan los diversos adultos con quienes interactúan los niños mapuche del Neuquén y las diversas instituciones que regulan su cotidianeidad?

Esta pregunta puede en parte responderse a partir de la observación de la vida cotidiana de aquellos a quienes clasificamos como niños y de sus interacciones entre sí y con distintos adultos. ¿Cómo se comportan? ¿Qué actividades realizan? ¿Cuáles de ellas son consideradas adecuadas, imprescindibles o aberrantes por dichos adultos e instituciones?

Como ya se anticipó, las múltiples posiciones subjetivas derivadas de las diversas relaciones sociales en que están inscriptos los sujetos son diversamente construidas por diferentes discursos (Hall 1986, Mouffe 1987 y 1988). Así, la **noción de niñez** que desde diversos ámbitos se aplica sobre los niños mapuche configura un campo heterogéneo y conflictivo, en el cual se observan diferencias entre los diversos actores sociales, a la vez que ciertas confluencias.

Este capítulo se centra entonces en el modo en que los diversos adultos e instituciones intentan imprimir en los niños mapuche subjetividades en términos etarios y de género no sólo mediante mensajes explícitos sino también mediante la prescripción de determinadas actividades cotidianas que estructuran en gran medida su cotidianeidad. Contempla a su vez las nociones que refieren los mismos niños.

I. El niño como alumno

El sistema educativo ha sido clave en la construcción de la niñez de larga duración a partir de la modernidad occidental, y en la separación del niño -a partir de su reclusión en las aulas- del fluir cotidiano de su entorno, en particular de los juegos de azar, las actividades laborales, políticas y festivas, en las que con anterioridad participaba plenamente. A esta separación, sugerentemente, se la ha denominado "cuarentena" (Ariès 1962).

La aparición de un espacio específico para la educación de los niños y el surgimiento de un cuerpo de especialistas de la infancia, supuso a su vez un sistemático esfuerzo por desterrar otros modos de educación a través de la institucionalización de la escuela y la imposición de su obligatoriedad (Varela y Alvarez-Uría 1991).

Es por ello que en primer lugar se analizan aquí las representaciones del niño en tanto alumno que circulan en las escuelas de las comunidades estudiadas, relevadas no sólo a partir de entrevistas sino también de la observación participante, pues la experiencia escolar cotidiana comunica interpretaciones sobre la realidad y orientaciones valorativas, no necesariamente explícitas en los programas oficiales (Rockwell 1995) o las verbalizaciones del sector docente.

Resulta imprescindible tener en cuenta que la totalidad de los docentes de las escuelas rurales en las que trabajé -con excepción de los maestros del programa provincial de lengua y cultura mapuche- no son mapuche, residen en la ciudad y se trasladan diariamente a su lugar de trabajo por diversos medios (transporte escolar, automóvil particular o transporte público), hecho evidenciado en la imagen que sobre ellos tienen los niños¹. A pesar de que esto varía en otros contextos neuquinos en que

¹ Ver por ejemplo el dibujo N° 6, en el cual junto a la escuela de la comunidad, aparece el maestro, llegando en su vehículo desde la ciudad.

los maestros viven en las comunidades, veremos cómo esto incide en sus prácticas y representaciones acerca de la niñez.

En primer lugar, según los docentes, todo niño es un ser que por definición progresa, o al menos tiene esa facultad. Esta idea de progreso no refiere sólo a la dimensión biológica, sino fundamentalmente al progreso cognitivo y social cuyo marco y motor es la escolaridad. La escuela sería la institución responsable del tránsito de la naturaleza a la cultura, siendo esta misión civilizadora, humanizadora, de la escuela, vital en casos de niños de “familias disfuncionales”, como expresa por ejemplo uno de los maestros de la comunidad “vieja”:

“Cuando llegan a la escuela son como animalitos [porque] se crían solos. N22 cuando llegó era un animalito, chillaba como una bandurria, miraba para el costado como las ovejas, [porque] vive solo con su abuela, que es muy mayor, no puede contenerlo, darle afecto, de comer seguro le dan. Pero esa es su vida de todos los días, estar con los animales”³.

La escolaridad es vista por este sector como la más relevante de las necesidades intrínsecas de los niños, definiéndose entonces la Niñez como una etapa universal y natural del ciclo vital, en la cual la persona es más bien un conjunto de necesidades, entre las que destacan como ya se dijo la escolaridad junto con actividades recreativas y deportivas compartidas con pares.

Sin embargo, en el contexto rural, muchos adultos mapuche consideran la asistencia a la escuela como una actividad necesaria para los niños pero no prioritaria ni exclusiva. En función del entorno y posibles trayectorias futuras de estos niños de

² Como anticipamos, a fin de preservar su anonimato y privacidad, se reemplazan en esta Tesis los nombres de los interlocutores -tanto adultos como niños- por un código compuesto por una letra -que indica si se trata de un Docente, Funcionario, Niño o Padre- y un número. Como anexo, se ofrece un cuadro con la caracterización de estos interlocutores de acuerdo a su género, edad, y lugar de pertenencia.

³ D4, docente comunidad rural.

grupos domésticos crianceros, los saberes estandarizados transmitidos por la escuela resultan necesarios pero insuficientes, como veremos en el siguiente acápite.

En ese sentido, resulta reveladora la recurrente práctica de diferir el ingreso de un niño a la escuela hasta tanto alguno de sus hermanos menores cumpla la edad necesaria para “acompañarlo”, y protegerse mutuamente de las agresiones de otros niños. Muchos niños que ingresan sin esa compañía abandonan o no aprueban el año lectivo, y lo vuelven a cursar al año siguiente junto con alguno de sus hermanos/as o primos/as, como relata por ejemplo la niña mayor de una familia, de 6 años de edad: “dejé la escuela porque una nena wigka me pegaba”⁴, y recomenzó al año siguiente junto con su hermana menor. En la escuela del paraje de Santo Domingo, a la que concurren niños de Gelay Ko, lo mismo suele ocurrir en el mes de marzo, al iniciarse las clases, cuando algunos niños están aún en la cordillera finalizando la veranada⁵ junto con sus familiares. Los niños que permanecen en la comunidad tampoco asisten a la escuela hasta que “bajen” sus hermanos o primos. Es decir que si bien la educación escolar es valorada, la efectiva asistencia se subordina a otras necesidades de los niños y su grupo doméstico. Estas prácticas nos indican que se trata de un lugar que entraña ciertos riesgos, percibido y experimentado como ajeno, mientras para el personal docente constituye el lugar *per se* para los niños, y su postergación resulta un trastorno de las prioridades.

Esta posición es compartida por la mayor parte del personal del sistema de salud, que acuerda con la perspectiva de los docentes, aunque no afecte directamente su labor cotidiana, manifestándose al respecto por ejemplo en los siguientes términos:

⁴ N24, niña comunidad Gelay Ko, 6 años.

⁵ Se denomina de este modo tanto al espacio cordillerano que se utiliza como pastura durante el verano como a la práctica de traslado y permanencia estacional de las familias y sus rebaños en dicho espacio.

*"por ejemplo pasa mucho en la época (...) de las crías, que sucede en octubre... la parición, por ejemplo, el chico tiene que ir a ayudar a los padres a a a, a ayudar a las chivas a tener... bueno, o ovejas, a tener pariciones. La escuela pasa a ser ya segundo plano. No es que el chico tiene la prioridad de ir a la escuela y que tienen que ir, este, a aprender para después ir bien en la vida. No, no, primero y principal ayudar a la casa, y como que deslindan, también el hombre en general deslinda mucho la responsabilidad"*⁶.

Queda así en evidencia el carácter hegemónico de la conceptualización del niño en tanto alumno, en tanto ser necesariamente escolarizado o a escolarizar, que excede las perspectivas del personal docente, en tanto forma parte de las representaciones de sentido común; y que proyecta "imágenes de *carencia* y de *privación* sobre poblaciones que se alejan del *modelo ideal* de infancia y familia sostenido tradicionalmente por la escuela (Bordegaray y Novaro 2004:11).

Aún así, al igual que en otros casos⁷, la cotidianeidad de los niños mapuche involucra tanto la escolaridad como el trabajo, entendido como la realización de actividades de producción y reproducción que contribuyen a la subsistencia de su grupo doméstico⁸. La actividad laboral es calificada por los padres como necesaria, incluso para la continuidad de la educación en el caso de aquellos que asisten a establecimientos en la ciudad, como lo manifiesta por ejemplo uno de los miembros de Chiuquilihuin:

"Todavía los chicos están estudiando... así que bueno, estudiarán hasta donde ellos quieran, hasta donde ellos puedan. Porque por ahí le resulta difícil para estudiar, tienen que tener algún trabajito como para... para ellos ir sumidiando lo que les haga falta, no? (...) Entonces sí o sí ellos

⁶ M1, médico comunidad rural

⁷ Por ejemplo en la zona de Chacabuco, provincia de Buenos Aires (Szulc 2001), en la provincia de Formosa (Hecht 2004) o en países africanos (Levine 1996) como Madagascar (Sharp 1996), Tanzania (Porter 1996, May 1996), Senegal (Bass 1996).

⁸ Esta conceptualización es producto de una abarcativa y crítica revisión bibliográfica, desarrollada en Szulc 2001, que extiende la noción de trabajo más allá del empleo formal.

tienen que, si quieren seguir estudiando, buscar algún trabajito, estudiar y trabajar”⁹.

Se presenta entonces una articulación entre escolaridad y trabajo divergente respecto de las nociones hegemónicas, a partir de una definición de la niñez también particular, como veremos más adelante.

En segundo lugar, desde el **sistema educativo neuquino**, a pesar de la presencia de un discurso pedagógico constructivista¹⁰, los niños mapuche suelen ser tratados cotidianamente como *tabula rasa* en la cual han de imprimirse contenidos estandarizados, ubicándolos en un rol pasivo y subordinado a la autoridad adulta y al modelo cultural hegemónico, que desestima asimismo el conocimiento que estos niños han adquirido en su entorno específico mapuche.

La persistencia de esta conceptualización de la niñez en la práctica docente obedece a una tendencia derivada de discursos político-pedagógicos que han moldeado los procesos de conformación de los sistemas de instrucción pública en principio en Europa y luego en la Argentina. Tal como sostienen Bordegaray y Novaro, se ha trabajado por lo general

“con un ‘supuesto alumno’ que en realidad no correspondía con las características de ningún alumno concreto fuera tal vez de unos pocos niños hiperadaptados de las escuelas urbanas imbuidos de los ideales y estándares de las clases medias” (op. cit.:3).

Es válida para los contextos aquí analizados la afirmación de Graciela Batallán y Raúl Díaz en torno a que la escuela, al desvalorizar su vida extraescolar, construye niños "infantilizados", privados de sus "capacidades de elaborar críticamente

⁹ P11, padre comunidad Chiuquihuin

¹⁰ De acuerdo con el constructivismo, el conocimiento se construye a partir de lo que los niños ya conocen en un proceso que implica su participación activa.

experiencias y saberes" (1990:43). A pesar de las propuestas de transformación de ese aspecto, no se observa en la práctica docente desplegada en los contextos analizados una reformulación de la noción occidental- urbana y "burguesa" de niñez en la práctica docente cotidiana, descrita en el primer capítulo de esta Tesis, según la cual el niño es objeto pasivo de las intervenciones de los adultos, al cual corresponde casi por naturaleza la escolarización como requisito para su futura inserción en la sociedad, de la cual por el momento está o debería estar apartado.

II. El niño obediente/ subordinado/ educado

La niñez también es concebida como una etapa de subordinación por parte de la mayor parte de los adultos que conforman los **grupos domésticos**¹¹ de los niños mapuche en dos de los casos que aquí se examinan, las comunidades rurales de Chiuquilihuin y Gelay Ko. En estos contextos, los adultos transmiten explícitamente a los niños que, en tanto niños, es su deber respetar y obedecer a los mayores, con recurrencia en el mandato de no intervenir en las conversaciones de los adultos y exigencia de cumplir tareas en la esfera doméstica. Esto ha sido apuntado ya por otros investigadores que abordaron la cotidianidad mapuche rural en otros contextos¹², en los cuales se destacaba también la obediencia infantil. En el presente, la obediencia aparece como la característica esencial de la niñez, definición que goza de consenso incluso entre los niños: *"Un grande es alguien de 18 o 19, que ya se manda solo, que el padre no lo puede retar como antes, que hace lo que quiere"*¹³, *"A los 16 o 18 ya no los dominan, no los mandan los padres, se manda solo"*¹⁴.

¹¹ Entendemos grupo doméstico como la unidad residencial vinculada por lazos de parentesco y actividades de subsistencia cotidiana, que excede generalmente a la familia nuclear.

¹² V. G. Titiev 1951, Hilger 1957, Briones 1986.

¹³ N1, niño 8 años, comunidad Chiuquilihuin.

¹⁴ N5, niño 10 años, comunidad Chiuquilihuin.

Los docentes, al igual que el personal del sistema de salud –procedentes como ya se dijo del contexto urbano–, dan cuenta también de la obediencia característica de los niños de las comunidades mapuche rurales, manifestando apreciaciones ambivalentes al respecto. Por un lado, ven en ello un valor positivo que en los centros urbanos se ha perdido, pero por otro lado consideran que “*son demasiado sumisos*”¹⁵, “*demasiado calladitos, demasiado quietos*”; ambivalencia ligada a la polaridad tradición –modernidad en la cual se inserta esta concepción.

Al mismo tiempo, para muchos padres la intervención de la escuela en este aspecto resulta disruptiva: “*Son muy pocos los maestros que se hacen respetar. Le dan mucha confianza a los chicos, ya no respetan ni a la directora*”¹⁶. El avance del sistema educativo sobre el terreno de la crianza de los niños es percibido como perjudicial: “*Nosotros en la casa les enseñamos a los chicos de una forma y en la escuela de otra. Son muy permisivas las maestras y después en la casa los chicos no obedecen*”¹⁷. Esta preocupación aparece reiteradamente y ha sido presentada ante la “*directora de turno*”¹⁸ en sucesivas oportunidades sin obtener respuesta satisfactoria.

En algunos casos, esta modalidad permisiva atribuida al sector docente conduce a un cuestionamiento de la educación formal en su conjunto, de acuerdo con la jerarquía conferida a la obediencia y el respeto por sobre el conocimiento escolar abstracto: “*Y ahora los chicos, los jóvenes, a veces se burlan, se ríen de las personas mayores, porque a lo mejor pronuncian mal algo, porque no tenemos estudio y ellos sí. Pero eso para mí es mala educación... entonces ¿qué le enseñan ahí los maestros? ¿Qué educación le dan?*”¹⁹. Se plantea entonces el absurdo de una escuela que no ofrece a los

¹⁵ D2, docente comunidad rural.

¹⁶ P1, madre comunidad Chiuquilihuin.

¹⁷ P7, padre comunidad Chiuquilihuin.

¹⁸ En muchos hogares de Chiuquilihuin se ha registrado esta expresión, reflejo de la alta rotación del personal docente, que suele acontecer cada febrero, a mitad del ciclo lectivo (que en esta zona es de septiembre a mayo), por tratarse de cargos interinos.

¹⁹ P3, abuela comunidad Chiuquilihuin.

niños educación, entendida ésta como la adquisición de pautas de comportamiento consideradas apropiadas por el entorno.

De este modo, el sistema educativo aparece como principal responsable de la transformación en el modo de ser niño, que es en muchos casos negativo desde el punto de vista de los adultos, sobre todo los mayores: “*Si ahora apenas ya saben caminar no se los puede gobernar*”, se queja insistentemente un abuelo²⁰. Este accionar de la escuela, junto con el retroceso o desactivación de otras instituciones –como la familia o el servicio militar obligatorio- serían para algunos adultos mapuche las causas del cambio:

“Para mí ese es uno de los problemas que hay ahora, que al sacar el servicio militar los jóvenes ya no aprenden a respetar. Porque antes, si alguno no aprendía a respetar, cuando llegaba ahí, a la colimba²¹, ya te imaginás cómo aprendía! Y ahora eso ya no está, y viene un pibito así (señala como a 60 cm del suelo) y ya te contesta, no te respeta”²².

Este cambio, presentado como un absurdo, una pérdida de la esencia misma de la niñez, ya era lamentado en la década del 50 por los interlocutores adultos de Hilger, quienes recordaban con nostalgia la obediencia infantil de antaño (1957:289), la cual no obstante parece continuar existiendo desde el punto de vista de otros actores, como el personal docente y sanitario, invistiéndose así de un carácter legendario.

En los contextos urbanos estudiados -entre los adultos y niños que participan de organizaciones político culturales mapuche- las prácticas aparecen permeadas por hábitos de clase media urbana y atravesadas a su vez por elementos discursivos procedentes del paradigma de protección integral de los derechos del niño, que producen interacciones menos asimétricas entre niños y adultos, junto con una

²⁰ P8, abuela comunidad Chiuquilihuin.

²¹ Denominación popular del servicio militar obligatorio (vigente en la Argentina entre 1901 y 1994) y de quien lo cumple, alusiva a las actividades de correr, limpiar y barrer.

²² P9, abuelo comunidad Curruhuinca.

apreciación positiva de esta modalidad y un cuestionamiento del modelo mapuche tradicional: “no los podés tener así tan controlados”²³. Esta modificación –que responde al proyecto político –cultural de las organizaciones, como veremos en este mismo capítulo al referirnos a los “picikeche”- es al mismo tiempo lamentada por algunos miembros de las organizaciones que contraponen al comportamiento de los niños mapuche del campo –que “se portan como adultos, saludan dando la mano a todos, ceban mate a las visitas”- la conducta de algunos niños mapuche de la ciudad, que “lloran, patalean esté quien esté. Muchos son cualquier wigkita”²⁴.

III. El niño capaz y responsable

A pesar de esta diferencia, tanto en los contextos rurales como en los urbanos, desde el entorno doméstico y comunitario mapuche, la posición subordinada de los niños no implica suponerlos objetos pasivos, pues se articula con representaciones y prácticas que les asignan ciertas capacidades, habilidades y responsabilidades, configurando de ese modo una cotidianeidad diferente respecto de la pauta hegemonicamente.

En ámbitos rurales y urbanos los niños –a partir de que se desplazan por sí mismos alrededor del año y medio de vida- suelen gozar de cierta autonomía en el espacio doméstico en sentido amplio, el cual además de la vivienda propiamente dicha, incluye amplias áreas circundantes.

Sus actividades no son supervisadas continuamente por adultos u otros niños de su grupo doméstico, quienes se concentran en la realización de diversas actividades cotidianas para la reproducción doméstica²⁵.

²³ P15, madre Junín de los Andes.

²⁴ O5, miembro organización mapuche.

²⁵ En invierno, los chicos también juegan fuera de la casa, a pesar de la baja temperatura, ingresando cada cierto tiempo para calentarse junto al fuego y/o comer.

Esto contrasta con el modelo de cuidado de los niños de las clases medias urbanas, que prescribe la supervisión constante por parte de adultos emparentados, y -en caso de delegar la tarea en otros adultos- un control de segundo orden sobre el desempeño de dichos adultos, a la que podríamos denominar meta-supervisión, que se profundiza con la incipiente tendencia a instalar cámaras de video más o menos ocultas²⁶ en hogares e instituciones de educación inicial de gestión privada, para “no perderlos de vista ni un segundo”.

Esta práctica, aunque hasta ahora poco frecuente, no hace más que extremar lo pautado por el paradigma hegemónico, visible en el accionar de los organismos estatales de asistencia y control de la infancia, según el cual puede considerarse abandonado material o moralmente, o en peligro material o moral, a un niño que se encuentre “fuera de la vista de sus padres”, “en las calles y lugares públicos”²⁷. Ante esta “situación irregular”, el juez tendría la facultad de privar o suspender la patria potestad o tenencia de los padres sobre los hijos menores de edad²⁸ y de “disponer” del niño, lo cual suele consistir en internarlo en una institución cerrada en la cual la vigilancia es continua.

El hecho de que los adultos mapuche no observen continuamente en forma directa las actividades infantiles, al permanecer para el desarrollo de su tarea doméstica muchas veces en otro ambiente o fuera de la vivienda, no implica sin embargo que los desatiendan, pues siguen a través del sentido del oído el desarrollo de sus actividades, tal como se observó reiteradamente a través de la observación participante de la vida cotidiana. A partir de los sonidos emitidos por los niños evalúan las distintas situaciones, absteniéndose de intervenir en peleas entre niños o ante el llanto producto

²⁶ ver Página 12 10/03/02 “Mi mamá me mira”.

²⁷ Se trata de la doctrina de la situación irregular, plasmada en la ley 10903 y el Código Civil, que si bien se ha reemplazado recientemente por el Paradigma de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes mediante la ley N° 26601 aprobada el 28 de Septiembre de 2005 (reglamentada por el Decreto 415/2006), continúa vigente en la práctica de gran parte de los juzgados de menores (Ver Guemureman 2005)

²⁸ Ley N° 10903, art. 307 inciso 2.

de pequeños tropiezos o caídas, preguntando por el niño o la niña en cuestión si transcurre un cierto tiempo sin oírlo u oírlo, y acudiendo rápidamente ante otro tipo de llanto que indica que se ha producido algún tipo de herida que requiere atención. Resulta interesante el hecho de que no se tome como imperativo absoluto el calmar el llanto de los niños, sino que ello dependa de cada situación, dejando en muchos casos que continúen llorando hasta que tranquilicen por sí mismos²⁹.

En este aspecto se han hallado coincidencias con lo planteado por otros investigadores. Por ejemplo, señala Margaret Mead respecto del pueblo Manus de Nueva Guinea:

“Así, un niño que, luego de haber aprendido a caminar, se resbala y se pega un porrazo, no es recogido en brazos amables y compasivos, mientras su madre seca sus lágrimas a fuerza de besos, estableciendo pues una conexión fatal entre desastre físico y mimos extra”. (Mead 1930: 27, traducción propia)

Esta semejanza no refiere sólo a los contextos etnográficamente observados, sino a su vez a los contextos de procedencia del observador, que operan en ambos casos como marco referencial en contraste con el cual se tornan significativas estas “otras” prácticas de crianza.

Volviendo al contexto neuquino contemporáneo, a partir de la continua observación participante en el ámbito doméstico posibilitada por la co-residencia, se ha advertido que a partir del año de vida los niños manipulan cualquier objeto casi sin restricción, incluso aquellos que en ámbitos de clase media urbana les están vedados por considerarlos “peligrosos” o “frágiles”. En las zonas rurales mapuche los niños a partir

²⁹ Similar actitud ante el llanto observó Hilger en la década del '50: “Un niño que sólo llora ocasionalmente es visto como un niño normal, y no se presta atención a su llanto. Durante una entrevista un niño menor de 2 años lloraba porque su tía abuela, quien frecuentemente lo mimaba, salió de la casa. Los mayores meramente se rieron, y lo dejaron llorar” (1957:280, traducción propia)

de los 2 o 3 años preparan y ceban mate - lo cual implica manipular la pava y el fuego-, agregan leña a la estufa, enchufan y encienden el radiador de aceite eléctrico, sobre el cual colocan su ropa antes de ponérsela en invierno, utilizan el carro para transportar leña o acarrearlos unos a otros³⁰. Se ha observado durante las ceremonias, en la enramada, a niños a partir de 3 años manipular el fuego con espontaneidad y desenvoltura. Incluso, por ejemplo en el caso de un niño de dicha edad, cuya joven madre proyectaba mudarse a la ciudad para cursar estudios secundarios, su prima de 13 años explicó: *"se queda con el tío. Si es re-grande ya!"*³¹. En las zonas rurales existe consenso en torno a que *"A los 10 años ya sabe lo que hace, ya puede andar solo, ya no es un chico"*³².

Esta relativa autonomía de hecho de los niños desde muy temprana edad se vincula con que el **entorno cotidiano** no es visto como un peligro para los niños, que se manejan habitualmente en forma competente a partir de los 4 años aproximadamente. Esto pudo relevarse a partir de la observación participante prolongada de su cotidianeidad, en la cual se tensionaron las propias categorías de sentido común, como puede apreciarse en el siguiente registro de campo, de la comunidad de Gelay Ko, correspondiente al verano de 2002.

"Esta mañana, me encontraba sola en la casa, sentada a la sombra, tomando notas en mi cuaderno de campo, cuando de repente se acercó corriendo y con los ojos desorbitados la mayor de las niñas de la familia, de 6 años de edad, y me dijo muy agitada "Andrea, los caballos!". Intenté preguntarle ¿qué caballos? ¿Qué pasa? ¿Cuál es el problema?", pero ella sólo repetía con urgencia "Andrea, los caballos!". Me puse de pie y la seguí, y mientras la ayudaba en todo lo que hacía, fui comprendiendo lo que sucedía. El problema era que los caballos habían de algún modo traspasado la tranquera e

³⁰ Ver fotografía N° 1.

³¹ N9, niña de 13 años, comunidad Gelay Ko, prima del niño aludido.

³² P7, padre comunidad Chiuquilihuin.

ingresado al terreno de la escuela, adonde se dedicaban a comerse las flores del cantero. La niña sabía que si no lo evitaba, la directora luego se quejaría y pediría explicaciones a su familia”.

La sensación de desconcierto, el no comprender a qué caballos se refería, cuál era el problema, cuáles eran sus posibles consecuencias y qué debíamos hacer al respecto, me permitió advertir que la niña sí lo sabía. Es decir, que poseía el conjunto de conocimientos necesarios para la vida cotidiana en esa intrincada red de relaciones entre personas, espacios, animales y vegetación que conforman su entorno; y asumía la responsabilidad de actuar³³, en conjunto con quien en ese momento estuviera presente.

Durante los preparativos para las ceremonias comunitarias los niños a partir de 2 y 3 años de edad colaboran trayendo leña fina a la cocina y alcanzando diversos implementos que los adultos les solicitaban. Como sucedió cuando una mujer, que se estaba ocupando de cocinar tortas rescoldas en el fogón de la cocina y pan en el horno a leña le solicitó a su hija de casi 2 años “*traígame la pala que está allá en la otra casa*”, necesaria para remover las brasas y la ceniza. La niña salió y, para mi asombro, regresó a los pocos minutos con la pala solicitada.

Contrariando el sentido común hegemónico que los define como “alumnos” – término que etimológicamente designa a aquel que debe ser alimentado (Corominas y Pascual 1991)³⁴- la cotidianeidad de estos niños revela que los adultos no necesariamente son intermediarios entre los ellos y los alimentos. Los niños suelen tomar por sí mismos trozos de pan, tortas fritas o frutas en cualquier momento del día, y

³³ Considero que la descripción que hace Hilger de los agudizados sentidos de la vista y el oído de los niños mapuche, y de sus amplios conocimientos acerca de la flora, fauna y demás elementos de su ambiente (1957:286) constituye una muestra de la capacidad de agencia infantil en lo que respecta a desenvolverse competentemente en su entorno, aunque la autora no presente un análisis de estos “datos”.

³⁴ Alumno, del latín *Alumnus* -persona criada por otra- y éste de un antiguo participio de *alere*: alimentar. Es decir, el alumno es aquel que debe ser alimentado.

durante la comida familiar muchas veces abandonan la mesa dejando intacto el plato que les han servido sin que se les intente imponer que coman.

Desde muy temprana edad, los niños y niñas mapuche participan en las actividades productivas y reproductivas de sus hogares, tanto en las zonas rurales³⁵ como urbanas. Frecuentemente, ello es considerado perjudicial por parte del sector docente y sanitario, quienes afirman por ejemplo: "*le dan demasiada responsabilidad a los chicos, que no son las que les corresponden*"³⁶.

En los ámbitos rurales, la conceptualización y el trato hacia los niños en tanto sujetos responsables y capaces se vincula con la interpelación que su entorno doméstico les dirige como futuros crianceros.

Tradicionalmente, al nacer o en sus primeros años de vida, el niño recibe de regalo un animal de sexo femenino, oveja o chiva, para que al alcanzar la madurez el niño disponga ya de un pequeño rebaño o "piño", lo cual constituye una práctica histórica en las comunidades mapuche³⁷, que busca trazar para ellos el camino a seguir, brindándoles los medios para continuar con la actividad productiva familiar, y que en las narrativas de muchos niños queda incluido como uno de sus primeros recuerdos:

*"¿Mi primer recuerdo? Cuando tenía 2 años me regalaron mi primera chiva, Cuchi, mi papá (...) Ahora iba a cumplir 15, como yo, pero le agarró una enfermedad y se murió. Pero dejó crías"*³⁸.

En las comunidades rurales, los niños colaboran habitualmente en la actividad de crianza de ganado ovino y caprino –para lo cual realizan extensos traslados cotidianos a pie o a caballo– agricultura, y actividades domésticas imprescindibles para la

³⁵ Existen descripciones etnográficas de esta característica de la niñez mapuche rural de mediados del siglo XX (Hilger, op. cit.)

³⁶ M1, médico comunidad rural.

³⁷ V.g. Titiev 1951.

³⁸ N9, niña de 14 años de edad, comunidad Gelay Ko.

reproducción de su grupo doméstico, como picar leña, acarrear agua, lavar y reparar su ropa y calzado, y cuidar de los niños menores.

Los niños realizan en general dichas tareas, incorporadas como parte de sus responsabilidades: “Yo ayudo a mi abuela, le pico leña”³⁹. Sin embargo, los adultos señalan insistentemente que la presión sobre la fuerza de trabajo infantil es considerablemente menor que durante su propia infancia:

*“Antes era distinto... las obligaciones tal vez. Antes se obligaba mucho a que si tenías que trabajar, o a trabajar a la par de los mayores. Entonces, como ser yo, cuando era pibito como él (8 años) yo tenía que salir temprano a ayudarlo a mi abuelo. Entonces yo a la mañana ya a las 6 de la mañana, a las 7 a más tardar, ya estaba en pie y tenía que andar ayudándole con los animales... con la huerta.”*⁴⁰

Resulta de sumo interés la explicación que brinda este interlocutor del cambio del régimen productivo de su comunidad, en tanto lo atribuye directamente a la pérdida de la fuerza de trabajo infantil, causada por la introducción del sistema educativo.

P11: Se ha perdido mucho porque ahora mismo ya la huerta es muy poco lo que se hace, ya sembrar no se siembra como se sembraba antes... Porque antiguamente se cultivaba todo acá, lo que era papa, trigo, arvejas, qué sé yo, se cosechaba todo acá, no se compraba casi. Si lo más que se compraba eran fideos, azúcar, harina. Eso se compraba, pero el resto se sembraba todo acá. Mi abuelo no compraba casi nunca lo que era papa, cebolla, arvejas, todas esas cosas, lo que es legumbre, lo cosechaba acá. Y ahora nadie, nadie, nadie en ese sentido queda que coseche o que no compre la verdura y eso. Ahora casi todo el mundo compra.

³⁹ N2, niño de 10 años de edad, comunidad Chiuquilihuin.

⁴⁰ P11, padre comunidad Chiuquilihuin

A: Y eso por qué cambió?

P11: Y qué sé yo... Una, porque también fue por el tema del colegio. Porque antiguamente como no había colegio, nadie mandaba a sus chicos al colegio, entonces todos se criaban ahí con sus padres, y bueno, el colegio de ellos era.. o sea de nosotros, era trabajar. Y después cuando apareció ya la posibilidad de ir al colegio, entonces ya todo el mundo se entusiasmó en mandar los chicos al colegio y... bueno, ya no hubo mucho tiempo como para seguir trabajando. Y ya las personas mayores solos, ya fueron como dejando... como bajando los brazos, vamos a decir. Así que... eso igual en la crianza de los animales.. como ser... ahí se notó mucho también eso, porque antiguamente todo el mundo tenía bastantes animales, y también se dejó de criar porque ya no hay quien cuide. Porque con los animales hay que andar continuamente, salir en la mañana a la siega de ellos...”

Es decir que la creciente dedicación del tiempo de los niños a la escolaridad, sería la causante de la decreciente actividad agrícola –ganadera de la comunidad, lo cual más allá de dejar de lado otros factores relevantes a la hora de explicar este proceso, identifica claramente una de las tendencias salientes del sistema educativo, que busca crecientemente monopolizar el tiempo de los niños de sectores de escasos recursos, extendiendo progresivamente la jornada, y asumiendo responsabilidades que el sentido común suele atribuir a la familia, como la alimentación, la contención afectiva etc.

Actualmente, los traslados prolongados a pie son habituales para muchos niños, que de ese modo se desplazan hacia la escuela, al “campo” a cuidar de los animales o al “pueblo”. Ello es parte de la cotidianeidad, y así lo asumen también los niños. Por ejemplo, un niño de 5 años, caminó 40 minutos en bajada, desde su comunidad al pueblo, junto a su tío y a mí. Hacia el final del trayecto se quedó un poco rezagado y sugirió “descansamos un rato?” El tío le respondió “Ya cuando llegemos vamos a descansar, no falta nada. Cuando estás allá arriba te la pasás yendo de un lado para el

otro, y ahora por caminar un ratito decís que querés descansar". El niño continuó caminando sin insistir en hacer una pausa ni solicitar que alguno de los adultos lo lleve en brazos, como se podría anticipar que haría en base al comportamiento habitual de niños de clase media urbana. Este tipo de situación se registró reiteradamente en los diversos contextos rurales aquí analizados, tanto entre la población mapuche como "fiscalera".

La interpelación a los niños en tanto futuros "crianceros", "puesteros" o peones rurales, se materializa en el aprendizaje cotidiano de lo necesario para desempeñar esa ocupación por observación e imitación, por la gradual incorporación efectiva y adquisición de responsabilidades sobre la tarea, al igual que lo señalaron Mischa Titiev en su trabajo de 1951 sobre comunidades mapuche ubicadas en Chile y M. Inez Hilger, quien realizó una rica descripción de las prácticas de crianza a ambos lados de la cordillera en 1957. Esta posición de sujeto se fortalece a través de la participación habitual de los niños en la veranada, hasta fines de marzo, e involucra el conocimiento práctico del manejo de los animales, el cual se pone de manifiesto tanto en las tareas cotidianas como en las ceremonias en las cuales algunos niños –mayores de 8 años– montan a caballo en el *awun* junto con los adultos, "*donde corren los caballos alrededor del rewe*"⁴¹, a lo cual se denomina también "aukear".

Así, mediante la participación activa, la observación y la imitación, es que los niños adquieren destreza en la realización de las actividades y tareas cotidianas de su grupo doméstico y conocimientos acerca de su entorno.

A: Te vi ayer, sabés montar muy bien. Cuándo aprendiste?

N5: Hace un montón, cuando tenía 5 años.

A: Y cómo aprendiste?

⁴¹ N9, niña de 13 años, comunidad Gelay Ko.

*N5: Solo nomás. Mi papá sabía salir a caballo y yo sabía andar con él*⁴².

Esta forma de aprendizaje se diferencia de los contenidos y métodos escolares, frecuentemente abstractos y lejanos a la experiencia de estos niños. Como afirma Ana Carolina Hecht, se trata de un tipo de aprendizaje contextualizado, "ya que se realiza en contextos reales, en situaciones cotidianas que tienen significado y valor para el niño y para su vida en comunidad a pesar de que estos procesos de aprendizaje tienen la forma del juego o del trabajo" (Hecht 2004)

El aprendizaje contextualizado en el contexto mapuche comparte con otros contextos indígenas rurales el hecho de realizarse por medio de la práctica, con escasa verbalización de instrucciones explícitas. Se transmiten mensajes concretos del quehacer cotidiano, como se aprecia en lo relatado por ejemplo por este niño: "*Viste que a esa perra, la Corbata, dicen que agarró una vez una oveja? Así me dijo la abuela. Porque ella me dijo que la Corbata es perro malo, que acá no te tenés que descuidar...*"⁴³.

Es claro el contraste entre este tipo de aprendizaje y el promovido por el sistema educativo formal, cuestión que incide profundamente por ejemplo en los resultados obtenidos por el programa provincial de enseñanza de lengua y cultura mapuche actualmente vigente, tal como se analiza en el capítulo V de esta Tesis.

El proceso de aprendizaje contextualizado se caracteriza por la intervención activa no sólo de los adultos sino del propio niño y sus pares. Se ha observado reiteradamente como unos enseñan a otros más pequeños, por ejemplo, a montar a

⁴² N5, niño 10 años, comunidad Chiuquihuín.

⁴³ N8, niño de 10 años de edad, comunidad Chiuquihuín y Neuquén capital..

caballo, dando algunas indicaciones -“Lo tenés que agarrar de acá”⁴⁴ (de las crines)- y ayudándolos a terminar de montar sobre el animal.

Esta característica se da asimismo en el aprendizaje que realizan niños mapuche de la ciudad de Neuquén, miembros de organizaciones mapuche, de términos en *mapuzugun* y pautas de comportamiento acordes a la cosmovisión mapuche, no sólo en los espacios explícitamente formativos que se analizan en los capítulos VI y VIII, sino mediante la interacción cotidiana entre sí. A pesar de que existen cuantiosos ejemplos de aprendizaje entre pares -provenientes de los más diversos contextos socioculturales- resulta preciso dar cuenta del modo en que se da en los casos analizados en esta Tesis, pues constituye un tipo de práctica hegemónicamente invisibilizada por el sentido común, que suele acotar el concepto de “aprendizaje” a la instrucción uniformada y explícita impartida por adultos con título habilitante en ámbitos formalizados y estandarizados.

En las zonas rurales de la provincia del Neuquén, la participación en las actividades productivas es una característica compartida por los grupos domésticos mapuche y “fiscaleros”. Algunos niños incluso plantearon que el fin de esta etapa no tiene consecuencias en su cotidianeidad, *“me va a cambiar la altura nomás”*, porque sus actividades habituales no difieren de las de los adultos: *“saco las chivas, cosecho maíz, lechuga. Choclo tenemos, hacemos humita y vendemos. A veces vamos a cosechar trigo adonde un vecino, nos da trigo y hacemos mote”*⁴⁵. Esto constituye para algunos miembros del sistema educativo y del sistema de salud, un trastorno del deber ser de la niñez:

“no saben de que por ser niños tienen derechos, o sea, el ser niños para ellos es un estado más de, es cuestión de edad nada más, no? No les privilegian ciertas cosas, no? Son etapas que uno va viviendo y que tiene

⁴⁴ N18, niño de 12 años comunidad Chiuquihuin, interactuando con su hermano de 8 años.

⁴⁵ N10, niño de 10 años de edad, paraje Santo Domingo.

*que ir desarrollándose a medida que va creciendo y haciendo cosas de acuerdo a la edad que tienen. Bueno, acá digamos es como que los obligan a madurar desde muy chiquitos, a hacer cosas de adultos sin serlo*⁴⁶.

Subyacen aquí formas dispares de valorar y promover adscripciones no sólo generacionales sino también de clase, intentos de trazar para ellos futuros disímiles, como pequeños productores rurales, como mano de obra migrante a centros urbanos o como profesionales y militantes mapuche, punto sobre el cual volveremos en los capítulos siguientes

En síntesis, en el fluir de la vida cotidiana de los niños mapuche, no se registra esa estricta separación entre niños y adultos, esa "cuarentena" característica de la niñez occidental de clase media urbana. Los niños participan junto con los adultos no sólo de las actividades domésticas, sino también en muchas ocasiones de las conversaciones en las cuales, si bien no suelen intervenir, reciben mensajes socializadores relevantes:

*“ Es muy importante en la formación de los chicos mapuche la práctica de reunión familiar, después de la comida. Se conversa, comentan qué ocurrió. Se conversa sobre los problemas del lugar, la salud de los animales, todo en relación con lo que pasó antes, con la cultura mapuche. Se habla de los sueños, los mayores los interpretan. Y los chicos siempre están presentes en ese momento ”*⁴⁷.

Este testimonio coincide con lo relevado etnográficamente en esta investigación, por ejemplo la silenciosa y atenta participación de niños a partir de 4 años de edad en un intercambio de opiniones acerca de los “errores” cometidos en la ceremonia realizada el día anterior.

⁴⁶ M1, médico comunidad rural.

⁴⁷ O1, miembro organización mapuche.

Resulta relevante señalar que esta cotidianeidad, no obstante las responsabilidades, no está exenta de juegos. Sólo que el “juego” no se presenta tajantemente desvinculado del “trabajo”, sino por el contrario entramado temática y temporalmente a las tareas que los niños realizan. Muchos chicos en sus casas y en el espacio del recreo en la escuela, juegan imitando animales de su entorno. Por ejemplo, uno en cuatro patas hace de caballo y otro de “gaucho”, intenta montarlo, pero el “caballo” se resiste, relincha, pateo etc⁴⁸. O entre dos, atándose con fajas tejidas en telar una rama a modo de yugo, imitan una yunta de bueyes También es frecuente observar juegos espontáneos simultáneos al desarrollo de una actividad doméstica, como por ejemplo mientras lavan su ropa o su calzado.

Los juegos de los niños resultan significativos en tanto dan cuenta del modo en que ellos receptionan la interpelación como crianceros que les dirige su entorno.

Los niños que nacieron o se criaron en la ciudad, son también interpelados como crianceros cuando visitan a sus familiares en la comunidad rural de origen: *“Un montón de terreno vamos a tener si nos venimos para acá. El abuelo dijo que todo eso, hasta atrás del cerro, va a ser para sus nietos”*⁴⁹. Algunos de estos niños anhelan el “retorno” a la comunidad, lo cual se potencia por los contenidos transmitidos en el espacio educativo del centro de educación de la organización, cuyas actividades se analizan en el capítulo VI de esta Tesis: *“Vamos a hacer la casa ahí, y nos vamos a venir a vivir acá. Y mi mami va a comprar animales, y yo los voy a cuidar”*⁵⁰.

La participación de los niños en las actividades del grupo doméstico no obedece sólo a razones de tipo económico, sino que constituye una parte fundamental y altamente valorada de la educación que intentan transmitir los adultos. En el ámbito

⁴⁸ Ver fotografías N° 6 y N° 7.

⁴⁹ N13, adolescente de 15 años de edad, Neuquén capital.

⁵⁰ N8, niño de 10 años, comunidad Chiuquillihuín y Neuquén capital.

rural, la cotidianidad urbana es percibida como disímil y se considera perjudicial precisamente por este motivo.

“Allá (en la ciudad) es diferente. Llegan de la escuela y no tienen nada que hacer, entonces hacen mala junta y se van por ahí, o están todo el día mirando la televisión. Acá no, acá llegan de la escuela, si tienen deberes lo hacen y después ayudan en lo que sea que estemos trabajando. Siempre hay algo que hacer. Y así van aprendiendo todo, no? Y no andan con mala junta. Yo no sé qué voy a hacer cuando terminen ellos la escuela, porque allá en el pueblo se van a estropear los chicos. Andan de puro vagos allá”⁵¹.

Una mujer se queja diariamente del comportamiento inapropiado de dos de sus nietos (ambos de 8 años), que viven en la ciudad pero visitan frecuentemente la comunidad): *“Pero estos chicos! Se van por ahí, por donde quieren. Después uno necesita un chico para que haga algo y no hay nadie”⁵².*

El trabajo de campo realizado en las ciudades de Junín de los Andes y Neuquén Capital ha evidenciado, no obstante, que también en los contextos urbanos los niños mapuche desempeñan ocupaciones variadas como contribución a la subsistencia del grupo doméstico. Colaboran en la preparación y venta de alimentos en el mercado informal y en las tareas domésticas, se ocupan del cuidado de niños menores, no sólo de sus hermanos, y algunos realizan actividades en la calle como cuidar autos o limpiar sus vidrios: *“voy a la escuela y trabajo así con lavar autos por La Anónima⁵³, por el caminito ese, viste?”*

Al igual que las comunidades rurales, prácticamente no se restringe la manipulación de objetos por parte de los niños, y no se los supervisa continuamente.

⁵¹ P2, padre comunidad Chiuquilihuin.

⁵² P3, abuela comunidad Chiuquilihuin.

⁵³ Supermercado

En todos los contextos analizados se destaca la relevante participación infantil en el cuidado de niños menores, que si bien no fue tomada en cuenta por la mayor parte de los estudios sobre socialización que -como bien señalan Thomas Weisner y Ronald Gallimore (1977)- tradicionalmente atendieron casi exclusivamente al cuidado materno -y en menor medida paterno- está siendo estudiada en forma creciente por diversos antropólogos, o más bien antropólogas⁵⁴.

En las zonas rurales aquí estudiadas, se registró esta ocupación en niñas a partir de los 5 años, de quienes se espera cumplan efectivamente con la tarea y se responsabiliza y reprende en caso de no hacerlo correctamente, como en el caso de N24⁵⁵, que fue reprendida por su madre, por haber permitido a su hermanita de 1 año, mientras estaba a su cargo, que comiera en abundancia frutos silvestres (olivillo), lo cual le produjo diarrea: “¿Por qué no cuidaste a tu hermana ayer?”⁵⁶.

El hecho de que los niños y niñas participen de las actividades cotidianas de subsistencia de su grupo doméstico, y que los adultos esperen de ellos una obediencia plena, no implica que ello sea efectivamente así. Su condición etaria no implica un sometimiento absoluto a la voluntad de sus padres, como vemos en las micro-estrategias desarrolladas por ejemplo por esta niña para “negociar” sus quehaceres cotidianos, dado que disfruta las actividades ligadas a la crianza de los animales, pero no así las tareas domésticas: “Lavar los platos, limpiar la casa, eso mucho no me gustaba. Cuando mi mamá me mandaba, yo enseguida agarraba el caballo y me iba al campo (se ríe).”

Por último, los niños son considerados capaces también de comprender y enmendar las faltas en su comportamiento. La forma en que los adultos enseñan a los niños “a comportarse” -que coincide con lo planteado por otros investigadores respecto de la relevancia de la actividad discursiva en el proceso de socialización mapuche

⁵⁴ V.g. Hecht, A. C. 2004, Remorini 2004.

⁵⁵ Niña de 6 años de edad, comunidad Gelay Ko.

⁵⁶ P16, madre comunidad Gelay Ko.

(Hilger 1957, Briones 1986) y de otros grupos indígenas (Hecht 2004)- da cuenta de la atribución de la facultad de entendimiento a los niños, a quienes se reprende explicándoles en dónde reside su falta y cómo repararla.

“Me hablaban, me sentaban en la silla y me empezaban a decir que había que ser amable con la gente que llegaba, que no había que tenerle miedo, así, vergüenza, y eso. Cuando me mandaba una macana, me agarran y me decían que ya no haga eso”⁵⁷.

Como se puede observar en el testimonio precedente, se les brinda en dichas oportunidades orientaciones a largo plazo, con palabras afectuosas⁵⁸; modalidad que adquiere un mayor nivel de formalización cuando los niños alcanzan la pubertad; momento en el cual se implementan los consejos, *Gvlam*, mediante los cuales se les transmiten las *kuyfikece kvmekezugu* o buenas palabras de los antepasados (Briones 1986), para hacer de ellos personas con *kvme logko* –buena cabeza-, *kvme rakizuam* –buen discernimiento- y *kvme piuke* –buen corazón (Briones 1999).

Una de las “macanas” más habituales es faltar el respeto a un mayor, ante lo cual se aconseja “*respetá a tus abuelos para que tus nietos te respeten a vos*”⁵⁹.

Algunos de los ancianos de la comunidad, señalan con preocupación que esto se ha dejado de hacer, y en ocasiones reprenden a sus hijos cuando advierten o sospechan que han castigado físicamente a alguno de sus niños. :

“porque ahora le pegan nomás a los chicos y antes no era así. Si se mandaba una macana a lo mejor le daban un tirón de orejas y un varillazo, pero después se sentaba al chico ahí en la banca y se le

⁵⁷ N9, niña 13 años, comunidad Gelay Ko.

⁵⁸ El tono afectuoso se orienta a mitigar la fuerza de la obligación, según el análisis de Lucía Golluscio. “Por un lado, la naturaleza misma del consejo, que orienta la acción futura, sin exigir su realización inmediata; por otro lado, las características de las relaciones sociales mapuches y su consecuente sistema de cortesía, que establece un modo de ‘autoridad fuerte sin fuerza autoritaria’ entre los agentes socializadores y los niños o jóvenes de la comunidad” (2006:107).

⁵⁹ P12, mujer comunidad Gelay Ko.

hablaba: 'mirá, yo te tiré de la oreja porque vos hiciste esto...'. Se le daba consejo, mucho consejo".

En síntesis, el hecho de que se les asignen y asuman diversas responsabilidades, moviéndose cotidianamente con cierta autonomía, da cuenta de una definición de niñez un tanto diferente de la noción hegemónica que clasifica a los niños como objeto de constante supervisión, como no-productivos y aún no del todo capaces de comprender sus actos.

IV. Nenes y nenas

Otra de las posiciones de sujeto que atraviesa a los niños mapuche, y que aparece como relevante en los contextos analizados, es la dimensión de **género**. Actualmente existe consenso en torno a la definición del concepto de género como “construcción social e histórica de carácter relacional, que se configura a partir de las significaciones y la simbolización cultural de las diferencias anatómicas entre varones y mujeres” (Martín y Tagliaferro 2004), que “supone además formas determinadas-frecuentemente conceptualizadas como complementarias y excluyentes- de sentir, de actuar, de ser” (Lamas 1996 [1986]: 111).

Asimismo, no se trata de un transcurrir espontáneo y armonioso sino de procesos colmados de tensiones, que se desarrollan desde muy temprana edad, descritos por ejemplo por Althusser como “la ‘humanización’ forzada que transforma al animalito humano en hombre o mujer” (1969:58-59 citado en Rubin 1996 [1975]).

La variable de género, palpable en heterogéneas definiciones, juega un papel significativo en la constitución de las rutinas cotidianas de los niños y niñas mapuche del Neuquén. En las comunidades rurales ello se expresa claramente en la diferencial asignación de tareas; división del trabajo que se espacializa, quedando mujeres y niñas a

cargo de las actividades desarrolladas en el ámbito doméstico –limpieza, cuidado de otros niños, cría de aves de corral- mientras los hombres y los niños a partir de los 7 años de edad aproximadamente “salen al campo” para la cría del ganado, y realizan “mandados” desde los 4 años. Estas prácticas constituyen tanto una contribución a la reproducción del grupo doméstico como un medio para el aprendizaje de roles de género: *“La nena ayuda un montón, en limpieza, que tenga su pieza ordenada. A veces la obligo, porque tiene que aprender”*⁶⁰.

Al igual que en otras zonas rurales de la Argentina⁶¹, la posición de los niños en el grupo doméstico es generalmente asimilada a la de las mujeres y viceversa. Se considera que ambos deberían permanecer en el espacio doméstico y realizar sólo tareas ligadas al ciclo de subsistencia de la economía familiar (v.g. Hartman 1994). En el caso de los varones, esto sería válido para los niños pequeños, pues a medida que crecen se acercan gradualmente al polo masculino, mientras las niñas permanecen en el femenino, al menos en términos ideales.

La vulnerabilidad atribuida a los niños en general aumenta significativamente en relación al género femenino, considerándose a las niñas aún más frágiles e indefensas que sus pares de sexo masculino. Ello opera dialécticamente, produciendo a la vez que legitimando prácticas que restringen su ámbito de acción a la esfera doméstica.

La cotidianeidad de los niños “fiscaleros” es similar en este aspecto, mientras que en el contexto urbano las construcciones de género son un poco más flexibles, aunque se ha observado a medida que se acercan a la pubertad, una mayor restricción del movimiento de las mujeres que de los varones. Como expresó claramente una mujer de Junín de los Andes:

⁶⁰ P1, madre comunidad Chiuquihuín.

⁶¹ Ver Szulc 2001.

“Las cuido mucho. Ahora más que antes hay que cuidarlas, porque ahora hay problemas que antes no había, como la droga. Y cuanto más grandes se ponen, más hay que cuidarlas. Y su mamá cómo hace con Ud.? Cómo la dejó salir tan lejos?”⁶².

El testimonio citado da cuenta de la vigencia en el contexto aquí abordado de representaciones y prácticas hegemónicas, ya descritas para otros contextos (Morgade 2001), que suponen un mayor control sobre el tiempo libre de las niñas respecto de los niños, a medida que alcanzan la pubertad y adolescencia. Adviértase también cómo mi condición femenina y el hecho de que –en ese momento- no tenía hijos, hace que esta interlocutora me clasifique como niña/ muchacha, priorizando estas cuestiones de género, por sobre variables como la edad. Esto da cuenta no sólo de la ya señalada homologación entre niños y mujeres en cuanto a vulnerabilidad se refiere, sino también de una definición no cronológica de las etapas del ciclo vital.

Los integrantes de las organizaciones mapuche de Neuquén capital aquí analizadas promueven en cambio entre sus hijos cierta horizontalidad. Tanto niños como niñas participan de las acciones de reclamo en el espacio público y se estimula su capacidad de “reclamar por sus derechos”, como veremos en el capítulo VI. Los niños perciben y valoran positivamente esta particularidad, sobre todo las niñas, que al visitar en el verano comunidades rurales, se encuentran con que *“los chicos son muy machistas, habían chicos, viste, de que a las mujeres, no sé, había que trabajar, mientras ellos estaban bañándose, así, o como que nosotros no podíamos jugar con ellos porque éramos mujeres. En cambio los chicos de la ruka⁶³ no son así, jugamos juntos partidos*

⁶² P10, madre Junín de los Andes.

⁶³ Sede de la organización *Newen Mapu* en Neuquén Capital.

[de fútbol] y *todo eso...*⁶⁴; lo cual según algunos se debe a que las mujeres de las comunidades rurales suelen ser muy tímidas.

En el caso de los niños mapuche, también en las instancias rituales hay una división de actividades opuestas y complementarias según el género, las mujeres son quienes cantan *tayil*, mientras que es a los hombres a quienes corresponde bailar *coike purun*. A su vez, las interpelaciones en términos de género se materializan en la vestimenta pautada para esas ocasiones, "*las mujeres tienen que usar pollera y los varones vestirse de gaucho*"⁶⁵ "*Yo me sé poner bombacha y camisa*"⁶⁶.

El ingreso en el sistema educativo supone para los niños de ambas comunidades rurales nuevos mensajes identitarios, en lo que hace a las distintas posiciones de sujeto de los niños. La intervención de la escuela en la conformación de identidades de género, advertida por las investigaciones educativas⁶⁷, resulta significativa también en los contextos aquí abordados, en tanto sus mensajes identitarios confluyen en parte con lo transmitido previamente a los niños en el ámbito doméstico, aunque con algunas variaciones.

En el ámbito escolar se suelen construir las posiciones de género femenina y masculina con una distancia mayor entre sí, mediante la asignación de roles, espacios y actividades lúdicas y deportivas diferenciales a niños y niñas. Como relató una de las *kalfv malen*⁶⁸ de la comunidad "nueva", que desde muy pequeña colabora tanto con las tareas domésticas como con la cría de ganado de su familia: "*Jugábamos a hacer tortas de barro* (se ríe). *A los 6 años ya me mandaron a la escuela, y ahí cambió el*

⁶⁴ N16, niña de 13 años de edad, Neuquén capital.

⁶⁵ N14, niña de 10 años de edad, comunidad Chiuquihuin

⁶⁶ N15, niño de 8 años de edad, comunidad Chiuquihuin

⁶⁷ Ver por ejemplo Subirats 1999.

⁶⁸ Se trata de un cargo ritual desempeñado por niñas pre púberes y púberes al cual nos referiremos puntualmente en el capítulo VIII.

panorama... más tranquila era ya. Empecé a jugar con muñecas, les hacía ropa” ⁶⁹.

Como vemos, la escolarización conlleva la incorporación de nuevos juegos y juguetes⁷⁰ para estos niños, segmentados en función del género, y la ampliación de su ámbito de interacción a partir del desarrollo de vínculos con pares y docentes. *“Al principio tenía miedo, vergüenza, pero después fui confiándome y me hice amigos. En 4to grado ya no me gustaba más la escuela, daban pruebas, divisiones. Antes sí me gustaba, era prolija y puntual con las tareas”*.

Los resultados de las observaciones y entrevistas realizadas dan cuenta de que en los contextos escolares relevados en esta Tesis –al igual que en numerosos contextos no específicamente indígenas⁷¹– la “prolijidad” y la responsabilidad en el cumplimiento de las tareas son dos de las características que desde el sistema educativo se atribuyen y demandan a las niñas más que a los niños.

Algunas de las ONG’s que operan en las comunidades refuerzan a su vez esta división más tajante entre niños y niñas, como se puso de manifiesto en la siguiente situación. En una de las ceremonias a las que asistí en el año 2002 en la “comunidad nueva”, observé cómo la directora de una ONG distribuía juguetes entre los chicos. Iba circulando con una gran bolsa de la cual supuestamente cada uno extraía un juguete al azar. Pero en el caso de que un niño tomara un muñeco o muñeca, ella volvía a ponerlo en la bolsa y le hacía sacar otro juguete. Lo mismo sucedía cuando alguna nena sacaba algún vehículo. Lo llamativo fue que en muchos casos los niños y niñas habían manifestado mayor satisfacción frente al primero de los juguetes recibidos que frente al segundo, y algunos de ellos así me lo expresaron. Un tiempo después de la entrega de

⁶⁹ La ausencia de muñecas llamó ya la atención de Hilger quien en cambio registró juegos espontáneos utilizando elementos del entorno, algunos de ellos recreaciones de las actividades productivas del hogar (op. cit).

⁷⁰ Existe abundante bibliografía sobre el carácter revelador para el análisis de la construcción de las relaciones de género de los juegos y juguetes diferencialmente promovidos o censurados por los adultos (v.g. Thorne 1993, Morgade 2001, Ribeiro 2006, Cruz y Carvalho 2006).

⁷¹ Graciela Morgade ofrece una interesante reseña de múltiples investigaciones educativas realizadas en diversos países latinoamericanos que coinciden en este punto (Ver Morgade 2001)

los juguetes, la titular de la citada ONG se mostró complacida al ver a dos de niñas con una muñeca cada una: *"Ah! Ahí anda cada una con su hijo!"*⁷².

También los internados salesianos transmiten una definición de lo femenino ligada a la sumisión, como manifiestan algunas de las niñas que cursaron estudios primarios allí: *"Ahí"*⁷³ *cambié más que cuando estaba acá. Me amansé un montón. Porque acá hay muchas chicas que son así como medias atrevidas, así. Y allá es otra cosa las chicas!"*⁷⁴.

Los establecimientos educativos salesianos –segmentados históricamente en escuelas de niños por un lado y escuelas para niñas atendidas por las Hijas de María Auxiliadora por el otro- ofrecen hasta el presente “actividades especiales” en las cuales se observa una distinción de género, que contempla la enseñanza de tejido y costura para las niñas y oficios ligados al trabajo manual para los niños –lo que genera, en muchos casos, la preferencia por parte de los padres de dichos establecimientos por sobre las escuelas públicas. Sin olvidar que esta formación –ligada entrañablemente a la tradición de la congregación salesiana de “civilizar” a los indígenas mediante el trabajo (Nicoletti 1995)- resulta de utilidad para la consecución de estrategias de subsistencia en la región, es preciso señalar que reproducen en la práctica las nociones hegemónicas occidentales acerca de lo femenino y lo masculino, que confluyen en parte con las características históricas mapuche, pero no completamente. Ello se debe al carácter irregular de las actividades asignadas a los hombres que, por contraposición al subyacente modelo de trabajo asalariado⁷⁵, provocó que reiteradamente se los

⁷² F3, directora ONG.

⁷³ Se refiere a la Escuela Mamá Margarita, ubicada en Pampa del Malleo, a la que asisten niñas y niños de todas las comunidades del departamento Huiliches.

⁷⁴ N7, niña de 11 años de edad, Comunidad Chiuquihuin.

⁷⁵ A. Gorz (1997) señala cómo junto con el desarrollo del capitalismo el concepto Trabajo ha devenido sinónimo de trabajo asalariado, transformándose en una actividad heterónoma pautada por fines y horarios impuestos al trabajador.

caracterice como “flojos” o “haraganes”. Como señala María Andrea Nicoletti, el proceso de evangelización salesiana en norpatagonia confirmó a

“las costumbres frente al trabajo (...) aspectos morales y educativos fundamentales para la “civilización”. El trabajo sistemático y predominantemente masculino que encarna la cultura occidental se plantea de muy distinta manera en las culturas indígenas patagónicas. La vida económica está ligada a la división sexual del trabajo, en el que las actividades de mayor envergadura, como la circulación del ganado, la guerra y la caza eran desempeñadas por el hombre, mientras que las ligadas a lo doméstico estaban en manos femeninas” (1995:8)

El carácter recurrente de la división doméstico / público no debe inducir a su universalización, como bien señala Henrietta Moore, quien advierte que se trata de una división arbitraria, “inspirada en la influyente teoría social del siglo XIX” que determinaba en base a diferencias de sexo derechos para unos y otras, desigualdad que “se tradujo posteriormente en una concepción cultural específica de lo que la mujer y el hombre debían ser, tanto en el hogar como fuera de él” (1991: 37).

Los materiales analizados apoyan lo señalado por Conway, Bourque y Scott en cuanto a que “la producción de formas culturalmente apropiadas respecto al comportamiento de los hombres y las mujeres (...) está mediada por la compleja interacción de un amplio espectro de instituciones económicas, sociales, políticas y religiosas”, entre las cuales no hay total coincidencia (1996:23).

Tal como sostiene Morgade (op. cit.) “lo femenino” y “lo masculino” no constituyen conjuntos excluyentes ni internamente homogéneos, para dar cuenta de lo cual resulta imprescindible el relevamiento de las representaciones y prácticas cotidianas.

Teniendo en cuenta las ya citadas investigaciones sobre género y escuela, advertimos no obstante un fuerte consenso al interior del sistema educativo, cuyas

interpelaciones no parecen distinguir entre la población infantil indígena y no indígena en lo que a la construcción de género refiere, observándose en los variados contextos indicios de los “procesos sutiles e inadvertidos (...) en los que se movilizan imágenes estereotipadas o en donde existe un silencio frente a su utilización” (Morgade op. cit.:55).

Por último, si bien las interpelaciones en términos de género constituyen parte significativa de la articulación identitaria de estos niños y niñas, sería un error reducir a ellas esta compleja problemática. Así lo han advertido también investigadores del área como Teresa de Lauretis, quien afirma que debe concebirse al sujeto como “un sujeto en-gendrado también en la experiencia de relaciones raciales y de clase además de sexuales; un sujeto en consecuencia no unificado sino múltiple y no tanto dividido como contradictorio” (1996 [1987]:8). El trabajo etnográfico realizado da cuenta de los diversos aspectos identitarios que conforman la vida cotidiana de los niños y niñas mapuche: el ser niños, varones o mujeres, mapuche, miembros de una u otra comunidad, u organización, habitantes de zonas rurales o urbanas, neuquinos, futuros ciudadanos o argentinos; posiciones subjetivas que también abordaremos a lo largo de esta Tesis.

V. El niño y su *pvjv*

Junto con la representación sobre los niños en tanto seres capaces y responsables, existen nociones que los hacen objeto de cuidados específicos, pues se considera que su *pvjv* (espíritu) no es suficientemente fuerte -por lo cual pueden ser víctimas de la acción de fuerzas malignas- ni está completamente adherido a ellos, y puede por lo tanto extraviarse dejando al niño sólo, como enajenado.

Existe al mismo tiempo la idea de que los niños son más débiles frente a las fuerzas malas, *weza newen* o *wekufe*, por lo cual los adultos suelen evitar que circulen fuera de la casa por la noche, hecho ya apuntado por otros investigadores que abordaron la cotidianeidad mapuche rural en otros contextos⁷⁶.

“Mi abuela me enseñó que los chicos no tienen que andar tan de noche afuera porque el newen se... te... por ahí te, te agarra pesadilla así...porque te empieza a joder⁷⁷ y no podés parar. Toda la noche. Y así todos los días. Hasta que te toque... que seas grande, por ahí, tener por ahí 20 años, ahí te termina de joder”.

Las correspondientes prácticas de protección están siendo objeto de reflexión, análisis, sistematización y puesta en práctica por parte de las organizaciones urbanas, que recrean marcos explicativos para los comportamientos observados tanto allí como en las comunidades rurales. Una dirigente lo explica en los siguientes términos:

*“Cuando son chiquitos, el pvjv de los niños aún no forma parte de ellos completamente y entonces, como los chicos, el pvjv se puede quedar jugando por ahí, y el chico queda solo. Y se empieza a sentir mal, por no tener su pvjv- Entonces, al partir y por el camino, los padres suelen ir llamando al pvjv del niño en mapuzugun.”.*⁷⁸

El cuidado del *pvjv* sería la principal responsabilidad de los padres de un niño según plantea por ejemplo una de las adolescentes: *“Los padres tienen un rol fundamental... Ellos son los encargados de que... de cuidar tu pvjv”*⁷⁹.

En los contextos rurales aquí analizados, se ha registrado reiteradamente la práctica de estas precauciones particulares, acentuadas en el contexto ritual. Es claro

⁷⁶ V. G. Titiev 1951

⁷⁷ molestar

⁷⁸ O2, miembro organización mapuche.

⁷⁹ N17, adolescente de 16 años, Neuquén Capital.

para todos, adultos y niños, que *“los chicos se tienen que cuidar de no ir solos en la enramada. Tienen que ir con un grande”*⁸⁰. Se han relevado casos en que no se les permitió a los niños asistir a una ceremonia a la cual los adultos de su familia no asistirían:

*“Nosotros tenemos pensado viajar a ver al machi, pero sin llevar a los chicos. Y la fecha es la misma que la de la rogativa, entonces no sé cómo vamos a hacer, porque los chicos quieren ir (...) Y los chicos no pueden ir ahí solos, es muy peligroso. Si el año pasado la nena mía se partió el brazo! Porque ella aukeó ahí, y la yegua puso el pie justo en un remolino, algo como de mala onda, porque los caballos perciben eso. Y cuando volvíamos para la casa venía como si algo lo siguiera, a las chapas! Al llegar al portón lo saltó, y la nena salió por el aire y se rompió el brazo, y hasta ahora no lo puede estirar bien. Así que solos no van a ir”*⁸¹.

Los propios niños se refieren críticamente a sus pares que no respetan estas pautas, que además deben extremarse en el caso de los niños que desempeñan el cargo ritual de *kalfv malen* o *piwicen*: *“En la rogativa de allá abajo los piwicen son cualquiera! Porque no tienen ni respeto, viven jugando así (...) Se reían de las cosas que hacían. Y ahí salían solos, se iban a jugar afuera de la enramada!”*⁸²

Este tipo de comportamiento ha sido observado reiteradamente en la ciudad de Neuquén, en los hogares de miembros de las organizaciones mapuche, cuando algún niño pre-púber o púber –generalmente niña- queda a cargo de cuidar de otro más pequeño. Como me explicó una interlocutora de 13 años de edad que, durante nuestra entrevista, llamaba insistentemente o salía a buscar a la niña de 3 años a quien estaba cuidando:

⁸⁰ N3, niño de 11 años de edad, comunidad Chiuquilihuin.

⁸¹ P5, madre comunidad Chiuquilihuin.

⁸² N4, niña comunidad Chiuquilihuin.

*"De noche los chiquitos no tienen que estar afuera. Porque ellos al ser débil, entonces lo puede agarrar algún newen que esté suelto por ahí, que no esté en su lugar, entonces lo pueden agarrar a ellos, viste. Mayormente no se lo deja afuera"*⁸³.

Esta concepción además de pautar entonces este comportamiento, funciona también como marco explicativo de las "enfermedades" padecidas por algunos niños.

*"Un nenita, la hija de O8, estaba jugando de noche, siempre juegan a la noche... Entonces ella salió, jugaba de noche, y entre eso pasó un newen rozando por al lado! Pero si pasa por al lado tuyo también te agarra enfermedad o algo así, no tan peligroso con si te agarra, sino como que pasó al lado tuyo, hizo un poco de contacto o algo así. Entonces ella tiene un weza newen, pero un pichi, que sería chiquito. Entonces ella se lo cura desde chiquitita y hasta vino el machi (...) Ella no sabía, porque los weza newen no se ven, pero igual ella estaba enferma así, como que le dolía mucho la cabeza, así, entonces... Y sueños tenía, sueños malos!"*⁸⁴

Se manifiesta entonces claramente la relación entre enfermedad y cultura (Brown 1998), entendiendo la enfermedad como un "proceso a través del cual se da significado social a signos de desórdenes conductuales y biológicos, especialmente de origen patológico, convirtiéndolos en síntomas y hechos socialmente significativos"; un proceso definido por la cultura, que tipifica, dota de sentido a la enfermedad y crea el contexto terapéutico (García García 1985).

Los niños pequeños, hijos de dirigentes de las organizaciones, también están al tanto y toman precauciones, como se aprecia en el siguiente registro tomado durante uno de los "campamentos" de las organizaciones *Newen Mapu* y *Puel Pvjv*, realizado en

⁸³ N16, niña de 13 años, Neuquén capital.

⁸⁴ N16, niña de 13 años, Neuquén capital.

el paraje *Payla Menuko*, Puente Blanco, de la comunidad Curruhuinca en enero de 2004.

“Al atardecer, estábamos conversando junto al arroyo con N17. Vi cómo se acercaba un grupo compuesto por dos niños de Neuquén capital, N19 –de 6 años de edad- y N20 –de 5 años de edad, y un niño de la comunidad, N21, de 5 años de edad. Estaba oscureciendo. N21 se acercaba saltando y cantando muy fuerte, corría y cruzaba el puente sobre el arroyo de una lado hacia el otro reiteradamente. Los otros niños lo observaban, permanecieron callados y sin sumarse al juego por unos minutos. N17 le llamó la atención a N21 diciendo “Vos sabías que los chicos no tiene que estar jugando cuando se hace de noche?”. A lo cual N20 agregó “Por el pvjv” y N19 explicó “porque hay otros newenes, que nos podemos chocar y que nos hagan mal”.

Es decir que la noción de niñez conjuga elementos disímiles, reconociendo las capacidades de los niños, sin por ello homologarlos a los adultos.

VI. Los picikeche

Esta “otra” representación acerca de la niñez -de acuerdo con la cual los niños con seres capaces y responsables- es retomada y extendida por las organizaciones con liderazgo y filosofía mapuche. *“Los chicos participaban en todo, en las ceremonias, en la radio, en todo, porque en la vida mapuche se da así, se aprende a trabajar la tierra trabajando desde chico”*⁸⁵. Desde esta usina entonces, se interpela a los niños como “picikeche”, pequeñas personas, lo cual implica la definición de una etapa de formación de la persona, aunque tal formación debe realizarse en y a través de la participación en el proyecto político cultural de la organización y no en un ámbito asépticamente

⁸⁵ O5, miembro organización mapuche.

separado del “mundo adulto”⁸⁶. Como rememora por ejemplo un adolescente que contaba con 13 años de edad al momento de los hechos que relata:

“Por ejemplo una vez estuve en Gelay Ko, en una toma que se hizo en Gelay Ko, por Zápala. Fuimos a una toma que se realizó, por el tema este de la empresa... petrolera (...) Hicimos una toma de una oficina que tienen ellos, que tenían ahí, que trabajaban, digamos que de ahí le pagaban a los obreros, todo eso. Entonces nosotros tomamos esa oficina para reclamar las tierras de los mapuche, porque la empresa estaba explotando a la comunidad, estaba con el petróleo, y estaba contaminando la tierra y a las personas, a los animales que ellos tenían...”⁸⁷.

Así, los niños de la “comunidad nueva” y de las **organizaciones urbanas** participan de las acciones de reclamo organizadas dentro de su comunidad y en ocasiones en otras comunidades y en la ciudad de Neuquén capital, cuando se articulan movilizaciones no sólo a nivel supra-comunitario, sino en conjunto con otras organizaciones opositoras al gobierno provincial⁸⁸. Resulta relevante precisar que la participación en este tipo de actividades fuera de su entorno suele estar limitada a los niños varones mayores de 12 años, aunque también concurren niños más pequeños acompañando a sus padres.

“Íbamos con focos llenos de crudo, para tirar a la Repsol lo mismo que ellos nos tiran a nosotros. Me acuerdo cómo iba N24⁸⁹ con el foco en la mano, listo para tirarlo, y nosotros íbamos con el cochecito con N25⁹⁰, y ahí en la parte de abajo llevábamos todos los focos. Éramos los proveedores! (...)”⁹¹.

⁸⁶ Aquello a lo cual, como ya dijimos, P. Ariès (1962) denominó “cuarentena”.

⁸⁷ N23, adolescente de 16 años comunidad Chiuquihuin, que contaba con 13 años de edad al momento de los hechos que relata.

⁸⁸ Me refiero a la “multisectorial”, en la que confluyen organismos de derechos humanos, sindicatos, empresas recuperadas, movimientos de desocupados y organizaciones indígenas.

⁸⁹ Niña de 5 años de edad al momento de los hechos relatados, comunidad Gelay Ko.

⁹⁰ Bebé de menos de 1 año al momento del evento relatado.

⁹¹ P16, madre comunidad Gelay ko.

Ello evidencia nuevamente una concepción de la niñez que no necesariamente excluye la acción en el espacio público, lo cual es objeto de reflexión y argumentación por parte de los adultos:

“Nosotros fuimos con los chicos, porque es un tema de ellos también. Y después nos dicen que porqué metemos a los chicos en el medio. Pero no es que los metamos en el medio, es que es un problema de todos”⁹².

Desde el ámbito educativo, se confronta explícitamente esta perspectiva, mediante el mandato transmitido a los niños de no participar en actividades políticas, en situaciones como la siguiente:

“Ese día que se hizo en Neuquén la protesta por las petroleras, fuimos el logko, la werken, yo y N22 (su hijo de 12 años), como representantes de la comunidad, y faltó a la escuela. Entonces al otro día lo agarró a los gritos la directora: que cómo va a faltar a la escuela, y menos para ir ahí, que él no tiene que estar en esas cosas, que lo van a matar. Entonces fui a hablarle, porque hay que hacerse respetar, sino no lo respetan a uno. Porque quién es ella para decir si el chico falta o no a la escuela o si va o no a un lugar? El chico tiene madre y tiene padre para que decidan esas cosas. ¿O acaso ella es la madre? Entonces le fui a decir que el chico faltó porque yo lo hice faltar, y que va a faltar todas las veces que yo lo haga faltar, que no es asunto de ella. Si yo lo quiero hacer faltar, lo hago faltar. Porque él también tiene otras cosas, no sólo tiene que ir a la escuela. Si hay una actividad de su comunidad, él tiene que estar”⁹³.

En este punto, en el ámbito escolar vuelve a aparecer la noción hegemónica según la cual, la única actividad legítima para los niños -además del juego- es la actividad escolar y que entra en tensión con el punto de vista de estos padres, que

⁹² O6, miembro organización mapuche.

⁹³ P13, padre comunidad Gelay Ko.

interpretan los cuestionamientos de los docentes como una impugnación de su autoridad paterna.

Resultan de particular interés los eventos del 12 de octubre de 2001, objeto de amplia cobertura en la prensa regional⁹⁴, relatados retrospectivamente en los siguientes términos por una de las participantes, que tenía 10 años de edad en ese momento:

*"Cuando pintábamos en las paredes de Repsol, el 12 de octubre de 2001, pintamos y después llegaron los policías que nos querían sacar a la fuerza. Pintamos los derechos de los niños, del niño mapuche (...) y se quisieron llevar a mi hermano, al N26. Pero nosotros estábamos sujetos, sujetos de él, y no los dejamos que se lo llevaran. Y entre eso se llevaron a N27 y se lo llevaron a la comisaría (...) fue un quilombo! Y casi todos nosotros nos largamos a llorar, a llorar (...) Y mi, y mi hermano N33 andaba mal de la espalda, porque se había caído o algo así, entonces uno de los policías cuando forcejean le empezaron a pegar a él en la espalda."*⁹⁵

Como vemos, se trató de una experiencia ambivalente para estos niños. Por un lado, consideran que *"estuvo bueno, el día anterior estuvimos trabajando mucho en las bombitas, para hacer las bombitas y todo eso en la ruka. Y eso, todavía no estaba construida esta ruka, había otra y...estuvo muy lindo"*. Por otro lado, afirman que *"fue muy feo, bah, estuvo bueno... y a la vez feo, me dio mucho miedo"*⁹⁶.

El hecho en cuestión puso en evidencia también el alto grado de conocimiento práctico del espacio urbano de los niños pertenecientes a las organizaciones mapuche aquí analizadas, no sólo del entorno cotidiano del Barrio Islas Malvinas, sino también del centro de la ciudad de Neuquén. La pericia con que varios de ellos eludieron al personal policial contradice, una vez más, el ideal de reclusión de los niños al espacio

⁹⁴ Ver Río Negro On line 13-10-2001.

⁹⁵ N16 Niña de 13 años de edad, Neuquén Capital.

⁹⁶ N16 Niña de 13 años de edad, Neuquén Capital.

doméstico trazado por el sentido común occidental y de clase media que, como vemos, no regula la cotidianeidad de los niños y niñas de los barrios de sectores populares de Neuquén capital.

Confluyendo con la perspectiva docente, el poder ejecutivo provincial ha denunciado a los miembros de las organizaciones mapuche y a la titular de la Defensoría de la niña, el niño y el adolescente como responsables de las consecuencias derivadas de la represión policial a este conjunto de niños mapuche menores de edad que manifestaban por sus derechos pintando murales en la sede de la empresa petrolera, por exponerlos a una situación riesgosa, al permitirles realizar tal acción en la vía pública. A la denuncia por mal desempeño de la funcionaria mencionada se adjuntó un video documental que fue asimismo difundido en los medios masivos de comunicación de Neuquén, titulado “Niños Mapuche del Neuquén”, en el cual se afirma, por ejemplo, que los adultos utilizan a los niños para evitar darse por notificados de una citación judicial.

De igual modo procedieron las autoridades provinciales ante la toma de terrenos por parte de pobladores del Cordón Colón, Neuquén Capital, en enero de 2004, pidiendo la intervención del Consejo del Menor con el argumento de que *“los manifestantes exponen a sus hijos al llevarlos a esa acción con ellos”*⁹⁷, por lo cual *“el ministerio pedirá que un juez declare el estado de abandono de los niños, por ser una zona aluvional y por el mal tiempo pronosticado para estos días”*, pues además temen que *“ante una orden de desalojo los menores sean utilizados para entorpecer el operativo”*⁹⁸.

Es notable la progresiva incidencia del lenguaje de la Convención Internacional de los Derechos del Niño en los horizontes discursivos desplegados por diversos actores

⁹⁷ Resumen informativo Radio LU 5, 28-01-2004.

⁹⁸ Resumen informativo Radio LU 5, 03-02-2004.

sociales -tanto agentes estatales y no estatales dedicados a la infancia, como asimismo organizaciones mapuche que crecientemente apelan a instrumentos legales y escenarios internacionales en la formulación de sus reclamos.

VII. A modo de síntesis

Hemos abordado aquí como eje central las dimensiones etaria y de género, señalando las confluencias y divergencias existentes entre las definiciones promovidas por diversos sectores.

Dimos cuenta del modo en que opera en nuestro campo la construcción hegemónica del niño en tanto alumno, es decir como ser escolarizado o a escolarizar por definición, como *tabula rasa* en la cual han de imprimirse conocimientos estandarizados. Señalamos asimismo las disonancias introducidas por prácticas y representaciones que cuestionan el carácter absolutamente prioritario atribuido por el sentido común a la educación escolar, sugieren su insuficiencia o inadecuación. Nos detuvimos en los desacuerdos acerca de la célebre obediencia de estos niños, por un lado, promovida por los adultos mapuche de zonas rurales -que la ven amenazada por las prácticas docentes “permisivas”-, por otro lado admirada y cuestionada desde los sectores hegemónicos, y a su vez matizada también en la práctica por las organizaciones mapuche urbanas, y por las micro-estrategias de los propios niños.

A la noción occidental de sentido común acerca de la niñez, se contrapone la construcción del niño como sujeto capaz y responsable por parte de los grupos domésticos y organizaciones mapuche. Esta “otra” noción de niñez se visibiliza en la autonomía de desplazamiento en el ámbito doméstico y la manipulación de objetos sin supervisión constante a partir del año y medio de vida; la actitud de los adultos ante el llanto de los niños pequeños, el conocimiento y manejo competente en el entorno a

partir de los 4 años, y la progresiva participación en las actividades productivas, reproductivas y políticas. Puntos opuestos al mandato hegemónico, universalizado, que define al niño como objeto de supervisión constante, cuyo llanto debe ser consolado inmediatamente, no productivo, responsable ni capaz de comprender sus actos.

Planteamos en este punto las implícitas disputas por el tiempo de los niños y por definir su futura trayectoria en términos también de clase, como pequeños productores rurales, como mano de obra migrante a centros urbanos o como profesionales y militantes mapuche; al igual que las tensiones desplegadas en torno a las posiciones de género.

Por último, afirmamos que la concepción mapuche del niño no constituye un bloque cerrado y coherente, conjugándose el reconocimiento de la capacidad de asumir responsabilidades para con su grupo de referencia con la atribución de cierta debilidad espiritual que los hace objeto de cuidados específicos, diferenciándolos entonces de los adultos. La inclusión de actividades hegemónicamente consideradas inadmisibles para los niños no implica que “no tienen infancia”, como reza la sentencia de sentido común. Como me explicara hace unos años un niño trabajador de la provincia de Buenos Aires “*que trabaje no quiere decir que no sea chico*”. Puntualizamos asimismo que las prácticas de los niños tampoco son homogéneas; mientras algunos se apropian de dichos cuidados, otros los desobedecen, incluso en el contexto ceremonial.

Frente a la integración de los niños a los quehaceres, conversaciones o acciones en el espacio público, vimos emerger en los diversos contextos la sanción hegemónica - “*esas no son cosas de chicos*”-, así como también los contra-argumentos de los adultos y niños mapuche involucrados.

A partir de la consideración de estas múltiples aristas, constatamos el carácter disputado de la **noción de niñez** que desde diversos ámbitos se aplica sobre los niños mapuche, siendo la heterogeneidad y el conflicto la regla más que la excepción.

EJE II

¿Cómo formar a los niños mapuche?

En este segundo eje nos detendremos en la conflictiva “formación” de los niños mapuche, analizando por un lado el proyecto educativo específico implementado por el gobierno provincial -en tanto muestra de las nociones hegemónicas- y por otro lado las prácticas formativas dirigidas a esta misma población por organizaciones con filosofía y liderazgo mapuche, definidas como “educación autónoma mapuche”.

Dedicamos a cada propuesta formativa un capítulo, en el cual luego de una descripción del proyecto, pasamos al análisis de su implementación, pues acordamos en que “es imposible inferir estos niveles de la experiencia escolar [y educativa en sentido amplio] a partir de la documentación oficial. La reconstrucción de esa lógica requiere un análisis cualitativo de registros etnográficos de lo que sucede cotidianamente en las escuelas; su contenido no es evidente” (Rockwell 1995:15). A pesar de que –como se verá- son aspectos íntimamente relacionados entre sí, el análisis se ordena en función de interrogantes acerca de dónde, para qué, qué y cómo se enseña, cuáles han sido sus resultados y porqué. Replicamos esta estructura en ambos capítulos, a fin de facilitar su integración comparativa.

Capítulo V

APRENDIENDO A SER NEUQUINO EN MAPUZUGUN.

“Los chicos se forman en filas, ordenados por grado, cerca del mástil donde flamean la bandera argentina y, abajo, la neuquina. Una de las maestras, dada la ausencia de la directora, elige a los escoltas del día. Una chica de 7mo grado dice que no y uno de sus compañeros protesta “no se puede negar a la bandera, maestra!”. Entonces la maestra le pregunta a la chica porqué se niega, y ella responde que “para dejar lugar a otros, porque yo paso muy seguido”. La maestra acepta la respuesta y la repite en voz más alta y con entonación aleccionadora..

Bajan las dos banderas en silencio, las desatan del mástil y las llevan a la dirección. El resto de los chicos sigue en fila. Luego, los docentes, uno a uno, van saludando al conjunto de alumnos ‘Hasta mañana chicos!’, y -“a coro” y con la tradicional entonación escolar, acentuado cada sílaba- ellos responden: Has-ta-ma-ña-na ma-es-tra!. La última en saludar es la maestra mapuche: “Ka pewkajael picikeche”. Con idéntico estilo y desgano se hace oír la respuesta: “Ka -pew-ka-jael kv-mel-tu-fe!”⁹⁹.

La situación etnográfica descrita pone de manifiesto que la escuela no sólo constituye uno de los ámbitos en que con mayor regularidad se transmiten mensajes en torno al género y a la condición etaria de los niños, sino que –en tanto agencia intencionalmente formativa, privilegiada en el campo de los significados y la cultura (Díaz, R. 1997)- ha sido históricamente la principal institución encargada de la inscripción de la ciudadanía. Es por ello que en el análisis de los procesos identitarios de los niños mapuche la escolaridad debe ser tenida en cuenta como experiencia específica de los niños (si bien no de todos), sin descuidar otros contextos en los cuales interactúan cotidianamente; pues como han señalado las investigaciones educativas “las escuelas

⁹⁹ Registro de observación participante, Chiuquihuín, febrero de 2004.

tienen una trascendental importancia en el campo cultural y simbólico en el que se entablan las luchas por la hegemonía, la construcción del consenso y la constitución de subjetividades” (Montesinos, Pallma y Sinisi 1996:14).

En la Argentina, desde la implementación del sistema educativo, la escuela ha tenido un rol central en la conformación de las nuevas generaciones según un modelo de nación monocultural y europeizante, lo cual, para los pueblos originarios ha significado la negación y estigmatización de la propia identidad, mediante la prohibición —explícita o implícita— de sus prácticas socioculturales y lingüísticas. Como ha señalado A. Puiggrós, el argumento nacional operó como fuente de legitimación de los fines educativos, e incluso del propio estado, desde la implementación del sistema de instrucción pública, contribuyendo a la “construcción de la imagen de Nación mediante la ritualización de la práctica escolar” (Puiggrós, A. 1990: 45).

En el caso neuquino, el sistema educativo ha jugado asimismo un rol clave en la construcción de la identidad nacional y provincial, predominando las políticas asimilacionistas desde la etapa territoriana (Teobaldo 2000, Sánchez 2004)¹⁰⁰. Como señalan las investigaciones históricas, el establecimiento de escuelas públicas —que estuvo en el periodo territoriano a la zaga de las necesidades de la población— respondió frecuentemente a la necesidad de “convertir” en argentinos a los inmigrantes chilenos y a la población indígena (Teobaldo 2000), quedando la escuela y los docentes¹⁰¹ marcados a largo plazo por el mandato de “integrar a la población indígena, ya sea reagrupada y /o diseminada, con posterioridad a la llamada ‘conquista del desierto’”

¹⁰⁰ Como señalan Teobaldo y García, en la etapa territoriana la política de creación de establecimientos públicos de educación primaria no fue acorde a la proporción poblacional predominantemente rural, caracterizándose dicho periodo por una gran inestabilidad (2000 a) y una “falta de atención del Estado a las necesidades educativas de los pobladores del territorio, dejando en manos de la sociedad civil la responsabilidad de accionar para lograr el beneficio de la educación (Teobaldo y García 2000 b:188). También el espacio urbano de dicho periodo se caracterizó por la escasez y precariedad de la infraestructura, la lenta extensión del sistema educativo, a la zaga de las demandas de la población y una progresiva conformación de circuitos diferenciados según la estratificación social imperante (Bel 2000 a).

¹⁰¹ Para un análisis de la histórica conformación de la Identidad del trabajo docente en la provincia del Neuquén y sus recientes reconfiguraciones ver Díaz 2001.

(Díaz 2001:40). Más allá de estos vastos propósitos, “las duras condiciones de vida, las inmensas extensiones, las dificultades en las comunicaciones, la precaria estructura institucional, la distancia del poder central, operaron como factores coadyuvantes en la débil estructuración del campo educativo” (Teobaldo y García 2000a:44), debilidad manifiesta según las autoras en la escasez de establecimientos y la designación de docentes no titulados, frecuentemente esposas del personal militar allí destacado, hecho que se mantuvo hasta bien avanzada la provincialización¹⁰².

Es este escenario el que permite comprender la considerable adhesión que suscitaron los centros educativos salesianos, a los cuales atenderemos en el capítulo VII. Plantearemos aquí sin embargo que las escuelas-hogares estatales-institucionalizadas por ley 12588 en 1938 (García 2000)- constituyeron una opción de acceder a la escolarización para los niños indígenas a la vez que, como plantea Fernando Sánchez para el caso de la Escuela Granja Hogar Ceferino Namuncurá, supusieron una continuidad con la metodología salesiana de aislar a los niños mapuche de sus familias; “la tarea de la educación era vista como la misión de redimir a la niñez indígena” (Sánchez 1999:6), continuando con la evangelización.

La política de regularización de las comunidades mapuche emprendida en los primeros años por la flamante Provincia del Neuquén , por la cual se adjudicaron tierras en carácter de “reserva”, previó en cada comunidad “un espacio destinado a edificios públicos entre los que se destacaba la escuela, encargada de impartir una educación común” (Sánchez 1999:9). Enviar a sus hijos a la escuela constituía una de las exigencias para la población reconocida mediante estas reservas de tierras (Briones 1999). En estos contextos la escuela, continúa desempeñando un papel central, “a veces, como único enclave estatal (...) es desde la escuela que por lo general se abre toda una

¹⁰² El primer plan quinquenal implementado por Juan Domingo Perón supuso una mejora en la provisión de establecimientos escolares en los Territorios Nacionales, incluido Neuquén (Teobaldo y García 2000a), donde se crean además escuelas normales (Bel 2000 b).

red para la entrada de otros organismos: sanitarios, asistenciales, programas de gobierno” (Díaz 2001:50) y -como veremos en el capítulo VII- también misionales.

En espacios rurales por entonces no articulados como comunidad mapuche, como el paraje Santo Domingo del Departamento de Zapala donde hoy se sitúa la comunidad Gelay Ko, la escuela no se fundó hasta bien avanzado el siglo XX. En el caso que nos ocupa, quienes hoy rondan los 60 años de edad asistieron siendo niños a la escuela de Ramón Castro, el pueblo más cercano, a unos 6 kms., a pie o subiendo furtivamente al tren que unía esa estación con la de Zapala. El predio ocupado desde hace 18 años por la escuela N° 288 –resultado de una serie de políticas como el plan EMER de mejoramiento de la educación en escuelas rurales y el Plan Educativo Provincial, de comienzos y mediados de la década de 1980 respectivamente¹⁰³- albergaba con anterioridad una escuela móvil, que se trasladaba a la cordillera durante la veranada, acompañando la trashumancia de los alumnos y sus familias. En este caso entonces, la política y la práctica educativa se dirigen aún en la actualidad a la población en tanto rural, dejando fuera de cuadro la pertenencia mapuche de los niños, por tratarse de parajes sólo recientemente auto-afirmados como “agrupación” mapuche. No es casual entonces que en esta escuela no se haya implementado el programa provincial de enseñanza de lengua y cultura mapuche en que centramos este capítulo.

El mandato escolar de transmitir la identidad nacional a los niños goza de plena vigencia en el Neuquén, hecho evidenciado claramente al observar que, en las escuelas rurales con régimen septiembre-mayo, las “fechas patrias” que caen fuera del calendario lectivo -como el 17 de agosto, día del General San Martín- son reemplazadas

¹⁰³ Estas políticas atrajeron maestros de otras regiones del país, especialmente del Litoral y Cuyo, lo cual le ha dado cierta especificidad a la “docencia rural” en el contexto neuquino (Díaz 2001)

por otra equivalente en la cual transmitir esos fundamentales contenidos, en este caso el 25 de febrero, día del natalicio del Libertador.

Dicho mandato, que ha marcado históricamente a la escuela, se concreta cotidianamente en las escuelas de los tres contextos aquí analizados, por ejemplo mediante la disciplinada formación diaria para izar las banderas (nacional y provincial)¹⁰⁴, la profusa creación o reciclado de canciones dedicadas a la bandera en reemplazo de la poco motivadora “Aurora” o “Salve Argentina”, y la exigencia de entonarlas enérgicamente so pena de ver reducido el tiempo del recreo.

No obstante, en las últimas décadas -a partir de la finalización de la última dictadura militar- ha ido ganando consenso a nivel nacional¹⁰⁵ e internacional un modelo educativo que se postula como abierto a la diversidad étnica y lingüística, modelo a partir del cual -y en confluencia con el reconocimiento de los derechos de los pueblos indígenas- se han aplicado programas de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en algunas provincias de nuestro país.

Sin embargo, más allá de las reformas normativas, no existen políticas educativas diseñadas para las poblaciones indígenas desde el sistema educativo nacional, sino más bien proyectos y experiencias diversas y aisladas en distintos lugares del país. Como sostiene Carlos Falaschi (1998), dicha normativa funciona más como declaración de principios “del deber ser” que como base operativa de acciones consecuentes.

El carácter asistemático y en gran medida sólo declarativo de las políticas de EIB se enmarcan en la histórica tendencia a “‘dar respuestas puntuales a casos puntuales’ (...) desde los momentos claves de consolidación del estado argentino”

¹⁰⁴ Ver fotografía N° 8.

¹⁰⁵ El derecho de los indígenas a una EIB es reconocido en la Constitución Nacional- Artículo 75 inciso 17; Ley Nacional N° 23.302, Ley Federal de Educación; Resolución 107/99 del Consejo Federal de Cultura y Educación. Recientemente se ha creado dentro del Ministerio Nacional de Educación el Programa Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (resolución N° 549, del 3 de junio de 2004).

(Briones 2005:36). El actual programa provincial neuquino de enseñanza de lengua y cultura mapuche en escuelas de comunidad no escapa a esta tendencia, como veremos a continuación.

I. El proyecto oficial neuquino en “la era del reconocimiento”

El programa de enseñanza de idioma y cultura mapuche en escuelas de comunidad fue puesto en marcha por el gobierno provincial a mediados del año 2000¹⁰⁶. Nuestro análisis se basa en la documentación oficial a la que fue posible tener acceso¹⁰⁷, en fuentes periodísticas regionales y en materiales originales, producto del trabajo de campo etnográfico.

El actual proyecto neuquino comenzó a aplicarse en escuelas primarias insertas en comunidades mapuche en marzo de 2001. A diferencia de los casos de Formosa y Chaco en los cuales la implementación de la EIB deriva de una ley integral¹⁰⁸, se ha implementado mediante resoluciones del Consejo Provincial de Educación (CPE)¹⁰⁹ y decretos del Poder Ejecutivo provincial.

Sus características fundamentales habían sido ya definidas en mayo de 1995, a través de la resolución 0349 del CPE que incorporó “*con carácter optativo la enseñanza de lengua y cultura mapuche en escuelas primarias insertas en agrupaciones indígenas*”, pautando la carga horaria a cumplir por el Maestro Especial de Lengua y

¹⁰⁶ Una primera aproximación al tema se desarrolló en Falaschi, Fernández y Szulc “Políticas Indigenistas en Neuquén: Pasado y Presente”. En Claudia Briones 2005 (ed.) *Cartografías Argentinas. Políticas indigenistas y formaciones provinciales de alteridad* Ed. Antropofagia, Buenos Aires.

¹⁰⁷ Es de destacar que este programa no sólo no fue consultado con las organizaciones mapuche, sino que se ha manejado desde la Dirección de Programas Educativos e Idioma mapuche con extremada reserva, sembrando nuevas dudas respecto del supuesto carácter público de los actos de gobierno.

¹⁰⁸ Para un análisis comparativo de los proyectos de EIB en Formosa, Chaco, Santa Fe y Neuquén ver Hecht y Szulc 2006.

¹⁰⁹ Si bien depende del Poder Ejecutivo Provincial, el Consejo Provincial de Educación (CPE) constituye un organismo colegiado en el que están representados también el gremio docente (ATEN) y los consejos escolares. Es importante tener en cuenta la iniciativa lanzada en 2003 por el gobernador provincial, Jorge Sobisch, luego de ser reelegido para otro período en su cargo, en torno a la creación de nuevos ministerios del poder ejecutivo, entre ellos el Ministerio de Educación, Cultura, Deportes y Juventud, área que pasaría entonces a depender íntegramente del ejecutivo provincial (ver Río Negro On Line 11-10-2003).

Cultura Mapuche en diez horas semanales¹¹⁰. De éstas, cuatro deberían destinarse al trabajo de “rescate cultural” con la comunidad y las restantes seis se distribuirían entre las secciones de cada establecimiento. Dicha resolución instauró también la elección comunitaria del maestro en cuestión entre el personal idóneo -sin que la falta de título fuese un impedimento, pero requiriendo en la práctica “*saber leer y escribir*”-, correspondiendo a la misma comunidad el seguimiento de su planificación y desempeño, en conjunto con la dirección de la escuela.

Entre sus fundamentos, dicha norma enunciaba “*la necesidad de las comunidades indígenas de preservar su lengua y su cultura*”, el carácter privilegiado de la lengua como “*vehículo de expresión de la cultura*”, y el hecho de que es “*responsabilidad del estado y de la institución educativa velar por la preservación de la cultura indígena*”.

Dos meses después de la sanción de esta resolución, el poder ejecutivo provincial creó por decreto N° 1413/95 el cargo de maestro especial de lengua mapuche, modificando el anexo IX de la Ley de remuneraciones y definiendo la carga horaria y el puntaje en base al cual se asignarían las retribuciones. Durante lo que resta del año 1995, el CPE asignó a las plantas funcionales de doce establecimientos el cargo de Maestro Especial de Lengua y Cultura Mapuche, mediante sucesivas resoluciones¹¹¹. Resulta llamativa la concentración de dichas designaciones –nueve sobre un total de doce- en el Distrito Regional IV, hecho que remite a la discrecionalidad con que se aplican este tipo de programas en función de la relación de los funcionarios a cargo con los referentes de las distintas comunidades. Sin embargo, dichos maestros se desempeñaron sólo durante 1996, luego de lo cual el cargo fue “desactivado” (Díaz 2001).

¹¹⁰ Como antecedente debe también mencionarse la resolución 84/90, mediante la cual se permitía la enseñanza optativa de la lengua mapuche en las escuelas primarias neuquinas (Briones 1999).

¹¹¹ Resoluciones N° 0800 (28-09-95), N° 0930 (07-11-95) y N° 1052 (28-11-95).

En gran medida como medio para contener las demandas de interculturalidad que por ese entonces cobraban consenso en la sociedad civil¹¹², el proyecto oficial fue retomado en el año 2000, bajo la órbita de la Dirección de Programas Educativos e Idioma Mapuche -nueva dependencia del CPE a cargo de un funcionario mapuche- que pasó a concentrar las pequeñas decisiones y la información correspondiente, interviniendo en la selección de los maestros, su capacitación y la evaluación de su desempeño¹¹³. Como describió un colaborador de esa dirección “*los nombramientos salen de la mano del Director*”¹¹⁴. Así, esta Dirección se reservó también la facultad de renovar (o no) año a año las designaciones, con lo cual la elección dejó de estar en manos de la comunidad exclusivamente, tornándose en muchos casos en un beneficio más –equivalente por ejemplo a los planes jefes y jefas de hogar desocupados¹¹⁵- a distribuir discrecionalmente según mecanismos clientelares. La equivalencia apuntada se manifiesta tanto en la distribución discrecional que se hace de estos subsidios y de los cargos de maestro especial mapuche, como en el idéntico e ínfimo monto percibido en uno y otro caso¹¹⁶, lo cual da cuenta asimismo de la valoración que se hace de las tareas de estos docentes.

“La desigual distribución de los beneficios y programas sociales entre las diversas comunidades, en función del alineamiento político y el grado de relación de sus autoridades con los funcionarios estatales constituye una arbitrariedad presente hasta el día de hoy, al igual que el hermetismo con que se maneja la información respecto de dichos programas.” (Falaschi, Sánchez y Szulc 2005)

¹¹² Estas demandas se articularon en esa coyuntura en torno al Proyecto de Educación Intercultural elaborado por la COM (Coordinación de Organizaciones Mapuche). Neuquén, Octubre 2000. m.i.

¹¹³ Resolución 1741 del 22 de diciembre de 2000.

¹¹⁴ F1, funcionario provincial.

¹¹⁵ Subsidios otorgados por el estado nacional a partir de la crisis socio-económica del año 2001

¹¹⁶ \$150 en el año 2004

El proyecto recibió fuertes críticas desde la Coordinadora de Organizaciones Mapuche y su Centro de Educación¹¹⁷ -cuyas propuestas¹¹⁸ fueron ignoradas por la Dirección de Programas Educativos e Idioma Mapuche del gobierno provincial, al tiempo que se obstaculizó la financiación de sus proyectos por parte del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (Lanusse 2004). Incumpliendo con lo establecido por la Constitución Nacional en su artículo 75 inciso 17, el poder ejecutivo provincial no sometió su proyecto al debate con las organizaciones mapuche argumentando que su vinculación era directamente con las comunidades. Una vez más, la política provincial redujo la “participación indígena” a la designación de un funcionario mapuche al frente del organismo en cuestión, y desestimó los reclamos y propuestas de las organizaciones mapuche apelando a la usual distinción entre “reclamos justos” y aquellos que representan una politización inadmisibile (Briones 1999:436)

Por otra parte, el proyecto ha sido cuestionado “desde centros especializados de la Universidad Nacional del Comahue, (...) que advierten en el Programa una maniobra del partido gobernante para entremezclarse junto con las cajas de alimentos y los planes trabajar¹¹⁹ en las comunidades” (CEPINT 2003).

El lanzamiento oficial –objeto de una significativa cobertura por parte de la prensa local¹²⁰ introdujo en la documentación sancionada por el CPE un vocabulario aggiornato respecto del de 1995. Este vocabulario, más políticamente correcto, reemplazó por ejemplo el término “*cultura indígena*” por “*cultura de los pueblos Originarios*” y sumó a los fundamentos ya enunciados en 1995 el fin de “*mejorar la calidad de vida de la población, en un marco de igualdad de oportunidades y posibilidades*”.

¹¹⁷ Para un análisis de los cuestionamientos y propuestas formulados por organizaciones mapuche ver Briones 2001b.

¹¹⁸ COM 2000 op.cit.

¹¹⁹ Estos subsidios al desempleo luego fueron reemplazados por el mencionado Plan Jefes y Jefas de hogar desocupados.

¹²⁰ Río Negro On line 18-06-2000, 10-03-2001, 13-03-2001 y La Mañana del Sur 11-03-2001.

Paradójicamente, tanto en el caso neuquino como en otras provincias y a nivel nacional -más allá de las diferencias ya señaladas en cuanto a la normativa en que se funda la EIB- dicha igualdad de oportunidades se postula como resultado de programas especiales o compensatorios¹²¹, de acuerdo con una particular concepción del sector indígena, circunscrito por definición al ámbito rural, a pesar de la significativa presencia mapuche en los centros urbanos. Se trata de una política focalizada, enmarcada en tendencias más amplias de descentralización, segmentación y focalización de las políticas sociales que caracterizan a las transformaciones del neoliberalismo conservador (Grassi, Hintze y Neufeld 1994), asentada en una definición de la población beneficiaria como “sujeto de asistencia”, más que como “sujeto de derecho” (Lorenzetti 2004:3). Siguiendo a Lorenzetti, “el hecho que se categorize a este sector como población vulnerable supone formas de relación paternalista que inauguran estilos tutelados de acción” (idem.)

El caso neuquino se corresponde con el tipo de política educativa caracterizada por Bordegaray y Novaro, que “tras el discurso de la diversidad, omiten referirse al carácter crecientemente desigual de nuestra sociedad”, y que en lugar de conducir a lograr “sistemas educativos más inclusivos”, resultan funcionales a los procesos de creciente fragmentación, atomización y desigualdad educativa” (op. cit.:5)

II. Análisis del proyecto en la práctica

Teniendo en cuenta que la experiencia escolar cotidiana comunica interpretaciones sobre la realidad y orientaciones valorativas no necesariamente explícitas en los programas oficiales (Rockwell 1995), el análisis del proyecto en cuestión no se reduce a lo enunciado en la documentación oficial, sino que comprende

¹²¹ Dentro del organigrama del Ministerio de Educación de la Nación, las políticas de EIB corresponden – explícitamente- al área Compensatoria (Lanusse 2004).

las prácticas observadas en establecimientos educativos de las comunidades aquí relevadas, así como también los pareceres manifestados por funcionarios, directivos, docentes no indígenas, maestros especiales de lengua y cultura mapuche, miembros de organizaciones indígenas, niños y padres.

Como anticipamos, el análisis que se realiza a continuación se ordena en función de interrogantes acerca de dónde, para qué, qué y cómo se enseña, y cuáles son los resultados obtenidos, a pesar de que –como se verá– son aspectos íntimamente relacionados entre sí.

¿Dónde se aplica y para qué? ¿Cuál es el sentido del proyecto?

En primer lugar, la “EIB” se plantea como política específica para las “*escuelas insertas en agrupaciones indígenas*”, las cuales materializan en el área rural neuquina la presencia efectiva del estado.

En tanto espacio dialéctico en el que se encuentran el estado y las clases subalternas (Ezpeleta y Rockwell 1985), la institución escolar ha desplegado articulaciones más o menos ríspidas con el sector mapuche mediante su accionar sobre el contingente infantil de dicha población. En los contextos que hemos analizado, el conflictivo interjuego entre las comunidades, organizaciones y las escuelas es constante. Frecuentemente, surgen tensiones entre las comunidades y las escuelas por el trato y nivel de instrucción que reciben los niños por parte del personal docente y directivo de la institución. Tal como señala Rockwell,

“las diferencias culturales que existen (...) no afectan la capacidad de aprendizaje en ‘abstracto’, pero sí interactúan con la escuela en formas concretas. Sobre todo, provocan de la escuela, como institución, no una

actuación neutral, sino una marcada diferenciación en su trato a los alumnos (...)”(1980:6-7).

El maltrato muchas veces consiste en comentarios descalificadores del personal docente sobre sus alumnos, sobre la higiene, el hacinamiento y los modos de comer, que se atribuyen a su “cultura”. En este punto, como advierte G. Novaro al analizar las experiencias de EIB reunidas por el Ministerio de Educación¹²², se observa una “(...) falta de distinción entre las prácticas que son producto de la situación socioeconómica muchas veces agobiante y las prácticas que son producto de elecciones que se adecuan a las prioridades culturales de grupos diversos” (Novaro, 2004: 489).

En cuanto al nivel de instrucción, son constantes los reclamos por parte de los padres respecto de que los niños pasan de grado *“pero sin aprender, entonces cuando van a otro lado los chicos tienen que repetir”*¹²³. Las causas estarían dadas, según mis interlocutores, porque *“al campo mandan los peores maestros y cambian mucho, y para colmo en febrero (a mitad del ciclo lectivo), y ahí se atrasan los chicos”*¹²⁴, a lo cual se suman acusaciones de negligencia consistentes, por ejemplo, en el habitual retraso de dos horas en el inicio de la jornada escolar por la utilización del transporte escolar para el traslado de los docentes, procedentes del pueblo: *“Le planteamos a la directora que la traffic demora mucho, y nos respondió que ella no está dispuesta a salir de Junín a las 6 de la mañana, ni a usar su vehículo para venir porque se le arruina”*¹²⁵.

En ocasiones, las reacciones comunitarias tienen a los niños como participantes centrales, por lo que ellos quedan situados entonces “en el ojo de la tormenta”. Esto es particularmente evidente en casos de lo que hemos denominado “huelga de alumnos” (Hecht y Szulc 2004). Se trata de una medida –registrada por ejemplo en la Comunidad

¹²² Una selección de los relatos presentados fue publicada en el volumen *Sistematización de Experiencias en Educación Intercultural y Bilingüe en Argentina*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología., Buenos Aires, 2004.

¹²³ P1, mujer integrante de la comunidad Chiuquillihuin.

¹²⁴ P1, mujer integrante de la comunidad Chiuquillihuin.

¹²⁵ P14, padre comunidad Chiuquillihuin

Curruhuinca (Neuquén)- utilizada por los miembros de las comunidades ante la falta de respuestas adecuadas cuando denuncian el maltrato del personal docente hacia los niños o el bajo nivel de instrucción impartido. Dado que la matrícula o número de inscriptos de una escuela es fundamental para la continuidad de los cargos docentes, a través de la inasistencia generalizada durante períodos prolongados se logran modificaciones en las actitudes o –mediante la intervención de autoridades provinciales previa visibilización en los medios masivos de comunicación- el reemplazo de las autoridades del establecimiento, tal como sucedió en la comunidad mencionada.

Esto se vincula con el hecho de que, en estas zonas rurales, la posibilidad de los padres de elegir a qué escuela asistirán sus hijos es extremadamente reducida, pues frecuentemente sólo funciona una escuela por paraje y el traslado diario a otra zona requeriría esfuerzos y medios de los que no disponen. Por otra parte, se trata de pequeñas escuelas, donde muchas veces la planta docente se limita a una directora que hace a su vez de maestra, prácticamente sin supervisión alguna. Así, la población indígena constituye una suerte de “público cautivo” de la institución, dependiendo la experiencia escolar de estos niños de la buena voluntad y capacidad de “*la directora de turno*”, denominación “nativa” que alude a la altísima rotación del personal docente en estas escuelas, la cual en parte obedece a la no regularización de los cargos docentes y a decisiones de los propios docentes que suelen preferir trabajar en zonas urbanas o que creen que “*no es bueno quedarse mucho tiempo, porque los padres se ponen más exigentes, se acostumbran a uno*”¹²⁶.

En este campo conflictivo, la incorporación del proyecto provincial de EIB ha generado otro tipo de tensiones entre la escuela, las comunidades y organizaciones indígenas, que advierten en la circunscripción del programa a las comunidades rurales

¹²⁶ D7, docente comunidad rural

un subyacente anhelo de “integración”, en sentido asimilacionista; en tanto “(...) la idea de integración en estos casos suele usarse para señalar el movimiento que ‘ellos’ deben hacer hacia ‘nosotros’ (...) Estos discursos parten de un supuesto: el que tiene que integrarse siempre es el aborigen, el *otro*, el *diferente*” (Novaro, 2004: 490). El movimiento contrario, que implicaría que los niños no-indígenas también fueran bilingües, no parece siquiera concebible. Al circunscribir la EIB al ámbito rural comunitario en lugar de extenderla al sistema educativo a nivel general, el programa no se distancia de los estereotipos que asimilan la diversidad cultural con una desventaja, estereotipos que se supone removería la interculturalidad (Bordegaray y Novaro, op.cit.).

Los niños y adultos mapuche -tanto de la ciudad como del campo- están al tanto de que “*las clases de mapuche*” se imparten sólo en zonas rurales. A muchos de ellos no les resulta extraño, pues tal recorte es compatible con la idea -instalada fuertemente en el sentido común- de que quien ha migrado a la ciudad deja de ser mapuche. Esta ruralización de lo indígena, que instituye al espacio urbano como invisibilizante, es una de las constantes en las formaciones provinciales y nacionales de alteridad, a la vez que uno de los puntos más cuestionados por las organizaciones mapuche (Szulc, A. 2004).

En segundo lugar es preciso señalar que, a pesar de la afirmación oficial de que mediante este programa “se cubre la necesidad educativa de interculturalidad”¹²⁷, lo que en realidad se plantea es el bilingüismo. No obstante, tampoco se trata de una educación bilingüe, pues el *mapuzugun* -que en parte significativa del alumnado no es la lengua materna- no pasa de ser un área de aprendizaje (asignatura) circunscrita a una o dos horas de clase semanal. Al igual que sucede en otras experiencias de este tipo

¹²⁷ Consejo Provincial de Educación, Dirección de Prensa y Comunicación, 09-03-01 “Designarán a 39 maestros bilingües mapuches”.

desarrolladas en Chile (Chiodi 1997), se toma la lengua indígena como lengua enseñada y no como lengua de enseñanza.

Frente a esta peculiar modalidad de EIB, se producen interpretaciones y valoraciones divergentes entre el personal docente –mapuche y no mapuche- y los miembros de las comunidades donde se implementa este proyecto. En parte, se valora positivamente este programa, percibiéndolo como un reconocimiento, un “logro” y una oportunidad para que la escuela logre lo que ellos no pudieron o no intentaron en su momento, enseñarles *mapuzugun* a sus hijos. Consideran que el programa puede contribuir a “rescatar la cultura, la lengua, las costumbres, las creencias”¹²⁸. Algunos padres objetan que deba ser la escuela el ámbito de aprendizaje de la lengua y cultura mapuche, cuya enseñanza corresponde tradicionalmente a la familia. Demandan así de la escuela la enseñanza de los saberes escolares tradicionales, asociados al ascenso social, recordándonos que en el ámbito escolar también se producen apropiaciones por parte de los sectores subordinados, pues en América Latina en su conjunto “el derecho a la educación ha sido una reivindicación popular y no simplemente un arma en manos de los sectores dominantes” (Batallán y Neufeld 1988:2).

Al mismo tiempo, dado que ya se está enseñando el idioma mapuche, los integrantes de las comunidades reclaman que se logre un manejo competente del mismo por parte de los niños como herramienta comunicativa, para posibilitarles, por ejemplo, participar activamente en las ceremonias comunitarias, en las cuales se debe hablar en *mapuzugun*: “Ojalá que aprendan, para que se puedan animar a hablar en la *rogativa*”¹²⁹.

Por otra parte, ciertos maestros mapuche e integrantes de comunidades – particularmente quienes participan o han participado en organizaciones con filosofía y

¹²⁸ P4, mujer integrante de la comunidad Cayupan.

¹²⁹ P1, mujer integrante de la comunidad Chiuquillhuin.

liderazgo mapuche que confrontan con el partido provincial (MPN)- consideran que “*la provincia decidió poner en cada escuela de las comunidades un maestro mapuche, que enseñara lo que el gobierno provincial le manda enseñar*”¹³⁰, “*para seguir colonizando a los niños, con el nacionalismo, usando el mapuzugun*”¹³¹.

En tercer lugar, el énfasis en la “*preservación de la cultura*”¹³² –que sugiere la imagen de una especie en vías de extinción- se materializa en la orientación del currículum hacia el “rescate cultural”, lo cual supone una selección de contenidos tomados del pasado, de la “tradición”, de acuerdo con una visión estática y estereotipada que deslegitima a su vez manifestaciones culturales contemporáneas (Chiodi 1997), y desconoce el carácter dinámico del cambio cultural. El temario del 7° Encuentro de Educación y Cultura Mapuche -coordinado por la Dirección de Programas Educativos e Idioma Mapuche en el paraje Ñireco, departamento de Zapala, en agosto de 2002- constituye un claro ejemplo de la reducción de la cultura mapuche a elementos y hechos del pasado, de acuerdo con una noción esencialista, ahistórica y restringida de la cultura, como ámbito simbólico, desvinculado de las condiciones de vida y trayectoria histórica de esta población.

El resultado es el fortalecimiento de una perspectiva “armonicista”, que confluye con un estilo provincial de construcción de hegemonía que ha incorporado lo mapuche de manera subordinada, neutralizando su conflictividad mediante una reducción al pasado pre-hispánico, al área rural y al ámbito de la tradición. Como ha señalado Gabriela Novaro, “la historia transcurre a partir de la negación de las desigualdades, los enemigos y los conflictos (...)” (2003:3), de acuerdo con el aún vigente “positivismo”, que transmite “un modelo de sociedad que la homologa a un organismo biológico. Las

¹³⁰ P5, mujer integrante de la comunidad Chiuquilihuin.

¹³¹ D1, Maestro especial de Idioma y Cultura Mapuche

¹³² D2, directora escuela comunidad rural.

funciones sociales existentes son armónicas, y los intentos de modificación pueden producir la inestabilidad del organismo social, atentando contra su salud” (Batallán 1988:24).

El esfuerzo por instaurar y transmitir a los niños mapuche esta visión armónica tan cara a la “neuquinidad” quedó de manifiesto en una de las actividades promovidas por la Dirección de Programas Educativos e Idioma Mapuche. La misma consistió en la traducción de las estrofas del himno provincial neuquino al *mapuzugun*, realizada en los encuentros de capacitación por el “consejo de ancianos” y por los maestros que se desempeñan en el programa, “*porque tiene alto contenido de la cultura mapuche*”¹³³. Según manifestaron varios de los participantes de dicha actividad, una vez traducido al *mapuzugun*, el himno –que fue interpretado por un coro compuesto por maestros mapuche en diversos actos oficiales- quedó instituido como contenido fundamental a enseñar a los niños mapuche de las comunidades.

Así, se evidencia el compromiso del programa en cuestión con la economía política de producción de diversidad imperante a nivel provincial¹³⁴, que a la vez que reconoce una cierta validez a la adscripción mapuche, la subordina a la pertenencia provincial. De ahí el título del presente capítulo: “*aprendiendo a ser neuquino en mapuzugun*”. Siguiendo a Gabriela Novaro, el abordaje de la diversidad en la escuela “tiene directa relación con la forma de definición de las identidades y (...) con la construcción y definición de ‘lo nacional’” (2003:3). La primacía que el proyecto aquí reseñado confiere a “lo provincial” nos lleva a plantear que nos encontramos frente a un

¹³³ D5, maestra especial de Idioma y Cultura Mapuche.

¹³⁴ Como señala Briones “el concepto de *economía política de la diversidad* remite a las complejas articulaciones entre el sistema económico dominante, la estructura social, las instituciones jurídico-políticas y los aparatos ideológicos que prevalecen en una formación social en un periodo determinado, aunque haciendo fundamentalmente eje en cómo las distinciones étnicas, raciales, regionales, nacionales, religiosas, de género, etarias, etc. proveen los medios – como señala (Hall 1986) -- para formas de explotación económica y modos de incorporación política e ideológica diferenciados de una fuerza de trabajo fracturada” (2001a:3).

discurso provincialista escolar, significativamente similar al discurso nacionalista escolar estudiado por Novaro.

Como señala Laura Mombello: “más allá del énfasis y los matices que se pueden encontrar a lo largo de los cuarenta años de vida institucional, la narrativa identitaria local desde una perspectiva hegemónica se ha ido construyendo a partir de su confrontación explícita con el Estado Nacional” y de la incorporación simbólica de lo mapuche como “una de las figuras emblemáticas de lo local” (Mombello 2005: 173-174). Dentro de este modelo, los indígenas han tenido un bajo nivel de visibilidad, siendo más bien “una presencia fantasmagórica y prescindible, siempre destinada a desaparecer y siempre anacrónica por no hacerlo del todo” (Briones 1998b: 11).

La presentación en el ámbito escolar –al igual que en otros ámbitos formativos estatales, como el Museo Mapuche, de Junín de los Andes- de las tradiciones mapuche como elementos confinados a un pasado inconmensurablemente remoto genera “confusiones” en los niños, tales como que “*los mapuche antes eran monos, todos llenos de pelos*”¹³⁵ o que los mapuche coexistieron con dinosaurios, tal como aparece en el siguiente fragmento de una entrevista con niños de 9 años de Junín de los Andes, originarios de Chiuquilihuin.

A: Y qué tal es el museo mapuche?

N11: Y... hay, hay ollas de los indios, hay huesos de, hay huesos de los dinosaurios....

A: ¿Y qué ollas de los indios?

N12: Hay... hay puntas de flecha.

A: ¿Y ollas de qué indios?

N11: Ollas, no, eran de los dinosaurios.

A: ¿Los huesos?

N11: Sí.

¹³⁵ N10, niño paraje Santo Domingo, 10 años.

NI2: Del Carolini

NI1: Si, habían huesos y coso, y habían fuentes donde tomaban los dinosaurios

A: ¿ Los dinosaurios?

NI1: Si, no sé qué tomaban

Vemos cómo la escenificación de objetos en el museo Mapuche de Junín de los Andes -donde junto a trozos de vasijas, vestimenta, joyería y otros objetos mapuche sin datar, se exponen dos enormes réplicas de huesos de dinosaurios- nutre la proyección de la presencia mapuche al pasado indefinidamente lejano. La “fosilización” también se pone de manifiesto en interacciones como la siguiente:

“Mientras estaba conversando con D5, docente mapuche a cargo del Museo mapuche, entró a la oficina una niña, visitante del Museo, para despedirse de ella.

D5: Vení. Que te doy un beso (le da un beso). Que lo pasen bien y los espero el otro año, sí?

Niña: Pero vas a estar vos, no?

D5: Sí, acá me voy a quedar, voy a quedar como ese árbol petrificado, duro. (Risas)

Niña: La van a poner en vitrina!

D5: Claro!

La niña y su familia se van”.

La interacción evoca en cierto modo el clásico ejemplo planteado por Freud en “El humor” (1927), en el cual un reo -momentos antes de morir ahorcado- pregunta qué día es, y al recibir como respuesta “lunes” comenta: “Bonita manera de comenzar la semana!”. Mediante el humor, se tematiza y niega la ofensa recibida del mundo exterior (Steinberg 2001), revelando y velando a la vez los hegemónicos estándares de autenticidad (Briones 1999) que pesan sobre la población mapuche.

Lo mapuche es proyectado hacia los márgenes remotos también a través de la difusión de imágenes que estereotipan lo indígena de acuerdo al prototipo difundido por

las clásicas películas norteamericanas del género *western*¹³⁶. Ello quedó reveladoramente de manifiesto al preguntarle a N12, en la citada entrevista grupal, a qué “indios” pertenecían las ollas exhibidas en el museo Mapuche, a lo cual respondió: “unos indios que hacen *uh, uh, uh, uh*”, emitiendo una vocal y cubriéndose la boca con la mano intermitentemente, imitando el hiper estereotipado sonido que en las películas situadas en el *Far west* caracteriza a los apaches. Resulta de interés el giro que se produjo a continuación en la entrevista, cuando intervino N8 – un niño de 10 años que vivió hasta los 9 años de edad en la ciudad de Neuquén Capital, participando de las actividades de las organizaciones con filosofía y liderazgo Mapuche. Luego de sumarse por un momento al sonido “*far west*”, lo reemplazó por un vehemente “*E, ye, ye, ye... mariciwew, mariciwew, mariciwew*”, explicando a continuación “*Eso es lo que se dice en la rogativa, no?*”, a lo cual N12 respondió “*Sí, cuando hacen el purun, levantan la cara y hacen ¡mariciwew!*”¹³⁷.

Lo aprendido por estos niños a través de su experiencia y de las interpelaciones de su entorno familiar se ve confrontado por dicho tipo de nociones exotizantes, las cuales permean en algunos casos la cotidianeidad escolar, como plantea por ejemplo una niña de 13 años:

*“no dicen la verdad en los libros sobre los mapuche, que danzaban... que dan vueltas... Pero no es la verdad de lo que hacen acá [en la “rogativa” en Chiuquilihuin]. Le mostré ese libro de Billiken a mi tío y me dijo que nos tratan de locos acá, y nada que ver. Y los maestros se llevan por lo que dice en los libros, nada más”*¹³⁸.

¹³⁶ Por ejemplo, “Más corazón que odio” (The searchers) de 1956, dirigida por Jonh Ford y protagonizada por Jonh Wayne.

¹³⁷ Para un análisis del proceso de adopción y del sentido de la práctica hoy ampliamente extendida del *mariciwew* por parte de las organizaciones y comunidades ver Briones 1999:240.

¹³⁸ N6, niña residente en Junín de los Andes, originaria de Chiuquilihuin, 13 años.

Operando esa misma proyección, el programa de EIB procede como si la escuela estuviera aislada del contexto histórico y sociocultural, omitiendo la inferiorización y subordinación que hasta la actualidad sufre el grupo social de pertenencia de los niños, de acuerdo con un modelo de pluralismo basado en la subordinación tolerante que, a pesar de reconocer en cierta medida la heterogeneidad “no cuestiona el primado de tendencias homogeneizadoras” (Briones y Díaz op. cit.:17).

La perspectiva a-conflictiva transmitida explícita e implícitamente a los niños se extiende asimismo a las relaciones entre el pueblo mapuche y el histórico accionar de la iglesia católica. A pesar del carácter oficialmente laico de la educación pública en la Argentina, no es sólo una excepción la inclusión de enseñanza religiosa católica en las escuelas públicas rurales, a través de clases de catequesis dictadas después de hora por algún docente, la instauración de prácticas cotidianas como la bendición de la mesa antes del almuerzo, o la periódica realización en el predio escolar de misas y actividades misionales por parte de grupos de alumnos de las escuelas católicas. Tal armonía es a su vez construida poéticamente en la letra del himno provincial¹³⁹ y políticamente reforzada mediante la articulación –si bien no reconocida oficialmente- promovida en la práctica por la Dirección de Programas Educativos e Idioma Mapuche con instituciones privadas de carácter religioso –tanto católicas como evangélicas. Ello se torna visible en la participación de los docentes de lengua y cultura mapuche de dichas instituciones en

¹³⁹ Una de las estrofas del himno neuquino expresa. *“Un presagio de machi
le corre por la sangre
multiplicando panes
igual que el nguenechen”*

Además de la evidente intertextualidad con el texto bíblico –cuando se refiere a la “multiplicación de los panes”- téngase en cuenta que *Geneceñ* (“nguenechen”) es un vocablo que designa en el idioma mapuche a una divinidad suprema, inculturación de la noción cristiana introducida por los misioneros jesuitas de la época colonial (Nicoletti 1995:14)

los encuentros de perfeccionamiento, así como también en que muchos de dichos encuentros han tenido lugar en instalaciones pertenecientes a las escuelas religiosas¹⁴⁰.

En la cotidianeidad escolar se transmite a los niños esa perspectiva sincrética, siendo en ciertos casos una de las primeras frases en *mapuzugun* a incorporar por parte de los niños: “*Mañumain el que tev = Agradecer a Dios*”¹⁴¹.

En síntesis, el programa puesto en práctica por el poder ejecutivo provincial interpela a los niños desde una confluencia entre “lo mapuche” y “lo católico” orientada en última instancia a hacer de ellos ciudadanos **argentinos** y, más específica y fuertemente **neuquinos**.

Habiendo ya planteado la orientación de las interpelaciones vehiculizadas por este programa de enseñanza de lengua y cultura mapuche, analizamos a continuación los contenidos y el modo en que se concreta dicha enseñanza en base a registros etnográficos, teniendo en cuenta que, como sostiene Peter McLaren:

“el conocimiento adquirido en la escuela- o en cualquier lugar- nunca es neutral u objetivo sino que está ordenado y estructurado en formas particulares; sus prioridades y sus exclusiones participan de una lógica silenciosa. El conocimiento es una construcción social profundamente arraigada a los nexos de las relaciones de poder” (1984: 206).

¿Cómo y qué se enseña?

El maestro mapuche trabaja como un **maestro especial**, haciéndose cargo de cada sección durante un período determinado (por lo general dos horas semanales), e impartiendo su clase al grupo en su conjunto, incluyendo a niños mapuche y no mapuche. La pertinencia del conocimiento está dada por el contexto, es decir, porque se

¹⁴⁰ Esto se da fuertemente en la zona de Junín de los Andes, donde se integran a las actividades del programa provincial tres establecimientos católicos (Ceferino Namuncurá, María Auxiliadora, Laura Vicuña) y uno evangélico. Ver Río Negro On Line 18-06-2000 “Enseñarán mapuche a jóvenes indígenas”.

¹⁴¹ Cuaderno de clase de 3er grado de la escuela primaria N° 222 de la comunidad Chiuquihuin.

trata de una escuela situada en una comunidad mapuche. A pesar de las declaraciones formuladas por el director de Programas Educativos e Idioma mapuche respecto del trabajo coordinado e interdisciplinario con los docentes no-mapuche¹⁴², tal articulación no se halla contemplada en la normativa vigente -que se limita a designar a los maestros mapuche y a pautar la carga horaria y su distribución según el número de secciones de cada escuela. Tampoco ha sido operacionalizada, quedando en la práctica librada a la “buena voluntad” y a las posibilidades pedagógicas de unos y otros docentes¹⁴³.

Como ilustra la situación etnográfica que encabeza este capítulo, parte de los maestros indígenas se ha integrado a las prácticas de disciplinamiento y a los **rituales escolares** cotidianos, participando activamente en la ceremonia diaria de izar y bajar las banderas nacional y provincial, así como también en los intercambios de saludos entre cada docente y el conjunto del alumnado durante la formación. En algunas de las escuelas neuquinas el saludo entre el maestro especial mapuche y los niños se formula en *mapuzugun*, lengua que gran parte de los niños no suelen utilizar en sus interacciones cotidianas. Los niños aprenden a saludar “a coro” y con entonación idéntica a la tradicional en el ámbito escolar en una segunda lengua, *mapuzugun* en este caso, dando cuenta de la centralidad de la ritualidad en el ámbito educativo, en particular como estrategia para la incorporación de saberes y pautas de conducta (Hecht y Szulc 2004), esto es, los llamados contenidos actitudinales.

El programa ha hecho hincapié en la **escritura** desde sus comienzos, como modo de jerarquizar la lengua y los contenidos mapuche en el ámbito escolar, tan influido por prenociones respecto de la oralidad y la escritura¹⁴⁴. Como relató una aspirante a maestra especial de idioma y cultura mapuche, meses antes de rendir su

¹⁴² Río Negro On Line 18-06-2000 “Enseñarán mapuche a jóvenes indígenas”.

¹⁴³ En otras provincias –como Formosa- el trabajo en conjunto entre docentes indígenas y no indígenas está pautado según el modelo de “pareja pedagógica”, es decir que ambos maestros están juntos en el aula (Hecht 2004).

¹⁴⁴ Respecto de la centralidad de la lecto-escritura en la institución escolar ver Narodowski 1999.

examen: “en Neuquén, Ñanco nos va a tomar examen. Te hace escribir en el pizarrón, a ver cómo les vas a enseñar a los chicos. Si salís bien te mandan a una escuela y sino quedás de suplente”¹⁴⁵.

La adaptación de los contenidos mapuche al formato escolar tradicional de enseñanza – aprendizaje fue difícil al comienzo “porque los futuros maestros se resistían a la escritura, al pizarrón”, según manifestó personal de la Dirección de Programas Educativos e Idioma Mapuche¹⁴⁶. La capacitación, no obstante, dio sus frutos, observándose en la práctica cotidiana la asignación de un rol central a la escritura por parte de los docentes, muchos de los cuales suelen dar comienzo a sus clases con la escritura de la fecha en *mapuzugun* sobre el pizarrón. Esto se vincula con el anhelo de equiparación del maestro mapuche al resto de los docentes, y de la lengua mapuche respecto de la lengua castellana. No obstante, al igual que en otros proyectos de EIB, si bien hay una apertura de la escuela hacia las lenguas y culturas indígenas, ésta no es tal como para situarlas en pie de igualdad con las de la sociedad mayor; pues no se replantea la ya mencionada incorporación subordinada de lo mapuche y de los mapuche.

Los niños que cursan la asignatura manifiestan unánimemente la centralidad conferida a la escritura: “ella escribe, escribe, escribe y nunca nos explica nada. Eso pasa, por ejemplo, que escribe, escribe, escribe y no explica qué escribe. Lo escribe nomás! Dice qué escribió y nada más, no dice ‘esto fue así o esto fue así’, cosas así no dice nada. (...) Lo único que hacemos es copiar”¹⁴⁷. La escritura aparece como un fin en sí mismo, y esa es una de las causas a las cuales los niños y sus padres atribuyen la ineficacia del programa.

A partir de los primeros encuentros de capacitación y perfeccionamiento, la dirección de Programas Educativos e Idioma Mapuche fijó un particular modo de

¹⁴⁵ Mujer aspirante a Maestra Especial de Idioma y Cultura Mapuche, Dpto. de Zapala.

¹⁴⁶ F2, funcionario provincial

¹⁴⁷ N4, Niña comunidad Chiuquihuin, 14 años.

escritura del *mapuzugun*, cuya castellanización se alega simplificaría a los niños el aprendizaje de la lectoescritura en este idioma¹⁴⁸. Al mismo tiempo, el funcionario a cargo de la citada dirección del CPE y parte de los maestros mapuche entrevistados han manifestado su rechazo, en virtud de su origen “chileno”, del grafemario *Ragileo* –con el cual trabajan en cambio numerosas organizaciones mapuche que se oponen a la castellanización de la escritura y por ende la pronunciación (Briones 1999); como veremos al analizar en el siguiente capítulo su propuesta formativa. Teniendo en cuenta que el “problema chileno” ha constituido un mito en base al cual no sólo se ha implementado y ejercido la soberanía nacional en zonas de frontera, sino también erigido la “justificación identitaria neuquina para la provincialización del ‘desierto’ ” (Briones y Díaz op. cit.:2), advertimos que estas disputas en torno a la elección del sistema ortográfico lejos de reducirse al nivel de la lengua, comportan “significado político y social” (Golluscio 2002:160), en tanto definen la pertenencia mapuche en sentidos divergentes.

La **descontextualización** observada en la puesta en práctica del programa oficial se vincula a su vez con un particular uso escolar de la “cultura indígena”, consistente en la selección de elementos culturales que resaltan la alteridad y su presentación o recreación en el espacio escolar aislándolos de su contexto socio-histórico. Usos semejantes han sido advertidos en otros contextos en que se ensayan programas de educación intercultural bilingüe¹⁴⁹, en los cuales también se incorporan elementos aislados -como “las partes del cuerpo”, “las plantas medicinales”, “las leyendas mapuche”- que no hacen más que representar metonímicamente a la “cultura indígena”, como un contenido muerto.

¹⁴⁸ La propuesta de adoptar un sistema ortográfico castellanizado para la escritura del *mapuzugun* se remonta a 1990, año en que el CPE junto con la Subsecretaría de Acción Social y Asuntos Indígenas promovió la creación del Consejo de Habla y Lengua Mapuche del Neuquén (Briones 1999).

¹⁴⁹ Ver Chiodi (1997) en referencia a la EBI en Chile y Hecht, A. (2004) para la provincia de Formosa.

De este modo, se enseña **vocabulario** en *mapuzugun* con su correspondiente traducción al castellano - “*la fecha, todo... los números.... a saber los nombres de los animales*”¹⁵⁰, las partes del cuerpo humano. Véase por ejemplo la transcripción del siguiente extracto del cuaderno de clase de un niño de 3er grado de la escuela primaria de Chiuquilihuin:

Fechatug Lunes quiñe marripu when epu huarrancalla

Hoy lunes 1 de diciembre 2003

Marr' marri pichiqueche = buenos días chicos

Marr' marri quimel-tufe = buenos días maestra

Mañumain el que tev= Agradecer a Dios

Es decir que el programa no apunta a la función comunicativa de la lengua, difiriendo entonces -como se anticipó en el capítulo IV- del tipo de aprendizaje contextualizado habitual en el marco doméstico, el cual “se realiza en contextos reales, en situaciones cotidianas que tienen significado y valor para el niño y para su vida en comunidad” (Hecht op. cit.:4). En el ámbito escolar, en cambio, “*me enseña cómo se llama la mano, así, todo eso. La nariz se llama yu y acá (la oreja) se llama pilun. Y acá la cabeza, logko*”. “*Enseñan palabras sueltas los instrumentos, el kulxug. Pero qué va a enseñar? Tendría que enseñar la historia, la naturaleza, el respeto que hay que tener con cada newen*”^{151,152}. En esos términos, tanto padres como niños de comunidades en las que se implementa este proyecto se refirieron críticamente a la reducción de la cultura e idioma mapuche a la enseñanza de “palabras sueltas”, reclamando se enseñase a los niños “la historia” del sometimiento de los mapuche por parte del estado a partir de fines del siglo

¹⁵⁰ N5 Niño comunidad Chiuquilihuin, 10 años.

¹⁵¹ Cada fuerza de la naturaleza

¹⁵² P5, mujer integrante Comunidad Chiuquilihuin

XIX, contenido que la perspectiva descontextualizadora en que se funda tal proyecto no admite.

Considerando que las lenguas indígenas no constituyen sólo instrumento de comunicación sino también el *locus* en y a través del cual se recrean pertenencias e identidades (Sherzer 1981 y 1992), la fragmentación de la lengua mapuche y su reducción en el ámbito escolar a un acotado repertorio de palabras descontextualizadas, puede leerse como una manifestación más de la perspectiva folklorizante del estado respecto de la identidad mapuche. En el ámbito escolar son la lengua y la cultura mapuche las que deben integrarse, reduciéndose a la “lógica escolar”, de modo análogo a la subordinación tolerante promovida por el estado provincial. El qué y el cómo del programa provincial de EIB se condicen entonces con el “para qué” apuntado en el anterior acápite.

¿Cuál es el resultado y por qué?

Así como el sentido del proyecto provincial de EIB influye como vimos en el modo en que se desenvuelve y los contenidos que se imparten, esto último incide sobre los resultados obtenidos. Teniendo en cuenta los aportes de E. Achilli, la modalidad institucional de las experiencias formativas propiciadas por este programa de EIB condiciona “el carácter y el sentido que adquiere para otros y para él [el niño] mismo los aprendizajes, o más correctamente, las apropiaciones que realiza” (1996:25).

No es nuestro cometido establecer objetivamente si y en qué medida los niños han incorporado los contenidos presentados por los docentes especiales de lengua y cultura mapuche; pues al igual que Rockwell y Ezpeleta “no nos proponemos dar cuenta de la apropiación en su dimensión interna, constructiva, de aprendizaje individual, aunque sabemos que está en el fondo de la realidad que observamos” (1983:13). No

obstante, resulta significativo para nuestra investigación el hecho de que muchos niños –al igual que la mayor parte de los adultos- señalan que no han aprendido *mapuzugun* como resultado del programa implementado en la escuela. Por ello, abordamos a continuación la forma en que los diversos actores sociales involucrados –docentes mapuche y no mapuche, funcionarios públicos, padres y niños- explican los exiguos resultados del programa de enseñanza de lengua y cultura mapuche en escuelas de comunidad. A modo de contrapunto, se introducen algunas variables a tener en cuenta en el análisis de esta cuestión.

El escaso éxito del programa es atribuido por algunos padres y madres a una cierta incompatibilidad entre la enseñanza de la lengua y cultura mapuche y el ámbito y los métodos adoptados por la escuela. *“Está comprobado que todos los que se han criado con los abuelos, cerca de los abuelos, saben más. Por eso los míos no saben”*¹⁵³. Surge así la duda respecto de la factibilidad de adquirir el idioma a través del sistema educativo formal: *“A mí me parece que así no aprende porque escriben nomás, y no aprenden a hablar, a pronunciar bien, sólo escribiendo. Antes el idioma se aprendía escuchando y hablándolo en la casa”*¹⁵⁴.

Algunos niños y padres señalan también la ineficacia de el/ la docente, su falta de responsabilidad. Se quejan del alto grado de ausentismo, la falta de vinculación con la comunidad en su conjunto y de supervisión de su trabajo: *“tiene que cumplir cinco horas en la escuela y cinco horas afuera, preguntar a los abuelos, hacerles reportajes, pero no lo hace, no tiene contacto con nadie. Hace dos semanas que no va a dar clase, no se sabe porqué (...) Hace dos años que está y no ha habido ni una reunión con los padres. Y el profesor ese Ñanco”*¹⁵⁵ *tenía que venir a ver cómo anda y no vino”*¹⁵⁶.

¹⁵³ P6, mujer integrante Comunidad Chiuquilihuin

¹⁵⁴ P2, hombre Integrante Comunidad Chiuquilihuin

¹⁵⁵ Se refiere al funcionario a cargo de la Dirección de Programas Educativos e Idioma Mapuche.

Por su parte, algunos docentes no mapuche plantean la falta de capacitación docente de los maestros especiales de lengua y cultura mapuche: *“No cualquiera es docente. Le cuesta mantener el orden. Aunque ellos tienen su pedagogía, no es igual. Un docente tiene que saber didáctica y cómo poner pautas. Pero no es fácil”*¹⁵⁷. Si tenemos en cuenta el histórico énfasis disciplinador y normalizador que ha marcado la formación docente en la Argentina (Davini 1995), este tipo de expresiones deben leerse como una abierta negación de la condición “docente” de estos maestros mapuche.

Al mismo tiempo, hay consenso en cuanto al desinterés de los niños como factor explicativo de los pobres resultados, incluso por parte de los propios niños: *“porque no le hacen caso a la maestra mapuche (se ríe); no le hacemos caso”*¹⁵⁸; *“los chicos se portan medio mal, no le dan importancia”*¹⁵⁹. Según algunos padres, la falta de interés se debe a la insignificancia que las palabras sueltas tienen para los chicos. Si enseñaran *“la historia, a hablar, a responder el saludo a un abuelo”*, los chicos se interesarían.

Para algunos docentes mapuche la falta de interés y el bajo desempeño de los niños es resultado del rechazo –pasado y/o presente- de sus padres a la lengua y cultura mapuche: *“Los chicos no le dan importancia por la educación que les dan en la casa. Tienen la lengua dura, porque ya están acostumbrados en castellano, porque los padres dejaron de enseñar por vergüenza”*¹⁶⁰.

Ciertos niños coinciden en este punto: *“acá algunos chicos prestan atención y otros no les interesa. Por la modernización que tienen, y en el pueblo menos todavía. Y aparte si no sale de tus padres que te enseñen! Si no le interesa a los padres menos les va a interesar a los hijos!”*¹⁶¹. Advierten asimismo una vinculación entre el desgano de sus compañeros y su negación como mapuche. *“Son todos mapuche, pero no*

¹⁵⁶ P5, mujer integrante Comunidad Chiuquilihuin

¹⁵⁷ D2, directora escuela Chiuquilihuin.

¹⁵⁸ N4, niña Comunidad Chiuquilihuin, 14 años.

¹⁵⁹ N2, niño Comunidad Chiuquilihuin, 10 años.

¹⁶⁰ D3, Maestra Especial de Idioma y Cultura Mapuche.

¹⁶¹ N6, niña Comunidad Chiuquilihuin, 13 años.

reconocen... digamos que ellos no quieren reconocer que son mapuche. Por ejemplo tengo una compañera que dice que no, que ella no estudia mapuche porque su mamá no sabe, porque su papá no sabe y su abuela no era mapuche y su abuelo no era mapuche. O sea está ahí [en la clase], pero no le da importancia, y no estudia tampoco, no hace nada, digamos, en [la clase de] mapuche”¹⁶².

La selección de contenidos anclada en el pasado, lejanos a la experiencia de los niños, es reconocida por algunos docentes como una de las causas de dicha apatía:

“si yo le empiezo a conversar a lo mejor alguna historia pasada, no tienen ni, ni la menor id, idea viste, me ha pasado a mí (...) En su forma de de, de, eh...de vivienda por ejemplo. Es por eso, la mayoría de los chicos ya hoy tienen otro tipo de vivienda, cosa que eh, en la vivienda del pasado ya tampoco tenían conocimiento de cómo era su estructura (...).Y bueno, ahí, es donde yo te decía que por ahí se lo toman preguntándose para qué le va a servir, no?”¹⁶³.

El abandono del modo de vida tradicional y del *mapuzugun* es atribuido por muchos al histórico accionar del sistema educativo: *“Porque cuando hablaban mapuche los maestros decían ‘Ud. está hablando mal!’ Porque costaba pronunciar el castellano, igual que ahora a estos chicos les cuesta pronunciar el mapuche.”¹⁶⁴.*

La apatía respecto de la lengua y cultura mapuche es frecuente entre niños y niñas que participan en alguna de las diversas iglesias evangélicas que funcionan dentro de las comunidades, de progresiva incidencia entre la población mapuche del departamento Huiliches; agencia interpeladora -de la cual nos ocuparemos en el capítulo VII de esta Tesis- que presenta al evangelismo, el catolicismo y la cultura mapuche como religiones diferentes, mutuamente excluyentes; y rechaza particularmente la

¹⁶² N4, niña Comunidad Chiuquihuin, 14 años.

¹⁶³ D5, Maestra Especial Idioma y Cultura Mapuche.

¹⁶⁴ D3, Maestra Especial Idioma y Cultura Mapuche.

lengua mapuche –considerada en ciertos casos demoníaca- cuya utilización dentro de gran parte de las iglesias evangélicas está prohibida. No sorprende entonces que algunos padres, miembros de dichas iglesias evangélicas, hayan solicitado reiteradamente reunirse con la directora de la escuela primaria para que sus hijos sean eximidos de cursar la asignatura “lengua y cultura mapuche”.

Se da también el caso de niños pertenecientes a familias con trayectoria de militancia mapuche, que rechazan el catolicismo, el evangelismo y el nacionalismo por considerarlos imposiciones, y sin embargo, tampoco se entusiasman por las clases dictadas en la escuela.

Sin embargo, es importante señalar que algunos de estos niños se interesan y se apropian de algunos conocimientos allí transmitidos –principalmente lo relativo a plantas medicinales- como por ejemplo N8, quien tomando una hoja de un árbol adjunto a su vivienda me explicó “*esto se hace así, doblada así, y después lo podés poner como crema, así me dijo la maestra de mapuzugun, te la dejabas puesta una noche y te curás la, la cara, así*”¹⁶⁵.

En el caso de estos niños, tanto quienes se interesan como quienes no, advierten en el programa una “contaminación” de la cultura mapuche con creencias de origen cristiano y con la simbología nacional y provincial. “*Discutimos con la maestra mapuche porque sí, porque ella también habla de dios y todo eso y como yo no creo en dios.... y ella dice que sí, que existe, me entendés?*”¹⁶⁶. En este sentido debe interpretarse la acusación formulada por algunos miembros de esta comunidad al director de programas educativos e idioma mapuche, por haber pretendido entregar a la escuela una bandera mapuche ¹⁶⁷diseñada “*a su manera, imitando a esta, pero nomás*

¹⁶⁵ N8, niño 10 años, comunidad Chiuquilihuin y Neuquén Capital.

¹⁶⁶ N4, Niña Comunidad Chiuquilihuin, 14 años.

¹⁶⁷ Para un análisis del proceso de definición de la bandera Mapuche como símbolo clave del Pueblo Mapuche a ambos lados de los Andes ver Briones 1999.

que el ñimin¹⁶⁸ no era el ñimin aquél (señalando una bandera Mapuche desplegada en el comedor de su vivienda) sino era una cruz”¹⁶⁹.

Resulta interesante el modo en que los niños de estas familias formulan una aguda crítica al desempeño de su docente mapuche, señalando las contradicciones entre su proceder dentro y fuera de la escuela:

“Porque acá, por ejemplo, yo peleo con la maestra mapuche porque, ella por ejemplo dice que hay que saludarla en mapuche y qué sé yo, y cuando anda por ahí ella no te saluda, como que nada, como si en la escuela nomás es mapuche. Y acá hay una realidad que... En los tres días de la rogativa, uy son re mapuches! Después ya terminó la rogativa y ya no son más mapuche, son cualquiera, digamos. (...) Digamos, como que seguir siendo mapuche, sí, somos. Pero no hablamos la lengua, digamos, no nos tratamos como nos tenemos que tratar, digamos”¹⁷⁰.

De este modo, estos niños analizan el comportamiento de la docente no como un caso aislado producto de rasgos personales sino como parte de la problemática general de la comunidad.

Otra de las razones por las cuales no se han obtenido los resultados previstos es que la asignatura no se ha incorporado acabadamente al currículum ni al funcionamiento habitual de la institución escolar. Como señaló una de las directoras *“la escuela no tiene injerencia, sólo asesora al personal, junto con la Dirección de Idioma y Cultura Mapuche. Pero los han dejado muy solos [a los docentes mapuche]”¹⁷¹*. Los niños señalan a su vez que la materia recién en el año 2004 fue incluida en el boletín de calificaciones, *“pero todavía no escribieron nada”¹⁷²*, es decir no han calificado a los niños. Nuevamente observamos que la equiparación con los contenidos tradicionales no se concreta en la práctica.

¹⁶⁸ Elemento que conforma dos guardas en los bordes inferior y superior de la bandera mapuche, que representa el arte de la manufactura y el conocimiento.

¹⁶⁹ P7, padre Comunidad Chiuquilihuin.

¹⁷⁰ N4, niña comunidad Chiuquilihuin, 14 años.

¹⁷¹ D2, directora escuela comunidad rural.

¹⁷² N8, niño Comunidad Chiuquilihuin, 10 años.

La escasa eficacia del programa obedece a su propia formulación, en la que no se encara la adquisición de la lengua mapuche en términos integrales, limitándose a unas horas de clase por semana en las cuales los niños a lo sumo aprenden algunas palabras o frases fragmentariamente.

La mayor parte de los niños no han adquirido en el ámbito doméstico el *mapuzugun* como consecuencia de más de un siglo de políticas estatales de invisibilización y estigmatización, en el marco de relaciones asimétricas con los Pueblos Indígenas. Sin que se produzcan modificaciones en esto, difícilmente la EIB logre su cometido, el cual por otra parte continúa teniendo como horizonte la integración, idea que “suele usarse para señalar el movimiento que ‘ellos’ deben hacer hacia ‘nosotros’ (...) Estos discursos parten de un supuesto: el que tiene que integrarse siempre es el aborígen, el *otro*, el *diferente*” (Novaro, 2004: 490).

III. A modo de cierre

El análisis del programa de enseñanza de lengua y cultura mapuche en escuelas de comunidad, deja en claro que no se trata de una política que aborde integralmente el tema, sino más bien de una serie de medidas puntuales, cuyo resultado no pasa tanto por aprendizajes efectivos de los niños sino por satisfacer, al menos aparentemente, una demanda con fuerte consenso en la sociedad civil neuquina, y alimentar las redes clientelísticas existentes en las comunidades

En ese sentido, el programa se ajusta a la tendencia fuertemente asistencialista, paternalista y clientelar de la política indigenista neuquina, que se ha caracterizado desde un comienzo y hasta el presente por su aspiración de “integrar” a la población mapuche al “cuerpo de la Nación” en primer término, y al de la Provincia, a partir del inicio de la hegemonía del MPN (Falaschi, Sánchez y Szulc 2005). Se ha tratado, no

obstante, de una integración en términos subordinados, tanto en sentido material como simbólico.

Tal subordinación se refuerza con este tipo de programas que, a pesar de presentarse como un reconocimiento a la diversidad y una acción tendiente a lograr la igualdad de oportunidades, reproducen la folklorización y la reducción de la problemática mapuche al plano de la asistencia social y al ámbito rural, y a la vez legitiman la segmentación del sistema educativo en establecimientos de abismalmente desigual calidad educativa. Todo lo cual es parte del modo históricamente asentado de construcción de hegemonía en la provincia del Neuquén

Al circunscribir la EIB al ámbito rural comunitario, el programa reproduce los estereotipos que asimilan la diversidad cultural con una desventaja, (Bordegaray y Novaro, op. cit.), en lugar de aportar a una crítica revisión de los mismos.

No es extraño entonces que se transmita a los niños una concepción de lo mapuche subordinada a la adscripción provincial, circunscrita asimismo a tiempos pasados. El paso de la lengua y cultura mapuche por el tamiz escolar -a través de la ritualidad en los saludos cotidianos, el escribir la fecha cada día en idioma mapuche, la reducción de los contenidos a listas de vocabulario- se realiza aplicando lo que Chiodi (op. cit.) denomina “lógica escolar”, que implica un fuerte énfasis en la escritura y la descontextualización de las palabras e ideas presentadas por el docente, lo cual, como advierte Novaro, no constituye meramente una “ ‘modificación’ de los contenidos (como atributo posiblemente necesario, tratándose de alumnos pequeños)” sino una “distorsión, no didáctica sino ideológica (...) del sentido de los saberes” (2003: 13).

De los materiales analizados surge que el carácter folklorizado de la cultura mapuche presentada en el curriculum escolar opera deslegitimando la validez de la adscripción indígena en la actualidad. Este estilo descontextualizado no sólo no

promueve sino que puede inhibir la articulación de las subjetividades de los niños en términos indígenas; a pesar de lo cual algunos de ellos se apropian de ciertos conocimientos así impartidos.

Por último, el análisis aquí presentado, pone de manifiesto el carácter conflictivo de la escuela, cuestionando los discursos educacionales que ven la escolarización como un lugar descontextualizado, libre de tensiones sociales, políticas, culturales (Giroux, H. 1997).

Capítulo VI

NOMBRAR Y FORMAR A LOS PICIKECHE.

La definición contestataria de lo mapuche

“Lo que nosotros queremos es que nuestros hijos sean mapuche, pero más profundo que por el apellido o la sangre. Que tengan conocimiento, que piensen como mapuche, que puedan defenderse y defender sus derechos y que aprendan a relacionarse con la sociedad no mapuche con respeto, que eso también lo fuimos aprendiendo los adultos, porque al principio teníamos mucha bronca, que hacía que por ejemplo le habláramos de mala manera a alguien”¹⁷³.

En este capítulo analizaremos las interpelaciones que buscan construir a los niños como mapuche en otros términos, contrapuestos a la definición hegemónica analizada en el capítulo precedente. Para ello nos ocuparemos en primer término de la creciente elección de nombres mapuche en ámbitos rurales y urbanos, y en segundo lugar del proyecto educativo del Centro de Educación Mapuche *Norgylamtuleayñ* – retomamos nuestra propia forma de ordenarnos- de la Coordinadora de Organizaciones Mapuche y *Puel Pvjv* –espíritu del este-, con sede en Neuquén Capital.

I. El poder de nominar

Mi seguimiento del tema de los nombres propios de los niños como mensaje identitario comenzó cuando, durante una observación de campo, vino súbitamente a mi memoria un fragmento de *Los Desposeídos*, novela de Ursula K. Leguin que había leído hacía años.

¹⁷³ O3, miembro organización mapuche.

“Los nombres de cinco y seis letras emitidas por la computadora del registro central, y que eran únicos para cada individuo viviente, reemplazaban a los números que una sociedad que utilizaba computadoras tendría que haber asignado a sus miembros. Un anarresti¹⁷⁴ no necesitaba otra identificación que la del nombre. El nombre, por lo tanto, era considerado parte importante del yo, aunque uno no pudiera elegirlo más que la nariz o la estatura” (1983 [1974]: 251).

En la Argentina, el nombre es en cierta medida resultado de una elección, aunque en primera instancia no del sujeto individual, y –al igual que la nariz y otros rasgos- está sujeto a presiones, decisiones y regulaciones más allá del fuero individual y familiar. En nuestro caso, los nombres con que se los inscribe y/o designa cotidianamente constituye una de las arenas en la cuales crecientemente se disputa la identidad de los niños mapuche del Neuquén.

La ley nacional N° 18.248 establece que son los **progenitores** quienes eligen libremente el nombre de pila que llevarán sus hijos¹⁷⁵. Sin embargo, el nombre que cada uno de nosotros lleva es producto no sólo de la decisión de nuestros progenitores –entre quienes a su vez puede haber disenso al respecto- sino de la interpretación que en la práctica cotidiana hacen las diversas **oficinas del Registro Civil** de las salvedades previstas por la ley para los nombres “extravagantes, ridículos, ajenos a nuestras tradiciones, que susciten equívoco respecto al sexo, apellidos como nombre, primer nombre idéntico entre hermanos vivos y más de tres nombres”¹⁷⁶.

Por otra parte, más allá del nombre inscripto en la documentación, los sujetos van siendo nombrados de esa u otra manera, de acuerdo con su trayectoria y los mandatos del **sistema educativo** y los **medios masivos de comunicación** que, por

¹⁷⁴ Habitante del mundo Anarres.

¹⁷⁵ Art. 2.

¹⁷⁶ Art. 3.

ejemplo, informalmente promueven o censuran determinados nombres, del mismo modo en que más allá del tono de cabello heredado, algunas adolescentes mapuche –y no mapuche– “optan” por teñirlo de rubio, presionadas sin duda por el sentido común imperante que defina la belleza de acuerdo a un modelo cuasi “ario”. El nombre entonces, al igual que la apariencia personal, no constituye un elemento dado –como lo es en la ficción del mundo de *Anarres*– sino que se revela como objeto de acción y disputa sociocultural.

Se vuelve entonces imprescindible una indagación de este tema en la esfera de las prácticas sociales y no sólo en el plano normativo, que en cuanto a nuestro tema de investigación en particular no debería suscitar inconvenientes, pues determina explícitamente que “podrán inscribirse con nombres aborígenes o derivados de voces aborígenes autóctonas y latinoamericanas”¹⁷⁷. Sin embargo, abundan casos en los que se niega la inscripción del nacimiento de un niño con nombre mapuche o se ponen objeciones al momento de comenzar la escolaridad, como relata por ejemplo esta pareja:

P5: Sí, no querían aceptar que le pusiéramos Aukin, porque no sabían qué quería decir.

P14: ‘Qué van a saber ustedes. si no son mapuche?’ le digo yo. ‘Yo sí sé, por eso se lo voy a poner’

P5: Cuatro años después tuvimos la misma discusión. Cuando fue a la escuela y la maestra no sabía qué decirle.

P14: Sí ¿Qué cosa, no? Sin embargo pueden decir (parodiando la pronunciación inglesa) Jonatan, Alexis, Robin, John, eso sí pueden decir, pero nombres mapuche no, imposible pronunciarlo!

Se trata de una conflictividad vinculada a la **economía política de la diversidad** imperante en el Neuquén, cuya pretensión de imprimir determinada identidad sobre su

¹⁷⁷ Art. 3 bis.

población, regulando -entre otras cosas- los nombres admitidos puede remontarse hasta fines del siglo XIX. Como señala Teobaldo, ante la ausencia de Iglesias, la extensión del sistema educativo se motorizó muchas veces para evitar la inscripción de niños nacidos en Argentina en los juzgados de paz chilenos. Los salesianos en este punto actuaron conjuntamente con el estado, como lo evidencia por ejemplo la fundación de la misión de Chos Malal, al norte del triángulo neuquino, precisamente a partir de esa misma preocupación (Teobaldo 2000).

El proceso histórico de incorporación subordinada de la población mapuche, supuso en muchos casos la “donación” de nombres y apellidos criollos como parte de la proyectada invisibilización de su alteridad. En muchos casos, durante la conscripción, los hombres recibían del personal militar un “nombre cristiano” y “los oficiales lo hacían utilizar su nombre mapuche como apellido” (Hilger 1957:284), o esto último ocurría al inscribir el nacimiento de los hijos. Según fuentes etnográficas, en la década de 1950 la mayor parte de los niños habían recibido un nombre occidental, ya sea al ser bautizados, ya sea al ser inscriptos por las autoridades civiles (idem); lo cual se constata hoy en día en los nombres de la actual población adulta¹⁷⁸.

Se observan no obstante en los últimos años dos emergentes, que suponen interpelaciones a los niños como pertenecientes a diferentes conjuntos sociales. Por un lado, la creciente elección de **nombre bíblicos** como “Efraín” o “Jeremías” aparejada por la progresiva penetración de iglesias evangélicas en ciertas comunidades¹⁷⁹, entre ellas Chiuquihuín, donde paralelamente son cada vez más los niños menores de 5 años inscriptos con nombres de origen anglosajón como “Brian” o “Evelyn”, lo cual motivó el comentario crítico de la docente mapuche “*mirá los nombres que les pusieron!*”.

¹⁷⁸ Nombres masculinos registrados entre los adultos son, por ejemplo, Anibal, Bernardo, Carlos, Claudio, Eduardo, Felipe, Héctor, Jacinto, Jorge, José, Guillermo, Manuel, Miguel, Rodolfo, Salvador, Santiago, Segundo. Entre los nombres femeninos se incluyen, por ejemplo, Carmen, Graciela, María; Marta, Patricia, Regina, Rosa, Rosario, Silvia.

¹⁷⁹ Las interpelaciones de esta usina serán analizadas en el capítulo VII.

En otras comunidades, por otro lado, se están desarrollando procesos de recuperación cultural –en particular en comunidades recientemente conformadas en términos formales, en pleno proceso de etnogénesis- que multiplican y diversifican los mensajes identitarios que interpelan a los niños como mapuche. A la revitalización de prácticas rituales – en las cuales se promueve fuertemente la participación de los niños- que analizaremos en el capítulo VIII, se suma la creciente elección de **nombres mapuche** para los niños. En el caso de Gelay Ko, por ejemplo, la mayor parte de los integrantes mayores de 8 años llevan nombres de origen no-mapuche, mientras gran parte de los nacidos a partir del año 1999 llevan nombres en *mapuzugun*, el “habla de la tierra”. En este sentido, el momento de conformación de la comunidad aparece como punto de inflexión, marcando claramente un antes y un después.

Se trata de comunidades que se han conformado asesoradas por organizaciones como la Confederación Mapuche Neuquina y la COM, entre cuyos miembros se viene dando un proceso similar desde mediados de los años ‘80. De hecho, la elección de nombres mapuche ha sido una de las prácticas de “recuperación cultural” desplegadas en primer término, mediante la cual se procuró **re-nombrar** a niños, adolescentes y adultos nacidos con anterioridad al despertar político cultural: “*hace mucho, cuando éramos chiquitos en la organización decidieron que los que no tenían nombre mapuche se pusieran uno. Y a partir de eso nos llamamos así, aunque en el documento tengan otro nombre*”¹⁸⁰. Algunos miembros adultos de las organizaciones manifestaron cierto extrañamiento ante los nombres que ellos mismos eligieron para sus hijos antes de reconocerse como mapuche:

“*Traía toda esa carga, viste, de que a N26 [su hijo mayor, utiliza el nombre mapuche] no le había puesto ni un nombre mapuche, ni había podido pensar en un nombre mapuche porque yo no tenía ni idea de lo que era el*

¹⁸⁰ N17, adolescente Neuquén Capital, 17 años.

pensamiento mapuche, y cuando ni bien me di cuenta cuando, N26 tenía dos años yo decía “pero mirá lo que hice! Mirá lo que hice...! Un nombre más en castellano que Manuel no le podría haber puesto!”¹⁸¹.

El adolescente en cuestión, más allá de haber sido inscripto con el nombre Manuel, se presenta y es nombrado cotidianamente como un nombre mapuche que, como muchos otros, adquirió en una casi legendaria actividad, recordada por ejemplo en los siguientes términos: *“Me llamo Waguben, que quiere decir estrella, desde los 5 años. Desde ese día en que se hicieron ahí en la Ruka carteles con los nombres y cada chico eligió el suyo apuntando, porque todavía no sabíamos decirlos bien”¹⁸².*

Muchos niños han tomado esta práctica como un modo legítimo de efectivizar la incorporación de alguien a su grupo de pertenencia, lo cual llevó por ejemplo a uno de ellos a proponer a sus pares, durante una entrevista grupal, que me pusieran un nombre mapuche a mí. El nombre deviene así en diacrítico clave de la identidad mapuche: *“La Ailiñ Ko antes no era mapuche. Ahora sí, porque se puso un nombre mapuche”¹⁸³.*

Entre muchos de los adolescentes miembro de las organizaciones con filosofía y liderazgo mapuche, se ha constatado una **apropiación del nuevo nombre**, tanto en lo que manifiestan al referirse al tema explícitamente como en sus interacciones cotidianas.

Algunos de ellos, *kona* de la organización *Newen Mapu*, han avanzado en esta misma dirección, presentándose a hacer el trámite obligatorio para la renovación de su Documento Nacional de Identidad (DNI) correspondiente a los 16 años de edad usando *xarilogko*. Ante el pedido de los encargados de tomar la correspondiente fotografía de que se quitaran esa prenda, han respondido una y otra vez en forma negativa, abriendo

¹⁸¹ O2, miembro organización mapuche

¹⁸² N28, adolescente Neuquén capital, 14 años.

¹⁸³ N19, niño Neuquén capital, 8 años.

una nueva veta de conflicto por la cual visibilizar la cuestión mapuche y poner en debate sus derechos específicos.

Dentro del grupo de *picikeche*, gente pequeña, la mayor parte cuenta con un nombre mapuche o de otro pueblo indígena, que recibió al nacer. Entre los mayores, que tienen otro primer o segundo nombre no indígena, algunos han adoptado el nombre mapuche enteramente, presentándose con él ante sus pares y docentes en el ámbito escolar.

Las organizaciones *Newen Mapu* y *Puel Pvjv* en forma conjunta han profundizado su reivindicación en este aspecto, exigiendo asimismo en los últimos tiempos que los nombres mapuche por ellos elegidos sean inscriptos en la documentación de los niños con el **grafemario Ragileo**, “un subversivo sistema de escritura” (Golluscio 2002:162) “que utiliza el alfabeto hispano pero reasigna sus correspondencias fonéticas para evitar castellanizar la pronunciación además de la escritura” (Briones 2001:12).

Los *picikeche* afrontan día a día el tener que precisar el modo de escribirlo correctamente según este grafemario, ante lo cual quienes tienen dos nombres mapuche han optado por presentarse con aquél cuya grafía y fonética resultan no tan diferentes del castellano: “*En la escuela me dicen Malen, en vez de Piwke, yo lo elegí en primer grado para que no se estén confundiendo*”¹⁸⁴.

La estandarización de la grafía del *mapuzugun* elaborada por la Dirección de Programas Educativos e Idioma Mapuche -a la cual nos referimos en el capítulo precedente- cuya castellanización es considerada “una nueva forma de subordinar lo mapuche a lo *wigka* o no mapuche” (Briones 2001:12) por estas y otras organizaciones mapuche, era hasta hace poco tomada como parámetro por la Dirección General del

¹⁸⁴ N42, niña Neuquén Capital

Registro de Estado Civil y Capacidad de las Personas del Neuquén para negar la inscripción de varios niños con nombre mapuche escrito según el grafemario Ragileo, como resultado de lo cual ciertos niños continúan hasta el día de hoy indocumentados.

Algunos de estos casos han sido llevados al ámbito judicial por la Defensoría de los Derechos del Niño y el Adolescente, obteniendo en el año 2003 un fallo favorable que ha sentado precedente¹⁸⁵, cuyo dictamen se ha basado principalmente en la jerarquía constitucional de la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño –que garantiza el derecho de todo niño a la identidad- y la mencionada Ley 18248 –vigente a nivel nacional-, por sobre la resolución administrativa con la cual la Dirección de Programas Educativos e Idioma Mapuche pretendió fijar una grafía estandarizada del *mapuzugun*.

El juez que entendió en dicho caso -que adquirió mayor resonancia, por su resolución a favor del reconocimiento del sistema de escritura consensuado por las organizaciones mapuche- se pregunta en su sentencia:

*“Cómo es posible que por una resolución o reglamentación administrativa (...) en base a grafemario elaborado y unificado para la enseñanza –lecto-escritura- en la provincia de Neuquén (Consejo Provincial de Educación), la Dirección General del Registro del Estado Civil y Capacidad de las personas desconozcan estos derechos fundamentales del niño, del niño de origen indígena, negándole la inscripción de nacimiento”*¹⁸⁶.

La presentación de un caso puntual en el ámbito judicial excede al caso en sí, pues lo que se intenta precisamente es dejar asentado un precedente, que luego podrá invocarse para casos similares. Como relata la madre de una niña de un año y medio:

¹⁸⁵ Río Negro On Line 04-04-2004 “Permiten que escriba su nombre con grafía mapuche” en <http://rionegro.com.ar/arch200404/04/v04g50.php> con acceso 24 de mayo de 2006.

¹⁸⁶ Sentencia Expediente N° 6752/02, Juzgado de Familia, Adolescencia y Niñez N° 1, 1 de febrero 2003, Neuquén.

“nosotros, eh, apelamos a ese antecedente y después de un año en que no teníamos el sí de que la podamos inscribir, eh, nos dijeron de que sí lo podíamos inscribir. Entonces por eso es que hoy, quedó ese antecedente, que cualquier persona que, que, que tenga un hijo y que le quiera poner un nombre mapuche y con el grafemario Ragileo lo puede hacer apelando a éste, a esta, a este antecedente”¹⁸⁷.

Las organizaciones asimismo plantean desde hace tiempo poner en discusión la posibilidad de los adultos de registrar en su documentación el nombre mapuche adoptado en determinado punto de sus vidas.

“Ahora el problema está es con, por ejemplo con la mayoría de nuestros kona o con muchos de nosotros que de grandes nos hemos puesto un nombre mapuche o elegimos un nombre mapuche, cambiar ese nombre. Eso es lo que, eso es lo que hoy, digamos, debería ser una nueva, una nueva, digamos, también hacer un antecedente...”¹⁸⁸

Vemos entonces cómo la práctica política de las organizaciones con filosofía y liderazgo mapuche evidencia “usos” (De Certeau 1998) de la justicia de acuerdo con los propios objetivos, a partir de conocer su lógica de funcionamiento; una apropiación creativa de discursos no indígenas, como en este caso la retórica de los derechos del niño y el valor asignado a la jurisprudencia, una lucha “contra y a través de” el marco normativo vigente (Briones 1999).

El reciente lanzamiento formulado por el XVIII Parlamento de la Confederación Mapuche Neuquina¹⁸⁹ de crear un registro civil propio, denominado *Meli Folil Kvpan*¹⁹⁰, presenta ahora en sociedad un proyecto que retoma y formaliza varias de

¹⁸⁷ O4, miembro organización mapuche

¹⁸⁸ O2, miembro organización mapuche.

¹⁸⁹ Realizado entre el 19 y el 21 de mayo de 2006.

¹⁹⁰ Ver Río Negro On Line “En el nombre de los hijos” <http://www.pagina12.com.ar/diario/sociedad/3-67308-2006-05-24.html> con acceso 24-5-06.

estas líneas de acción, en las cuales -como expusimos- existe ya un historial que nutre su formulación¹⁹¹.

El primer punto a señalar es que invoca en su fundamentación los derechos reconocidos a los pueblos indígenas por la Constitución Nacional y la recientemente modificada Constitución Provincial, planteando al igual que el citado fallo judicial, la superior jerarquía de los derechos allí reconocidos por sobre la “*legislación nacional que regula esta materia*”, haciendo de este modo **uso de la doctrina jurídica** piramidal en vigor en la Argentina¹⁹².

En segundo lugar, el Registro Civil Mapuche interpela a dos audiencias diferentes. Por una parte, esta propuesta procura **ampliar el reconocimiento estatal**, para que incluya “*nuestro derecho al nombre, nuestro derecho a nombrar y nuestro derecho a ejercer nuestras instituciones político culturales*”¹⁹³, como modo de operacionalizar el ya reconocido derecho a la Identidad de los pueblos indígenas.

Por tanto, el documento mediante el cual difunde esta iniciativa (Norgvlantuleayíñ 2006) resalta entonces aquellos aspectos que permiten a estas organizaciones afirmar la **distintividad mapuche**. No sólo se plantea registrar **nombres** distintos a los aceptados por el estado hasta el momento, con un **sistema ortográfico** propio. Además, se le atribuye al nombre una **ontología** diferente, definiéndolo como “*mucho más que una forma de llamarnos*” o “*individualizarnos*”, “*uno de los elementos esenciales que establecen la identidad*”, pues se plantea su conformación a partir del *tuwvn* –origen territorial-, el *Kvpan* –linaje- y el *Az* –característica particular

¹⁹¹ Las organizaciones *Newen Mapu* y *Puel Pvjv* han participado no sólo de las acciones preliminares señaladas anteriormente, sino también de la elaboración de los documentos de difusión, a través del Centro de Educación Mapuche de la COM, *Norgvlantuleayíñ*, por lo cual nos ocuparemos a continuación de esta iniciativa.

¹⁹² Según dicha doctrina, adoptada en la Constitución Nacional, art.31, las normas constitucionales y los pactos internacionales refrendados por el poder legislativo, tienen la jerarquía máxima, seguidos por las leyes nacionales, luego las leyes provinciales y por último la normativa municipal, debiéndose respetar siempre la normativa de mayor rango.

¹⁹³ Norgvlantuleayíñ 2006.

de un individuo: “Así la persona llamada *Kalfvkura* pertenece al linaje de los *Kura / piedra*, mientras que *Kalfv / Azul* se refiere a su característica particular y a su rol como *ce*”, persona. La elección del nombre entonces debe seguir entonces una lógica propia, destacándose el significativo rol del *pewma*, sueño, como instancia de revelación a la madre gestante del *Ce Vy* –nombre- del niño o niña “para que todo su *lof* sepa cuál será su rol”.

El procedimiento de registro también se distancia de las prácticas de “*la sociedad no mapuche*”. El niño, recibido al nacer por sus padres y la partera con un *tayil* en el que se recuerdan su *kvpan* y su *tuwvn*, será presentado a las instituciones de su *lof* a los 40 días, “*respetando el tiempo de recuperación de la madre*” en un marco ceremonial, y a partir de entonces registrado en el “*libro de Registro Mapuche*” por las autoridades del *Meli Folil Kvpan*. El nombre, *Ce Uy*, derivado del origen territorial y el linaje, podrá ser ratificado o modificado a los 12 años, de acuerdo con su adecuación al *Az* –característica- de ese *Ce*, instancia de evaluación y decisión en la cual el propio niño o niña en cuestión participará junto con su familia. En caso de optar por modificar el nombre, ello se concretará en el marco del *katan kawin* o *bakutuwvn*, rituales de iniciación de niñas y niños respectivamente recuperados por las organizaciones con filosofía y liderazgo mapuche a los cuales de este modo se articula esta nueva “batalla”.

Al igual que ha señalado Claudia Briones al analizar el planteo por parte de este tipo de organizaciones del grafemario Ragileo y del *Wiñoy Xipantu* –año nuevo mapuche-, se intenta en este caso a través del *Registro Civil Mapuche* establecer claramente “una distancia simbólica máxima entre las prácticas indígenas y no-indígenas” (2003:40, traducción propia).

La orientación de la demanda hacia el estado, nacional y provincial, se evidencia claramente en la inclusión dentro de este proyecto de dos de las líneas de acción en las

cuales las organizaciones con filosofía y liderazgo mapuche ya venían trabajando. Pues se reclama para el *Meli Folil Kypan* “la facultad de rectificar nombres y apellidos escritos en castellano e incorporar al registro los nombres mapuce recuperados en niños, jóvenes y adultos”, lo cual supondría desandar el camino trazado por el organismo estatal de Registro Civil. A su vez, se exige que el Documento Nacional de Identidad (DNI) especifique la pertenencia del recién nacido al *Pueblo Originario Mapuce*, la cual “se exteriorizará además luego con su vestimenta en la fotografía” añadida a los 8 años de edad, con lo cual se pretende introducir modificaciones en los procedimientos de dicho organismo.

Parte de estas diversas disposiciones se pusieron en práctica en julio de 2006, mediante una ceremonia realizada en un predio en las afueras de Neuquén capital, en la cual se registró a siete niños/as pequeños, uno de los cuales recibió el nombre soñado por su madre durante su gestación, y a la cual no pude asistir por estar yo misma embarazada de casi siete meses. A estos niños “se les dio una nota firmada por Confederación que sirvió para tramitar su DNI”¹⁹⁴, en base a un previo acuerdo con la Dirección General del Registro del Estado Civil y Capacidad de las personas. El organismo en cuestión procedió a inscribir así a los niños, aunque tratando cada caso como una excepción. De este modo, la respuesta estatal realiza una concesión, pero marcando un límite a los avances de las organizaciones mapuche, replicando a nivel local la tendencia preponderante en la Argentina de “‘dar respuestas puntuales a casos puntuales’ (...)” (Briones 2005:36), que integra como se desprende de lo tratado en los dos capítulos de este eje, el estilo neuquino de construcción de hegemonía.

Por otra parte, esta iniciativa supone explícitamente una **interpelación a la propia población mapuche**, a realizar una “reconstrucción reflexiva de la propia

¹⁹⁴ O3, miembro organización mapuche.

identidad mapuche”, recuperando y reconociendo “*nuestros nombres, nuestras ceremonias y nuestras instituciones*” (Norgvlantuleayñ 2006). Como lo planteó una integrante del equipo de trabajo: “*hay que hacer fortalecimiento hacia adentro, investigar el origen familiar...*”¹⁹⁵.

Las diversas aristas del proyecto se sintetizan claramente en la siguiente afirmación: “*la forma en que definimos nuestro nombre y el reconocimiento originario de éstos, es un derecho y una práctica espiritual que los Mapuce debemos recuperar y el Estado debe respetar*”.

Los nombres de los niños mapuche constituyen entonces una de las líneas de acción mediante las cuales estas organizaciones discuten márgenes de autonomía, a la vez que insisten hacia adentro en la necesidad de que los derechos sean efectivamente ejercidos, bajo la propia modalidad mapuche. La recuperación de los nombres mapuche y del modo de asignarlos implica una contienda más amplia por reestablecer “*la transmisión de conocimiento y la retroalimentación que hizo posible*” la vida en armonía entre las personas, *pu ce*, y el entorno, *Ixfij Mogen*, hasta la “*imposición del cristianismo*”.y del “*sistema de dominación estatal [que] pretende imponer una lista de ‘nombres legalizados’*”.

Esta demanda pone en escena en un nuevo frente el modo en que estas organizaciones participan de las disputas por la hegemonía en el contexto neuquino, vehiculizando una de las históricas reivindicaciones de estas organizaciones, a partir de la década de 1980’, su rechazo a las definiciones sincréticas de lo mapuche analizadas en el capítulo V y a las cuales volveremos a referirnos en el capítulo VII. La disputa por ejercer el *poder de nominar* ha implicado un creciente esfuerzo por evitar la “contaminación” con creencias y símbolos cristianos, nacionales y provinciales-

¹⁹⁵ O3, miembro organización mapuche

claramente visible en el proceso de recuperación ritual analizado en el capítulo VIII, así como también en las actividades explícitamente formativas dirigidas a los niños que examinaremos en el siguiente apartado.

Por último, la continuidad entre las inquietudes y prácticas registradas desde el año 2001 y el proyecto formalizado en 2006, nos advierte sobre la necesidad de acompañar de cerca este tipo de procesos para dar cuenta de ellos adecuadamente.

II. La educación autónoma mapuche

Tanto en la comunidad de Gelay Ko como en las **organizaciones urbanas** aquí analizadas se promueve manifiestamente la autodefinición como mapuche, particularmente en los niños, a partir de una caracterización de la niñez como el momento en que sistemáticamente la educación oficial debilita la autoestima y la proyección de los niños como mapuche; siendo entonces una etapa clave respecto de la cual y sobre la cual intervenir política y culturalmente, a través de los nombres y de actividades explícitamente educativas. Como relata una dirigente a partir de su experiencia con sus propios hijos:

“Mi hijo menor entendía perfectamente mapuzugun, porque yo le hablaba desde que nació. Y desde que empezó la escuela, cada vez que le hablo en mapuzugun me dice ‘hablame en castellano’”¹⁹⁶

Otra de las responsables de este espacio formativo explica:

“Es un espacio para fortalecernos y fortalecer a los niños, porque son los que tienen más abierta la cabeza, que pueden aprender más, porque tenemos más tiempo para fortalecer el proceso de trabajo con ellos, y porque tenemos más posibilidades de tenerlos en una actividad que a los jóvenes, que tienen otras preocupaciones y a lo mejor se van”.

¹⁹⁶ O3, miembro organización mapuche.

En ese sentido, las organizaciones *Newen Mapu* y *Puel Pvjv* despliegan un amplio arco de actividades explícitamente destinadas a “*fortalecer la identidad de los niños mapuche residentes en la ciudad de Neuquén*”. Desde esta usina se impugna de diversos modos la reducción de lo mapuche a la esfera rural, interpelando por tanto como mapuche no sólo a niños y adultos integrantes de comunidades rurales sino al conjunto de la población de tal ascendencia en términos de Pueblo- Nación Originario.

Se trata de una definición contestataria de lo mapuche en abierta confrontación con la neutralización de la conflictividad promovida por otras usinas –como el gobierno provincial y la iglesia católica- a través de la incorporación folklorizada de lo mapuche que se analiza en el capítulo precedente de esta Tesis y se retoma en el capítulo VII.

¿Dónde se aplica y para qué? ¿Cuál es el sentido del proyecto?

El Centro de Educación Mapuche *Norgylamtuleayñ*, de la Coordinadora de Organizaciones Mapuche de Neuquén lleva adelante actividades de intercambio y discusión con el sector docente y la universidad del Comahue sobre su propuesta de **interculturalidad**, a la vez que implementa proyectos orientados a la población mapuche tanto de la ciudad de Neuquén como de algunas comunidades¹⁹⁷, planteando que “para ejercer la educación intercultural necesitamos primero fortalecer nuestra propia educación” (Piciñan et al 2004: 247), a la cual denominan “**educación autónoma mapuche**”.

La “educación autónoma” tiene por destinatarias a **todas las franjas etarias**, aunque es más sistemático el trabajo en el espacio formativo específicamente dedicado a

¹⁹⁷ Se trabaja en comunidades integrantes de la Confederación Mapuche Neuquina, articuladas al proyecto político de la COM, como Curruhuinca, Paraje Puente Blanco, donde se han realizado diversos talleres, a cargo de los jóvenes – *Kona*- de *Newen Mapu*, sobre “fortalecimiento del *coike purun*”, que han impactado en los niños de la comunidad. Ver fotografía N° 13.

niños mapuche de la ciudad de Neuquén, el cual es implementado en conjunto por el Centro de Educación Mapuche *Norgvlamtuleayñ*, de la Coordinadora de Organizaciones Mapuche de Neuquén, y la Organización Mapuche *Puel Pvjv*.

Participan de este espacio entre 20 y 38 niños, cuya lengua materna no es el *mapuzugun* sino el español, “en su mayoría hijos de los miembros de la nuestra organización, quienes trabajan en Talleres coordinados por distintos *werken* de nuestra organización” (Piciñan et al 2004: 248) en la “*ruka*”, la sede de la organización, ubicada en el barrio Islas Malvinas de la ciudad de Neuquén capital.

La realización de estas actividades educativas en la **ciudad de Neuquén capital** forma parte de la crítica que ésta y otras organizaciones formulan a la reducción de lo mapuche al ámbito rural¹⁹⁸. Cuenta con antecedentes, por ejemplo, en las actividades formativas implementadas en la década del 1990 por la organización *Newentuyaiñ*¹⁹⁹, - hacemos fuerza todos juntos - algunos de cuyos miembros adultos y por aquel entonces niños están actualmente a cargo del taller de aprendizaje del *mapuzugun*, *Tukulpazugun*, en la *Ruka*.

Algunos de los adolescentes, que participaron siendo niños de actividades de este tipo, relatan que “*salíamos a la Barda de Neuquén [capital], a los espacios más rescatados de Neuquén, un poco más alejados, más cerca del río...más en contacto con la naturaleza. Lo poco que podíamos*”²⁰⁰. La localización de estas actividades en ese árido y hostil espacio, literalmente en los márgenes de la ciudad, era y es interpretada - al igual que en el caso de las ceremonias de iniciación que analizaremos en el capítulo VIII- como medio de concretar y visibilizar la posibilidad de continuar siendo mapuche en ese contexto.

¹⁹⁸ Para un análisis de estos cuestionamientos ver Szulc 2004.

¹⁹⁹ Para un análisis del surgimiento y devenir de esta organización ver Briones 1999.

²⁰⁰ N17, adolescente Neuquén Capital.

“Y era re lindo porque ahí en la barda... Vos decís bueno, en la ciudad, mapuche que hagan esas cosas?! En realidad el sentido era que estemos donde estemos, vamos a seguir reafirmandonos como mapuche y por ese motivo en nuestro propio espacio vamos a tratar de aprender nuestro idioma, de seguir conociendo un poco más a fondo lo que es la cultura, rescatar nuestros valores, nuestros signos”²⁰¹.

El actual proyecto del *Centro de Educación Mapuche y Puel Pyjv*, basa su fundamentación justamente en reconocer la gran cantidad de población mapuche asentada en la ciudad de Neuquén, frente a lo cual se proponen como urgente *“retomar nuestra propia forma de educación, en medio de esta ciudad, para no perder nuestra identidad”* (Piciñan et al 2004: 247). El objetivo central del proyecto no es entonces la adquisición de determinados contenidos sino el **fortalecimiento de la identidad mapuche en la ciudad**.

¿Cómo y qué se enseña?

En este proyecto, la **identidad mapuche** que se busca fortalecer en los niños se define por un lado a partir del manejo de la lengua y de la incorporación de prácticas cotidianas y conocimientos acordes a la cosmovisión mapuche. Por otro lado, la interpelación en términos mapuche que realizan las organizaciones tiene un fuerte componente político, en el sentido de que incluye una lectura crítica de la actual subordinación de la población mapuche como resultado de procesos históricos de expropiación y estigmatización. El objetivo general se enuncia como *“recuperar la Educación Autónoma Mapuche en forma integral. El mapuzugun es una herramienta fundamental, pero hay que ir más allá de eso, recuperando el pensamiento mapuche y poniéndolo en práctica”²⁰².*

²⁰¹ N17, adolescente Neuquén Capital.

²⁰² O3, miembro organización mapuche.

Se ve a la cultura como “resultado de las relaciones de poder, lo cual implica mirar al pasado no como estático sino en sus dinamismos relacionados con la opresión y la explotación de nuestro pueblo” (Piciñan et al 2004: 253).

En cuanto al modo de aprendizaje del **idioma**, se considera que el *mapuzugun* debe ser recuperado entre todos los participantes, en lugar de enseñado por un adulto a los niños.

Ese “entre todos” no es sólo una declaración de intenciones pedagógicas sino que es puesto en práctica por los niños, a quienes en reiteradas oportunidades he observado compartir conocimientos entre sí en su entorno doméstico y comunitario, preguntarse uno a otro por algún tema. Resulta particularmente ilustrativo lo manifestado por un niño de 10 años que, habiéndose criado en Neuquén capital en la organización, se trasladó en el año 2004 con su abuela a la comunidad de origen de la familia, en cuya escuela recibía clases de lengua y cultura mapuche. En una de nuestras entrevistas, planteó que en la escuela de la comunidad la maestra especial de lengua y cultura mapuche le enseñó una serie de palabras en *mapuzugun*, que él no obstante ya sabía. Sin poder dejar de lado mi propio sentido común según el cual si un niño sabe algo es porque alguien –adulto- se lo enseñó, le pregunté:

A: Ah, si? ¿Quién te enseñó?

*F: Y... eso me enseñé con los chicos, allá en la ruka.*²⁰³

Es decir, “yo mismo junto con mis amigos hicimos que yo sepa esas palabras”, en un proceso claramente diferente del planteado por la clásica teoría de la socialización revisada en el capítulo I de esta Tesis, en tanto no es lineal, unidireccional ni individual, siendo el niño a su vez agente de su propio aprendizaje. Es por ello que no considero correcto interpretar lo manifestado por este niño como un mero error gramatical. Su transformación del verbo “enseñar” en un verbo reflexivo y a la vez colectivo constituye

²⁰³ N8, niño de 10 años, comunidad Chiuquihuin y Neuquén capital.

un uso creativo del lenguaje que logra comunicar esta “otra” forma de aprender, a la que nos hemos referido también en el capítulo IV, al tratar el aprendizaje contextualizado.

La modalidad de trabajo en estos espacios formativos confluye con la dinámica de taller, la cual se “*funda y realimenta en la recuperación e integración crítica y coherente del conjunto de las representaciones y saberes que [todos los participantes] despliegan en el ámbito del taller*” (Achilli, 1988: 15). En su desarrollo en la práctica, se despliegan actividades muy diversas que presentan al observador momentos de desorden, creatividad, juegos espontáneos y actividades lúdicas y educativas más estructuradas orientadas a la escritura y la incorporación conceptual.

Los responsables del taller hacen mucho hincapié en la correcta pronunciación y en el manejo de frases cotidianas, más que en la memorización de listas de vocabulario, “*que aprendan a comunicarse, a expresarse*”²⁰⁴ en *mapuzugun*, pues también en el contexto urbano

“la lengua vernácula no sólo cumple una función básica en la constitución de la identidad de la persona sino que posee un fuerte sentido comunalizador, en tanto portadora de un valor fundante y primordial y creadora de tejido social, así como de sentidos de pertenencia y devenir” (Golluscio 2006: 31).

La enseñanza del *mapuzugun* se concreta en primer lugar a partir de que cada uno aprenda a presentarse, con lo cual se incorporan conocimientos acerca del sistema de parentesco. Para el aprendizaje de vocabulario como los números y los animales se utilizan diversos juegos, para lo cual han elaborado materiales como rompecabezas, cartas y fichas especiales²⁰⁵. Este taller lleva el nombre de *tukulpazugun*, que “*significa traer a la memoria, para llevar a la práctica el mapuzugun*”²⁰⁶.

²⁰⁴ O3, miembro organización mapuche.

²⁰⁵ Ver fotografías N° 9, N° 10 y N° 11

²⁰⁶ N29, niña de 9 años de edad, Neuquén Capital.

En *tukulpazugun* también se recurre a la **escritura** de la lengua mapuche, utilizando –al igual que otras organizaciones urbanas y a diferencia del programa provincial analizado en el capítulo precedente- el grafemario Ragileo.

La incorporación de prácticas y conocimientos mapuche se realiza también a través de **talleres** de telar, alfarería, música, danza, y teatro (*epew*), y a través de conversaciones informales. Anualmente, si los recursos disponibles lo permiten, se organiza un “**campamento**” en alguna comunidad mapuche rural, con el fin de que “*los chicos que viven en la ciudad pasen un tiempo en el campo y se reconecten con la cultura y el modo de vida mapuche, que apliquen lo que aprenden durante el año*”²⁰⁷. Allí, se ponen en práctica “*costumbres que a lo mejor en la ciudad es difícil mantener*”, como acostarse temprano, recolectar plantas medicinales –*lawen*-, piñones, solicitando siempre permiso a cada *newen* en *mapuzugun*.

“Es por eso que nuestra educación no tiene grados, ciclos ni profesores, y el espacio físico es el *Waj Mapu*, es el contacto con la naturaleza y no las cuatro paredes de un aula” (Piciñan et al 2004: 257).

A través de la elección del lugar para el “campamento”, estas organizaciones interpelan a sus niños, por un lado, desde una definición contestataria de lo mapuche. La actividad en varias oportunidades se ha realizado en “espacios recuperados” –como Pulmarí y *Ñorkinko*- o en comunidades en conflicto –como fue el caso del Paraje Puente Blanco, *Payla Menuko*, de la comunidad Curruhuinca, en conflicto por la contaminación de sus vertientes por parte del concesionario del centre de sky del Cerro Chapelco . Por otro lado, la definición en términos de Pueblo Nación Mapuche, pre-existente a los estados-nación de Argentina y Chile, característica de este tipo de organizaciones

²⁰⁷ O3, miembro organización mapuche.

(Briones 1999), también se transmite a los niños al situar este tipo de acción en *Gulumapu*, tierra del Oeste, actualmente Chile.

En *Gulumapu*, los actuales adolescentes y adultos de mediana edad vivieron como niños y jóvenes adultos “*el primer campamento*”²⁰⁸, que se sitúa en sus relatos en torno al año 1994, en pleno desarrollo de las organizaciones con filosofía y liderazgo mapuche²⁰⁹. La experiencia es evocada hoy con placer y emoción:

*“Fue el más lindo de los campamentos, porque era un lugar muy especial, un espacio verde muy abierto. Y ahí pudimos vivir como en comunidad. Nos dividimos en dos lof, hacíamos visitas al otro lof, como corresponde, y nos recibían en forma mapuche. Las mujeres se juntaban en el arroyo a lavar y conversaban. Era re-lindo! (...) imaginate, un lof verdadero! Estuvo muy emocionante en ese sentido. Se compartía la vida plena comunitaria mapuche. Así tal cual. Y todos éramos chicos y todos nos acordamos”*²¹⁰.

Esta misma interlocutora planteó en otra entrevista el carácter formativo de un sentido de pertenencia constitutivo de esta experiencia:

“Y jugar así juegos mapuche, buscar la manera como subsistir en un ambiente, y, los niños, los grandes todos ser parte de eso, nadie queda afuera. Fue muy lindo. Fue muy importante. No forma parte de una ceremonia, forma parte de un aprendizaje”.

Este “*primer campamento*” moldeó la dinámica que adquirieron los siguientes, tal como pude observar etnográficamente, luego formalizada y presentada en sociedad en el documento publicado por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología²¹¹, en el cual se relata la experiencia de la Educación Autónoma Mapuche, caracterizando la instancia del campamento como aquella en la cual “se realizan encuentros comunitarios, comparten ceremonias, actividades, juegos, danzas y conocimientos indispensables para

²⁰⁸ N13, adolescente de 15 años de edad, Neuquén Capital.

²⁰⁹ Para un análisis de este proceso ver Briones 1999.

²¹⁰ N17, adolescente Neuquén Capital.

²¹¹ Una selección de los relatos presentados desde diversos sitios del país fue publicada en el volumen *Sistematización de Experiencias en Educación Intercultural y Bilingüe en Argentina*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Buenos Aires, 2004.

el desarrollo de la educación mapuche” (Piciñan et al 2004: 248). Al igual que en el campamento fundante, se hace hoy hincapié en la incorporación por parte de los niños de *“pautas de comportamiento, eso es la educación mapuche más amplia”*²¹².

Quienes por entonces condujeron la actividad, introducen otras cuestiones, que si bien representaron inconvenientes en ese momento, son narradas actualmente como una anécdota entrañable:

*“El problema era pasar a los chicos que no tenían documentos. Ella (su sobrina N29, que escucha atentamente) estaba envuelta en pañales todavía y no tenía documento porque no aceptaban el nombre. Entonces la pusimos ahí entre unas cajas que llevábamos. Y estaba el carabinero mirando los documentos; teníamos quince documentos y éramos más de veinticinco, y se pone N29 a llorar. ‘¿Qué, anda llevando niños entre la mercadería?’ (se ríen). Entonces le explicamos cómo era la situación, porque no tenían algunos chicos documentos, y nos dejó pasar. Menos mal, sino se hubiera tenido que volver ella, la madre, la hermana...”*²¹³.

Los “campamentos” suelen brindar un marco más propicio para la realización de prácticas rituales cotidianas, como el *wixa xipan*, y, eventualmente, la revitalización de ceremonias de curación y ritos de iniciación específicamente orientados a niños y niñas púberes y pre-púberes -analizados en el capítulo VIII de esta Tesis. Desde el espacio de *Tukulpazugun* se organiza la participación activa de los niños en los preparativos y en las ceremonias en sí. Según una de las organizadoras *“es muy importante que los chicos participen en eso como parte del proceso de recuperación cultural”*.

²¹² O3, miembro organización mapuche.

²¹³ O8, miembro organización mapuche.

Por otra parte, desde esta organización, la identidad mapuche que se busca transmitir a los niños se compone no sólo del conocimiento del *mapuzugun* y la “cosmovisión milenaria” sino también de la práctica de “reivindicación de los derechos fundamentales” (Piciñan et al 2004: 253). Los niños tienen clases específicas -a cargo del grupo de jóvenes *kona* de la organización- acerca de “los derechos fundamentales: territorio, autonomía y cultura²¹⁴”, la situación actual del pueblo mapuche en la provincia del Neuquén, cuáles son los *lof che*, qué simboliza el *wenu foye* (bandera mapuche).

Un párrafo aparte merece el fomento de las habilidades de oratoria de los niños, lo cual como ha señalado Briones responde no sólo a su tradicional valoración²¹⁵ que la liga entrañablemente al liderazgo y la sabiduría, sino a la conciencia que tienen estas organizaciones del considerable “peso político de las palabras” (Briones 1999:36). Como afirma Lucía Golluscio,

“en los últimos años varias organizaciones políticas mapuche han reasumido el valor que la lengua tradicionalmente tenía y han incorporado a su estrategia política actividades de revitalización lingüística y un marcado uso del *mapuzugun* en reuniones intra e interétnicas” (Golluscio 2002 154-155, traducción propia).

El énfasis registrado por Claudia Briones durante los años '90 en la utilización exclusiva del *mapuzugun* por parte de las organizaciones con filosofía y liderazgo mapuche aparece hoy en día matizado en cuanto a la problemática objeto de esta Tesis. Más allá de lo que se afirme en diversos tipos de documentos, hemos registrado etnográficamente en las prácticas de Educación Autónoma Mapuche, que la utilización del idioma mapuche no se presenta como imperiosa a los niños. Si bien se valora

²¹⁴ “Cultura material, que son las artesanías, cosmovisión y espiritual, que son las creencias” (niño 12 años)

²¹⁵ Registrada también en Hilguer 1957 y Koesrlor 1968

altamente, parece conferirse más importancia a la “actitud” asumida al hablar en público, como se vio claramente durante la planificación de una actividad de intercambio con otros niños mapuche, en la cual se plantearon a los *picikeche* indicaciones como la siguiente: “*Ahora vamos a ir a la escuela y cada uno se va a presentar, si es en mapuzugun mejor, pero con mucho newen, nada de hablar bajito y así con vergüenza, porque eso no es cosa mapuche*”²¹⁶. Esta actitud se vincula precisamente con la definición contestataria de lo mapuche promovida por esta usina.

Por último, los niños y adolescentes suelen participar de las movilizaciones que la organización realiza en la ciudad de Neuquén, lo cual da cuenta asimismo de una conceptualización de la niñez divergente de la hegemónica, como se planteó en el capítulo IV. Los niños pertenecientes a comunidades rurales o grupos familiares articulados a la Confederación Mapuche Neuquina, también suelen participar de estas acciones, a las cuales se les atribuye una importancia decisiva en su formación como mapuche:

*“Los chicos míos han estado... han sido participes de eso, de esas acciones, digamos. Donde por supue... esos tipos de acciones así, donde son los que te hacen ver de alguna forma, este..quién sos, viste? (...) Entonces cuando te toca pelear, defender tu, tu espacio territorial ahí es adonde recién empezás a pensar, o empiezan a pensar algunos el valor que tiene ser mapuche”*²¹⁷.

Fotografías y afiches de estas actividades –publicados por la COM- decoran las viviendas de estos niños, junto con la bandera mapuche, *wenu foye*, todo lo cual se torna un modelo para los dibujos de los niños desde muy pequeños²¹⁸. En las comunidades

²¹⁶ N17, adolescente Neuquén Capital.

²¹⁷ P14, padre comunidad Chiuquihuin.

²¹⁸ Ver dibujos N° 2 y N° 3, realizados espontáneamente por N24 a la edad de 6 años, mientras yo entrevistaba a su madre. Utilizó una hoja de mi cuaderno de campo que me pidió, una birrome común y un vaso plástico para trazar el círculo del *kulxug*, tomando como modelo el *wenu foye* desplegado en el comedor de la vivienda. En primer lugar, trazó un círculo y le pidió a su madre que dibujara “lo de

rurales, entonces, es posible anticipar en cierto grado el sentido de pertenencia promovido por el entorno familiar de los niños al observar este tipo de decoración o, por el contrario, imágenes religiosas cristianas, que indican que se trata de hogares católicos o evangélicos, como veremos en siguiente capítulo.

La definición de “lo mapuche” que producen estas organizaciones, en la cual se incluye no sólo cuestiones de ascendencia sino de “militancia”, se vincula a su vez con la conformación histórica del espacio público en esta provincia, que resalta como rasgo fundamental de la neuquinidad el alto grado de movilización social. (Mombello 2005)

Al mismo tiempo, esta definición de lo mapuche cuestiona abiertamente la “identidad neuquina” propuesta oficialmente, que incluye lo mapuche en términos subordinados y lo relega al pasado remoto; planteando una hibridación que “no sólo es engañosa sino que es parte de la colonización ideológica: por un lado no hay ‘mapuches’, por el otro, todos lo somos”. (Piciñan et al 2004: 257)

¿Cuál es el resultado y por qué?

Es poco probable que a partir de un taller semanal los niños aprendan efectivamente a hablar la lengua indígena, aunque el taller resulta un espacio significativo en la construcción de la identidad de los niños.

Esto resulta claro al tomar en cuenta la valoración positiva que de esas experiencias formativas realizan hoy los adolescentes que participaron de ellas siendo niños, en el marco de diversas organizaciones con filosofía y liderazgo mapuche. Más allá de que parte de ellos no ha incorporado los contenidos explícitos allí transmitidos, el sentido de pertenencia parece haber germinado:

adentro” (dibujo N°2). Minutos después, en el anverso de la hoja, volvió a trazar el círculo y luego dibujó ella misma “*lo de adentro*” (dibujo N° 3).

N17²¹⁹: Siempre al comienzo de las clases hacíamos una pequeña ceremonia y nosotros por ahí éramos todos chiquitos pero ese recuerdo de la infancia nunca se te van...(...) wixa xipan (...) Hacemos una ceremonia con todos los niños, con todos los mayores, con todos los padres que pudieran estar con nosotros, pidiendo que nos vaya bien, que comencemos bien con esa actividad que íbamos a hacer... Como siempre los mapuche, con el kulxug...o con lo que tengamos. Por lo general lo hacíamos con yerba...

N13²²⁰ (en voz baja, emocionado): Con mote.

Su ponderación es tal, que hasta evocan emotivamente el espacio de la Barda, en la árida periferia de la ciudad de Neuquén, al tiempo que –al pedirles desde mi supuesta ignorancia que la describan - no dejan lugar a duda respecto de su absoluta falta de encanto natural:

A: Y cómo es la Barda?

N13 y N17 (al unísono y riendo): Re seco!!!

N13: Plantitas.... (imita el gesto de los árbitro de box para indicar knock out)

N17: Y, como Neuquén, así. Es Neuquén sólo que...es otro lugar

A: ¿Es un espacio verde?

N13: No, no es tan verde.

N17: Poco, nada.

N13: Poco y nada.

N17: Yuyos.

A: Pero es un parque, cómo es?

N13 y N17 (al unísono y riendo): No!

N13: Es una barda, simple. Es como ves allá arriba, dos planos, y puro arbustito así. A veces, nomás, un arbusto acá, otro allá.

²¹⁹ Adolescente Neuquén Capital, 17 años.

²²⁰ Adolescente Neuquén Capital 15 años.

A: *Hay agua por ahí?*

N17: *No, es barda, pura barda.*

N13: *Comenzamos así*

N17: *Sí, comenzamos así.*

N13 (en voz baja, emocionado): *Estaba bueno.*

También en el caso aquí analizado, el proyecto educativo puede considerarse exitoso en función de sus otros objetivos, más que en la adquisición de fluidez en el idioma mapuche. Muchos de los niños, no obstante, han aprendido a presentarse en *mapuzugun*, nombrando a sus padres, abuelos y lugar de origen y lugar de residencia, y utilizan entre ellos saludos y conceptos en esa lengua en sus interacciones habituales. Los niños mayores de 8 años escriben y leen adecuadamente palabras escritas en *mapuzugun* con el grafemario Ragileo, son conscientes de que la pronunciación difiere de la utilizada en castellano, así como también del carácter diacrítico que reviste²²¹. Los niños disfrutaban de los juegos allí practicados, representándolos gráficamente²²² y jugándolos espontáneamente fuera del taller, particularmente el juego nombrado como “*zañiwe*”, similar al “chanchito va”, en el cual por turnos cada jugador va dando instrucciones en *mapuzugun* sobre la cantidad de cartas que deben pasarse y en qué dirección²²³.

Se observa en los niños que participan o han participado de estas actividades formativas, la incorporación de la centralidad de la bandera mapuche, el *wenu foye*,

²²¹ Esto puede apreciarse en el dibujo N° 1, incluido como anexo, en el cual N29, una niña de 9 años, escribió junto a cada elemento mapuche dibujado el término en *mapuzugun* escrito según el grafemario Ragileo y también la fonética en castellano, para dejar claro a su destinataria no mapuche que se trata de un sistema de escritura diferente y cuál es la correcta pronunciación. Ella misma, espontáneamente, corrigió la escritura del término “makun”, que como puede apreciarse, había en primer lugar escrito con “c”.

²²² Ver dibujo N° 9, en el cual se representa el juego “*gvr v gvr*”, similar al denominado en castellano “quitarle la cola al zorro”

²²³ Ver fotografía N° 9

como símbolo clave del Pueblo Mapuche²²⁴ y la implementación de pautas de comportamiento acordes a lo transmitido en ese ámbito. Los niños han aprendido el sentido y la práctica del *coike purun* y del juego del palín, el mito de origen mapuche “*Kai kai y Xen Xen*”, la concepción mapuche del *pvjv* (o espíritu) y del ordenamiento del universo, la utilización de plantas medicinales –*lawen*–, el modo en que deben comportarse y relacionarse con las distintas fuerzas de la naturaleza, a las cuales tratan respetuosamente y solicitan permiso en *mapuzugun* para utilizarlas, o evitan –en el caso de fuerzas no benignas que circulan de noche.

A partir de la co-residencia, se ha observado cómo cotidianamente se relatan unos a otros lo que han soñado, sueños en los que aparecen claramente una perspectiva mapuche, como por ejemplo el de una niña de 5 años, de Gelay Ko, que unos días antes del inicio del *Wiñoy Xipantu* soñó “*que venían muchos mapuche a la enramada, y yo era kalfv malen*”²²⁵. La misma niña que, cuando aún no había comenzado la escuela, dibujó sobre la tierra con el dedo mayor de su mano izquierda un *kulxug*, copiándolo de la bandera mapuche que flameaba junto al *rewe* durante el *Wiñoy Xipantu*²²⁶. A su vez, estos niños solicitan autorización a cada *newen* antes de, por ejemplo, bañarse en un arroyo o recoger piñones:

*“Ayer la pina se sintió mal, porque... se sintió mal cuando sacamos el pedazo del... Cuando sacamos el piñón y ahí se sintió mal porque... el... menos mal que sacamos permiso del... en la pina, porque sino va y después se sintió triste así, se sintió triste. Y sacamos un pedazo de rama así, sin querer. Se sintió re-mal. Ahora no sé si va a tener piñón”*²²⁷.

Desde esta perspectiva los niños interpretan sucesos diversos, como por ejemplo al oír en la radio una mañana que darían inicio a la competencia de deportes extremos

²²⁴ Ver dibujos N° 1, N° 7 y N° 8.

²²⁵ N37, niña Comunidad Gelay Ko, 5 años.

²²⁶ Ver fotografía N° 3.

²²⁷ N8, niño de 10 años de edad, Neuquen Capital y Comunidad Chiuquihuin.

conocida como “la ruta de los volcanes” uno de los adolescentes comentó: “Y sí, todos los años empiezan con eso, con desafiar a la naturaleza, subir los volcanes. Y siempre pasa algo, cada año muere alguien”²²⁸; ante lo cual uno de sus primos acotó: “Y sí! Porque más vale que el newen se enoja”²²⁹.

Existe en este punto, no obstante, un desplazamiento entre la perspectiva de estos niños y el planteo de las organizaciones, cuyo énfasis en la vigencia de la cosmovisión y cotidianeidad mapuche en el ámbito urbano no parece resultar significativa para parte de los niños en lo que hace a este tipo de pautas de comportamiento. Los profundos cuestionamientos a la ruralización de lo indígena que formulan las organizaciones, no han logrado desterrar esa fuerte noción de sentido común de las representaciones de sus niños²³⁰. Se ha observado a estos niños aplicar el cuidado de su *pvjv* y el trato respetuoso hacia las fuerzas naturales durante los meses de verano –cuando visitan a sus familiares en la zona rural. Sin embargo, al referirse a sus “conocimientos mapuche”, los chicos circunscriben dichas fuerzas y precauciones al entorno rural, como se ve en el siguiente extracto de una entrevista: cerca

N8²³¹: *Por eso la otra vez... ayer vinieron de noche ¿no?*

A: *Uhm.*

N8: *¿Pasaron por el cementerio?*

A: *Sí, pero todavía no estaba oscuro- oscuro.*

N8: *Ah...*

A: *¿Por?*

N8: *Porque sino, sino el newen se pone mal así y los persigue.*

²²⁸ N13, adolescente de 15 años de edad, Neuquén Capital.

²²⁹ N8, niño de 10 años de edad, Neuquén Capital y Comunidad Chiuquihuin.

²³⁰ Diversas investigaciones centradas en los procesos cognitivos infantiles han coincidido en señalar este tipo de desplazamientos, a pesar de no acordar en otros puntos. Por ejemplo, en su investigación con niños norteamericanos L. Hirschfeld advierte que “las actitudes de los niños pequeños en torno a diferencias de raza (al igual que de género) no se ciñen a las de sus padres, incluso en situaciones en las que los padres han realizado esfuerzos concertados para formar las creencias de sus niños” (Furth, Hirschfeld y Toren 1994:978, traducción propia). Por su parte, C. Toren –basándose en su investigación con niños de Fidji, y reinterpretando casos abordados por otros investigadores- ha enfatizado el hecho de que muchas veces las ideas de los niños invierten aquellas sostenidas por sus padres y otros adultos (idem y 1993).

²³¹ N8, niño de 10 años, comunidad Chiuquihuin y Neuquén capital.

A: *¿Ah sí?*

N8: *A mi primo le pasó eso.*

A: *¿Qué le pasó?*

N8: *Eh... cuando vino a dormir acá y él miró una mano así que pusieron en el vidrio ahí en la ventana.*

A: *¿Ah sí?*

N8: *Y era todo arrugada... así.*

A: *¿Ah sí?*

N8: *Y me dijo a mí... que ese era el newen.*

A: *Que era un newen, ¿de qué?*

N8: *del, del campo.*

A: *Ahh del campo.*

N8: *Que le persiguió así. Y ahora no sé que va a pasar.*

A: *Mm.*

N8: *Yo le dije que se vaya enseguida a Neuquén, porque el Newen le va a perseguir igual.*

A: *¿Hasta Neuquén...*

N8: *¡Nooo!*

A: *...lo puede perseguir?*

N8: *No, hasta Junín, por ahí.*

A: *Ah, después ya no.*

N8: *No.*

Lo mismo ocurrió al solicitarles a algunos niños miembro de las organizaciones que dibujaran “algo mapuche”, ante lo cual la mayor parte retrató una escena rural²³²:
“Acá hice un árbol con pata de coike²³³, un aliwen sosteniendo una bandera mapuche, y un coroi, un loro, que sostiene la bandera con los pies. Una ruka, con un peñi que tiene xarilogko, un mate, una parrilla y una pava, y un kulxug. Es en el campo, porque en Neuquén no hay así naturaleza”²³⁴.

²³² Ver dibujos N° 1 y N° 10 en anexo.

²³³ Ñandú.

²³⁴ N29, niña de 9 años de edad, Neuquén Capital.

En otros casos, no obstante, los niños aplican en su cotidianeidad en la ciudad algunas prácticas como no jugar fuera de la casa por la noche, concebida como espacio temporal correspondiente a “otras fuerzas”, cuyo encuentro dañaría al *ce* –persona-, comportamiento que sin embargo van dejando de lado a medida que adquieren hábitos recreativos similares a los de los otros adolescentes del Barrio Islas Malvinas.

Algunos niños incorporan explicaciones de sucesos infrecuentes acordes a la cosmovisión mapuche, como relata por ejemplo esta niña en relación a su caída de un caballo:

“Bueno fue porque... también tuve error yo, porque yo me reía de algunas cosas que hacían [en la ceremonia] y cuando yo iba por ejemplo a awvkear –eso de hacer awvn, dar vuelta a caballo- y yo decía ‘si me caigo, me caigo’ [haciendo un gesto con los hombros que indica que no le importaba], así, cosas así. Y después cuando llegué acá... primero se cruzó como un remolino y... pasó, lo pisó el caballo y se empezó a asustar. A asustar, a asustar y llegamos ahí a la tranquera y yo me iba a bajar, y saltó el caballo! Y yo pasé para adelante y me fui a afirmar del brazo y me saqué todos los huesos. Y hasta ahora no lo puedo estirar”²³⁵

En muchos casos, demuestran entusiasmo por participar de las ceremonias, como se aprecia en el comentario de este niño, días después de una ceremonia de curación: *“Qué bueno cómo tocaba el kulxug el machi cuando estaba en trance! Tu-tum, tu-tum, tu-tum (reproduce el ritmo del kulxug)”²³⁶*.

Estos niños suelen hacerse eco de los planteos de los adultos acerca de la importancia de asumir cotidianamente un modo de comportarse acorde a la cosmovisión mapuche, a partir de lo cual, formulan críticas a otros integrantes de su comunidad: *“Hay mucha gente que van a la rogativa, al gejpun, y termina esa rogativa, por*

²³⁵ N4, niña 14 años, comunidad Chiuquilihuin.

²³⁶ N31, 12 años, Neuquén Capital.

ejemplo, y a los 3 días están en la iglesia, digamos que no tiene principio, mucha gente no tiene criterio, no saben ... no la tienen clara."²³⁷

Uno de los puntos más apuntados por sus críticas suelen ser las articulaciones de prácticas mapuche con elementos no mapuche. Por ejemplo, otra interlocutora se refiere críticamente a una de las ceremonias que se realizan anualmente en su comunidad, "*en el medio del rewe la bandera argentina*", apuntando asimismo la adopción por parte de los niños y niñas que desempeñan los cargos de *kalfv malen* y *piwicen* de hábitos y accesorios ajenos a la tradición: "*también las kalfv malen allá arriba son cualquiera! El año pasado una de las kalfv malen, la de azul, estaba teñida.*(risas), *medio rubio, no? Y este año la kalfv malen tiene un aro en la nariz!* (risas)". Estos elementos son vistos como en contradicción con el reconocimiento como mapuche requerido por dicho cargo ritual, pues además suponen una violación de las pautas ceremoniales, de cuyo estricto cumplimiento, "evaluado permanentemente por la comunidad ritual- depende el logro de la finalidad ritual" (Golluscio 2006: 73).

Estas críticas coinciden con la postura "oficial" expresada por los *kona* de *Newen Mapu*, que públicamente plantean ambas adscripciones como excluyentes²³⁸. Sin embargo, etnográficamente hemos registrado que en ciertos casos, los niños articulan este tipo de elementos disímiles en la construcción de sus subjetividades, como por ejemplo el caso de uno de los *pici kona* de la *Ruka*, que como se puede apreciar en la fotografía adjunta, plantea como compatible su gusto por el grupo de rock Ataque 77 y

²³⁷ N23, adolescente 16 años, Comunidad Chiuquillihuin

²³⁸ "Amancay también interviene: "No puedes ser dos cosas a la vez. No puedes ser una cosa ambigua. Tenés que ser una cosa, una sola a la vez y, aparte, si te reconoces como mapuche, ya tenés toda una cultura, un idioma". Pagi agrega: "Tu propia música". Y Amancay complementa: "Tu propia música, tu propia recreación". Y como si algo no quedara claro, Pagi remata: "Instrumentos. Tenés todo, no es necesario ir a buscar otra cultura para llenar lo que te faltaría, supuestamente. Porque no nos falta nada, acá lo tenemos todo. Que no se reconozcan muchas de nuestras cosas, muchos de nuestros derechos, es otra cosa, pero nosotros ya lo tenemos". Y luego un profundo silencio..." Fuente: "El Punk de tu existencia". Autor: Hernán Scandizzo, disponible en <http://argentina.indymedia.org/news/2004/07/212537.php>

su desempeño como *coike* en el *coike purun*²³⁹ realizado en un contexto no ceremonial, recentrando entonces las interpelaciones generadas por la organización.

El trabajo realizado para fomentar explícitamente el auto reconocimiento como mapuche, la mirada crítica sobre los estereotipos hegemónicos y la capacidad de expresión de todos los miembros –adultos y niños- de las organizaciones, ha dado amplios frutos:

*“yo crecí ahí y yo les tengo que agradecer a (...) toda la gente que está ahí dentro.... De mucho de que yo hoy pueda expresar como mapuche, y poder expresarme a la sociedad, a cualquier persona que yo pueda ver y pueda charlar con esa persona. Yo tengo la capacidad de poder expresar y con claridad y con fundamento. Y yo se lo debo a ellos, se lo debo a ellos y para mí fue muy rico el haber estado más de 10 años en una organización”*²⁴⁰.

Los miembros adultos de las organizaciones aquí abordadas, que fomentan esta mirada crítica, relatan con orgullo numerosas situaciones en que sus hijos han enfrentado a los docentes, como la siguiente:

*“Resulta que estaban ahí, los primeros días que iba mi hijo al jardín, y la maestra enseñándoles a sentarse, a levantar la mano y todo esa disciplina, viste? Entonces iba dando instrucciones y los chicos tenían que ir haciendo lo que ella decía. Y dice ‘ahora nos sentamos arriba de la mesa’, ‘arriba de la silla’, y en eso dice ‘ahora nos sentamos como indiecitos’²⁴¹. Y me contó la misma maestra que se paró como un resorte mi hijo y le dijo “no soy ningún indiecito, soy mapuche, Y no nos sentamos así”*²⁴².

Como vemos, el espacio escolar en tanto “borde” -tal como propone Achilli (1996), retomando aportes de Giddens-, constituye en los contextos analizados en esta

²³⁹ Ver fotografía N° 12

²⁴⁰ P17, madre Neuquén capital y comunidad Chiquillhuin.

²⁴¹ En referencia a la imagen proveniente de las películas del género *western*, en las cuales se cristalizó la imagen del indígena norteamericano sentado sobre el suelo con las piernas cruzadas.

²⁴² O3, miembro organización mapuche.

Tesis un ámbito témporo espacial de conexiones e interacciones – conflictivas o no- de mundos socioculturales diferenciados. Es allí donde los niños van poniendo en práctica su capacidad de discusión y crítica.

Como relata por ejemplo una alumna de 7mo grado de la escuela de Chiuquilihuin, cuya familia comparte el modo de definir la pertenencia mapuche de las organizaciones mencionadas: *“yo varias veces he tenido cruces, con la maestra mapuche, porque ella también habla de dios y todo eso y yo como no creo en dios... y ella dice que sí, que existe, me entendés? Siempre discutimos por eso”*²⁴³.

Se trata de un proceso de aprendizaje, como vemos en el relato retrospectivo de una adolescente de Neuquén capital:

“Yo no era mucho de hablar (...) llegaba, le comentaba a mi mamá y mi mamá iba a hablar. En un principio era así. Después ya como que uno va adquiriendo más herramientas para poder defenderse solo y va aprendiendo cada vez más a defender sus derechos en la escuela”.

Los docentes cuestionan reiteradamente que estos planteos sean verdaderamente de los niños, acusando a los adultos de imponerles decisiones y no dejarlos pensar por sí mismos, o de exponerlos a situaciones no recomendables para ellos. Esta crítica es recepcionada por los padres, que argumentan que

*“la idea no era decirles qué estaba bien y qué estaba mal, sino hacerlos pensar y que ellos decidan (...) Otros podrían verlo como algo cruel, como que los obligamos y presionamos, pero no es así; es una forma de formarlos, para que no sean inhibidos, sumisos, que sean combativos”*²⁴⁴.

Habiéndose registrado innumerables casos en que estos niños cuestionan los contenidos escolares y los símbolos nacionales y provinciales allí desplegados, siendo además habitual que narren esas situaciones enorgulleciéndose de su modo de

²⁴³ N4, 14 años de edad.

²⁴⁴ O5, miembro organización mapuche.

conducirse, resulta claro que es en el terreno de la autoafirmación como mapuche según la definición contestataria que las iniciativas de las organizaciones con filosofía y liderazgo mapuche obtienen mayores resultados.

“El cambio en la escuela lo están haciendo los pibes acá. Se han creado diferentes debates gracias a que los pibes, estos chicos, están en la escuela, o sea han hecho cambios también bien importantes en la escuela porque ellos están. Entonces es fundamental que nuestro trabajo eh, esté al servicio de los niños, porque estamos convencidos también que nosotros, los grandes no somos los que vamos a cambiar la historia, los que van a cambiar la historia son, son nuestros hijos”²⁴⁵.

El trabajo de formación como mapuche de los niños es, para algunos, lo que da sentido a todas las otras vetas de trabajo de la organización:

“para nosotros los niños son el futuro, los niños son el futuro del pueblo mapuche y si no nos dedicamos a los niños, entonces el, el trabajo de reivindicación territorial, la proclamación y el, y, y, y exigir el reconocimiento de autonomía, exigir el reconocimiento hacia que somos pueblo, no, no lo deberíamos hacer, para nada, si no fuera que estamos trabajando con niños. Entonces estamos completamente seguros que la política en cuanto a territorio, territorialmente hablando, que la autonomía como nosotros hoy la estamos peleando, si no tuviéramos los chicos que tenemos acá adentro, no tendría sentido para nada nuestra lucha”²⁴⁶.

Para finalizar, resulta de sumo interés la mirada reflexiva sobre las consecuencias de la militancia cotidiana en la ciudad sobre la formación de los hijos.

“Y por ahí, por todo el trabajo que se está haciendo, por ahí como mapuche hoy, como querer reafirmar cosas que son importantes, que son re-importantes para el pueblo mapuche... Y por ahí los olvidamos a los chicos. Y olvidamos lo que decimos, que son el futuro, que algún día van a

²⁴⁵ O2, miembro organización mapuche.

²⁴⁶ O2, miembro organización mapuche.

ser los que van a llevar el mensaje. Y por las cosas importantes que tenemos los grandes por ahí nos olvidamos de ellos (...) y por ejemplo dejamos encargados a nuestros hijos para ir a una reunión para esto, para lo otro Y la sociedad les ofrece por otro lado otra cosa, no? Que son bailes, droga, y que es muy difícil no insertarse en eso, no? No insertarse en lo que es la sociedad en realidad. Y lo más feo es que los chicos se encuentren con eso, que es la droga, y que es lo que no los va a dejar pensar como mapuche”.

Estas “encrucijadas” de la militancia preocupan a la mayor parte de los adultos de las organizaciones, que acentúan por ello los espacios formativos para niños y adolescentes, y la socialización y recreación entre ellos, revelando entonces la función preventiva que implícitamente le atribuyen a la Educación Autónoma Mapuche respecto de los “males de la vida en la ciudad”.

EJE III

Definiendo identidades en clave religiosa

En este tercer eje se analizan las prácticas y representaciones en pugna en torno al niño mapuche que operan a través de diversas producciones simbólicas en clave religiosa.

Nuestra aproximación a las creencias y prácticas religiosas promovidas por las diversas agencias –iglesia católica, iglesias evangélicas y organizaciones mapuche- no se detendrá en los aspectos simbólicos en sí, sino en tanto portadoras de definiciones identitarias orientadas a marcar pertenencias diferentes para los niños de los tres contextos abordados en esta Tesis.

Capítulo VII

“MI PEÑI²⁴⁷ CEFERINO”.

Un ensayo de articulación hegemónica

Carta de un niño mapuche a Ceferino²⁴⁸

Iniciamos hoy una interesante sección, donde niños y adolescentes mapuches le escriben a su “paisano” Ceferino.

Marri Marri²⁴⁹ Peñi:

Ftacoyfi²⁵⁰, hoy tengo el agrado de dirigirme a vos y contarte que soy un mapuche más, uno de tu misma raza y que gracias a Ftachaou²⁵¹ tuve la suerte de entrar y estar en un colegio que lleva tu nombre “Ceferino Namuncurá” en donde nos capacitamos y nos educamos para enfrentar la vida donde hoy está muy difícil.

El colegio está compuesto por varios chicos de todas las edades y de distintos lugares de la Patagonia, nuestros directivos son todos Salesianos y gracias a ellos te hemos conocido, pero me gustaría conocerte un poco más porque en realidad lo que fue de tu vida es muy importante. Bueno la verdad que somos varios lo que te admiramos por tu esfuerzo y tu pensamiento que tenía y que a nosotros hoy no la tenemos y nos cuesta.

Ceferino vos para nosotros los “mapuche” sos el modelo y de llegar a ser como vos va a ser inútil por eso te pido que me ayude en los momentos que no le encuentro salida a mis problemas porque a mí se me hace muy difícil.

Bueno, me despido con la esperanza que me ayude a superarme y prepararme cada día más para el resto de mi vida y mi futuro...

Nada más... hasta pronto.

Peukallat²⁵²

Tu peñi...

²⁴⁷ Término en *mapuzugun* mediante el cual un hablante de sexo masculino designa a su hermano y, por extensión, a cualquier interlocutor mapuche masculino.

²⁴⁸ En Revista Ceferino Misionero N° 112, pág. 14. Diciembre 2003.

Distribuida en el departamento Huiliches por el colegio Ceferino Namuncurá de Junín de los Andes. Se ha observado su lectura en familias de Chiuquihuin y Junín de los Andes

²⁴⁹ Saludo en *mapuzugun*

²⁵⁰ Expresión en *mapuzugun* equivalente a la expresión en español “¡tanto tiempo!”

²⁵¹ Término en *mapuzugun* utilizado como equivalente a Dios, que literalmente se traduciría como “gran padre”.

²⁵² Hasta pronto.

I. A modo de introducción

No sólo el **radio de acción** y la **profundidad histórica** sino también la **estrategia pastoral** implementada por la congregación salesiana²⁵³ tornan esta agencia misional de particular interés para esta Tesis, particularmente porque desde sus inicios hasta el día de hoy ha encauzado gran parte de su esfuerzo evangelizador hacia los **niños**. Siguiendo la metodología ya implementada en Italia con niños de sectores marginales, el proyecto donbosquiano se propuso avanzar “sobre la evangelización de los niños para llegar hasta sus padres” (Nicoletti 2006:2), a lo cual en estas latitudes se le sumó el ensamble con la jerarquía indígena, confiando en el efecto multiplicador de la conversión del cacique y de sus hijos.

En ese sentido, abordamos la obra de la congregación salesiana en tanto constituye desde fines del siglo XIX una usina que ha interpelado a sucesivas generaciones de niños mapuche como católicos, promoviendo un “sincretismo” entre ambas tradiciones, que sólo en las últimas décadas del siglo XX comenzó a ser revisado por académicos y organizaciones mapuche y que ha atravesado de alguna u otra manera las trayectorias de los niños y adultos de los tres contextos aquí analizados.

Es por ello que analizaremos en este capítulo las interpelaciones contemporáneas dirigidas por esta usina a los niños mapuche, correspondientes a la articulación identificada como hegemónica en el contexto del Neuquén entre el ser católico, neuquino, argentino y despolitizadamente mapuche, marcando los puntos de continuidad con su histórico “carisma” y dando cuenta del modo en que los propios niños interpretan e inciden sobre sus experiencias en el seno de esta red institucional católica. Hacia el final introduciremos la contrapropuesta de las iglesias evangélicas que actúan en uno de nuestros casos, la comunidad de Chiuquilihuin, centrándonos en las

²⁵³ “Congregación de sacerdotes y laicos [de la Iglesia Católica Apostólica Romana] fundada por Juan Bosco en 1859 en Turín, Italia, como “Pía Sociedad”, bajo la advocación de San Francisco de Sales, de allí que sus miembros se denominen comúnmente como Salesianos de Don Bosco” (Nicoletti 2004c).

definiciones mediante las cuales impugnan dicho sincretismo y, en clave religiosa, disputan con la iglesia católica la definición de la identidad de los niños de ese contexto. Paralelamente, introduciremos las reapropiaciones y fisuras introducidas por las prácticas y representaciones de los niños y adolescentes interpelados cotidianamente por estas usinas.

II. Católico + Mapuche = Ceferino

La **congregación salesiana** arribó a la Argentina en 1875, logrando ingresar a la Patagonia en 1879, luego de un periodo de ausencia de emprendimientos evangelizadores tras el fracaso -entre 1670 y 1759- de las tentativas jesuita y franciscana provenientes de la Araucanía chilena (Briones y Lanata 2002). Es entonces que -luego de fallidos intentos- resolvieron acompañar al ejército conducido por Julio Argentino Roca, pues a pesar de no acordar con el grado de violencia de la conquista y temer quedar asociados a ella, justificaban la campaña como “acción civilizatoria”. Por su parte, el Estado Argentino, no obstante su entonces tensa relación con la iglesia, parece haber aceptado la presencia misionera para velar dicha violencia, “parangonando la historia colonial de ‘la cruz y la espada’” (Nicoletti 2006: 6).

La oferta educativa salesiana, a la vez que contribuyó en esos primeros momentos a la nacionalización de los recién incorporados territorios (Nicoletti 2004c:1), entraba en competencia con el sistema de instrucción pública, contraponiéndose a su laicismo, a la educación conjunta de niños y niñas, y a la definición de la población originaria como fuerza de trabajo no calificada.

Siendo uno de los tres centros misioneros a partir de los cuales se desarrolló la obra salesiana en el Neuquén²⁵⁴, el de Junín de los Andes fue fundado en 1892 debido a su ubicación en un núcleo de reducciones mapuche, sector al que estaba dirigido su accionar. En la actualidad, la impronta salesiana que hizo de esta ciudad un enclave misionero y educativo se mantiene vigente²⁵⁵.

Como señala Nicoletti, el **esfuerzo educativo salesiano** desbordó desde antaño el ámbito estrictamente escolar, no restringiéndose tampoco a las visitas misioneras, sino más bien actuando

“como una suerte de ‘complejo social’ que abarcaba la recreación y catequesis de niños de la calle en los oratorios festivos, la contención de los huérfanos en los orfanatos, la reinserción de jóvenes delincuentes, la asistencia a los enfermos en hospitales, la educación musical con la formación de bandas, la capacitación técnica y laboral a través de talleres, etc” (Nicoletti 2004 c:5).

No obstante, la congregación tempranamente se concentró de modo progresivo en **los centros educativos**, debido a las dificultades y escasos frutos concretos de las misiones volantes (Nicoletti 2004 c), y la posibilidad que ofrecían de contraponerse a la imagen dejada por las campañas militares (Teobaldo 2000).

La relevancia de los **colegios** resulta asimismo decisiva, pues han signado la trayectoria de sucesivas generaciones mapuche; irradiando a través de diversificadas estrategias el modelo de articulación hasta hoy hegemónico simbolizado por la figura de

²⁵⁴ El proyecto salesiano, que era a la vez misionero y educativo, creó a partir de 1880 “circuitos en red de parroquias, coloquios, oratorios, hospitales y orfanatos en la Patagonia continental”, mientras en Tierra del Fuego se implementó, en cambio, una estrategia reduccional (Nicoletti 1995).

²⁵⁵ Asume además nuevas formas, por ejemplo como destino de turismo religioso, en torno a la figura de la beata Laura Vicuña (Ver por ejemplo <http://www.patagonia.com.ar/neuquen/junindelosandes/juin1-beata.php>).

Ceferino Namuncurá, muestra y medio aún vigente para la “conversión del indio por el indio”, pilar de la metodología salesiana.

Abordaremos en esta primer parte los mensajes identitarios generados contemporáneamente por la red de instituciones católicas conformada por el colegio primario, secundario y el Centro de Educación de Mano de Obra Especializada (CEMOE, nivel post-primario) Ceferino Namuncurá (para varones solamente), el Instituto María Auxiliadora (de nivel primario, actualmente mixto, y medio, sólo para mujeres), ambos situados en la ciudad de Junín de los Andes, y la Escuela Hogar Mamá Margarita -ubicada en la zona rural de Pampa del Malleo, núcleo del departamento Huiliches, que alberga varones y mujeres de la EGB. Incluimos asimismo materiales secundarios y originales relativos al Centro de Educación Integral San Ignacio – perteneciente a la Fundación Cruzada Patagónica- vinculado a los colegios ya mencionados por la Red de Escuelas de la Cordillera, y que se sitúa también en zona rural próxima a Junín de los Andes.

II.a. Internados

El **régimen de internado** (con alumnos pupilos, semi-pupilos y externos) ha caracterizado a estos colegios religiosos desde su fundación, de acuerdo a su orientación a los sectores rurales mapuche y de campesinos pobres procedentes de Chile. Existen no obstante razones más profundas para esta modalidad. Por un lado, la separación de los niños de su entorno familiar y cultural facilitarían la conversión, “cortando este circuito de transmisión” (Delrio 2001:135)²⁵⁶. A su vez, el internado fue concebido como

²⁵⁶ En este sentido, los internados han operado en modo análogo a “los traslados de la población indígena sometida, y a la desestructuración de las mismas unidades domésticas a través de los repartos de niños” (Delrio 2001:151)

herramienta para civilizarlos, promoviendo la sedentarización y el trabajo agrícola como medios para la redención, de acuerdo con la perspectiva bíblica (Nicoletti 2004c:7)²⁵⁷.

Estas características nos permiten entonces conceptualizarlos como **instituciones totales**, siguiendo el clásico análisis de Erving Goffman, en tanto “lugar de residencia y trabajo, donde un gran número de individuos en igual situación, aislados de la sociedad por un período apreciable de tiempo, comparte en su encierro una rutina diaria, administrada formalmente” por funcionarios socialmente distantes de ellos (1998:13). Como describe una niña de 13 años que asistió al instituto María Auxiliadora de Junín de los Andes:

“todas las chicas ahí vivíamos en el hogar, arriba. Y ahí dormíamos todos, en cuchetas. Habían cuatro piezas y una se usaba de depósito y las otras tres se usaban de habitación. Y el baño era grande, y el comedor, abajo... ahí comíamos todos. Más de 300 chicas había más o menos ahí”

²⁵⁸

Goffman admite dentro de esta categorización a las instituciones que atienden a niños, en la medida en que éstos hayan adquirido ya cierto estilo de vida y rutina de actividades en el mundo exterior, que la institución total se ocupa de discontinuar, rompiendo las barreras entre las distintas áreas de la vida -el reposo, el trabajo, el estudio, la alimentación- y englobándolas en una única planificación, generando día a día la experiencia de una rutina acorde al ideal promovido por la institución.

Dicha discontinuidad combina en nuestro caso distintos aspectos. En primer lugar, la **interrupción de los vínculos familiares y comunitarios** hasta entonces cotidianos, que aparece como dolorosa en los testimonios actuales de adultos y niños

²⁵⁷ En palabras de quien fuera inspector de enseñanza del Territorio Nacional del Neuquén, G. Alemandri: “Se ha querido sacar a los indiecitos de su ambiente, llevarlos a internados ofreciéndoles jaulas doradas donde deberán amoldarse a las modalidades y conveniencias de la vida ciudadana” (1934, citado en García 2000:196)

²⁵⁸ N9, niña comunidad Gelay Ko, 13 años

que han atravesado esta experiencia, al igual que en las fuentes históricas²⁵⁹. En este sentido, resulta significativa la respuesta de una niña ante una pregunta abierta acerca de cómo es la escuela Mamá Margarita: *“la escuela del Malleo... es muy lindo, pero lo que sí es muy lejos de mi familia”*²⁶⁰. Para numerosos niños, esta situación resulta difícil de sobrellevar; abundan los relatos acerca de compañeros o compañeras que lloran por las noches y del propio padecimiento, como manifestó con lágrimas en los ojos una niña: *“extrañaba mucho a mi mamá”*. En aquellas instituciones en que concurren alumnos externos, los niños de las comunidades rurales mapuche se encuentran muchas veces ante un escenario hostil. Así, la *“burla al chico del área rural, por su modo de ser y por cómo sufre el desarraigo”*, torna aún más despacible la experiencia, según manifiestan padres y docentes de la zona de Huiliches²⁶¹.

El aislamiento de su familia, de su entorno y el encierro provocan que, al igual que las escuelas públicas pero de modo más pronunciado, estas instituciones sean percibidas por los adultos como espacios ajenos y no completamente apropiados para sus hijos. Es por ello que los padres suelen enviar a los niños a los internados en el momento en que dos de ellos cumplen la edad necesaria, del mismo modo en que en ocasiones difieren el ingreso de alguno de sus niños a la escuela primaria hasta tanto pueda hacerlo acompañado de un hermano o primo menor, como ya analizamos en el capítulo IV.

Estos puntos preocupan asimismo a numerosos padres de las comunidades rurales mapuche del departamento Huiliches, algunos de los cuales se han movilizado junto con docentes y directivos de las escuelas primarias de la zona para lograr la instalación de escuelas secundarias en la zona rural, argumentando que *“los chicos*

²⁵⁹ María Andrea Nicoletti da cuenta de la resistencia de los adultos de fines del siglo XIX de entregar a sus hijos a estas instituciones: *“(...) ante la solicitud de los misioneros, los indígenas argumentaban que “no podría soportarlo y la madre enfermaría y quizás moriría de dolor”*. (Nicoletti 2004c. Cita extraída por la autora del *Boletín Salesiano*, noviembre de 1895. Carta de Fagnano a Don Rúa, 19-5-1895)

²⁶⁰ N7, niña comunidad Chiuquilihuin, 11 años

²⁶¹ AAVV 2000.

fracasan (...) porque no es lo mismo que estar en su comunidad, no se tiene plena libertad ni se está acostumbrado a estar encerrado”; y que “la pena que causa estar alejado trae problemas emocionales” (AAVV 2000).

El ingreso y permanencia en el internado, que a primera vista aparece como determinado únicamente por los padres, es también en cierta medida objeto de maniobra por parte de los niños. Mientras algunos persuaden a sus padres de que les permitan trasladarse allí, otros -valiéndose de una salida por periodos de vacaciones- se “escapan”, como el caso de N9, de 13 años de edad, quien en lugar de retornar a la comunidad, permaneció oculta en casa de una hermana en la ciudad de Zapala alegando encontrarse enferma, hasta que unas semanas más tarde su madre la encontró allí al ir a hacer compras. Habiendo prácticamente perdido la condición de alumna regular por la acumulación de inasistencias, la niña logró ya no retornar al internado. Al regresar junto con su madre a la comunidad, consumada ya la “deserción”, obtuvo el aval de su padre, quien le dijo “*Che, vos sos igual que los chivitos, los dejás un ratito y ya se vienen*”²⁶². La conceptualización como “instituciones totales” no debe cegarnos frente a estos indicios de fisuras provocadas por los propios niños. Siguiendo lo planteado por M. De Certeau, hemos de “resistir los efectos del análisis, fundamental pero a menudo exclusivo y obsesivo, que se ocupa de describir las instituciones y los mecanismos de la *represión* (...) [que] tiene por inconveniente *no ver* las prácticas que le resultan heterogéneas y que reprime o cree reprimir” (1998: 47-48, énfasis en el original). Estas prácticas nos hablan de la capacidad de agencia de los niños, no sólo en su vínculo con el personal de la institución sino principalmente dentro de su grupo familiar, por lo cual

²⁶² P20, padre comunidad Gelay Ko

no sería adecuado clasificarlas meramente como “ajustes secundarios”²⁶³ (Goffman op. cit.), los cuales se circunscriben al “adentro” institucional.

En segundo lugar, la **ruptura con el entorno cotidiano** resulta para muchos tan relevante como el aislamiento de su grupo familiar. Un niño de 8 años²⁶⁴, a quien formulé la misma pregunta acerca de “cómo es la escuela de Pampa del Malleo”, sugerentemente respondió: “*en esa escuela no hay michay*”²⁶⁵!”. Esto ha sido considerado por las instituciones salesianas, que por ejemplo han instalado la sección donde se alojan los alumnos internos en una zona alejada del centro urbano: “*Los chicos de campo se quedan en el hogar, que lo hicimos allá al fondo pensando en ellos, que tenga espacio verde, no tanto ruido como en el centro*”²⁶⁶.

El entorno no es para los niños mapuche meramente paisaje, el cual supone “un observador ocioso que puede permitirse una distancia en relación con la naturaleza” (Sarlo 2001:19), sino -como planteamos en el capítulo IV- una intrincada red de relaciones entre personas, espacios, animales y vegetación en la que se desenvuelven cotidianamente. Por tanto, resulta imprescindible considerar que el ingreso como pupilos en las escuelas religiosas inhabilita en los niños ciertos hábitos, atributos y roles que solían ejercer fuera de la institución.

Por un lado, dejan de participar de las **actividades de producción y reproducción** de su grupo doméstico, lo cual como vimos en el capítulo IV es identificado por algunos adultos como principal causa de la modificación del régimen productivo de las comunidades rurales en detrimento particularmente de la agricultura. Añadamos aquí que la pérdida de la fuerza de trabajo infantil y adolescente es señalada

²⁶³ “ciertas prácticas que, sin desafiar directamente al personal, permiten a los internos obtener satisfacciones prohibidas, o bien alcanzar satisfacciones lícitas con medios prohibidos” (63-64).

²⁶⁴ N1, niño comunidad Chiuquihuin, 8 años

²⁶⁵ Michay: fruto silvestre pequeño, muy dulce, de color violáceo que abunda en la zona sur de la provincia del Neuquén durante la época estival, del cual se dice que el viajero que lo pruebe, retornará más tarde al lugar.

²⁶⁶ D8, religioso salesiano, director centro educativo.

también como causa del fracaso escolar de estos mismos niños, dada la escasez de recursos que ocasiona: *“El chico deja de ayudar en su casa. El problema económico que le impide estar afuera surge de esa misma falta.. La señora que hace artesanía deja su trabajo por el de hijo”*²⁶⁷.

Por otro lado, el internado muchas veces “elimina oportunidades de comportamiento” (Goffman op. cit.) cotidianas y periódicas vinculadas a la **espiritualidad** mapuche, inhibiendo la recepción de las interpelaciones en términos mapuche que en esas instancias circulan. Esto representa un conflicto para los niños, más aún para quienes desempeñan un cargo ritual como *piwichen*. Ese es el caso de N9, *kalfv malen* de su comunidad, que antes de su traslado a Junín para comenzar allí su educación media, manifestó en los siguientes términos su preocupación al respecto y su determinación de continuar ejerciendo su cargo: *“No sé... cuando se hacen las ceremonias...Yo ya tengo un compromiso. Cuando ellos me llamen o me necesiten yo voy a estar acá. Yo ya les dije. Mientras que yo aguante voy a estar con ellos”*²⁶⁸. Sin embargo, usualmente los niños no tiene la posibilidad de salir del internado más que al finalizar el ciclo lectivo, no sólo por las restricciones impuestas por la institución, sino asimismo por falta de autonomía para trasladarse por su propia cuenta y falta de recursos económicos para que sus familiares acudan a retirarlos.

No obstante, a partir la legitimación del *Gejipun*, inculturado²⁶⁹ por la iglesia católica como “rogativa”, se permite en ocasiones a los niños asistir a su comunidad para dicha ceremonia en compañía de algún miembro del personal: *“Algunos de los chicos van a su comunidad a la rogativa, los hemos acompañado también”*²⁷⁰. Resulta

²⁶⁷ AAVV 2000.

²⁶⁸ N9, niña comunidad Gelay Ko, 13 años

²⁶⁹ Como veremos más adelante, el establecimiento de equivalencias entre términos y prácticas rituales mapuche y cristianas, orientado a facilitar la recepción del evangelio (Nicoletti 1995), constituyó uno de los pilares del accionar salesiano en esta región.

²⁷⁰ D8, religioso salesiano, directivo centro educativo.

interesante el hecho de que hoy como ayer, esto suele ser solicitado por los niños como medio para compartir unos días con sus familiares en su lugar de origen:

“Así que fui a ver al cura y le dije “mire, eh, yo, eh, mi mamá quiere que nosotros estemos en el Gejipun.. (...) Y yo... en realidad yo no sé si iría para el Gejipun, yo, yo hacía todo eso para que me llevaran un rato a mi casa”²⁷¹.

Nuevamente entonces, el campo nos revela la importancia de dar cuenta del modo en que los sujetos hacen “uso”, se “valen de”, el “orden imperante” en “un campo que los regula en un primer nivel (...), pero introducen una forma de sacar provecho de éste que obedece a otras reglas” (De Certeau 1998:36).

Estos internados religiosos pueden clasificarse dentro del tipo de institución total que, a diferencia de otras, ofrece “al interno la oportunidad de vivir de acuerdo con un modelo de conducta que el personal superior patrocina y que es, según sostienen sus defensores, el que más conviene a los intereses de las mismas personas a quienes se aplica” (Goffman 1998:73). Ello implica que el internado no opera de modo meramente represivo en pos de la “eliminación de ciertas oportunidades de comportamiento” (ídem:26), sino que promueve un cierto **ideal**, forjado a fines del siglo XIX en torno a la formación de “un hombre educado en el marco de la moderación, el amor a Dios, la moral más pura, la sujeción de los hijos a los padres y la obediencia a la autoridad” (Teobaldo 2000:138).

Teniendo en cuenta que el poder -concebido capilarmente en lugar de como un bloque monolítico- no sólo reprime lo preexistente, sino que tiene capacidad productiva de verdades, realidades y clasificaciones (Foucault 1989), pasemos a continuación a analizar qué sujeto procuran construir en la actualidad estos colegios, a los cuales también resulta apropiado abordar como “instituciones de secuestro”, en términos de M.

²⁷¹ O2, miembro organización mapuche

Foucault (1980), en tanto –análogamente a las instituciones del siglo XIX que inspiraron esta categoría- han operado una inclusión y normalización -por medio de la transitoria exclusión.

En este sentido debemos considerar el **encierro** que representan estos colegios para los niños mapuche provenientes de zonas rurales. Por un lado, el encierro introduce una discontinuidad con su medio habitual, y es padecido en sí mismo por los niños: *“Como yo nací así, libre, no me simpatizó estar encerrada todo el día”*²⁷². Por otro lado, esa misma ruptura es la que hace de él un instrumento clave para la transmisión de determinadas interpelaciones identitarias. *“Como estás ahí metida, en algo tenés que distraerte. Te pasan películas y te vas creyendo que eso es verdad, cómo Jesús vino a la tierra y todo eso”*²⁷³. En esos términos reconocieron algunos de mis interlocutores el carácter productivo de la reclusión, vital en este caso para la conformación de cierto tipo de sujetos.

La propuesta de “educación integral” de estas escuelas -que en primer término define a aquella que, más allá de la instrucción básica y obligatoria que rige en el sistema educativo público, incluye en el currículo enseñanza religiosa y capacitación laboral- brinda claros indicios acerca del **tipo de sujetos** que intentan conformar estas instituciones, que comprende así distintas facetas. Por una parte, las definiciones de género ya analizadas en el capítulo IV. Por otra, al tiempo que se desestima su participación en las actividades económicas y religiosas de su comunidad, los niños y adolescentes, pasan a ser interpelados como trabajadores especializados y como miembros –circunstancialmente mapuche- de la feligresía católica, adscripciones que analizaremos a continuación.

²⁷² N9, niña comunidad Gelay Ko, 13 años

²⁷³ P5, joven madre comunidad Chiuquihuin, ex alumna Escuela Hogar Mamá Margarita.

II.b. La “educación integral” salesiana en la actualidad

La **formación en oficios**, desarrollada dentro de estos internados bajo una estricta organización del tiempo, supone la transformación del tiempo vital en tiempo de trabajo; la transformación del cuerpo de los hombres en fuerza de trabajo y la creación del nuevo tipo de poder polimorfo y polivalente (Foucault 1980). Es decir, se revela como funcional al adiestramiento de la población mapuche al tipo de trabajo característico del capitalismo, en donde el tiempo trabajado posee un valor en dinero que sirve como valor de cambio (Foucault 1989). De este modo se procura la normalización de este sector de la población, interpeándola como mano de obra especializada.

Este primer aspecto de la educación “integral” ha sido históricamente un rasgo distintivo de estas escuelas, que –como anticipamos en el capítulo IV- les ha valido en muchos casos la preferencia de la “clientela” respecto de la red educativa estatal. Recordemos por un lado que, a diferencia de la escasa e inestable oferta educativa estatal, los colegios salesianos “se adelantaron a las necesidades de la población, especialmente a las de los sectores no- demandantes”, instalándose en los centros más poblados desde fines del siglo XIX (Teobaldo 2000: 133). Como señaló uno de los directivos del colegio Ceferino Namuncurá: “*El colegio tiene casi tantos años como el pueblo. Por eso, son generaciones de gente de campo que han pasado por acá*”²⁷⁴. Por otro lado, “mientras que las agencias estatales, en la década de 1880, operaron hacia la utilización de la población originaria como fuerza de trabajo barata –deportable coercitivamente-, los salesianos la visualizaban como potencial proletariado calificado” (Delrio 2001:138), de ahí el acento en la formación en oficios. Siguiendo una vez más a Nicoletti, “el surgimiento de escuelas agrícolas, de arte y talleres fueron un

²⁷⁴ D8, religioso salesiano, directivo centro educativo.

complemento novedoso e importante para este período educativo en franca competencia con el sistema estatal” (Nicolleti 2000:153-154).

En la actualidad los colegios salesianos continúan ofreciendo una formación orientada al trabajo -“*por el carisma de la orden, que tiene que ver con su opción por trabajar con los sectores pobres y con la idea de enseñar oficios*”²⁷⁵- que incluye asimismo talleres artísticos. Hoy como ayer, niños y adultos contraponen esta oferta educativa a la brindada por las escuelas públicas, a pesar de que éstas han ido incorporando disciplinas artísticas y educación física. En palabras de una niña que asistió durante 4 años al Instituto Mamá Margarita: “*Allá tenemos todo lo que es horas especiales y todo eso, telar, plástica, música. Allá aprendía de todo, acá*”²⁷⁶ *no aprenden telar*”²⁷⁷. Este bloque de la formación es el más apreciado por los padres y por muchos de los alumnos, quienes valoran la posibilidad de aprender no sólo oficios tradicionales -como costura y tejido para las niñas y “*carpintería, albañilería, electricidad, mecánico y... metalurgia*”²⁷⁸, para los varones- sino también labores que ofrecen la posibilidad de una inserción económica alternativa al trabajo no calificado asalariado o a la mera desocupación, tales como talleres “*para hacer peluches, bolsitos*”²⁷⁹. Incluso algunos adolescentes plantean que “*tendrían que construir más, para agrandarla, para que puedan entrar más chicos. Es una oportunidad re-importante, porque salís de ahí sabiendo un trabajo*”²⁸⁰.

Resulta significativo advertir que no son pocos los adultos que envían allí a sus hijos e hijas aún sin coincidir con la formación religiosa impartida, ya sea por adherir a una iglesia evangélica o por integrar alguna de las organizaciones con filosofía y liderazgo mapuche explícitamente críticas del histórico accionar de la iglesia católica. A

²⁷⁵ F4, miembro Equipo Diocesano de Pastoral Aborigen (EDIPA).

²⁷⁶ Se refiere a la escuela pública ubicada dentro de su comunidad.

²⁷⁷ N7, niña comunidad Chiuquihuin, 11 años.

²⁷⁸ D5, Maestra Especial Lengua y Cultura Mapuche.

²⁷⁹ N9, niña comunidad Gelay Ko, 13 años.

²⁸⁰ N34, adolescente de Junín de los Andes.

pesar de disentir por uno u otro motivo, los padres ponderan la calidad educativa atribuida a estos colegios -en contraste con las deficiencias advertidas en la educación estatal- y la inexistencia de alternativas para la educación media en el contexto rural, que tornan atractiva la propuesta salesiana.

Existen no obstante numerosos adultos que- habiendo concurrido allí como pupilos durante su propia infancia- cuestionan el excesivo énfasis en la formación laboral característico de estas instituciones. Por un lado, algunos critican la intensidad de las denominadas “guardias”, durante las cuales *“te toca hacer todo lo del campo, las gallinas ponedoras, los pollitos, los animales”*²⁸¹, en los siguientes términos:

“En mi casa yo hilaba desde los 7 años, porque entendía que tenía que hacerlo para colaborar con mi familia. Ahí²⁸² tenían campos, criadero de pollos enorme, y nos hacían trabajar como a grandes, trabajo pesado, para ellos.”

Testimonios como el citado ponen en duda no sólo la adecuación de las tareas a las capacidades de los niños, sino también las intenciones formativas que a ellas se atribuye institucionalmente, enmarcándolas en las prácticas de explotación históricamente padecidas por esta población desde la conquista de su territorio por parte del Ejército Argentino.

Por otro lado, ciertos miembros de las organizaciones mapuche -que también han asistido a estos establecimientos durante su infancia y juventud- no sólo consideran insuficiente *“una educación que sólo sirve como herramienta de trabajo”*²⁸³, sino que en ocasiones la interpretan como un instrumento de debilitamiento de la identidad mapuche: *“los chicos salen concientizados de trabajar y trabajar y trabajar; y no los concientizan que son mapuche ni nada. Van y el objetivo de ellos es que los chicos*

²⁸¹ N34, adolescente de Junín de los Andes.

²⁸² En el colegio primario Ceferino Namuncurá.

²⁸³ O2, miembro organización mapuche.

salgan trabajando”²⁸⁴. Se le atribuye así una eficacia ideológica más allá de los fines declarados, poniendo en evidencia la disputa por definir trayectorias futuras divergentes para estos niños en términos de clase e indisolublemente políticos - como pequeños productores rurales, como mano de obra migrante a centros urbanos o como profesionales y militantes mapuche- - abordada ya en el capítulo IV.

La interpelación dirigida por los salesianos a los niños mapuche implica asimismo, y fundamentalmente, definirlos como católicos. La formación religiosa - contrapuesta desde fines del siglo XIX al “liberalismo ateo” atribuido por esta congregación al sistema de educación pública (Teobaldo 2000)- se instrumenta en estas escuelas mediante diversas modalidades.

Se imparte en primer lugar en **espacios formativos** manifiestamente dedicados a ese fin, las clases de catequesis, en las cuales se utilizan procedimientos expositivos que apuntan a una incorporación de los contenidos a nivel intelectual: “*nos enseñaba así las cosas de dios, escribíamos, leíamos el nuevo testamento*”²⁸⁵; “*te enseñaban el Padre Nuestro, el Ave María, el Credo, los diez mandamientos, todo para que estemos bien informados*”²⁸⁶. No se trata de cualquier “información”, sino de la requerida para incorporarse ritualmente al catolicismo mediante la primera comunión y la confirmación.

Resulta interesante introducir dos formas en las cuales los niños y adolescentes que asisten a estas escuelas, de acuerdo con sus intereses, hacen usos diversos de esta primera modalidad. Por un lado, hemos registrado el caso de una joven que, al promediar en el internado el período de preparación para tomar la primera comunión, decidió aprovechar la oportunidad que se le presentaba de tomarla en su comunidad de origen: “*para hacer la comunión en Junín tenés que prepararte dos años, para recién*

²⁸⁴ P17, madre comunidad Chiuquilihuin y Neuquén Capital

²⁸⁵ N7, niña comunidad Chiuquilihuin, 11 años

²⁸⁶ P19, joven mujer comunidad Chiuquilihuin.

poder tomarla. Entonces para mí fue más rápido poder tomarla acá. Me preparé en Junín y la vine a tomar acá, más rápido. Sino me quedaba un año más todavía". Es decir que, habiéndose apropiado del mandato de tomar la primera comunión, emplea los recursos a su alcance para acelerar la preparación pautada para ello.

Por otro lado, hemos registrado la sugerente reconversión de estas instancias para otros fines que hacen algunos adolescentes, como se puede apreciar en el siguiente testimonio:

"Una vez por semana, los martes, tenemos catequesis después de clase, en una capilla de Junín. Los chicos que están internos en la escuela piden permiso para ir a catequesis, pero se van a joder²⁸⁷ por el centro, y después vuelven justo a la hora en que termina, cuando viene el transporte a buscarlos para volver a la escuela"²⁸⁸.

Es decir que no sólo evaden la reclusión que supone el internado, sino que lo hacen utilizando como recurso los canales institucionales; el canal abierto para su formación católica es tomado y refuncionalizado como vía para gozar del esparcimiento mundano, esfera de la cual la congregación salesiana explícitamente procura mantenerlos alejados, poniendo por ejemplo en boca de Ceferino Namuncurá el siguiente consejo: *"Sé que vos también estás viviendo tiempos difíciles (...) la presión de un ambiente vacío de valores y lleno de violencia, el alcohol y las drogas... Pero acordate que ni la vida fácil, ni los placeres, ni el dinero te aseguran la felicidad"*.

En segundo lugar, la interpelación en términos católicos dirigida a los niños mapuche permea la **rutina** de estos establecimientos, a través de prácticas como la bendición de la mesa antes de cada comida, o del despliegue, en los lugares destinados a la enseñanza, el trabajo y el descanso, de simbología católica sincrética. Esta línea de acción se extiende desde estos colegios hacia los hogares rurales y urbanos, entre los

²⁸⁷ Divertirse, entretenerse

²⁸⁸ N34, adolescente de Junín de los Andes, 18 años de edad.

cuales se distribuyen “*Biblias para el catecismo familiar, como una forma de acercar la Palabra a cada hogar mapuche*”²⁸⁹, publicaciones, almanaques e imágenes la Virgen María, del Sagrado Corazón y de Ceferino Namuncurá que, utilizadas como decoración doméstica, reactualizan cotidianamente esta interpelación en el espacio doméstico.

En tercer lugar, se requiere por parte de los alumnos y alumnas la activa participación en el **ceremonial católico**, lo cual promueve un compromiso con la comunidad cristiana a nivel vivencial, apelando para ello a lo musical, lo cual es señalado reiteradamente por los niños como uno de los aspectos que suscitan su adhesión.

Por último, quienes asisten a estas instituciones son litúrgicamente incorporados a la feligresía católica mediante **ceremonias específicas** ligadas al ciclo vital como la primera comunión y la confirmación, las cuales -como plantea Mariana García Palacios retomando la conceptualización de Pierre Bourdieu (1985)- constituyen ritos de institución, mediante los cuales más que una transición temporal entre etapas vitales sucesivas, se opera una separación que “institucionaliza una diferencia fundamental entre aquellos que son abarcados por el rito y aquellos que nunca lo serán” (García Palacios 2006:3).

La inclusión operada por estos rituales se presenta como irreversible, como puede observarse por ejemplo en las tarjetas que algunos niños conservan como “recuerdo” o *souvenir*, con leyendas como la siguiente: “*Nunca Jesús ha de consentir, que quien hoy lo abraza, se aparte de ti*”. Como veremos más adelante en este mismo capítulo, esta consigna es frecuentemente transgredida por adultos y niños que, al adherir posteriormente a alguna iglesia evangélica o bien a alguna organización con filosofía y liderazgo mapuche, se desafilian *de facto*.

²⁸⁹ “Objetivos alcanzados”. En Hoja Info N° 52, primavera 2006, obra de Don Bosco, disponible en <http://www.obradedonbosco.org.ar/notas/nota.asp?IdNota=549&IdSeccion=173>

Los materiales etnográficos relevados en la presente investigación señalan que estas diversas instancias de formación religiosa son formal o informalmente **obligatorias** para los alumnos. La exigencia para los alumnos pupilos de concurrir a la misa dominical se instrumenta por ejemplo mediante el argumento práctico de que “*no nos pueden dejar solas*” o la asignación fija de asientos en el recinto. Así, a modo de panóptico, se somete a los internos a “un campo de visibilidad” (Foucault 1989:208) que, al dejar en evidencia fácilmente la ausencia de alguno, transmite eficazmente la obligatoriedad de la actividad: “*los domingos tenía que ir a misa. Había que ir, allá tenemos ya los lugares y había una hermana responsable de las chicas*”²⁹⁰.

Existen respecto de esta formación religiosa, central para la educación salesiana, valoraciones heterogéneas entre la población mapuche. Mientras algunos aprecian justamente esta faceta, apropiándose de la interpelación en términos católicos, otros consideran que se trata de un área sobredimensionada -“*en la escuela del Malleo es mucha la presión con el tema de la religión*”²⁹¹- o, más aún, de una imposición orientada a la subordinación de la población mapuche: “*quieren someternos con una religión que no nos pertenece*”²⁹².

Este último testimonio plantea una impugnación a la **propuesta sincrética** que han difundido los salesianos en la Patagonia, de la cual nos ocuparemos a continuación, en tanto característica central de la definición identitaria que esta usina dirige actualmente a los niños mapuche.

²⁹⁰ N7, niña comunidad Chiuquihuin, 11 años

²⁹¹ M2, agente sanitario departamento Huiliches.

²⁹² N22, adolescente comunidad Chiuquihuin, 16 años.

II.c. Ceferino Misionero

Nuestro análisis de la definición identitaria promovida en el Neuquén por la iglesia católica estaría incompleto si no abordamos el modo en que esta agencia articula en sus interpelaciones la pertenencia mapuche, a través de una propuesta sincrética²⁹³.

Principalmente, esta definición identitaria se promueve hoy en día recurriendo permanentemente a la imagen de **Ceferino Namuncurá**²⁹⁴ (1886-1905) como arquetipo de articulación coherente y a-conflictiva, o -en términos “nativos”- “*modelo de inculturación del Evangelio*”²⁹⁵.

En tanto **niño y joven**, a través de la figura de Ceferino, los salesianos interpelan a las jóvenes generaciones mapuche, instándolos a adherir al catolicismo utilizando un estilo comunicativo informal, ya instalado en el sentido común como “juvenil”. Como se puede apreciar en el siguiente fragmento de la “Carta de Ceferino Namuncurá a los Jóvenes”, se vehiculiza a través de él un mensaje “de igual a igual”:

*“Jesús es el único que nos muestra el verdadero camino para ser felices (...) Tratá de escucharlo a Él que es el único que te canta la justa, que quiere verdaderamente tu bien. Porque si estás en el mundo –no te olvidés nunca de esto- es para cumplir una misión, no para vivir al cuete”*²⁹⁶.

²⁹³ Sin pretender aquí zanjar la discusión en torno al debatido concepto de sincretismo, haremos uso de él concibiéndolo no como una espontánea “fusión” de creencias y prácticas religiosas procedentes de tradiciones previamente puras, sino como un proceso conflictivo que, imbricado en las relaciones de poder y desigualdad, dista mucho de ser inocente, coherente o acabado

²⁹⁴ Ceferino Namuncurá (1886-1905): Nieto de Kalfukura –legendario líder que resistió la ocupación del territorio mapuche- e hijo de Manuel Namuncurá, quien luego de rendirse al Ejército Argentino puso a su hijo bajo la órbita de los salesianos. La biografía publicada en el sitio web de la Obra de Don Bosco, presenta a Ceferino marcando los hitos de su vida que fueron haciendo de él “el lirio de las pampas”: su bautismo, sus estudios en el colegio salesiano Pío IX de Buenos Aires, su primera comunión que lo transformaría en un “*serafín del amor a Jesús y a su Madre Celestial*”, su deseo de ser útil a su pueblo - “*Estudioso del catecismo anhelaba convertirse en misionero de sus paisanos confinados en la cordillera*” - su presentación al mismo Papa León XIII como resultado tangible de la acción salesiana en la Patagonia” (Nicoletti 2004 a: 18), y su paciente convalecencia de la enfermedad que lo condujo a la muerte contando con sólo 18 años.

Nombrado venerable por la iglesia católica en 1972 (siendo Papa Páulo VI).

²⁹⁵ En Revista Ceferino Misionero N° 112, pág. 26. Diciembre 2003.

²⁹⁶ <http://www.obradedonbosco.org.ar/site/index.asp?IdSeccion=73>

En tanto **mapuche**, la imagen de Ceferino ha operado históricamente como medio para la creación de un “nosotros” inclusivo, al cual todo mapuche podría adscribir sin renegar de su pertenencia mapuche, aunque poniéndola al servicio de los ideales cristianos. El testimonio de un hombre de alrededor de 40 años de edad, alumno interno del Colegio que lleva su nombre durante su niñez, nos advierte sobre el carácter no mecánico de la recepción de esta interpelación -“*Yo no sé si será como ellos cuentan esa historia de Ceferino ¡Cómo machacaban con eso de que ‘él era uno de ustedes’!*”²⁹⁷- ; poniendo de manifiesto “la actividad silenciosa, transgresora, irónica o poética” de los “lectores” del mensaje en cuestión, “que conservan su actitud de reserva en privado y sin que lo sepan los ‘maestros’” (de Certeau 1998: 185).

De este modo, la congregación salesiana se presenta en el la Patagonia no sólo como tolerante de las tradiciones mapuche, sino más aún, como artífice de su vigencia. Así, la escuela Ceferino Namuncurá, por ejemplo, se promociona como “*una escuela que mantiene viva la Cultura Mapuche*”²⁹⁸. Al igual que en las otras escuelas religiosas aquí abordadas, “*en el colegio de los hermanos hay clases de mapuche, en el Ceferino*”²⁹⁹, en las que “*hablan de las costumbres, de la importancia de mantener la cultura*”. A su vez, “*hay un grupo que se reúne con dos docentes y se ocupan de preparar todas las fechas del calendario mapuche, el año nuevo por ejemplo*”³⁰⁰. Lo mapuche entonces, al igual que en el proyecto oficial analizado en el capítulo V, pasa por el tamiz de la “lógica escolar”.

En estas escuelas se utiliza como material didáctico la revista bimestral cuyo nombre tomamos como título para este acápite, la cual es distribuida -si bien en forma irregular- en los hogares mapuche rurales y urbanos. Esta publicación presenta notas

²⁹⁷ P18, padre comunidad Chiuquilihuin

²⁹⁸ <http://www.obradedonbosco.org.ar/notas/nota.asp?IdNota=137&IdSeccion=58>

²⁹⁹ P6, madre comunidad Chiuquilihuin

³⁰⁰ D8 religioso salesiano, director centro educativo.

que argumentan abiertamente en favor de esta particular articulación identitaria, respondiendo negativamente a la pregunta “*Ser cristiano e indígena, ¿es una contradicción?*”³⁰¹, junto con secciones explícitamente destinadas a los niños -como la que encabeza este capítulo- en las cuales se propone esta misma conjunción. El mismo sentido tienen las visitas misioneras a las comunidades mapuche rurales que anualmente realizan grupos de alumnos de esas escuelas, reactualizando la consigna donbosquiana de “conversión del Indio por el Indio”.

La juventud y la pertenencia mapuche de Ceferino Namuncurá se combinan para tornarlo el principal **misionero** de la obra de Don Bosco, a pesar de que en vida no ejerció ese rol. Comentando la edición 2003 de la peregrinación a Chimpay –lugar de nacimiento de Ceferino- se afirma “*una vez más podemos testimoniar (...) que es verdadero misionero de su pueblo. Ceferino profundamente mapuche, y profundamente cristiano*”³⁰².

La “**vida ejemplar**” de Ceferino también interpela a los niños y jóvenes mapuche en direcciones no admitidas de modo explícito por los salesianos. Pues a pesar de su anhelo de “*convertirse en misionero de sus paisanos confinados en la cordillera*”, de hecho nunca regresó a su lugar de origen. En esto también la mayor parte de quienes concurren en la actualidad a los colegios salesianos siguen su ejemplo. La experiencia en el internado si bien explícitamente se postula como proveedora de herramientas para -al retornar- mejorar las condiciones de vida en las comunidades rurales, produce en realidad mano de obra migrante a los centros urbanos, pues además de cortar los circuitos de transmisión, no provee el capital necesario para llevar a cabo esas modificaciones, mientras que a su vez, forma a los niños y niñas como trabajadores calificados a insertarse en el mercado laboral urbano. Los colegios internados religiosos

³⁰¹ En Revista Ceferino Misionero N° 112, págs. 18-19. Diciembre 2003.

³⁰² En Revista Ceferino Misionero N° 111, pág. 20. Octubre 2003.

construyen sujetos que no retornan, como plantean padres y docentes de la zona de influencia de estas instituciones: “los que logran capacitarse, después los perdemos en la comunidad, pocos vuelven”³⁰³.

Volviendo a la conjunción entre la pertenencia mapuche y católica, este mismo mensaje identitario se transmite hoy en día a los niños a través de la profusa utilización de **nociones cristianas inculturadas** mediante su traducción al *mapuzugun* y de reinterpretaciones de prácticas rituales mapuche en clave católica³⁰⁴. Muestra de lo primero son los ampliamente utilizados vocablos *Fvtacaw* (Futachao) y *Genecen* (Ngenechen), mediante los cuales se designa en el idioma mapuche a una divinidad suprema con similares características a las atribuidas al todopoderoso Dios por las religiones monoteístas. En la carta que encabeza este capítulo podemos apreciar cómo directamente se reemplaza “dios” por “*fvtacaw*” en la frase hecha “*gracias a dios*”. Como ejemplo de lo segundo, tomemos la **reinterpretación hoy hegemónica del *gejipun*** -ceremonia anual conducida por determinado linaje- como “rogativa”, legitimada como una instancia más en la cual de otro modo y en otra lengua “*se ruega al mismo dios*”: “*Para mí la rogativa y la misa son iguales, las dos cosas son católicas, nada más que en la rogativa se habla en mapuche, lo que se dice es lo mismo*”³⁰⁵. A pesar de que es frecuente entre los adultos esta definición de la rogativa como ceremonia católica, existe consenso entre los niños –inclusive los que se autoreconocen

³⁰³ AAVV 2000.

³⁰⁴ Si bien reconocemos que ha habido apropiaciones y reformulaciones por parte de los mapuche, focalizaremos aquí las manifestaciones contemporáneas de la estrategia construida por los principales y primeros referentes de esta congregación, que deliberadamente se esforzaron por identificar “simetrías a potenciar” (Nicoletti 1995) entre las creencias y prácticas rituales mapuche y el catolicismo, a modo de puentes simbólicos para introducir eficazmente el dogma católico, en tanto constituyen en la actualidad poderosas interpelaciones a los niños mapuche del Neuquén.

³⁰⁵ P1, madre comunidad Chiuquihuin

como católicos o evangélicos- en considerarla diacrítico de lo mapuche; muchos dibujaron escenas de esta ceremonia al solicitarles que dibujaran “algo mapuche”³⁰⁶.

Esta **articulación hegemónica entre el ser católico, neuquino, argentino y despolitizadamente mapuche** promovida por la iglesia católica y el gobierno provincial, es en muchos casos asumida como propia por la población mapuche, como también lo revela, por ejemplo, el despliegue conjunto de las banderas ceremoniales mapuche tradicionales (amarilla y azul), la bandera argentina y grandes cruces registrado el de una de las ceremonias que se realizan en Chiuquilihuin³⁰⁷. Este último hecho es signo de la extendida aceptación entre la población mapuche de la perspectiva sincrética impulsada por la iglesia católica, la cual habilita entonces el carácter hegemónico que le hemos atribuímos.

Al mismo tiempo, visibiliza el entrañable vínculo entre las interpelaciones promovidas por la iglesia católica y la **economía política de la diversidad** impulsada por el estado neuquino, en tanto confluyen en reconocer cierta validez a la adscripción mapuche, luego de su reducción a ciertos aspectos simbólicos y la omisión de las condiciones de sometimiento pasadas y presentes, y del rol que en ellas han jugado estas dos agencias –como se planteó en el capítulo V. Construyen así un “nosotros” en el cual confluirían armónicamente el ser “neuquinos”, “católicos”, “argentinos” y “mapuche”, jerarquizando cada quien su propia posición sobre las otras, y añadiendo selectivamente ciertos elementos mapuche, generalmente como forma para la expresión de los contenidos “neuquinos”³⁰⁸ o “cristianos”: *“Los indígenas quieren vivir el Evangelio en*

³⁰⁶ Ver dibujo N° 4, realizado por N41, niña de 8 años de edad, Comunidad Chiuquilihuin, miembro también de una iglesia evangélica.

³⁰⁷ Registro de observación Comunidad Chiuquilihuin y comunicación personal O7, miembro organización mapuche.

³⁰⁸ Como vimos en el capítulo V al abordar la traducción del himno provincial al *mapuzugun*.

*su propio lenguaje cultural, en su idioma. Y los obispos, pastores y teólogos están trabajando con ellos*³⁰⁹.

A este tipo de apropiaciones de la religiosidad mapuche por parte de la iglesia católica se oponen sin embargo diversas organizaciones con filosofía y liderazgo mapuche. En cuanto a lo primero, sostienen que “ngenechen” constituye una noción ajena a la cosmovisión mapuche, coincidiendo con investigaciones históricas que señalan que se trata de una idea inculturada “por los misioneros jesuitas de la época colonial como punto de acercamiento y referencia, de la que se valieron posteriormente los salesianos (Nicoletti 1995:14)³¹⁰. Respecto de lo segundo –al igual que al revitalizar el *katan kawñ* y *lakutún*, como veremos en el siguiente capítulo- las organizaciones han desarrollado un amplio esfuerzo para desestimar la denominación de “rogativa” y la “contaminación” con simbología cristiana, interpelando así a los niños desde una concepción contestataria de lo que supone ser mapuche, analizada también en el capítulo VI.

II.d: La retirada

Entre la población mapuche católica de la comunidad de Chiuquilihuin y de Junín de los Andes se han registrado expresiones de preocupación por un cierto abandono por parte de los salesianos.

En primer lugar, afirman que ya no visitan con la frecuencia usual la comunidad para celebrar misa y para que los niños sean bautizados o tomen la comunión: *“El padre X, él venía a hacer misa y a la vez a preparar a todos los chicos que no habían hecho la comunión. Una vez por mes venía a hacer misa y a prepararnos, que ahora son cosas*

³⁰⁹ Revista Ceferino Misionero N° 112, pág.19.

³¹⁰ La creación de neologismos en lengua indígena que traducen conceptos religiosos cristianos constituyó una estrategia ampliamente utilizada desde el comienzo de la colonización española, como sucedió en el caso de la lengua quechua en la región andina (Censabella 1999).

que ya no...”³¹¹. Dolido porque no se pudo hacer una misa al morir un miembro de su familia, uno de mis interlocutores señaló: *“Hay que pedir para que vengan a hacer una misa . Pero es medio raro que vengan, tenés que pedir con mucha anticipación para que puedan venir...”*³¹².

En segundo lugar, advierten con pesar en las visitas misioneras la pérdida de una de las características del carisma de la congregación salesiana, la capacitación en oficios.

“Antes, los grupos que venían antes, (...) en las chicas más grandes, las de 12, 13 años, si vos querías aprender a costurar a maquina, te enseñaban, Querías aprender a cortar una tela, a cortarte un pantalón, te enseñaban. O sea, yo aprendí a cortar pantalones ahí, aprendí a costurar a máquina ahí también (...). En cambio ahora, las chicas que vienen ahora, ya hace 3, 4 años que están viniendo, que hay un grupo grande... Bueno, ellas llegan, salen a visitar a la gente, bueno, le dan la invitación para tal día, bueno, hacen juegos o hacen peña. Y eso es todo, después el último día un fogón y después se van. Para mí más que nada ellas vienen como de vacaciones”

313

En tercer lugar, se sienten abandonados debido al encarecimiento del costo de escolarizar a sus hijos en los colegios salesianos, pues incluso los alumnos pupilos indigentes –que están exentos de abonar el arancel- deben contribuir con animales para su manutención, a lo cual se suman gastos diversos, como el de indumentaria.

“yo la quería mandar ahí”³¹⁴, pero después empezamos con que...sale caro (...) Está carísimo ahora (...) Entonces las chicas del campo que van, no pueden...Cada vez que tiene que actuar en algo tiene que comprarle toda la ropa que ellas piden, desde el calzadito, hasta el guardapolvo! Y tiene que ir con un uniforme siempre bueno...”³¹⁵.

³¹¹ P19, madre comunidad Chiuquilihuin

³¹² P6, madre comunidad Chiuquilihuin

³¹³ P19, madre comunidad Chiuquilihuin

³¹⁴ Al Instituto María Auxiliadora.

³¹⁵ P11, padre comunidad Chiuquilihuin.

Si bien la interrupción de la asistencia a estos colegios por razones económicas no es un hecho reciente –pues ha afectado también a los jóvenes y adultos de Chiuquilihuin, Gelay Ko y Neuquén Capital que asistieron durante parte de su niñez allí- estos padres vislumbran en los sucesivos aumentos en las cuotas y cargos de inscripción implementados en los últimos años, una modificación en el histórico perfil de estas escuelas -“*Ahora al María Auxiliadora vienen acá nomás del pueblo, todos del pueblo. Pero los chicos que, que realmente están en condiciones de, de ir y pagar, viste?*”³¹⁶”. A este desvío respecto del “sueño que tuvo Don Bosco de educar y formar a los jóvenes más necesitados”³¹⁷, se le imputa la acentuación de las fricciones en la cotidianidad escolar a partir de la coexistencia en las aulas de niños mapuche, muchos de ellos de comunidades rurales o de barrios populares, y niños no mapuche de sectores urbanos de clase media, que según algunos testimonios reciben un trato preferencial en detrimento de los primeros.

*“Debería ser más comprometido en la zona rural los maestros. Y no haber tanta discriminación tampoco, porque a veces pasa también. (...) en la escuela primaria. Que los chicos, por ahí, a lo mejor... (...) un chico de barrio es menos que los chicos del centro, o chicos que vienen del campo, que son mapuche, y los que son hijos de maestros o profesores, o hijos del que tiene negocio, son mucho más (...) Y [para los docentes] el que más mal comportamiento en el aula, por ejemplo, lo tienen los chicos de menos recursos, los chicos los otros, que tienen todo, siempre son los de mejor comportamiento. Los primeros que... Hay alguna macana hecha, es porque los chicos aquellos fueron. Los otros están salvados.”*³¹⁸.

Las aulas de estos establecimientos se encuentran así crecientemente atravesadas no sólo por la diversidad cultural, sino al mismo tiempo por la desigualdad socioeconómica, principalmente en las secciones de nivel primario, en lo cual los

³¹⁶ D5, Maestra Especial Lengua y Cultura Mapuche.

³¹⁷ <http://www.obradedonbosco.org.ar/notas/nota.asp?IdNota=547&IdSeccion=173> con acceso 2-01-07.

³¹⁸ D5, , Maestra Especial Lengua y Cultura Mapuche.

adultos mapuche advierten una reconfiguración de las instituciones como escuelas privadas destinadas a las clases medias urbanas.

A estos tres retrocesos atribuyen mis interlocutores el progresivo avance de las iglesias evangélicas en la comunidad de Chiuquilihuin.

P19: Por ahí cuando está el grupo misionero, viene [el sacerdote] el último día que les queda a los pibes para estar, ahí vienen a dar la misa y a la vez a preparar a los chicos para tomar la comunión, que ahora hace rato que no...

P6: No... Por eso es que.. y ahora abundan los evangélicos!

III. En la encrucijada: católico o evangélico o mapuche

Para los niños mapuche del contexto de Chiuquilihuin resultan relevantes también los mensajes identitarios generados por las diversas **iglesias evangélicas**³¹⁹ presentes en la zona³²⁰, que al igual que la iglesia católica, apelan a la música como medio de involucrar emotivamente los niños.

“Voy a la iglesia de mi tío X (...) cantan alabanzas a Jehová. Mi tío predica, dice un montón de cosas (...) Yo toco el pandero, los varones tocan la guitarra y a las nenas le dan pandero (...) Yo tengo mi pandero propio, ya está ungido (...) Con el pandero no se juega, porque es de dios”³²¹.

³¹⁹ Si bien utilizan denominaciones diversas (Iglesia Metodista, ARPA e Iglesia Evangelista Pentecostal Argentina), adoptamos aquí la designación genérica de “evangélicas”. En primer lugar, porque es así que las designan habitualmente los propios actores más allá de a cuál de ellas adscriban. En segundo lugar, estas diversas iglesias, al tiempo que compiten entre sí, realizan periódicamente actividades en conjunto, principalmente las vigiliadas nocturnas. Por último, coinciden en el mensaje identitario dirigido a los niños (y adultos), que es nuestro tema de interés, por lo cual no ahondaremos en las divergencias que presentan en términos religiosos.

³²⁰ De acuerdo con lo planteado por J. C. Radovich, a partir de mediados de la década de 1960 variadas sectas pentecostales chilenas “comienzan a cruzar la cordillera tomando contacto con las comunidades mapuche en el área rural y con los sectores económicamente más carenciados en las áreas urbanas y peri urbanas de la provincia de Neuquén” (1983:124). Específicamente en cuanto a la comunidad de Chiuquilihuin, los testimonios por mí relevados indican que los cultos evangélicos ingresaron a Chiuquilihuin entre fines de los años '80 y principio de los '90.

³²¹ N38, niña comunidad Chiuquilihuin, 5 años

Mientras algunos niños disfrutaban de estas actividades, otros manifiestan por ejemplo lo siguiente: *“No me gusta eso de ir a la iglesia, no me gusta estar ahí encerrado toda la noche (...)”*³²².

Significativamente, las interpelaciones producidas por esta usina coinciden con las organizaciones mapuche en que las pertenencias mapuche, católica y evangélica son inarticulables entre sí. Desde esta agencia interpeladora se definen dichas adscripciones como “religiones” diferentes, mutuamente excluyentes.

En esa encrucijada identitaria se encontraba una de las niñas entrevistadas, N7, de 11 años de edad. Luego de 4 años como alumna interna en una escuela católica, había vuelto a la comunidad, en la cual entretanto se había conformado una iglesia evangélica pentecostal³²³ integrada principalmente por su familia extensa³²⁴, mientras que la escuela había incorporado el área de lengua y cultura mapuche. *“No se puede andar en dos cosas”*, le decían sus familiares, el pastor y la pastora día a día. Se le insistía a tal punto que ella consideraba esa incompatibilidad como el mensaje central de la biblia: *“en la biblia en todas partes, aunque sea una frase, te dice que vos no podés seguir todo, así, todas las religiones. Cada frase, en un pedacito siempre te dice, eso lo que te dije hoy, que no podía seguir en dos iglesias”*³²⁵.

También los niños católicos consideran que se trata de adscripciones irreconciliables, divergencia que da lugar a frecuentes incidentes en el ámbito escolar: *“una vez nos peleamos con un chico que es evangélico en la escuela, yo no sé qué dije y él me dijo ‘¿qué decís? ¿Vos nunca leíste la biblia?’ y yo le contesté ‘no, gracias a dios*

³²² N2, niño comunidad Chiuquilihuin, 10 años.

³²³ El Pentecostalismo comparte con otras iglesias evangélicas la promoción entre sus fieles de un estricto código de comportamiento y el fundamentalismo bíblico, distinguiéndose por el bautismo en el espíritu santo, la glosolalia y el estilo emotivo de la liturgia (Polliak-Eltz 2005, Radovich 1983). Como ya se planteó, no abordaremos estas distinciones, pues se trata de un campo en sí mismo, cuya creciente complejidad involucra por ejemplo procesos de “pentecostalización” de iglesias anteriormente adscriptas a una línea más histórica (v.g. Andrade 2005)

³²⁴ Al igual que en el caso de Chiapas, México, analizado por Bastian (2005), las conversiones en esta iglesia suelen darse eslabonadamente, siguiendo los lazos de parentesco.

³²⁵ N7, niña comunidad Chiuquilihuin, 11 años

no'. *Y ahí nomás vino a pegarme*"³²⁶. Generalmente, los niños con adscripción católica activa o implícita se burlan de ciertos aspectos del ceremonial que difieren de su experiencia en el marco de la iglesia católica, a los cuales a veces ridiculizan atribuyéndoles connotaciones sexuales: "*Una vez fui con un amigo mío a una iglesia de acá (evangélica), para reírnos nomás (se ríe al recordar lo observado, le cuesta retomar el relato). Y estaba la hermana de X y decía que la había tocado dios! (se ríe)*"³²⁷.

Estas burlas resultan dolorosas para los niños evangélicos, que en ocasiones - como vimos- reaccionan violentamente, pero generalmente siguen lo aconsejado por sus padres: "*en la escuela hay algunos que se burlan de uno, le dicen cosas que no le deben de decir, a dios. No sé porqué le tienen tanta bronca a dios. Mi mamá me dice que los tengo que dejar nomás, porque algún día a ellos los va a castigar dios.*"³²⁸.

En su relato, esta niña manifiesta que, dado que no puede "seguir en dos iglesias", ha optado por el evangelismo - "*así que ahora me quedé en esta iglesia... (...) Y yo donde me quedé me voy a quedar para siempre, en los evangelios*". Sin embargo, al describir la liturgia de la que regularmente participa, mantiene explícitamente una distancia: "*vos orás, así te... te hace llorar, te hace... Después que ellos, bah, yo no soy así, pero ellos, no sé, vio? Se levantan y todo eso, empiezan a ungir a la gente y le dicen lo que dios le ha hablado*"³²⁹. Al parecer, ella aún no se incluye plenamente junto con "ellos" para conformar un "nosotros".

Este indicio se complementa con la síntesis que la niña planteó hacia el final de una extensa conversación, en la cual a partir de su experiencia litúrgica católica y evangélica traza equivalencias que le permiten compatibilizar ambas iglesias

"Dicen que el católico es más lindo que el evangélico, pero qué tienen que estar hablando si es todo lo mismo? Para mí es todo lo mismo, porque

³²⁶ N18, niño comunidad Chiuquilihuin, 12 años.

³²⁷ N18, niño comunidad Chiuquilihuin, 12 años.

³²⁸ N7, niña comunidad Chiuquilihuin, 11 años.

³²⁹ N7, niña comunidad Chiuquilihuin, 11 años.

*en cambio acá oramos, pero allá oran también, pero no oran así la misma forma que acá hacemos. Allá veo que oran pero así parados nomás y acá todos arrodillados*³³⁰

Circunscribiendo las diferencias a cuestiones de forma, y no de contenido, el paralelismo le permite neutralizar los conflictos que la encrucijada representa en su propia trayectoria de vida y en su cotidianeidad escolar, poniendo de manifiesto que “los conocimientos y los simbolismos impuestos son objeto de manipulaciones por parte de los practicantes que no son sus fabricantes” (De Certeau 1998:38).

En cuanto a la disyuntiva entre el evangelismo y lo mapuche, es recepcionada por los niños que participan de los diferentes cultos, a través -por ejemplo- de la adopción de una actitud indiferente o renuente frente a las clases de lengua y cultura mapuche impartidas en la escuela, como anticipamos en el capítulo V.

*“En ninguna de estas dos escuelas no aprendí mapuche. Yo pienso que si hago empeño voy a aprender, pero si yo no hago empeño de aprender, nunca me va a salir ninguna palabra. Bah, si me entusiasmaría mucho las cosas mapuche, iba a aprender. Pero si yo no hago ese empeño de decirle a la maestra que me enseñe a decir alguna cosa y que me diga qué es lo que es, nunca voy a aprender” (N7)*³³¹.

El contacto entre el idioma y la identidad mapuche y “*las cosas de dios*” es presentado como una anomalía que -al confundir “los géneros distintos de las cosas”- (Douglas, 1973:76) entraña cierto peligro: “*esa gente que habla en mapuche si quiere estar en una iglesia lo puede hacer (...) Lo que sí que no tiene que agarrar el púlpito ni la biblia, ni nada de eso (...) Hasta que esa persona se decida bien que va a seguir en un solo camino*”³³².

³³⁰ N7, niña comunidad Chiuquilihuiñ, 11 años

³³¹ Niña Comunidad Chiuquilihuiñ, 11 años

³³² N7 niña comunidad Chiuquilihuiñ, 11 años.

En el contexto de Chiuquilihuin, en el cual existe consenso en torno a que el manejo competente y habitual del *mapuzugun* es requisito para autodenominarse legítimamente mapuche, la prohibición de utilizar esta lengua dentro del culto implica claramente una ofensiva contra dicha identidad. Se conforma así una oposición entre estas dos pertenencias, compartida por quines no forman parte de las iglesias evangélicas, expresada por ejemplo claramente por N5, un niño de 10 años –no evangélico- que definió como criterio para ser mapuche “*no ser religioso, por ejemplo de hablar de dios, todo eso*”, a lo cual contrapuso “*hablar así entre los mapuche como saben, mapuzugun*”³³³. Lo mismo planteó N2, también de 10 años de edad, que sí asiste ocasionalmente a una de estas iglesias: “*Ahí no son mapuche, porque no hablan mapuche para nada*”³³⁴.

Caracterizadas inicialmente –al igual que en los casos abordados en 1983 por Radovich (op. cit)- por vedar la asistencia a las ceremonias mapuche y el uso del *mapuzugun*, resulta pertinente señalar, sin embargo, un incipiente cambio. Pues se ha registrado que desde el liderazgo de algunas de estas iglesias, se ha comenzado a promover una versión sincrética similar a la que sostiene la iglesia católica, a partir de lo cual se ha autorizado a sus miembros a presenciar las ceremonias mapuche, pero sin participar activamente: “*Ir y escuchar nomás*”³³⁵.

Teniendo en cuenta los numerosos antecedentes de reapropiaciones de la propuesta evangélica por parte de congregaciones indígenas (Ceriani Cernadas y Citro 2005, Bastian op. cit.), incluyendo congregaciones específicamente mapuche (Foerster 2006, Ramos 2005) consideramos que esta modificación constituye un indicio a observar en el futuro. Por el momento, sin embargo, prevalece el planteo de la

³³³ N5, niño comunidad Chiuquilihuin, 10 años

³³⁴ N2, niño comunidad Chiuquilihuin, 10 años.

³³⁵ N41, niña comunidad Chiuquilihuin, 8 años.

necesidad o conveniencia de renunciar a otras adscripciones, católica o mapuche; a la vez que quienes no son evangélicos perciben a estas iglesias como algo ajeno.

Van trazándose así caminos divergentes en clave religiosa, cuando esta posición subjetiva se superpone a otras, instaurando nuevas divisiones al interior de la comunidad, que no necesariamente coinciden con las preexistentes. Lo religioso aparece así como medio de diferenciación intra étnica (Bastian op. cit.), que repercute de diversos modos en la cotidianidad de los niños.

Por una parte, los niños mapuche -integrados por sus padres a determinado conjunto de creencias y prácticas religiosas- son también “protegidos” por ellos del contacto con las otras adscripciones. Recordemos por ejemplo a aquellos miembros adultos de las iglesias evangélicas solicitando a la escuela que se exima a sus hijos de cursar la asignatura “lengua y cultura mapuche”, como se planteó al analizar ese programa provincial en el capítulo V. El modo en que lo religioso va reconfigurando las fronteras al interior de la comunidad, predominando por sobre vínculos de amistad o parentesco se manifiesta también en la resistencia de dejar a sus niños a cargo de algún vecino o pariente, incluso amigo, con quien no hay acuerdo en este punto, como plantea el siguiente testimonio:

“Antes, se iba una mamá o un papá al pueblo a hacer sus compras y se quedaba una vecina cuidando los críos de.. todos los críos que quedaban solos. Así. Pero hoy no. Estamos tan divididos, tan enfrentados por distintas razones que bueno.... yo no puedo tener la confianza de decirle por ejemplo, yo me llevo bien con X. Es un pastor evangélico, del cual yo no tengo ningún problema, trato bien con él, somos muy amigos, todo lo demás. Pero yo no le puedo confiar mis hijos a él, te das cuenta? No le puedo confiar, más allá de que él no me vaya a hacer macana con los hijos, macana en el sentido de que me los va a lastimar o me los va a agredir, seguramente que nada. Pero seguramente algo les va a meter, cosas que los chicos no deben aprender, que no les pertenece. En ese sentido, yo no le confiaría mis hijos a él (...).Y

al revés (...) existe la misma desconfianza, porque un evangélico, por ejemplo X, no le gustaría que yo le diga a su hijo, "pará, vos estás equivocado. Mirá, vos sos mapuche, por qué estás en esto?"³³⁶

De este modo, los niños aparecen como campo en el cual se manifiestan los vínculos de diverso signo que mantienen entre sí los adultos; como lenguaje en el cual se expresan solidaridades, recelos y enfrentamientos, a la vez que como partícipes activos de las disputas en clave religiosa.

IV. Comentarios finales

Hemos analizado aquí las diversas facetas implicadas en los mensajes identitarios dirigidos a los niños mapuche por la iglesia católica, específicamente por la congregación salesiana, en tanto católicos, trabajadores, migrantes y, circunstancialmente, mapuche; marcando su entrañable vínculo con el estilo local de construcción de hegemonía en la provincia del Neuquén. Dimos cuenta de cómo los colegios internados operan no sólo restringiendo la manifestación de otras interpelaciones, sino construyendo este tipo de sujetos mediante estrategias formales e informales, entre las cuales sobresale la imagen de Ceferino Namuncurá, como nexo articulador de las citadas posiciones de sujeto.

Contrastamos estos mensajes con los dirigidos a los niños mapuche en el caso de Chiuquilihuin por las iglesias evangélicas, que por el momento plantean una relación de exclusión entre las adscripciones mapuche, católica y evangélica; puntualizando el modo en que se reconfiguran los vínculos entre los miembros de esta comunidad, tanto niños como adultos. Introdujimos la reciente tendencia a admitir bajo ciertas condiciones algunas prácticas rituales y creencias mapuche, lo cual supondría una aproximación a la articulación hegemónica instaurada por la iglesia católica.

³³⁶ P14, padre comunidad Chiuquilihuin

Paralelamente, señalamos con respecto a ambas usinas, el modo en que los niños y adolescentes se apropian, reformulan o refuncionalizan las interpelaciones recibidas, a través de sus prácticas y representaciones.

A modo de cierre, enfatizaremos aquí aquellos intersticios generados o utilizados por los niños que ponen en cuestión el supuesto carácter monolítico y la linealidad de la recepción de las interpelaciones de las diversas iglesias.

En primer lugar, la vivencia de estos niños dentro de los colegios internados y de las iglesias evangélicas no puede ser reducida a sus aspectos negativos, así como tampoco a los positivos, se trata como expusimos de experiencias subjetivas ambivalentes y heterogéneas. Al mismo tiempo que en ambos casos padecen el encierro –en ocasiones al punto de evadirse- la forma en que los niños reciben los mensajes generados por estas usinas supone frecuentemente una valoración positiva, incluso de aspectos inicialmente no previstos, como el entrar en contacto con personas provenientes de centros urbanos imbuidos de prestigio. Mientras una alumna del Instituto María Auxiliadora, por ejemplo, considera que *“la escuela es re-linda, ahí hay hermanas de todos lados, de Buenos Aires, de Italia, de Francia!”*³³⁷, una niña miembro de una iglesia evangélica relata entusiasmada: *“ahora nomás, antes de ayer terminamos un encuentro, duró dos días. No entraron todos en esta iglesia. ¡Mucha gente vino! Vinieron de Junín, de San Martín, de La Pampa”*³³⁸.

Ambos testimonios nos advierten acerca de la relevancia que tienen estas experiencias en las trayectorias de estos niños, que perciben en ellas no sólo encierro, obligaciones y disciplina, sino también puertas que se abren a nuevas oportunidades, de acceder a una educación orientada al trabajo, de entablar vínculos con personas ajenas al

³³⁷ N39, adolescente comunidad Chiuquihuin, 18 años

³³⁸ N7, niña comunidad Chiuquihuin, 11 años.

entorno comunitario, cuya procedencia remota resulta aún mas atractiva cuando se trata de centros urbanos, extranjeros, y más aún, europeos.

En segundo lugar, los niños introducen fisuras en estos supuestos bloques, manipulando los plazos previstos institucionalmente para tomar la primera comunión, ensamblando interpelaciones que se les presentan como incompatibles, adhiriendo pero manteniendo a la vez una distancia.

Resulta de particular interés el caso de los adolescentes que solicitan ir a catequesis, y utilizan el traslado a la ciudad en el transporte institucional y el tiempo así disponible para “ir a joder por el centro”. Sin caer en interpretaciones románticas de la resistencia estudiantil según las cuales “los maestros son villanos y los estudiantes antihéroes” (McLaren 1984:231), consideramos de relevancia advertir cómo actúan desde lo que M. de Certeau caracterizó como la “posición del débil”, en tanto sacan “partido de las cartas ajenas en el instante decisivo, uniendo elementos heterogéneos cuya combinación asume la forma, no de un discurso previo, sino de un “golpe”, de una acción” (de Certeau, 1979: 9). La propia planificación en la cual se basa el orden de una institución total como estos internados, es utilizada en la práctica por los internos para evadir y cuestionar dicho orden, brindándonos así un sugerente ejemplo de cómo “pese a permanecer encuadrados por sintaxis prescritas (modos temporales de horarios, organizaciones paradigmáticas de lugares, etc.) estos ‘atajos’ siguen siendo heterogéneos para los sistemas donde se infiltran y donde bosquejan las astucias de intereses y de deseos *diferentes*” (de Certeau 1998: 41, énfasis en el original).

Capítulo VIII

“YO ME SIENTO OTRA”.

Revitalización ritual y rearticulación de subjetividades

“Parece increíble, yo vivo acá, que es una comunidad mapuche y todo, y allá (en la ciudad de Neuquén) me sentí más mapuche que nunca”³³⁹

Las organizaciones con filosofía y liderazgo mapuche se han esforzado desde comienzos de la década de 1990 por desactivar la articulación hegemónica instaurada por la iglesia católica y retomada por la provincia del Neuquén que –como planteamos en el capítulo precedente- define a lo mapuche en términos sincréticos, trazando equivalencias que subordinan ciertas prácticas y creencias mapuche al dogma católico y las circunscribe al ámbito comunitario rural.

Este esfuerzo se ha dirigido no sólo a “descontaminar” la simbología y ritualidad vigente –como el *gejipun-* de los componentes identificados como no mapuche, sino a su vez, y en modo creciente, a recuperar ceremonias “olvidadas”. Como ha señalado Claudia Briones, a través de la recreación del *Wiñoy Xipantu*³⁴⁰ - año nuevo mapuche – a partir de 1992, las organizaciones han instalado un escenario para enfatizar la distintividad mapuche y su no circunscripción a las fronteras nacionales que han dividido a Guluche y Puelche (Briones 2003).

A ello se ha sumado en los últimos años la recuperación de prácticas rituales dirigidas a los niños, de ámbitos tanto rurales como urbanos, que introducen nuevas dimensiones analíticas, en tanto nos ofrecen la oportunidad de indagar en los procesos de resignificación mediante los cuales los niños mapuche del Neuquén otorgan sentido a

³³⁹ N4, niña 14 años, Chiuquilihuin.

³⁴⁰ Para un análisis del proceso de recuperación del *Wiñoy Xipantu* como símbolo clave del Pueblo Mapuche ver Briones 1999.

experiencias paradójicas como la que encabeza el presente capítulo, rearticulando en ciertos casos sus subjetividades, en el marco de procesos de comunalización continuamente sospechados de inauténticos.

Estos rituales, confirman como veremos que “sería incorrecto deducir que la ritualización ha involucrado sólo fines instrumentales o que ha respondido sólo a la perspectiva de los activistas de expresar una distancia cultural entre lo indígena y lo no-indígena”, o plantear una definición transnacional del Pueblo Nación Originario Mapuche (op. cit.:48).

Entre las múltiples capas y audiencias involucradas en este tipo de proceso de producción de sentido, nos interesa abordar aquí su proyección simultánea hacia fuera y hacia adentro, como contrapropuesta a los rituales de iniciación ofrecidos y/o impuestos por otras agencias interpeladoras, que a la vez que discute adscripciones hegemónicas, nutre procesos localizados de comunalización, tanto rurales como urbanos, incidiendo en la rearticulación de las subjetividades de los niños.

Siguiendo a Jonathan Hill utilizaremos el concepto de etnogénesis para dar cuenta de estas “luchas simultáneamente políticas y culturales de los pueblos por crear identidades perdurables en contextos generales de cambio radical y discontinuidad” (1996:1, traducción propia); teniendo en cuenta, como propone Diego Escolar, que dicha discontinuidad supone la alternancia, dentro de un proceso de larga duración, de fases etnogenéticas “positivas” –en las cuales se crean, utilizan, transforman y reciclan categorías de adscripción étnica- con fases “negativas”, de retroceso, en las cuales dichas adscripciones son invisibilizadas o socialmente neutralizadas (2003:13)

En ese marco, luego de una breve descripción del *katan kawiiñ* y el *bakutuwvn*, y de las circunstancias de su revitalización, el presente capítulo analiza por un lado dichos rituales como interpelación dirigida a las niñas y niños mapuche no sólo desde los

ámbitos doméstico y comunitario, sino también desde las organizaciones con liderazgo y filosofía mapuche. Por otro lado, se indagan los sentidos que el *katan kawiiñ* y el *bakutuwvn* han tenido para las niñas y niños participantes, a partir del relevamiento etnográfico de sus prácticas y representaciones. Por último, se consideran las implicancias de estos rituales en los procesos etnogenéticos en curso en la “joven” comunidad rural y en un barrio periférico de la ciudad de Neuquén capital.

I. El katan kawiiñ y el bakutuwvn³⁴¹

El *katan kawiiñ*, o *katan pilun*, constituye una ceremonia que, no habiéndose realizado por varias generaciones, fue reconstruida y recuperada en el año 2000 a partir de un trabajo de investigación con ancianos de diversas comunidades realizado por el Equipo de Educación Mapuche *Mapuncezugulekayayiiñ*³⁴² junto con miembros de la comunidad *Gelay Ko*, en la cual se realizó la ceremonia, situada en el departamento de Zapala de la provincia del Neuquén.

En los años que siguieron, por su parte, la organización mapuche *Puel Pvjv*³⁴³ y el Centro de Educación Mapuche *Norgybamtuleayiiñ*³⁴⁴ de la Coordinadora de Organizaciones Mapuche trabajaron también en la revitalización del *katan kawiiñ* incorporando asimismo el *bakutuwvn* - o *lakutún* según las fuentes históricas-, que volvieron entonces a celebrarse en junio de 2003, pero esta vez en la ciudad de Neuquén, contexto en que, como veremos, adquirieron nuevos sentidos.

Existían ya antecedentes de revitalización de ambos rituales en el contexto chileno por parte de organizaciones mapuche urbanas – *warriache*, de acuerdo con el análisis de Andrea Aravena (2000 y 2002)- con las cuales las organizaciones con

³⁴¹ No es mi intención realizar un análisis interno de estos rituales por lo cual la descripción será, como se anticipó, breve.

³⁴² Seguiremos hablando el idioma de la tierra.

³⁴³ Espíritu del este

³⁴⁴ Retomamos nuestra propia forma de ordenarnos

filosofía y liderazgo mapuche del Neuquén han mantenido no sólo un intercambio fluido (Falaschi 1994, Briones 1999) sino asimismo lazos de parentesco.

El *katan kawitñ* es un rito de pasaje a través del cual las niñas mapuche pre-púberes y púberes son iniciadas en el rol social adulto. Actualmente, tanto el *katan kawitñ* como el *bakutuwn* se realizan en el contexto del *Wiñoy Xipantu*, año nuevo mapuche, de modo tal que el rito de paso queda entrañablemente vinculado a la celebración ritual del cíclico cambio cósmico dado por el solsticio de invierno. Tratándose en los tres casos de prácticas rituales recreadas recientemente, resulta notable la vigencia que han adquirido.

En pocas palabras, las niñas, vestidas uniformemente con el *kvpan* (tela negra de forma rectangular, sujeta al hombro derecho) y el *xariwe* (faja), y acompañadas por los demás participantes que forman un semicírculo a su alrededor, reciben consejos de la *pijañ kuse* (autoridad espiritual con funciones religiosas y terapéuticas) en *mapuzugun*. Luego, mientras las mujeres entonan *tayil* –cantos ceremoniales en los que se incorpora el nombre o apellido mapuche de cada niña como referencia a su origen (*tuwn*)- y los hombres gritan enérgicamente para transmitirles fuerza y así evitar el dolor, el especialista ritual -en quien se hace presente la ley y la tradición- va perforando con una aguja el lóbulo de las orejas de cada una y colocando un hilo antiséptico. A cada niña se le entregan los *caway*, aros de plata que usarán luego de la cicatrización como indicador de su nuevo rol como mujeres adultas.

El *bakutuwn* es mencionado en las fuentes históricas como *lakutún*, práctica ritual en la que se daba a un niño el nombre de su abuelo paterno, *baku*, o de algún antepasado de relevancia, incorporándolo de este modo a dicho linaje. Se trata entonces de un mecanismo de parentesco ritual mediante el cual se establecen alianzas de carácter dinámico entre individuos, familias y linajes, imbricando el parentesco y la

política. En el contexto neuquino aquí analizado, se inició mediante este ritual a un grupo de niños de entre 11 y 14 años, a quienes sus respectivos *baku* aconsejaron e hicieron entrega de un *xarilogko*. El acento estuvo puesto en el traspaso de conocimiento más que en la entrega de un nuevo nombre, aspectos a analizar en el tercer apartado de este capítulo.

II. Gelay Ko, Departamento de Zapala, 2000.

En el *katan kawitñ* realizado en el año 2000 fueron iniciadas 7 niñas, procedentes de “nuevas” y “viejas” comunidades rurales del centro y sur de la provincia, así como también de las ciudades de Zapala y Neuquén capital.

En esa oportunidad, la realización de la ceremonia profundizó la ritualización iniciada ya en noviembre de 1999 al poner en práctica el *gejipun*, adquiriendo un sentido particular, por articularse con el proceso de etnogénesis de la comunidad anfitriona, cuya organización en términos formales no superaba en ese entonces los dos años, a pesar de la antigüedad de su asentamiento en el paraje de Santo Domingo como población mapuche dispersa y desmarcada, parte de la cual señala la actual provincia de La Pampa como lugar de origen de sus antepasados.

Como anticipamos, la ocupación del espacio por parte de esta comunidad es discontinua, y sus relaciones con los “fiscaleros” que no se han integrado a ella son complejas, ambivalentes.

A pesar del fuerte cambio que implicó la creación de la comunidad, y de que ha sido un proceso político a la vez que cultural, la concepción de la identidad mapuche planteada por sus miembros no supone que se trate de una opción, sino de una cuestión de “sangre”, a la que luego se le suma “animarse”, “no tener vergüenza”, “sentirse parte de una raíz”. La construcción de un sentido de pertenencia, tal como define la

comunalización Brow (1990) retomando nociones weberianas, supone en este caso la primordialización de las relaciones comunitarias, que son promovidas y experimentadas como si fueran original y naturalmente inevitables, como si existieran desde siempre. Es en ese sentido que para quienes integran la comunidad, los fiscaleros son tan mapuche como ellos, a pesar de sus intentos por invisibilizarse. Una de las niñas lo expresó así, al referirse a sus compañeros de escuela: “*Son de otras familias, que le dicen fiscaleros, viste? No se integraron a la comunidad. Son más mapuche que yo (se ríe) y dicen que son wigka!!!*”.

En este contexto, la acción ritual actuó a su vez como procedimiento para marcar parte del territorio que reclama como suyo la comunidad, aunque no tenga título de propiedad, análogamente al caso del ciclo ritual huichol analizado por Geist (1996). A través de la construcción de la enramada y el *rewé*, y de la recurrente permanencia diurna y nocturna de los miembros de la comunidad, se recuperó un predio en disputa construyéndolo como espacio ritual mapuche, confluyendo en este proceso las dimensiones espirituales y político-culturales de la realidad mapuche en la provincia del Neuquén

Para las niñas de esta comunidad iniciadas, el *katan kawitñ* significó un punto de inflexión en su trayectoria de vida. El ritual implicó la separación de las ya no tan niñas de su condición anterior, y tras un periodo liminal, su incorporación a un nuevo status; es decir, supuso una transformación (Turner 1980), en la cual desempeñó un rol fundamental el conocimiento transmitido a las niñas por las *pijañ kuse* y ancianas de la comunidad. En palabras de Victor Turner,

“la gnosis obtenida durante el período liminar, se considera que cambia la más íntima naturaleza del neófito imprimiendo en él, como se imprime un sello en la cera, las características de un nuevo estado. No se trata de una

mera adquisición de conocimientos, sino de un cambio ontológico”
(Turner 1980:113).

En este caso, dicha transformación excede ampliamente los aspectos generacional y de género, pues se entrama con el proceso de etnogénesis de la comunidad en cuestión. Por ello, ha implicado para las participantes no sólo el pasaje entre grupos de edad –de niña a joven mujer- a partir de haberse tornado fértiles, transición que los organizadores explicitaron como principal sentido del ritual, sino a su vez un desplazamiento de su anterior desafiliación tras el status de “fiscaleras”, al autoreconocimiento como mapuche y la consecuente rearticulación de su subjetividad. Se trata entonces no sólo de una afirmación de la identidad de género (Godelier 1986) sino, siguiendo a Turner, de un cambio cualitativo, no meramente topológico, sino capaz de producir una transformación ontológica.

Por tanto, no se trata del paso de un status preexistente a otro, como se conceptualizaría desde una perspectiva estructural funcionalista, sino de un proceso en el cual la propia clasificación y sus términos están siendo redefinidos.

La descategorización y recategorización operadas por el ritual dieron lugar a nuevas prácticas y nuevos sentidos en la vida cotidiana de estas jóvenes. A partir del ritual, una de ellas, por ejemplo, comenzó a acudir al *rewe* no sólo para las ceremonias colectivas sino por su propia iniciativa cuando precisa reflexionar: “*a veces cuando estoy mal, cuando me pongo medio triste, voy ahí*”, desoyendo incluso el mandato de que “*los chicos se tienen que cuidar de no ir solos en la enramada. Tienen que ir con un grande*”³⁴⁵, al cual ya nos referimos en el capítulo IV. Es decir que resignifica mediante su práctica el sentido tradicionalmente conferido a este espacio.

³⁴⁵ N3, niño de 11 años de edad, comunidad Chiuquilihuin.

Para algunas de las jóvenes, el compromiso asumido mediante el *katan kawñ* profundizó el ya adquirido al recibir el cargo de *kalfv malen*, cargo que les fuera entregado en una ceremonia descrita en los siguientes términos:

“no fue muy grande, fue pequeña. Cuando nos entregaron todo el cargo, nos hicieron el awvn a nosotros, donde corren los caballos alrededor del rewe. Todavía no estaba el rewe cuando nos dieron eso. Lo empezaron a dibujar, mi cuñado lo empezó a hacer. Y bueno, y ahí ya nos dijeron que nosotros siempre teníamos que estar ahí constantemente, al lado del rewe. Todas las mañanas cuando iban a hacer gejipun, teníamos que estar ahí.”

Se trata de un cargo ritual, cuya denominación podría traducirse como mujer o niña azul, que según la tradición corresponde a niñas pre-púberes y púberes, y cuya contraparte masculina son los *kalfv wenxu* o *piwicen*, vocablo éste último que designa también al conjunto de oficiantes rituales, incluyendo varones y mujeres. La función de estos niños consiste en asistir a quien conduce el ritual y al resto de los participantes, actuando como mediadores entre ellos y el *rewe*, encargándose también de manipular las banderas ceremoniales³⁴⁶. Deben cumplir ciertas prescripciones específicas tales como sólo cortarse el pelo, o –en el caso de las mujeres– perforarse el lóbulo de las orejas, en contextos ceremoniales pre-establecidos, permanecer soltero/ a, “no reirse cuando bailan el coike, estar en las reuniones, avisar cuando tienen un compromiso³⁴⁷ así le hacen la despedida”, y abstenerse de realizar actividades que demanden esfuerzo físico durante los días posteriores a la ceremonia.

Algunas niñas señalan como punto de inflexión personal el momento de organización formal de la comunidad, su iniciación en el *katan kawñ* y su desempeño

³⁴⁶ Para una descripción etnográfica de estos roles rituales ver Hilger 1957. Pereda y Perrotta registran la denominación de “niños y niñas santos”, “llancán”, “su papel en las rogativas está bien determinado y su actitud respetuosa revela su vocación de servicio. Ellos se ocupan durante la ceremonia de las banderas, las ofrendas, el mudai a consumir, el cuidado de los caballos elegidos y encabezan el awñ portando las banderas” (1994:53).

³⁴⁷ Se refiere a una relación de pareja.

como *kalfv malen*. Me referiré brevemente a una de ellas, Laura³⁴⁸, que actualmente tiene 17 años, con quien realicé una historia de vida entre 2001 y 2003.

Al conocer a Laura en el año 2001, me pareció introvertida y poco sociable. Observé en reiteradas ocasiones que solía quedarse sola en su habitación escuchando música mientras el resto de la comunidad se reunía a conversar, lo cual a su vez era comentado por sus allegados. Su madre solía hacer comentarios al respecto, lamentando esa actitud, y rezongando a su hija para que se integrara al grupo. Laura reconoce esta característica como propia, aunque la remite al pasado: “*Cuando empezaron a armar la comunidad, yo no estaba ni enterada, cuando empezaron a formar la comunidad acá. Como yo era medio chivata, salía por ahí cuando venía la gente, no escuchaba*”.

En enero de 2002 la noté cambiada, más extrovertida, alegre. Laura reconocía este cambio en su forma de ser –que era comentado también por sus padres y hermanos– y lo atribuía a su integración a la comunidad, a su iniciación ritual y a su desempeño como *kalfv malen*. Resulta particularmente sugerentes sus expresiones en el siguiente fragmento de una entrevista desarrollada en la *ruka* de verano, mientras Laura hilaba lana oscura con la cual se proponía avanzar en el aprendizaje del tejido en telar que recientemente había emprendido junto a su madre y sus hermanas.

A: ¿Y cambia algo en tu vida antes y después de eso?

L: Y sí. No he visto qué cambió en mi vida pero cambió mucho.

A: ¿En qué por ejemplo?

L: Bueno, en que no conocía antes mucha gente de esos, de los que están viniendo ahora, y no conocía muchas cosas...

A: Conociste cosas nuevas...

L: Sí, muchas cosas nuevas.

³⁴⁸ Se ha sustituido el nombre real por un nombre supuesto.

A: *¿Como qué?*

L: *Lo que no conocía mucho era cuando bailaban los coike y cuando las pijañ kuse hablaban, cuando cantaban cuando bailaban los coike, cuando todos se sientan alrededor del fuego y hablan. De todo, cambió mucho para mí.*

A: *¿Y vos cómo te sentís con eso?*

L: *Y, yo me siento otra. Creo que, a la edad que tengo, ya sé antes lo que fue y ahora lo que es. Mucho es lo que cambió.*

A: *Te sentís otra...*

L: *Sí.*

A: *¿ Por qué?*

L: *Antes yo no conocía mucho, y le daba más importancia a la tele, a la radio. Y ahora mucha importancia no le doy ni a la tele ni a la radio.*

A: *¿Y a qué le das importancia?*

L: *A lo que habla mi papá, mi mamá, eso... A aprender a hilar, a hacer tejidos, por ahí.*

A: *¿Y por qué?*

L: *Porque yo... para mí es más interesante eso, esto (señalando la lana que está hilando) que lo otro. Por eso.*

Resulta interesante la esfera subjetiva de un proceso social que, como vemos, ha sido experimentado con profunda emoción por sus protagonistas, promoviendo una modificación de sus intereses, sus valores, sus modos de relacionarse; una transformación de sí que confirma que para ellas ha sido efectivamente un punto de inflexión en su trayectoria de vida, instancia en que “la persona asume una nueva serie de roles, entabla relación con una nueva serie de personas, y adquiere una nueva concepción de sí” (Mandelbaum citado en Langness y Frank 1981:72). Otra de las chicas lo relata incluso con cierto dramatismo -“ Iba a hacer la comunión cuando justo

se formó la comunidad”- trazando una sugerente imagen de cambio de rumbo. Y entre los niños que por razones de edad o género no fueron partícipes centrales de la ceremonia, la experiencia ritual quedó incorporada como diacrítico de lo mapuche, como se observa en el dibujo N° 5, realizado por N43, un niño de 6 años cuya familia, procedente de otra zona, se incorporó a la comunidad en el año 2002.

Como señalamos al presentar el caso de esta comunidad, la celebración en junio de 2000 del *Wiñoy Xipantu* y del *katan kawitñ* operó como acto fundacional tanto o más que la sanción de su estatuto que tuvo lugar unos años antes. La presencia en dicha ocasión de numerosos invitados mapuche y no mapuche, incluyendo un famoso músico como Víctor Heredia, junto con la repercusión en los medios de comunicación locales, configuran ese *Wiñoy Xipantu* como “Definitional Ceremony” -en palabras de B. Myherhoff- en la cual se expresaron autodefiniciones colectivas en términos de comunidad mapuche específicamente dirigidas a proclamar determinada interpretación a una audiencia que de otro modo no estaría disponible (1992:235). Así, constituyó una oportunidad de aparecer ante otros bajo la propia interpretación.

Ese mismo año se profundizó el conflicto por la contaminación producida por la empresa petrolera amparada -por acción u omisión- por las autoridades provinciales, llegando a su punto de mayor visibilidad cuando los integrantes de la “flamante” comunidad tomaron la oficina de la empresa ubicada dentro de sus tierras- Esta “acción” fue posible gracias al proceso cultural en curso (Whitten 1996). Al igual que la realización del *katan kawitñ*- no sólo proyectó un mensaje a la sociedad civil en general a través de la difusión dada por los medios masivos de comunicación, sino que se constituyó a su vez como instancia de reactualización de solidaridades y rearticulación de subjetividades, deviniendo también hito fundacional en las narrativas comunitarias,

visible por ejemplo en imágenes fotográficas de la “toma” protagonizadas por los diversos miembros del hogar y exhibidas y comentadas una y otra vez por los niños.

Vemos entonces cómo la etnogénesis se da en y a través de las disputas, en cierta medida de modo similar a la dinámica señalada por Evans Pritchard en Los Nuer, o a la “solidaridad de las trincheras” de la primera guerra mundial, que contribuyó a la construcción de numerosos “nosotros” nacionales en Europa. Podríamos sugerir entonces que la conjunción de lo político y lo cultural en las disputas identitarias más que la excepción, es la regla. Como ha señalado Diego Escolar “la articulación, transformación o reelaboración de sentidos de pertenencia o grupos étnicos son prácticamente indisociables de contextos o coyunturas de conflicto político o de *backgrounds* de alianzas, oposiciones y demandas políticas” (2003:17).

Volviendo al caso, los rituales realizados operaron transformaciones en diversos niveles, haciendo confluír el paso de un ciclo anual a otro, con el pasaje de las niñas a una nueva etapa del ciclo vital y el pasaje de cierto colectivo social del no-reconocimiento –tanto propio como ajeno- a la autodefinición como comunidad mapuche.

Este y otros esfuerzos por revitalizar la identidad mapuche –como la elección de nombres mapuche para los niños a la que nos referimos en el capítulo VI- son vistos con sospecha por el personal docente de la escuela primaria a la que asisten los niños de esta comunidad, que paradójicamente a la vez que racializa la pertenencia mapuche - atribuyendo o negando a distintos niños tal identidad en función de si poseen o no “sangre mapuche”, lo cual quedaría evidenciado en los rasgos fenotípicos- plantea la irreversibilidad de la “aculturación”, a partir de lo cual ponen en duda la autenticidad de la identidad mapuche de la comunidad en su conjunto.

Lo que se está negando a su vez es la historicidad de las “comunidades viejas”, presuponiéndolas entidades aisladas y estáticas existentes desde el inicio de los tiempos, en lugar de reconocer que también son resultado de la expansión estatal y sus políticas de radicación e incorporación subordinada de la población indígena en la región patagónica, como han demostrado numerosos estudios (APDH 1996, Hernández 2003, Delrio 2005). En palabras de J. Hill, “estos refugios sólo pueden ser entendidos como poblaciones indígenas aisladas cuya continua existencia es ‘potencialmente amenazante para la jurisdicción soberana del estado’ mediante su remoción de las historias de expansión colonial y nacional que originalmente produjeron sus situaciones contemporáneas” (1996:10, traducción propia). Esto asimismo conlleva implicancias espirituales, de acuerdo con la cosmovisión mapuche; como señala un dirigente “*las comunidades rurales tampoco están en su lugar de origen, su tuwvn*”³⁴⁹.

Esta perspectiva, al reconocer la contingencia de la territorialización³⁵⁰ que hegemonícamente se considera un dato de la naturaleza, bosqueja la necesidad de un trabajo interno de reconstrucción de la espiritualidad que abarque tanto ámbitos urbanos como rurales, tanto comunidades “viejas” como “nuevas”.

En esta misma línea, otro planteo no sólo cuestiona la supuesta esencia rural de lo mapuche, sino que también pone en discusión su pretendida “pureza”:

*“Hay quienes repiten lo que dicen algunos abuelos o abuelas en el campo. Y en realidad, en el campo están más colonizados. Los que están en la ciudad, a lo mejor están más conscientes, porque van pensando, reflexionando y van viendo que mucho de lo han aprendido como de ellos, no es de ellos sino resultado de la colonización”*³⁵¹.

³⁴⁹ O1 miembro organización mapuche.

³⁵⁰ Para un abordaje de los disímiles derroteros seguidos por la población indígena sometida por las campañas militares de fines del siglo XIX ver Delrio 2005, y Briones y Delrio 2006.

³⁵¹ O5, miembro organización mapuche.

Enmarcando lo rural en los procesos de conquista y colonización en los cuales se conformó, esta perspectiva subvierte de algún modo las nociones hegemónicas. Se revela así la reflexividad que acompaña puertas adentro los procesos de comunalización y primordialización, que frente al esencialismo hegemónico traza en ciertas oportunidades caminos alternativos, en lugar de reforzarlo.

Es desde este tipo de perspectiva que algunos miembros de esta clase de organizaciones sugerentemente se han preocupado y ocupado por cómo implementar las instancias rituales mapuche en el ámbito urbano, considerando que si cada año quienes viven en la ciudad se trasladan para las ceremonias a las comunidades rurales, “*entonces ¿qué sentido tiene el planteo de que se puede ser mapuche en la ciudad?*”³⁵².

III. Neuquén capital, 2003

La segunda edición del recuperado *katan kawñ* se realizó entonces no en una comunidad rural, sino en la ciudad de Neuquén, contexto en el cual la pertenencia mapuche resulta para el sentido común aún más sospechosa que en el caso de Gelay Ko, que al menos cumple con el requisito de ruralidad, siendo los integrantes de las organizaciones urbanas permanentemente acusados de oportunismo e inautenticidad.

Las organizaciones *Newen Mapu* y *Puel Pujv*, asentadas en el periférico barrio Islas Malvinas, gestionaron para la ocasión un predio municipal conocido como Campamento N° 1, que brindó el entorno “natural” deseado.

El ritual adquirió en esta ocasión un sentido particular, como impugnación a la circunscripción de lo indígena al pasado -vinculada a un pensamiento evolucionista unilineal-, articulada con su reducción al ámbito rural, el cual para el sentido común representa en sí mismo un tiempo pretérito. Así, se procuró poner en discusión la

³⁵² O1, miembro organización mapuche.

perspectiva esencialista de las pertenencias e identidades según la cual, la ruralidad constituye una condición necesaria del “auténtico” indígena, efecto ideológico producido por la territorialización de la población indígena sobreviviente a la conquista militar en “comunidades”, de modo tal que la población mapuche de las comunidades rurales se ha tornado el estereotipo de lo mapuche, incluso para los propios mapuche (Briones 1999:34)³⁵³. Asimismo, es precisamente el carácter organizado y de alta visibilidad de la población urbana lo que inspira desconfianza según los sentidos hegemónicos, que ven en la política un agente contaminante de “la cultura”, instalando “severas sospechas sobre la autenticidad de intelectuales indígenas cuya escolarización o capacidad política los distancia de la imagen del ‘indígena verdadero’, tan pasivo e incompetente, como sumiso y fácil de satisfacer desde políticas asistenciales mínimas” (Briones 2005:39)

Asumiendo y a la vez desafiando esa perspectiva, ambas organizaciones -*Newen Mapu* y *Puel Pvjv*- se presentan como *lof*, comunidad. El trabajo etnográfico realizado en dicho contexto nos advierte que la auto-denominación de estas organizaciones como “*lof*” –comunidad- no debe interpretarse como mera “maniobra política” vacía de contenido. No se trata sólo de un abierto desafío a la negación de la presencia y vitalidad de lo mapuche en la ciudad -disputa observada también en Chile por Andrea Aravena (2000 y 2002). El trabajo etnográfico realizado revela la recreación de lógicas comunitarias en el ámbito urbano, visibles en las prácticas de reciprocidad, intercambio, “territorialización”, ritualidad y parentesco, que a la vez que vehiculizan estrategias de subsistencia, construyen experiencias y sentidos en torno a un “nosotros” desde lo cotidiano, dando sustento a la conformación de estas identidades colectivas. El cuidado de lo niños puede ser un “lugar” en el que detectar la existencia de un sentido de

³⁵³ Andrea Aravena constata esta misma ruralización en el contexto chileno (2002).

pertenencia. Así como en el caso de Chiuquilihuin nos permitía observar las fisuras debidas a disidencias con respecto al modo de entender la pertenencia mapuche y su compatibilidad o incompatibilidad con el catolicismo o evangelismo, situación expresada en la reveladora frase “no le puedo confiar a mis hijos”, en el caso del *lof Newen Mapu* y el *lof Puel Pvjv*, el que los niños pequeños y no tan pequeños queden frecuentemente a cargo de otro miembro - generalmente niñas pre púberes y púberes- nos indica la existencia de un “sentimiento de solidaridad”, además de un entendimiento de una identidad compartida (Brow op. cit).

Al igual que Bordegaray y Novaro “recogemos la inquietud de algunos investigadores para los cuales el auge del constructivismo y deconstructivismo nos llevó a sobre-enfatizar el carácter inventado y manipulado de todas las tradiciones e identidades, desconociendo el peso de experiencias compartidas y las producciones de sentido comunitario (Grimson, 2002, citado en Bordegaray y Novaro op. cit.:4)

La práctica política en la cual todos los miembros –adultos y niños- participan no sólo no anula la posibilidad de examinar estas organizaciones en términos de comunalización, sino que constituye un conjunto de experiencias compartidas altamente movilizadoras, que brindan sustento al sentido de pertenencia a un “nosotros”, como evidencian los testimonios de diversos *picikeche* respecto de la conmovedora experiencia del trabajo colectivo previo a las movilizaciones y otras actividades -por ejemplo la preparación de los focos con petróleo para el 12 de octubre de 2001, como planteamos en el capítulo IV- y de enfrentar en conjunto situaciones de riesgo como la represión policial.

Y en tanto ese “nosotros” se construye reformulando una adscripción étnica en el marco de disputas político- culturales y cambios pronunciados (Hill 1996) nos referimos a este procesos como etnogénesis.

Es en ese contexto, de cotidianas disputas por su legitimidad en tanto población y en tanto representantes mapuche, que estas organizaciones han recuperado y relocalizado el *katan kawñ* y el *bakutuwn*. En ese sentido debe interpretarse el hecho de que tanto en los materiales de difusión distribuidos por las organizaciones como en las entrevistas que realicé con varios de sus miembros se explica insistentemente que aunque tradicionalmente el *baku*, abuelo paterno, era quien transmitía su origen al niño a través del *bakutuwn*, en esta ocasión ese rol fue asumido por amigos o parientes elegidos por los padres, quienes fueron los encargados de aconsejar a los niños y entregarles un *xarilogko*, pues “*algunos no tienen a su baku vivo y otros lo tienen pero no se reconoce como mapuche, entonces no puede asumir el rol de baku*”. Esto es visto como una modificación de lo tradicional, acerca de la cual se ofrecen justificaciones orientadas a neutralizar discursos esencialistas que impugnen el sentido y valor de la actividad emprendida. G. Sider diría que, de algún modo, comparten la noción de que los indígenas y sus tradiciones no deben supuestamente cambiar, “la comparten, la confrontan, la niegan” (1994:116). No obstante, la aplicación no literal del término *baku* se corresponde con lo señalado por fuentes históricas, las cuales nos muestran que la articulación entre parentesco ritual y política entre los mapuche tiene en efecto profundos antecedentes³⁵⁴. Tratándose de procesos de construcción y disputa por la hegemonía, “sería ingenuo esperar que las ideas mapuche de la ‘auténtica cultura mapuche’ estén completamente libres de los sentidos hegemónicos que definen qué debe considerarse un ‘auténtico indígena’” (Briones 1999:31, traducción propia).

³⁵⁴ Por ejemplo véase el análisis de Walter Delrio sobre el caso del *logko* Miguel Ñancuche Nahuelquir en lo que respecta al establecimiento de un parentesco ritual con el cacique manzanero Juan Ñancucheo (2005:37) y a la posterior incorporación de nuevas familias a la Colonia Cushamen por él fundada a través de su adopción del apellido “Nahuelquir”.

Al igual que para las niñas iniciadas en el departamento de Zapala en el año 2000, el *katan kawitñ* y el *bakutuwyn* representaron para las niñas y niños de Neuquén capital la separación de su condición anterior, y tras un periodo liminal, su incorporación a un nuevo status. También aquí la transformación se vincula estrechamente con el conocimiento transmitido en el contexto ritual, aunque en este caso los niños y niñas han ido recibiendo tales saberes durante años, en el marco más formalizado del amplio arco de actividades formativas desplegadas por del Centro de Educación Mapuche *Norgvbamtuleayitñ* y *Puel Pyjv*, analizadas en el capítulo VI. Las ceremonias constituyeron asimismo oportunidades para la aplicación de otros “conocimientos recuperados”, en los talleres de tejido, alfarería y *mapuzugun*. Por ejemplo, los niños y niñas más pequeños participaron en la elaboración de piezas de cerámica y tejidos que fueron entregados a los niños y niñas iniciados como “presente” y “recuerdo”.

En este contexto, los rituales se articulan con las actividades político-culturales en las que participan los niños desde pequeños, pues como se planteó en capítulo IV, en tanto *picikeche*, pequeñas personas, se los considera en una etapa de formación, aunque tal formación debe realizarse en y a través de la participación en el proyecto político cultural de la organización y no en un ámbito asépticamente separado del “mundo adulto”.

El *katan kawitñ* y el *bakutuwyn* –al igual que las actividades educativas analizadas en el capítulo VI- estuvieron explícitamente destinados a “*fortalecer la identidad de los niños mapuche residentes en la ciudad de Neuquén*”, resignificados como parte de la disputa por la autodeterminación. En esta ocasión, los consejos transmitidos fueron “*no perder la identidad, conocer nuestros principios*”³⁵⁵.

³⁵⁵ N4, niña 14 años, Chiuquihuin.

Como ya planteamos en el capítulo VI, se trata de una definición contestataria de lo mapuche en abierta confrontación con la neutralización de la conflictividad que promueven el gobierno provincial y la iglesia católica a través de la incorporación folklorizada de lo mapuche que analizamos en los capítulos V y VII.

Esto se hace explícito en la presentación del *katan kawitñ* y el *bakutuwn* como “ceremonias de reafirmación” del “ser mapuche” de los niños y niñas, y del *xarilogko* entregado a los niños como símbolo de “su identidad y su compromiso de reivindicar los derechos y existencia de su Pueblo”. Se produce entonces una cierta equiparación de ambos rituales, coincidente con la distribución más igualitaria de responsabilidades entre varones y mujeres dentro de la organización a la cual nos referimos en el capítulo IV, contrastante con la realidad rural. Esta equiparación se ha reforzado en documentos más recientes, como el ateniendo al proyecto del Registro Civil Mapuche al que nos referimos en el capítulo VI, en el cual se plantea que el *bakutuwn* es “una ceremonia social donde a un niño, niña, *pici wenxu* o *pici zomo* se le coloca un nombre de un abuelo o abuela, bis abuelo, o el de algún mayor que haya trascendido en el Pueblo Mapuche (...)”, que en el caso de las niñas, “se realiza a través del *katan kawitñ*” (Norgvlantuleayitñ 2006).

Al indagar lo que han implicado los rituales realizados en el año 2003, hemos advertido que el sentido que tienen para los niños y niñas de la ciudad de Neuquén se vincula estrechamente con la organización interna del *lof Newen Mapu*, la organización de Neuquén capital que, junto con comunidades rurales de la provincia, conforma la Coordinadora de Organizaciones Mapuche de Neuquén (COM). Como ya se dijo, se trata de una organización atravesada por relaciones de parentesco entre sus miembros, autodenominada *lof*, es decir comunidad. En ese marco, el *katan kawitñ* y el *bakutuwn* marcaron el pasaje de los niños a un nuevo rol dentro del organigrama de *Newen Mapu*,

denominado *pici kona* (pequeño *kona*) y *pici zomo* (pequeña mujer) situado entre los jóvenes *kona* (o guerreros) y los *picikeche*, niños. Este nuevo estado supone un mayor compromiso, y habilita a los niños a participar de algunas de las actividades de los *kona*, entre ellas la elaboración de la publicación *Tayiñ Rakizuam* (nuestro pensamiento), la organización de talleres de fortalecimiento del *coike purrun* en comunidades rurales en el caso de los varones y la coordinación de actividades para los *picikeche* que se realizan en la sede de Neuquén capital, la *ruka newen mapu*, en el caso de las mujeres. Durante las reuniones de planificación de actividades formativas dirigidas a los *picikeche*, que compartí entre enero y marzo de 2004, observé cómo a las niñas y niños que habían sido iniciados en junio de 2003 se les asignaban responsabilidades como colaboradores, en lugar de como destinatarios, insistiendo reiteradamente en que “*ya tienen otro rol*”. Más adelante dejarán de ser *kona* para pasar a desempeñarse como *werken*. Partiendo de definiciones de roles mapuche preexistentes, en el contexto urbano se produce de este modo una reformulación de la organización del ciclo vital.

En junio de 2003, el *katan kawitñ* y el *bakutuwn* reunieron también a niñas y niños procedentes de comunidades rurales, en las cuales estas ceremonias no se practican. En no pocos casos se trata de comunidades en las cuales, como analizamos en el capítulo precedente, además de la iglesia católica – que interpela a los niños como católicos a la vez que mapuche, recurriendo a la imagen de Ceferino Namuncurá como modelo de articulación coherente y a-conflictiva-, diversas iglesias evangélicas tienen una amplia y creciente incidencia entre la población mapuche, con la particularidad de que producen interpelaciones que los instan a renunciar a otras adscripciones, como católicos o como mapuche. Para esos niños y niñas, la iniciación ritual constituyó una fuerte instancia de recreación de su pertenencia mapuche, aún habiéndose desarrollado no sólo fuera de su comunidad sino en el ámbito no mapuche por excelencia, la ciudad.

Una de ellas expresó esto como una paradoja, con la que abrimos el presente capítulo, “*Parece increíble, yo vivo acá, que es una comunidad mapuche y todo, y allá me sentí más mapuche que nunca*”, comentó al relatar con emoción su experiencia, la cual comporta entonces una comunalización mapuche que integraría tanto a la población rural como a la urbana, y que no se condice con la perspectiva predominante en su entorno comunitario, que impugna la pertenencia mapuche de quienes han migrado o han nacido en la ciudad.

Así, al igual que en el caso anteriormente analizado, la puesta en práctica del *katan kawñ* y del *bakutuwn* en junio de 2003 formó parte de las disputas político-culturales en las que se encarna el proceso de etnogénesis mapuche, en este caso en la ciudad, dirigiendo un claro mensaje a la sociedad no mapuche en general. Al mismo tiempo, produjo una clara interpelación hacia los niños participantes y el conjunto de la organización y población mapuche, poniendo en juego nociones occidentales acerca de la niñez, como depositaria prioritaria del afecto familiar y por tanto aglutinante y convocante:

*“Logramos realmente sentirnos mapuche y unirnos como familia. Porque nosotros somos casi todos parientes, y hubo casos de familias que están distanciadas y que esa vez, porque eran los chicos, sus nietos, la luz de sus ojos, esa vez vinieron”*³⁵⁶

IV. Revitalización de rituales y etnogénesis.

A partir de los casos aquí presentados, me interesa enfatizar en primer lugar que **los procesos de etnogénesis no están restringidos al pasado**, sino que se desarrollan en la actualidad en numerosos contextos, **no sólo rurales sino también urbanos**, que corresponde analizar; explorando las complejas interrelaciones entre **historias locales y**

³⁵⁶ O3, miembro organización mapuche.

globales (Hill 1996). Puntualmente, sería un error analizar la dinámica de las organizaciones mapuche urbanas sólo en términos de comunidades locales, pues como se vio tanto sus discursos como sus prácticas interpelan como mapuche no sólo a niños y adultos residentes en la ciudad y en el barrio Islas Malvinas en particular, sino también a la población de las comunidades rurales y parajes no articulados como comunidad, es decir, al conjunto de la población de tal ascendencia en términos de Pueblo- Nación Originario, trascendiendo fronteras entre estados provinciales y nacionales. Al mismo tiempo, no debe omitirse la consideración de las prácticas y vínculos que se van recreando a nivel micro, en los que encarnan los procesos de etnogénesis.

En segundo lugar, se trata de **procesos a la vez políticos y culturales**, que producen modificaciones tanto en la **vida material** como en las **subjetividades**, como señala G. Boccara en relación a la reestructuración mapuche de los siglos XVII y XVIII en la Araucanía, Chile (1999). De ahí la convergencia en los dos contextos aquí analizados, de una proyección de la práctica ritual no sólo hacia el interior del grupo, sino también fuertemente hacia el exterior. La acción ritual produjo definiciones identitarias dirigidas tanto a los niños participantes y al conjunto de la comunidad y de la organización, como a la sociedad no mapuche en general.

Al igual que en la recuperación del *Wiñoy Xipantu* analizada por Briones (2003), la revitalización de rituales mapuche mostró ser central para el desarrollo de los procesos de comunalización en ambos casos, a la vez que una clara intervención en la **disputa** de las comunidades –rurales y urbanas- por el reconocimiento de la vigencia y derechos mapuche por parte de los sectores hegemónicos, brindando el contexto para “canalizar demandas de una comunidad en particular, pero también para escenificar y fortalecer la lucha del Pueblo Mapuche como un todo” (op. cit: 47, traducción propia),

con la particularidad en este caso de poner en primer plano a los niños, como parte integrante de ese todo. Al mismo tiempo, estimuló la modificación del nivel subjetivo impulsada por la etnogénesis en curso. En los dos casos analizados el *katan kawiiñ* y el *bakutuwwn* operaron una transformación cualitativa en las niñas y niños iniciados, no sólo como rito de pasaje entre grupos de edad –de niños a jóvenes adultos- sino que implicaron la adquisición o profundización de un compromiso para con el grupo de pertenencia, sea éste una comunidad, una organización o el pueblo mapuche en su conjunto; confirmando lo advertido por otros investigadores en cuanto a la centralidad de lo religioso en la emergencia de identidades étnicas, en este caso mediante la revitalización de rituales precoloniales (Hill 1996), y a los diversos niveles en los cuales se dan procesos de comunalización (Brow op.cit.).

En ambos casos, la recuperación de estos ritos de pasaje se entronca con la sostenida labor que las mencionadas organizaciones y comunidades vienen desarrollando con niños mapuche, en la que se transmiten **mensajes identitarios** que definen el “ser mapuche” como incompatible con las interpelaciones en términos nacionales y religiosos (tanto católicos como evangélicos), y como estrechamente vinculado al compromiso en la lucha por sus derechos como pueblo. Como anticipamos en el capítulo VII, se busca desarticular el planteo sincrético religioso que homologó la ritualidad mapuche a la católica, y en particular el *bakutuwwn* al bautismo (Nicoletti 1995).

La recreación de un ritual específico para los varones, el *bakutuwwn*, sumado al anteriormente revitalizado *katan kawiiñ*, generó entonces una instancia de inclusión para toda esta franja etaria³⁵⁷. En ambos casos, se trata de rituales que, marcando la

³⁵⁷Aunque el *bakutuwwn* constituye un rito antiguo, su revitalización presenta semejanzas con lo ocurrido en otras tradiciones, como por ejemplo la tradición judía, que en paralelo al ya instituido rito de pasaje a la madurez de los varones de 13 años de edad, el *bar-mitzvá*, sumó en las últimas décadas del siglo XX un equivalente para las mujeres, el *bat-mitzvá*.

transición a una nueva etapa, concretan la plena integración de los iniciados a la comunidad.

Mientras las organizaciones y comunidades que han revitalizado estos rituales rechazan activamente la participación de los niños y niñas mapuche tanto en los ritos de iniciación católicos, como en los rituales nacionales instituidos por el sistema educativo -con el que suelen entrar abiertamente en conflicto al negarse a que los niños mapuche porten, escolten o prometan lealtad a las banderas argentina y neuquina-; los niños de otras comunidades mapuche de la provincia del Neuquén son interpelados desde el ámbito doméstico, comunitario y escolar mediante una integración no conflictiva entre lo argentino, lo neuquino, lo cristiano y una definición despolitizada de lo mapuche ya descrita en los capítulos V y VII.

A través de la ampliación de prácticas formativas –analizadas en el capítulo VI- y rituales mapuche -como las abordadas en el presente capítulo- las organizaciones con liderazgo y filosofía mapuche confrontan el histórico accionar de instituciones estatales y religiosas sobre el contingente infantil de su población; impugnando las adscripciones mediante las cuales se los ha incorporado en forma subordinada y buscando marcar como propio el **campo de la niñez mapuche**. Acordando en que la ritualización constituye una “actualización de la política cultural de las organizaciones” - que en los '90 procuró principalmente debatir la atomización en comunidades, la fragmentación entre Guluche y Puelche- observamos que en el siglo XXI fortalece la discusión en torno a nuevos aspectos, a saber, la ruralización de lo indígena y la legitimidad de la intervención de las instituciones estatales y religiosas sobre la niñez mapuche.

Esta resignificación de los rituales no debe interpretarse como una “contaminación” de la tradición, sino como un claro ejemplo del **carácter construido, disputado y dinámico de las tradiciones**. Por un lado se recrean lógicas de larga data

como la interpenetración del lenguaje del parentesco y la política (Boccara 2002, Nacuzzi 1998)³⁵⁸. Por otro lado, en los últimos años esta disputa se expresa cada vez más en el lenguaje de la Convención Internacional de los Derechos del Niño, lógica hegemónica con la cual las organizaciones buscan relegitimar lo propio. Queda en evidencia así tanto la capacidad de adaptación y creación de los grupos indígenas, como el “efecto no deseado” de la globalización de entregarles “a las minorías étnicas al igual que a las mayorías nacionales, herramientas para oponer resistencia o cuestionar el modelo ideológico dominante” (Boccara 2000:22).

Por último, es ineludible señalar que **los procesos de etnogénesis no son unívocos, unidireccionales ni irreversibles**. Los esfuerzos por crear identidades perdurables no siempre son efectivos, no sólo debido a factores externos sino a las lógicas internas de los pueblos indígenas que pueden y suelen generar fragmentaciones, enfrentamientos facciosos, pues la etnogénesis arraiga no sólo en los conflictos entre un pueblo indígena y los sectores dominantes sino también en las tensiones internas e interindígenas (Hill 1996).

Las divisiones dentro de y entre organizaciones y comunidades mapuche tiene mucho que ver con posturas diferentes en torno a cómo utilizar los recursos obtenidos del estado provincial y otras fuentes y cómo lidiar con la sociedad dominante, tal como sucede en los casos introducidos por Hill (1996:2). En los dos casos aquí abordados, las tensiones internas más que la excepción son la regla. A pesar de que en el proceso de comunalización, y de acuerdo con su práctica política, suelen silenciar estas diferencias, a la vez que acentúan las de cada grupo respecto de quienes no pertenecen a él (Brow op. cit), la conflictividad interna produce continuamente la desafiliación de ciertos integrantes, generándose en ocasiones un compás de espera del cual la salida es incierta.

³⁵⁸ Imbricación presente también en otros contextos como el de los Grandes Lagos, en Norteamérica (Sleeper-Smith 2001)

Sin embargo, la aproximación etnográfica nos ha revelado que, en el contexto de Neuquén capital, algunos niños cuyos padres han dejado de tomar parte en las actividades político- culturales de *Newen Mapu* por desinterés, sin que medie una abierta confrontación, continúan participando activa y cotidianamente en las actividades formativas y recreativas por propia iniciativa. Al mismo tiempo, las tensiones internas que por momentos han puesto en duda la continuidad misma de la comunidad de Gelay Ko en tanto tal, no deben oscurecer el hecho de que los niños y niñas integrantes de la comunidad continúan auto identificándose y accionando como mapuche, remitiendo a toda una serie de experiencias cotidianas, rituales y políticas que ya forman parte de sus trayectorias de vida o **habitus**, entendido no como una estructura que determina las estrategias de los agentes sino más bien un conjunto de principios generadores de prácticas, aficiones, esquemas de clasificación, de visión y de división, a partir del cual cada agente actúa (Bourdieu 1997).

En ambos casos, entonces, la ritualización ha efectivamente nutrido un sentido de pertenencia mapuche que involucra aspectos afectivos y cognitivos (Brow op. cit), que a pesar de desencadenarse ante cierta coyuntura, no mueren con ella, pues comportan en muchos casos una rearticulación de las subjetividades de estos niños, que sin embargo, no debemos tomar como definitiva.

CONCLUSIONES

La Tesis aquí presentada ha puesto en evidencia cómo las prácticas y representaciones de y sobre los niños mapuche de la provincia del Neuquén son heterogéneas, al igual que las situaciones de la población mapuche en dicho contexto. Nuestro trabajo no ha consistido entonces en describir, desde una mirada de tipo culturalista, en qué consiste “la niñez mapuche”, por diversos motivos. En primer lugar, porque se encuentra atravesada por la heterogeneidad, incluso dentro del acotado contexto de esta provincia. En segundo lugar, porque en tanto agentes sociales, los niños mapuche están inscriptos en múltiples relaciones sociales, no sólo étnicas, sino también de producción, de género, nacionales y generacionales, de las cuales decidimos dar cuenta, en tanto suponen posiciones de sujeto en base a las cuales van articulando sus subjetividades.

No nos interesa aquí reiterar lo ya desarrollado en los capítulos precedentes, sino enfatizar algunos puntos.

En cuanto a la posición de **niño**, surgen a primera vista divergencias entre las experiencias cotidianas según se trate de ámbitos rurales o urbanos. Sin embargo, tanto el caso de quienes “salen al campo” a contar y arrear el ganado, como aquellos que lavan los cristales de los autos en una esquina de la ciudad, o aquellas que tanto en el campo como en la ciudad cuidan de los niños más pequeños, dan cuenta de una definición de la niñez como etapa en la cual es posible asumir responsabilidades en relación con la subsistencia del grupo doméstico, distribuidas en función del género; noción y experiencia compartida por sectores no indígenas de bajos recursos no sólo en la provincia del Neuquén, tanto en contextos rurales³⁵⁹ como urbanos³⁶⁰.

³⁵⁹ V.G. Szulc 2001.

La niñez mapuche, entonces, está claramente atravesada por relaciones de clase; no sólo es heterogénea respecto del modelo hegemónicamente consagrado, sino también desigual; punto que consideramos relevante para la construcción de la niñez como campo de indagación antropológica que evite caer en miradas románticas.

Por otra parte, a pesar de esta convergencia, en los tres contextos de observación aquí analizados los niños y niñas son interpelados por distintos **sentidos de pertenencia** en pugna por “formarlos” e incorporarlos a diversos colectivos, argentinos, neuquinos, católicos, evangélicos y/o mapuche, por lo cual tampoco hemos acotado el análisis a su posición en las relaciones sociales de producción o la distribución del ingreso.

Con respecto a la **pertenencia mapuche** en particular, hemos ya analizado el modo en que es o no promovida por diversos sectores, que a su vez despliegan una amplia gama de significados y articulaciones en disputa por construir diversamente esta posición subjetiva. Entre estas construcciones de aboriginalidad es posible –a modo de síntesis- distinguir principalmente dos. A saber, por un lado, una definición que impugna las interpelaciones hegemónicas en términos provinciales, nacionales y religiosos (tanto católicos como evangélicos), y que admite la participación política de los niños y su compromiso en la lucha por sus derechos como pueblo. Esta participación es promovida por la familia extensa y la comunidad de pertenencia de los niños de la “comunidad nueva” y de unas pocas familias de la “comunidad vieja”, al igual que entre los miembros de organizaciones urbanas con liderazgo y filosofía indígena. Por otro lado, en la mayor parte de los hogares de dicha “comunidad vieja” y desde el sistema educativo y la iglesia católica se interpela a los niños mediante una conjunción entre lo argentino, lo neuquino, lo cristiano y una definición despolitizada de lo mapuche.

³⁶⁰ Me refiero a niños de asentamientos precarios del Gran Buenos Aires, tema que abordé al desempeñarme como consultora en un programa de erradicación del trabajo infantil, entre los años 200 y 2001.

Se evidencia aquí que la trayectoria y el posicionamiento político cultural de los distintos grupos domésticos y comunidades, más que la residencia rural o urbana o la antigüedad de la articulación comunitaria, introducen variaciones en las definiciones dirigidas a los niños.

Las diversas construcciones de la identidad mapuche así desplegadas son fuente de numerosas **situaciones conflictivas** entre adultos, entre niños y entre ambos conjuntos y el personal docente. Se han registrado casos en que los docentes reprenden a los niños por haberse ausentado para participar de una movilización en la ciudad capital de la provincia; casos de peleas entre niños católicos y evangélicos, o ni una cosa ni la otra; reclamos de los padres a la escuela para que NO enseñen *mapuzugun* a sus hijos, o para que SÍ lo enseñen pero contando “la verdadera historia”; también reclamos de los docentes a los padres por niños que se niegan a prometer lealtad a la bandera argentina o a vestir guardapolvo blanco.

La tensa cotidianeidad relevada en los diversos contextos, nos lleva a sostener la progresiva escenificación de la **puja hegemónica** en torno al lugar de lo y los mapuche en esta provincia **en y a través de los niños y niñas**.

Por un lado, el estado provincial reactualiza su tendencia a la incorporación subordinada de la población indígena y su “pluralismo tolerante” (Briones y Díaz op. cit.) mediante el “nuevo” programa de EIB, al mismo tiempo en que renueva sus históricas acusaciones de “politización” a las organizaciones con filosofía y liderazgo mapuche extendiéndolas al modo en que forman a los niños.

Por otro lado, dichas organizaciones crecientemente despliegan sus demandas por autodeterminación y autonomía, al igual que sus esfuerzos por la recuperación cultural, en torno a las formas de definir, nombrar, cuidar, educar y ciudadanizar a los

picikeche. La iniciativa del *Registro Civil Mapuce* se suma a las prácticas educativas y rituales, señalando una firme tendencia a incidir sobre el ciclo vital en su conjunto.

Confrontan en este terreno no sólo al estado provincial —especialmente el poder ejecutivo y al sistema educativo— sino también a la Iglesia católica, como lo evidenció la reciente intimación a las religiosas salesianas a abandonar el edificio de la Escuela Hogar Mamá Margarita que mediante carta documento realizó una de las comunidades que integran la CMN³⁶¹. Es de destacar la continuidad con el histórico modo de formular demandas por parte de estas organizaciones (Geaprona 2001) que, también en este reclamo en particular, interpelaron al poder ejecutivo provincial, exigiendo que intervenga para que el edificio le sea entregado a la comunidad Paineofilu a fin de desarrollar allí un proyecto de educación intercultural acorde al reconocimiento recientemente incorporado a la constitución provincial³⁶².

A su vez, mediante la instrumentación de prácticas formativas y rituales propias, las organizaciones político- culturales mapuche disputan la hegemonía de otras agencias en este campo, que se conforma entonces como arena de conflicto en la cual se dirimen no sólo aspectos atinentes a esta franja etaria, sino más ampliamente a las condiciones pasadas y presentes de incorporación subordinada de la población mapuche en la provincia del Neuquén.

La niñez mapuche se evidencia entonces como un campo no meramente heterogéneo sino también **disputado**, pero no de cualquier modo, sino siguiendo el estilo neuquino de construcción y disputa por la hegemonía, en el cual intervienen múltiples agencias además de la familia y la escuela, a las cuales el sentido común suele restringir el accionar sobre la niñez.

³⁶¹ Ver "Crisis en una escuela rural por reclamo de mapuches", disponible en: <http://www.rionegro.com.ar/diario/2006/12/06/200612v06f05.php>

³⁶² Ver "Mapuches quieren discutir con Morán", disponible en: <http://www.rionegro.com.ar/diario/2007/01/05/20071v05f05.php>

A través de este análisis de las cuestiones sociales, culturales y políticas que no sólo atraviesan la niñez sino que la constituyen, procuramos evitar la conformación de un campo de investigación autónomo, aislado de los debates más amplio de la disciplina, erigido -como anticipamos- sobre una artificial disociación de los niños respecto de las diversas agencias y condicionamientos sociohistóricos en que viven.

El trabajo realizado y presentado en esta Tesis ha procurado aportar a la construcción de la niñez como campo antropológico. Ha buscado además hacerlo, a partir una conceptualización de los niños como sujetos sociales. Respecto de este último punto, corresponde retomar aquí algunas especificaciones.

A pesar de los significados hegemónicos centrados en la dependencia, vulnerabilidad y pasividad de los niños, a lo largo de la Tesis hemos planteado cómo muchos son activos participantes en las actividades productivas y reproductivas de su grupo doméstico; entablan vínculos con adultos y entre pares no siempre en la posición subordinada y se mueven cotidianamente con cierta autonomía; hemos también mostrado cómo en ocasiones implementan micro estrategias para sustraerse de las autoridades familiar, ceremonial, educativa, eclesial y organizacional, y recentran sus interpelaciones.

Nos interesa entonces enfatizar que los niños no son sólo objeto de las disputas identitarias que hemos analizado sino que actúan como agentes, resignificando y articulando los mensajes producto de las usinas interpeladoras en pugna, resignificaciones que los muestran como participes activos en la constante rearticulación de sus subjetividades.

En ese sentido, una de las conclusiones de esta Tesis es que los niños tienen capacidad reflexiva y despliegan ciertas estrategias e interpretaciones que en ocasiones difieren de las de otros sujetos, articulando pertenencias que se les transmiten como

irreconciliables, como la católica con la evangélica, o la mapuche y la adhesión a un grupo de rock. Hemos constatado que estas representaciones y prácticas son accesibles mediante el trabajo etnográfico, implementado con algunas variantes –presentadas en el capítulo II- y con énfasis en la observación de la cotidianidad a partir de la co-residencia. A su vez, los materiales analizados dejan claro que los niños constituyen interlocutores válidos para la investigación antropológica, pues no son seres “codificados”, o lo son en la misma medida que los adultos. Contradiendo otro supuesto de sentido común, hemos dado cuenta de cómo lejos de ser “transparentes” y “decir siempre la verdad”, articulan -al igual que los adultos- diversas formas de presentarse a sí mismos según quién sea su interlocutor como estrategia social frente a los diversos contextos en que se desenvuelven cotidianamente. Planteándome a mí, por ejemplo, sus reservas respecto de la adhesión al pentecostalismo que, en cambio, presentan como plena en el ámbito familiar y ritual, demuestran ser activos constructores de la presentación de su ser (Goffman 1992).

Reconocer la capacidad de agencia de los niños, no significa omitir las condiciones sociales, económicas y políticas estructurales que de diversas formas la limitan. Ello explica el hecho de que no siempre sus prácticas y representaciones difieren o confrontan con las de los adultos, por lo cual no hemos analizado en esta Tesis “el punto de vista de los niños” por separado, pues no constituye un bloque cerrado, homogéneo y escindido de los puntos de vista de dichos adultos e instituciones. En cambio, hemos dado cuenta de sus heterogéneas perspectivas acerca de las diversas posiciones subjetivas, mostrando cómo mientras en ocasiones se apropian o aceptan las definiciones y articulaciones hegemónicas, en otros casos las discuten, reformulan o rechazan. Al articular sus subjetividades no asimilan mecánicamente identidades impuestas por otros, sino que vinculan, resignifican y reorganizan los diversos

mandatos, significados, experiencias, intereses e identidades de múltiples formas (Grossberg 1989); sintiéndose “más mapuche que nunca” en la desconocida y hostil ciudad en lugar de en su “ancestral” comunidad rural; auto definiéndose como mapuche y católico mientras estudia con entusiasmo el libreto del acto escolar en el que personificará al “padre de la patria”; o apropiándose y reformulando el espacio ceremonial de la enramada como espacio de introspección individual.

Conceptualizamos a los niños como sujetos, pero recordando el carácter construido, múltiple, contradictorio y no esencial del “sujeto”, por lo cual reconocemos su activa participación en su autodefinición, sin olvidar el peso de las relaciones de poder en las que está inserto y que buscan inscribir en él determinados sentidos (Giroux 1992). Por tanto, los niños no son meros portadores de los sentidos hegemónicos ni un “otro” aislado en *otra cultura* –concebida en términos esencialistas-, sino sujetos insertos en relaciones de poder en el marco de las cuales van creando y negociando significados. Como todo sujeto social, producen, reproducen y reformulan la información recibida de los distintos adultos en diversos ámbitos, inmersos en procesos de construcción de hegemonía. La paradójica apropiación del estereotipo rural por parte de niños que son miembros de las organizaciones con filosofía y liderazgo mapuche nos advierte profundamente contra la omisión del peso de lo hegemónico y de la incidencia de agencias extra familiares sobre los procesos de construcción de subjetividades de los niños. Siguiendo a Bourdieu (1997), en tanto agentes sociales, insistimos en que los niños no son partículas sometidas a fuerzas mecánicas externas que actúan por imposición de causas, aunque tampoco son sujetos conscientes y avezados que obedecen a razones actuando con pleno conocimiento de causa.

Sus procesos identitarios, lejos de seguir un camino irreversible de progresiva y a-conflictiva endoculturación -o aculturación- trazan trayectorias heterogéneas y

cambiantes, pues el modo en que articulan sus subjetividades -en la intersección de múltiples discursos, incluido el de sus pares- es siempre precario, provisorio y contradictorio. Por ello, la investigación aquí presentada no pretende emitir la última palabra respecto de estos procesos, aún en curso. No obstante, sí hemos de enfatizar la dimensión subjetiva, a la vez cognitiva y afectiva que las renovadas interpelaciones de las organizaciones con filosofía y liderazgo mapuche entrañan para los niños y niñas, pues así como procuramos evitar una lectura esencialista y romántica, corresponde desestimar un abordaje que reduzca estos procesos de auto-reconocimiento y reivindicación a lo meramente instrumental.

Por último, la investigación realizada ha evidenciado la progresiva incidencia del lenguaje de la Convención Internacional de los Derechos del Niño en los horizontes discursivos desplegados por diversos actores sociales -tanto agentes estatales y no estatales dedicados a la infancia, como asimismo organizaciones mapuche que crecientemente apelan a instrumentos legales y escenarios internacionales en la formulación de sus reclamos, en momentos en que el reconocimiento de los derechos indígenas continúa extendiéndose en la normativa provincial. Esto que identificamos y comenzamos a analizar aquí, nos impulsa a atender en el futuro a estas crecientes interfases entre “derechos del niño” y “derechos indígenas” en los distintos ámbitos - educativo, judicial y organizacional- y con las divergentes acepciones con que se despliegan en el contexto neuquino urbano contemporáneo, dando cuenta de su incidencia en la cotidianeidad de estos niños y de las apropiaciones que ellos van elaborando.

Bibliografía citada

- Abrams, P. 1988: "Notes on the difficulty of studying the State". *The Journal of Historical Sociology* 1(1): 58-89.
- Achilli, E. 1988: "Práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro". *Cuadernos de Antropología Social* N°2. Buenos Aires, U.B.A., FFyL.
- Achilli, E. 1996: *Práctica docente y diversidad cultural*. Homo Sapiens, Rosario.
- Alonso, A. M. 1994: "The politics of Space, Time and Substance: State Formation, Nationalism and Ethnicity". *Annual Review of Anthropology* 23: 379-405
- Anderson, B. 1993: *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. FCE, México.
- Andrade, S. 2005: "Iglesias evangélicas y pentecostales quichuas en la provincia de Chimborazo, Ecuador". En Guerrero Jiménez, B. y otros: *De indio a Hermano: Pentecostalismo indígena en América Latina*. Ediciones Campvs, Universidad Arturo Prat y Ediciones El Jote Errante, Iquique, Chile. pp. 77-110.
- Aravena, A. 2000: "La identidad indígena en los medios urbanos. Procesos de recomposición de la identidad étnica mapuche en la ciudad de Santiago". En Boccara, G. y S. Galindo (eds.): *Lógica mestiza en América*. Universidad de la Frontera, Temuco.
- Aravena, A. 2002: "Los mapuche-warriache. Procesos migratorios e identidad mapuche urbana en el siglo XX". En Boccara, G. (ed.): *Colonización, resistencia y mestizaje en las Américas (Siglos XVI-XX)*, IFEA (Perú); Ediciones Abya-Yala, Quito.
- Archetti, E. y Stölen, K.A. 1975: *Explotación familiar y acumulación de capital en el campo argentino*. Siglo XXI, Buenos Aires.
- Ariès, P. 1962 [1960]: *Centuries of Childhood*, London, Cape.
- Atkinson, R. 1998: *The Life Story Interview*. Sage Publications, California.
- Bandieri, M., Favaro, O. y Morinelli, M. (eds.).1993: *Historia de Neuquén*. Editorial Plus Ultra, Buenos Aires.
- Bandieri 2005: *Historia de la Patagonia*, Editorial Sudamericana, Buenos Aires.
- Bass, L. 1996: "Beyond Homework: Children's incorporation into market-based work in urban areas of Senegal". *Anthropology of Work Review*, vol. XVII, n° 1&2, Porter, K. (ed.) "On the backs of children: Children end work in Africa", pp. 8-19.

- Bastian, J. P. 2005: "La etnicidad redefinida: pluralización religiosa y diferenciación interétnica en Chiapas". En Guerrero Jiménez, B. y otros: *De indio a Hermano: Pentecostalismo indígena en América Latina*. Ediciones Campvs, Universidad Arturo Prat y Ediciones El Jote Errante, Iquique, Chile, pp.29-54.
- Batallán, G. 1988: "El niño y el conocimiento de la realidad social en la escuela". En Elichiry, N.: *El niño y la escuela. Reflexiones sobre lo obvio*. Ediciones Nueva Visión, Buenos Aires, pp. 39-65.
- Batallán, G. y R. Díaz. 1990: "Salvajes, bárbaros y niños. La definición de patrimonio en la escuela primaria". *Cuadernos de Antropología Social 2 (2)*: 41-45, Buenos Aires.
- Batallán, G. y Neufeld, M. R. 1988: "Problemas de la antropología y la investigación educacional en América Latina". *Cuadernos de Antropología Social 1 (2)*, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Beckett, J. 1988: "Introduction". En J. Beckett (ed.): *Past and Present. The construction of Aboriginality*. Canberra, Aboriginal Studies Press, pp. 1-10 .
- Bel, R. 2000 a: "La educación en el espacio urbano. La enseñanza primaria en las ciudades de Neuquén y Zapala (1904-1957). En Teobaldo, M. (coord.): *Sobre maestros y escuelas. Una mirada a la educación desde la historia, Neuquén 1884-1957*. Arcasur, Rosario.
- Bel, R. 2000 b: "La creación de las Escuelas Normales en el Territorio Neuquino (1947-1951). En Teobaldo, M. (coord.): *Sobre maestros y escuelas. Una mirada a la educación desde la historia, Neuquén 1884-1957*. Arcasur, Rosario.
- Bleichmar, S. 1993: *La fundación de lo inconsciente*. Amorrortu, Buenos Aires.
- Blurton Jones, N. 1975: "Ethology, anthropology and childhood". *Biosocial anthropology*. Ed. R. Fox Malaby, London.
- Blurton Jones, N. 1981: "Human Ethology. The study of people as if they could not talk?". *Ethology and Sociobiology 2 (2)*, pp 51-53.
- Blurton Jones, N., Hawkes, K. & P. Draper. 1994: "Foraging returns of !kung adults and children: Why didn't !kung children forage?". *Journal of Anthropological Research*, 50 (3), pp 217-248.
- Boccaro, G. 1999: "Etnogénesis mapuche: resistencia y reestructuración entre los indígenas del Centro-Sur de Chile (Siglos XVI- XVIII)". *Hispanic American Historical Review*, 79 (3), pp 425-461.
- Boccaro, G. 2000: "Antropología Diacrónica. Dinámicas culturales, procesos históricos y poder político". En Boccaro, G. y S. Galindo (eds.): *Lógica Mestiza en América*. Universidad de la Frontera, Temuco.

- Bordegaray, D. y Novaro, G. 2004: "Educación intercultural y políticas de estado. ¿Más allá de los programas compensatorios?" *VII Congreso Argentino de Antropología Social*. Mayo, Universidad Nacional de Córdoba, Villa Giardino, Córdoba.
- Bourdieu, P. y L. J. D. Wacquant 1995: *Respuestas. Por una antropología reflexiva*. Grijalbo, México.
- Bourdieu, P. 1997 [1994]: *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Anagrama, Barcelona.
- Bourdieu, P. 1999: *La miseria del mundo*. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.
- Briones, C. 1986: " 'Algún día yo me voy a morir': el poder comunicativo de los mensajes socializadores". *Segundo Congreso Argentino de Antropología Social*. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, 6 al 9 de agosto.
- Briones, C.: 1995: "Hegemonía y construcción de la *nación*. Algunos apuntes". *Papeles de Trabajo*. Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología, UNR, #4: 33-48.
- Briones, C. 1998 a: *La alteridad del "Cuarto Mundo". Una deconstrucción antropológica de la diferencia*. Ediciones del Sol, Buenos Aires.
- Briones, C. 1998 b: "Construcciones de Aboriginalidad en Argentina". *Journal de la Société Suisse des Americanistes*. Presentado en *Encuentro Indigenismo na América Latina: o estado da arte*. Universidade de Brasília.
- Briones, C. 1999: *Weaving "the Mapuche People": the Cultural Politics of Organizations with Indigenous Philosophy and Leadership*. Doctoral Dissertation, University of Texas at Austin. Ann Arbor, Michigan, University Microfilms International.
- Briones, C. 2001 a: "Cuestionando geografías estatales de inclusión en Argentina. La política cultural de organizaciones con filosofía y liderazgo Mapuche". En *Cultural Agency in the Americas: Language, Ethnicity, Gender and Outlets of Expression*. Doris Summer (ed.).
- Briones, C. 2001 b: "Viviendo a la sombra de naciones sin sombra: poéticas y políticas de (auto)marcación de 'lo indígena' en las disputas contemporáneas por el derecho a una educación intercultural". *Conferencia sobre Interculturalidad y Globalización*. Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales y Departamento de Ciencias Sociales, Pontificia Universidad Católica del Perú, 10/12 de octubre.
- Briones, C. 2005: "Formaciones de alteridad: contextos globales, procesos nacionales y provinciales". En Briones, C. (ed.): *Cartografías Argentinas. Políticas indigenistas y formaciones provinciales de alteridad*. Antropofagia, Buenos Aires.

- Briones, C. y M. Carrasco 1996: *La tierra que nos quitaron*. Documento IWGIA N°18, Buenos Aires.
- Briones y Delrio 2006: “La ‘Conquista del Desierto’”. Conferencia *Manifest Destiny and its effects on Indigenous Peoples*. Harvard University, Cambridge, Massachusetts, abril.
- Briones, C. y R. Díaz 1997: “La nacionalización/ provincialización del ‘desierto’. Procesos de fijación de fronteras y de constitución de ‘otros internos’ en el Neuquén”. *V Congreso Argentino de Antropología Social*. Universidad Nacional de La Plata, La Plata.
- Briones, C. y J. L. Lanata 2002: “Living on the edge (still)”. En Briones y Lanata (eds.): *Contemporary Perspectives on the native peoples of Pampa, Patagonia and Tierra del Fuego. Living on the edge*. Bergin and Garvey’s Co. CT.
- Brow, J. 1990: “Notes in Community, Hegemony, and the Uses of the Past”. *Anthropological Quarterly* 63: 1-6.
- Bucciarelli s/d: “Elementos para el análisis de la historia neuquina. Una aproximación a la conformación y dinámica de un espacio mediterráneo”.
- Burke, P. (ed.) 1996: *Formas de hacer historia*. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.
- Caputo, V. 1995. “Anthropology’s silent ‘others’. A consideration of some conceptual and methodological issues for the study of youth and children’s cultures”. En Amit. Talai, V. & Wulff, H.: *Youth Cultures. A cross cultural perspective*. Routledge, London.
- Carli, S. 1991: “Transformaciones del concepto de infancia en las alternativas pedagógicas”. En *Propuesta Educativa*, Año 3, N°5, pp. 84-88.
- Carli, S. 1997: “Autonomía y transmisión cultural. Una aproximación a la relación entre psicoanálisis y educación”. En *Revista del IICE*, año VI, pp. 31-36.
- Carli, S. 2002: *Niñez, Pedagogía y Política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina. 1880-1955*. Miño y Dávila, Buenos Aires.
- Cazeneuve, J. 1967: *La mentalidad arcaica*. Ediciones Siglo Veinte, Buenos Aires.
- Censabella, M. 1999: *Las lenguas indígenas de la Argentina. Una mirada actual*. EUDEBA, Buenos Aires.
- CEPINT (Centro de Educación Popular e Intercultural) 2003: “La interculturalidad en debate. Apropiaciones teóricas y políticas para una educación desafiante.” Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue. Disponible en <http://face.uncoma.edu.ar/cepint/intercultural.html> con acceso el 6 de enero de 2004.

- Ceriani Cernadas, C. y S. Citro 2005: "El movimiento del evangelio entre los toba del Chaco argentino. Una revisión histórica y etnográfica". En Guerrero Jiménez, B. y otros: *De indio a Hermano: Pentecostalismo indígena en América Latina*. Ediciones Campvs, Universidad Arturo Prat y Ediciones El Jote Errante, Iquique, Chile, pp. 111-170
- Cezar de Freitas, M. (org.) 1997: *História Social da Infância no Brasil*. Cortez Editora, Sao Paulo.
- Cohn, C. 2000: "Crescendo como um Xikrim: uma análise da infância e do desenvolvimento infantil entre os Kayapó-Xikrim do Bacajá". *Revista de Antropologia*, Sao Paulo, USP, V.43, N°2, pp.195-221.
- Cohn, C. 2005: "O desenho das crianças e o antropólogo: reflexões a partir das crianças mebengokré- xikrin". *VI Reunión de Antropología del Mercosur*, Montevideo, Uruguay. 16 - 18 de Noviembre.
- Colangelo, M. A. 2004: "En busca de una 'infancia sana'. La construcción médica del niño y del cuerpo infantil". *VII Congreso Argentino de antropología Social*. Villa Giardino, Córdoba, 25 al 28 de mayo.
- Conway, J., S. Bourque y J. Scott 1996 [1987]: "El concepto de género". En Lamas, M. (comp.): *El género. La construcción cultural de la diferencia sexual*. PUEG, Universidad Nacional Autónoma de México y Grupo Editorial Miguel Ángel Porrúa, pp. 21-34.
- Corominas, J. 1991 (con la colaboración de J. A. Pascual): *Diccionario Crítico Etimológico Castellano e Hispánico*. Gredos, Madrid.
- Cowen, M. P. 2001: "Nacimientos, partos y problemas de la primera infancia. Fines del siglo XVIII, primeras décadas del siglo XIX". En Moreno, J. L. (comp.): *La política social antes de la política social*. Prometeo, Buenos Aires.
- Chiodi, F. 1997: "Alcances de la noción de interculturalidad en educación". Clase inaugural de la Escuela de Antropología de la Universidad Academia del Humanismo Cristiano, Santiago de Chile, m.i.
- Cruz, T. M. y Carvalho, M. 2006: "Jogos de gênero: o recreio numa escola de ensino fundamental". *Cadernos PAGU* (26), janeiro-junho de 2006, pp. 113-143.
- Davini, M. C. 1995: *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Paidós, Buenos Aires.
- De Certau, M. 1998 [1979]. *La invención de lo cotidiano. I. Artes de hacer*. Luce Giard ed.- Universidad Iberoamericana, México, D.F.
- De Certau, M. 1979. *Les cultures populaires*. París. Traducción de Laura López, Revisión técnica de Gilberto Jiménez Montiel, m.i.

- De la Cruz, I. 2002. "Antropología y Género". En De la Cruz, Jociles, Piqueras y Rivas (coord.): *Introducción a la antropología para la intervención social*. Tirant lo Blanch, Valencia, pp. 150-174.
- De Lauretis, T. 1996 [1987]: "Las tecnologías del género". En *Mora N°2*, Instituto Interdisciplinario de Estudios de Género, FFyL, UBA, pp.6-34.
- Delrio, W. 2001: "Confinamiento, deportación y bautismos: misiones salesianas y grupos originarios en la costa del Río Negro (1883-1890)". En: *Cuadernos de antropología Social*, N°13, FFyL, UBA, pp.131-155
- Delrio, W. 2005: *Memorias de expropiación. Sometimiento e incorporación indígena en la Patagonia 1872- 1943*. Editorial de la Universidad Nacional de Quilmes, Buenos Aires.
- Díaz, R. 1997: "El 'para qué' de la escuela y la identidad del trabajo docente en escuelas de comunidades mapuche del Neuquén". *II Seminario Latinoamericano Universidades y Desarrollo Regional*. Universidad de los Lagos, Osorno.
- Díaz, R. 2001: *Trabajo docente y diferencia cultural. Lecturas antropológicas para una identidad desafiada*. Miño y Dávila, Buenos Aires.
- Douglas, M. 1973. *Pureza y peligro. Un análisis de los conceptos de contaminación y tabú*. Siglo XXI Editores, Madrid.
- Escolar, D. 2003. *Identidades emergentes y modos de producción de soberanía estatal en Cuyo: el debate huarpe en la actualidad*. Tesis de doctorado en Antropología, UBA, m.i.
- Evans Pritchard, E. 1977. *Los Nuer*. Anagrama, Barcelona.
- Ezpeleta, J. y E. Rockwell 1985. "Escuela y clases subalternas". En *Documentos del DIE*, México.
- Falaschi, C. 1994: *La confederación indígena Neuquina*. Serie la tierra indígena Americana N°4, I.R.E.P.S.- A.P.D.H. , Nq. Editores, Neuquén.
- Falaschi, C. 1998: "El discurso de la educación bilingüe e intercultural en Argentina". III Congreso Chileno de Antropología, Noviembre, Universidad Católica de Temuco, Chile.
- Falaschi, C. F. Sánchez y A. Szulc 2005: "Políticas indigenistas en Neuquén: pasado y presente". En Briones, C, (ed.): *Cartografías Argentinas. Políticas indigenistas y formaciones provinciales de alteridad*. Antropofagia, Buenos Aires.
- Falleti, T., V. Giordano y G. Rodríguez 1997: "Cuando lo nuevo no termina de nacer ...Y lo viejo se resiste a morir. Reflexiones en torno al problema del clientelismo político en América Latina.". En: Falleti, Giordano y Rodríguez (comps.) *Cientes y Clientelismo en América Latina*, CINAP, Buenos Aires (publicación electrónica).

- Favaro, O. et. al. 1993: "Neuquén: límites estructurales de una estrategia de distribución". En *Estado, capital y régimen político*. Ediciones de la Universidad Nacional del Comahue, Neuquén.
- Favaro, O. (ed.) 1999: *Neuquén. La construcción de un orden estatal*. Cehepyc, Neuquén.
- Fernández Bravo, N., Girola, F., Goldberg, C., Kropff, L. Lorenzetti, M., Szulc, A., Vivaldi, A. y R. Wainer 2000: "La temática indígena en el Censo Nacional de Población y Vivienda 2001", *VI Congreso de Antropología social*, Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Finkelstein, B. 1986: "La incorporación de la infancia a la historia de la educación". *Revista de Educación* N°281, Ministerio de Educación y Ciencias, Madrid.
- Foerster, R. 2005: "Pentecostalismo mapuche. ¿Fin o reformulación de la identidad étnica?". En Guerrero Jiménez, B. y otros: *De indio a Hermano: Pentecostalismo indígena en América Latina*. Ediciones Campvs, Universidad Arturo Prat y Ediciones El Jote Errante, Iquique, Chile, pp. 385-404.
- Foucault, M. 1989 [1975]: *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI Editores, Buenos Aires.
- Foucault, M. 1980: *La verdad y las formas jurídicas*. Gedisa, Barcelona.
- Frank, G. 1979: "Finding the common denominator: a phenomenological critique of Life History Method". *Ethos*, vol.1, N°1, Spring 1979.
- Frank, G. 2000: *Venus on wheels*, University of California Press, Berkeley.
- Frankenberg, R., I. Robinson y A. Delahooke 2000: "Countering esencialism in behavioural social science: the example of the 'vulnerable child' ethnographically examined". *The sociological review*, vol. 48, N°4, pp.587-611
- Furth, H., L. Hirschfeld y C. Toren 1994: "On childhood cognition and social institutions", *Man*, New Series, vol. 29, Issue 4, 976-981.
- García, A. B. 2000: "La granja hogar 'Ceferino Namuncurá'. Una experiencia con los desiguales". En Teobaldo, M. (coord.): *Sobre maestros y escuelas. Una mirada a la educación desde la historia. Neuquén1884-1957*. Arcasur, Rosario.
- García Canclini, N. 1991: "¿Construcción o simulacro del objeto de estudio? Trabajo de campo y retórica textual". *Alteridades* 1 (1).
- García García, J. L. 1985. "Enfermedad y cultura". *Revista JANO*, Madrid.
- García Méndez, E. 1993: *Infancia y Ciudadanía en América Latina*. Marcos Lerner Editora, Córdoba.

- García Palacios, M. 2006: “ ‘Dejad que los niños vengan a mí’: la construcción social de la niñez en la Iglesia Católica”. *VIII Congreso Argentino de Antropología Social*, Universidad Nacional de Salta, Salta, 19 al 22 de septiembre.
- GEAPRONA (Briones, C., Carrasco, M., Delrio, W., Escolar, D., Kropff, L., Lanusse, P., Lenton, D., Lorenzetti, M., Mombello, L., Rodríguez, M., Sánchez, F., Szulc, A. y A, Vivaldi) 2001: “Lo local y lo nacional: explorando tendencias actuales en los reclamos indígenas en Argentina”. *4º Congreso Chileno de Antropología*, Universidad de Chile.
- Geeertz, C. 1987: *La interpretación de las culturas*. Gedisa, México.
- Geertz, C. 1994: *Conocimiento local*. Paidós, Barcelona.
- Geist, I. 1996: “ ‘Espacialización del tiempo’ como categoría de análisis en el estudio de contextos rituales”. *Cuiculco*, 2 (6), pp. 87-102.
- Giddens, A. 1987: *Las nuevas reglas del método sociológico*. Amorrortu, Buenos Aires.
- Giddens, A. 1998 [1984]: *La constitución de la sociedad*. Amorrortu, Buenos Aires.
- Giroux, H. 1992: “Cultural Studies and the discourse of Critical Pedagogy”. En Grossberg, L., C. Nelson and P. Treichler (eds.): *Cultural Studies*. Routledge, New York.
- Giroux, H. 1997: *Cruzando límites. Trabajadores culturales y políticas educativas*. Paidós Educador, Buenos Aires.
- Giberti, E. 1998: “Una historia de omisiones”. En *Perspectivas* N°9, Isis Internacional, pp.3-8.
- Godelier, M. 1986: *La producción de grandes hombres. Poder y dominación masculina entre los baruya de Nueva Guinea*. Akal, Madrid.
- Goffman, E. 1992: *Estigma, la identidad deteriorada*. Amorrortu, Buenos Aires.
- Goffman, E. 1998 [1961]: *Internados. Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*. Amorrortu, Buenos Aires.
- Golluscio, L. 2002: “From secrecy to public performance: the political uses of Mapuzungun”. En Briones y Lanata (eds.): *Contemporary Perspectives on the native peoples of Pampa, Patagonia and Tierra del Fuego. Living on the edge*. Bergin and Garvey’s Co. CT.
- Golluscio, L. 2006: *El Pueblo Mapuche: poéticas de pertenencia y devenir*. Biblos, Buenos Aires.
- Goodman, M. E. 1957: “Values, Attitudes and social Concepts of Japanese and American children”. *American Anthropologist*, New series, vol. 59, N°6, pp. 979-999.

- Gorz, A. 1997: "El mundo del trabajo". *Herramienta. Revista de debate y crítica marxista*. Buenos Aires, pp. 27-38.
- Gramsci, A. 1970: *los intelectuales y la organización de la cultura*. Siglo XXI, México.
- Grassi, E., S. Hintze, y M. R. Neufeld 1994: *Políticas Sociales. Crisis y ajuste estructural*. Espacio Editorial, Buenos Aires.
- Griaule, Marcel 1969 [1957]: *El método de la etnografía*, Ed. Nova, Buenos Aires.
- Grossberg, L. 1992: *We gotta get out of this place. Popular conservatism and postmodern culture* Routledge, New York.
- Guemureman, S. (comp.) 2005: *Érase una vez... un tribunal de menores*. Departamento de Publicaciones de la Facultad de Derecho, UBA, Buenos Aires.
- Hall, S. 1986: "Gramsci's relevance for the study of Race and Ethnicity". *Journal of Communication Inquiry* 10 (2), pp. 5-27.
- Hardman, C. 1973: "Can there be an Anthropology of children?" *Journal of the Anthropological Society of Oxford*, 4 (82), pp. 85-99.
- Hartman, H. 1994: "La familia como lugar de lucha política, de género y de clase: el ejemplo del trabajo doméstico". En Navarro, M. y Stimpson, C. (comps.): *Cambios sociales, económicos y culturales*. FCE, México.
- Hawkes, K. O'Connell, J. & N. Blurton Jones 1995: "Hazda Children's foraging: juvenile dependency, social arrangements and mobility hunter-gatherers". *Current Anthropology*, vol. 36, N°4, pp. 688-700.
- Hecht, A. C. 2004. "Hacia una revisión de la categoría 'niño' y 'cultura wichí' a través de la escuela en el departamento Ramón Lista (Formosa)". *VII Congreso Argentino de Antropología Social*, Villa Giardino, Córdoba, 25 al 28 de mayo.
- Hernández, I. 2003: *Autonomía o ciudadanía incompleta. El pueblo mapuche en Chile y Argentina*. Naciones Unidas, CEPAL, Pehuén Editores, Santiago de Chile.
- Hilger, I. 1957: *Araucanian childlife and its cultural background*. Washington: Smithsonian Miscellaneous Collection, N°133.
- Hill, J. 1996: "Introduction". En Jonathan Hill (ed.): *History, Power & Identity. Ethnogenesis in the Americas 1492- 1992*. University of Iowa Press, pp. 1-19.
- Hirschfeld, L. 2002: "Why Don't Anthropologist Like children?" *American Anthropologist* 104 (2), pp. 611-627.
- James, A. y A. Prout 1990: *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. The Faulner Press, London.

- James, A. 1995: "Talking of children and youth. Language, socialization and culture". En Amit-Talai, V. & H. Wulff: *Youth Cultures. A cross cultural perspective*. Routledge, London.
- James, A. y C. Jenks 1996: "Public Perception of Children Criminality". *The British Journal of Sociology*, vol. 47, N°2, pp. 315-331.
- James, A. y A. Prout 1998: *Theorizing Childhood*. Polity Press, Cambridge.
- James, A. y A. James 2001: "Tightening the net: children, community and control". *British Journal of Sociology*, vol. 52 (2), pp. 211-228.
- Jenks, C. 1996. *Childhood*. Routledge, London.
- Katz, C. 1996: "Introduction". *Anthropology of Work Review*, vol. XVII, N°1&2, Porter, K. (ed.) "on the backs of children: children and work in Africa", pp. 3-8.
- Koessler Ilg, B. 1954: *Cuentan los Araucanos*. Espasa Calpe, Colección Austral, Buenos Aires.
- Koessler Ilg, B. 1962. *Tradiciones Araucanas, Tomo I*. Instituto de Filología, Facultad de humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.
- Kradolfer, S. 2002: "Economic relations, cooperation, and reciprocity in mapuche communities". En Briones y Lanata (eds.): *Contemporary Perspectives on the native peoples of Pampa, Patagonia and Tierra del Fuego. Living on the edge*. Bergin and Garvey's Co. CT.
- Kymlicka, W. 1996: *Ciudadanía multicultural. Una teoría liberal de los derechos de las minorías*. Paidós, Buenos Aires.
- Laerk, A. 1998: "By means of re-memembering". *Anthropology today*, 14 (1), pp. 3-7.
- Lamas, M. (comp.) 1996 a: *El género. La construcción cultural de la diferencia sexual*. PUEG, Universidad Nacional Autónoma de México y Grupo Editorial Miguel Ángel Porrúa, México.
- Lamas, M. 1996 b [1986]: "La antropología feminista y la categoría de 'género' ". En Lamas, M. (comp.): *El género. La construcción cultural de la diferencia sexual*. PUEG, Universidad Nacional Autónoma de México y Grupo Editorial Miguel Ángel Porrúa, México, pp. 97-126.
- Lamas, M. 1996 c. "Usos, dificultades y posibilidades de la categoría de 'género' ". En Lamas, M. (comp.): *El género. La construcción cultural de la diferencia sexual*. PUEG, Universidad Nacional Autónoma de México y Grupo Editorial Miguel Ángel Porrúa, México, pp. 97-126.
- Langness, I. y G. Frank 1981: *Lives. An anthropological Approach to Biography*. Chandler & Sharp, California.

- Lanusse, P. 2004: "La cuestión indígena en educación: algunas consideraciones acerca de la educación intercultural y bilingüe en el proyecto ANEPA". En Díaz, R. y G. Alonso (coords.): *Construcción de espacios interculturales*. Miño y Dávila, Buenos Aires.
- Lazzari, A. y D. Lenton 1998: "Etnología y Nación: facetas del concepto de araucanización". *Cuadernos del INAPL*, s/d, Buenos Aires.
- Le Guin K., U. 1983: *Los desposeídos*, Minotauro, Barcelona.
- Lenton, D. 1992: "Relaciones interétnicas: derechos humanos y autocritica en la generación del 80". En Radovich, J. C. y A. Balazote (comps): *La problemática indígena. Estudios antropológicos sobre pueblos indígenas de la Argentina*. CEAL, Buenos Aires.
- Levi-Strauss, C. 1958: *Tristes Trópicos*, EUDEBA , Buenos Aires.
- Lévi-Strauss, C. 1993: *Las estructuras elementales del parentesco (I)*. Planeta-Agostini, Buenos Aires.
- Levine, S. 1996: " 'Picannin' wages and child labour in the south African agriculture, mining and domestic services industries: 1658 to the present". *Anthropology of Work Review*, vol. XVII, n° 1&2, Porter, K. (ed.) "On the backs of children: Children end work in Africa", pp. 8-19.
- Linde, Ch. 1993: *Life Stories. The creation of coherence*. Oxford University Press, New York.
- Lorenzetti, M. 2004: "Paradojas del reconocimiento jurídico de los derechos indígenas en un contexto de contracción de derechos sociales generales". *VII Congreso Argentino de Antropología Social*, Villa Giardino, Córdoba, 25 al 28 de mayo.
- Malinowski, B. 1922: *Los argonautas del Pacífico Occidental*. Ariel, Madrid.
- Martín, M. y Tagliaferro, M. B. 2004: "Los cuidados tienen cara de mujer". *VII Congreso Argentino de Antropología Social*, Villa Giardino, Córdoba, del 25 al 28 de Mayo de 2004.
- Mc Laren, P. 1984: *La vida en las escuelas*. Editorial Siglo XXI, México.
- Mead, M. 1961 [1930]: *Growing up in New Guinea*. Mentor Books, New York.
- Mead, M. 1993: *Adolescencia, sexo y cultura en Samoa*. Planeta Agostini, Barcelona.
- Mendoza, M. 1994: "Técnicas de observación directa para estudiar interacciones infantiles entre los toba". *RUNA, Archivo para las ciencias del hombre*, vol. 21, pp. 241-262. Instituto de Ciencias Antropológicas y museo Etnográfico J. B. Ambrosetti, Buenos Aires.

- Mombello, L. 2005: "La 'mística neuquina'. Marcas y disputas de provincianía y alteridad en una provincia joven". En Briones, C. (ed.): *Cartografías Argentinas: políticas indigenistas y formaciones provinciales de alteridad*. Antropofagia, Buenos Aires.
- Montesinos, M. P., Pallma, S. y Sinisi, L. 1996: "Ilegales..., Explotadores..., Invasores..., Sumisos. Los otros quiénes son?" En *Cuadernos de Antropología Social*.
- Montoya, R. 1995: "Los niños indígenas en el Perú: entre la exclusión histórica y la promesa de una ciudadanía étnica". *América Indígena*, vol. LV, N°3.
- Moore, H. 1991: *Antropología y feminismo*. Ediciones Cátedra, Universitat de Valencia e Instituto de la Mujer, Madrid.
- Mouffe, C. 1987: "Hegemony and Ideology in Gramsci". En *Culture, Ideology and social Process*. T. Bennett, G. Martin, C. Mercer and J. Woollacott (eds.), B.T. Batsford and The Open University Press, London.
- Mouffe, C. 1988: "Hegemony and New Political Subjects: toward a New Concept of Democracy". En *Marxism and the Interpretation of Culture*. C. Nelson y L. Grossberg (eds.). Urbana, Univ. of Illinois.
- Morgade, G. 2001: *Aprender a ser mujer, aprender a ser varón*. Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires.
- Myherhoff, B 1992: "Life history among the Elderly: Performance, Visibility and Remembering". En *Remembered Lives*. University of Michigan Press.
- Nacuzzi, L. 1998. *Identidades impuestas. Tehuelches, aucas y pampas en el norte de la Patagonia*. Sociedad Argentina de antropología, Buenos Aires.
- Narodowski, M. 1999: *Después de clase. Desencantos y desafíos de la escuela actual*. Novedades Educativas, Buenos Aires.
- Nicoletti, M. A. 1995: "Misioneros salesianos e indígenas patagónicos: predicando entre mapuche y fueguinos". S/d.
- Nicoletti, M. A. 2000: "Estado, Iglesia y Educación en el territorio del Neuquén". En Teobaldo, M. (coord.): *Sobre maestros y escuelas. Una mirada a la educación desde la historia. Neuquén 1884- 1957*. Arcasur, Rosario.
- Nicoletti, M. A. 2004 a: "Pensamiento, palabra, obra y omisión: el discurso misionero salesiano sobre el indígena de la Patagonia (1880-1920)". Conferencia para Grupo de Estudios sobre Religiosidad y Evangelización (GERE). Instituto de Historia Argentina y Americana "Dr. Emilio Ravignani", UBA, 15 de setiembre.
- Nicoletti, M. A. 2004 b: "Ciudadanía incompleta y mediación: indígenas e inmigrantes italianos en el proyecto de evangelización salesiano en Patagonia (1904)". *I Jornadas sobre Religiosidad. Cultura y Poder*. Grupo de Estudios sobre

- Religiosidad y Evangelización (GERE). Instituto de Historia Argentina y Americana "Dr. Emilio Ravignani", UBA, 12 de noviembre.
- Nicoletti, M. A. 2004 c: "La Congregación Salesiana en la Patagonia: 'civilizar', educar y evangelizar a los indígenas (1880-1934)". *EIAL, Estudios Interdisciplinarios de América Latina y el Caribe*, vol. 15, N°2, julio-diciembre.
- Nicoletti, M. A. 2006: "Fuego cruzado: la polémica sobre la conquista y el genocidio patagónico en la Congregación Salesiana". *2das. Jornadas de Historia de la Patagonia*, General, Roca, 2 al 4 de noviembre.
- Nunes, A. 1999: *A sociedade das crianças a'uwe-xavante. Por uma antropologia da criança*. Instituto de Inovação educacional. Ministerio da Educação, Lisboa.
- Novaro, G. 2003: " 'Indios', 'Aborígenes' y 'Pueblos Originarios'. Sobre el cambio de conceptos y la continuidad de las concepciones escolares". En *Revista Educación, lenguaje y sociedad*. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de La Pampa, vol. 1, N°1, diciembre, pp. 199-219.
- Novaro, G. 2004: "Pueblos aborígenes y escuela. Avances y obstáculos en el desarrollo de un enfoque intercultural". En: *Sistematización de Experiencias en Educación Intercultural y Bilingüe en Argentina*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Buenos Aires.
- Oszlak, O. 1978: "Formación del Estado en América Latina. Elementos teórico-metodológicos para su estudio". *Estudios Cedes*, vol. 1, N° 3, Buenos Aires.
- Panizza, F. 1997: "El clientelismo en la teoría política contemporánea". En: Falleti, Giordano y Rodríguez (comps.), *Cientes y Clientelismo en América Latina*, CINAP, Buenos Aires (publicación electrónica).
- Pollak-Eltz, A. 2005: "Algunas observaciones acerca del Pentecostalismo rural en Venezuela". En Guerrero Jiménez, B. y otros *De indio a Hermano: Pentecostalismo indígena en América Latina*. Ediciones Campvs, Universidad Arturo Prat y Ediciones El Jote Errante, Iquique, Chile, pp. 55-75.
- Porter, K. (ed.) 1996: "On the backs of children: Children and work in Africa". *Anthropology of Work Review*, vol. XVII, N° 1&2.
- Porter, K. 1996: "The Agency of Children, Work, and Social Change in the South Pare Mountains, Tanzania". *Anthropology of Work Review*, vol. XVII, n° 1&2, Porter, K. (ed.) "On the backs of children: Children end work in Africa", pp. 8-19.
- Postman, Neil 1994 [1982] : *The disappearance of childhood*. Vintage Books, New York.
- Puiggrós, A. 1990 : "Sistema educativo. Estado y sociedad civil en la reestructuración del capitalismo dependiente. El caso argentino". En *Propuesta Educativa*, N° 2, Flacso, Argentina.

- Ramos, Ana 2005: *Trayectorias de aboriginalidad en el noroeste de Chubut*. Tesis de Doctorado, FFyL, UBA: m.i.
- Radovich, J. C. 1983: "El pentecostalismo entre los mapuche del Neuquén". *Relaciones de la Sociedad Argentina de Antropología*, Tomo XV N.S., pp. 121-132, Bs. As.
- Radovich, J. C. y A. Balazote (comp.) 1992: *La problemática indígena. Estudios antropológicos sobre pueblos indígenas de la Argentina*. Centro Editor de América Latina, Buenos Aires.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA 1982: *Diccionario de la Lengua Española*, Espasa Calpe, Madrid.
- Remorini, C. 2004: "Emãe nde kypy-i re! (cuidá por tu hermanita!). Un análisis del papel de las interacciones infantiles en el proceso de endoculturación mbya", *VII Congreso Argentino de Antropología Social*, Villa Giardino, Córdoba, 25 al 28 de mayo.
- Ribeiro, J. S. B. 2006: "Brincadeiras de meninas e de meninos: socialização, sexualidade e gênero entre crianças e a construção social das diferenças". *Cadernos PAGU n° 26*, janeiro-junho de 2006: pp.145-168.
- Rockwell, E. 1980: "Antropología y Educación: problemas del concepto de cultura", Mimeo, México.
- Rockwell, E. 1995: "De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela". En: Rockwell, E. (coord.) *La escuela cotidiana*. FCE, México.
- Rockwell, E. y J. Ezpeleta 1983: "La escuela: relato de un proceso de construcción teórica". Ponencia presentada en seminario CLACSO sobre educación, Sao Paulo, Brasil, junio.
- Rodríguez de Anca, A. y L. Mombello: "Los maestros y el Himno Nacional Argentino: Entre la calle y la escuela. Una aproximación a los sentidos del patrimonio", m.i.
- Rubin, G. 1996 [1975]: "El tráfico de mujeres: notas sobre la 2economía política del sexo". En Lamas, Marta (comp.) *El género. La construcción cultural de la diferencia sexual*. PUEG, Universidad Nacional Autónoma de México y Grupo Editorial Miguel Ángel Porrúa, pp. 35-96.
- Sánchez, F. 1999: "El Internado para niños indígenas Ceferino Namuncurá. Un caso paradigmático de educación asimilacionista". *Primer Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Fac. Ciencias de la Educación, U.N.Co., Cipolletti.
- Sánchez Álvarez, M. 1997: "La antropología visual como subdisciplina científica y metodológica de investigación: una visión desde la docencia". En: A. M. Salazar Peralta (coord.) *Antropología visual*, UNAM, Instituto de Investigaciones Antropológicas, México.

- Sánchez Marín, J. J. 1994: "La infancia, modelo para armar". En *Letra Internacional* N° 32, pp. 64-68.
- Sarlo, B. 2001: "Prólogo a la edición en español. Raymond Williams: del campo a la ciudad". En Williams 2001 [1973]: *El campo y la ciudad*, Paidós, buenos Aires, pp. 11-22.
- Scott, J. 1996 [1986]: "El género: una categoría útil para el análisis histórico". En Lamas, Marta (comp.) *El género. La construcción cultural de la diferencia sexual*. PUEG, Universidad Nacional Autónoma de México y Grupo Editorial Miguel Ángel Porrúa, pp. 265-302.
- S/D 1993: "Pautas de crianza de sectores marginados de Chile". En *Enfoques en atención primaria* 8 (3).
- Scheper-Hughes, N. y C. Sargent (eds.) 1998: *Small Wars. The Cultural Politics of Childhood*. University of California Press, London.
- Sharp, L. 1996: "The work Ideology of Malagasy Children. Schooling and Survival in Urban Madagascar". *Anthropology of Work Review*, vol. XVII, n° 1&2, Porter, K. (ed.) "On the backs of children: Children end work in Africa": 35-42.
- Sherzer, J. 1981 [1977]: "A discourse-centered approach to language and culture". *American Anthropologist* 89, 295-309. (Traducción interna de la Cátedra. Cuadernillo OPFyL *Etnografía del habla*).
- Sherzer, J. 1992. *Formas del habla kuna. Una perspectiva etnográfica*. Ecuador. Ediciones Abya-Yala.
- Sider, G. 1994: "Identity as History. Ethnohistory, Ethnogenesis, and Ethnocide in the Southeastern United States". *Identities* 1-1, pp. 109-122.
- Slavsky, L. 1992: "Los indígenas y la sociedad nacional. Apuntes sobre la política indigenista en la Argentina". En Radovich y Balazote, *La problemática indígena. Estudios antropológicos sobre pueblos indígenas de la Argentina*. Centro Editor de América Latina, Buenos Aires.
- Sleeper-Smith, S. 2001: *Indian Women and French Men. Rethinking Cultural encounter in the Western Great Lakes*. University of Massachusetts Press.
- Sznajder, M. 1994: "El problema mapuche en Chile" , *EIAL, Estudios Interdisciplinarios de América Latina y el Caribe*, vol. 5 N° 2, julio - diciembre.
- Spencer, Herber 1882: *Synthetic Philosophy*, vol. VI, Appleton & Co., New York.
- Steinberg, O. 2001: "Sobre algunos temas y problemas del análisis del humor gráfico". *Signo y seña*, Instituto de Lingüística, Facultad de Filosofía y Letras, UBA, 2001

- Subirats, M. 1999: "Género y escuela". En Lomas, Carlos (ed.) *¿Iguales o diferentes? Género, Lenguaje y educación*, Paidós, Barcelona, pp. 19-31.
- Svampa, M. 1994: *El dilema argentino: Civilización o Barbarie. De Sarmiento al revisionismo peronista*. Ediciones El cielo por asalto, Buenos Aires.
- Szulc, A. 2001: "*Que trabaje no quiere decir que no sea chico*". *Niñez y Trabajo desde una perspectiva antropológica*. Tesis de Licenciatura. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, m.i.
- Szulc, A. 2004: "'Mapuche se es también en la *waria* (ciudad)'. Disputas en torno a lo rural, lo urbano y lo indígena en la Argentina". *Política y Sociedad*, DATOS Facultad de Ciencias Políticas y Sociología, Universidad Complutense de Madrid.
- Teobaldo, M. (coord.) 2000: *Sobre maestros y escuelas. Una mirada a la educación desde la historia. Neuquén 1884- 1957*. Arcasur, Rosario.
- Teobaldo, M. E. y A. García 2000a: "La educación en el espacio rural". En Teobaldo, Mirta (coord.) *Sobre maestros y escuelas. Una mirada a la educación desde la historia. Neuquén 1884- 1957*. Arcasur, Rosario.
- Teobaldo, M. E. y A. García 2000b: "La consideración 'del otro' en el imaginario de los docentes de escuelas rurales de la Patagonia Norte". En Teobaldo, Mirta (coord.) *Sobre maestros y escuelas. Una mirada a la educación desde la historia. Neuquén 1884- 1957*. Arcasur, Rosario.
- Teobaldo, M. y A. García 2002: *Actores y Escuelas. Una historia de la educación de Río Negro*, CE.Di.Co, Grupo editorial Gema, Buenos Aires.
- Tiscornia, S. 1995: "¿Peligrosidad política o peligrosidad social? Seguridad ciudadana y procesos de construcción de hegemonía en torno al (des)orden democrático". *Antropología Sistemática I*, Fichas de Cátedra N°1, 61-66, Depto. de Ciencias Antropológicas, Universidad de Buenos Aires.
- Titiev, M. 1951 *Araucanian Culture in transition, Occasional contributions from the museum of anthropology en the University of Michigan* N° 15; Ann Arbor University of Michigan Press.
- Thorne, B. 1993: *Gender play: girls and boys at school*. Rutgers University Press, New Brunswick.
- Toren, C. 1993: "Making History: The Significance of Childhood Cognition for a Comparative Anthropology of the Mind". *Man*, New Series, Vol 28, Issue 3, pp. 461-478.
- Turner, V. 1980: *La selva de los símbolos*, Aspectos del ritual ndembu Siglo XXI, Madrid.

- Tylor, E. B. 1870: *Primitive Culture: Researches into de development of mythology, philosophy, religion, language, art and custom*. J. Murray, London.
- UNC-APDH 1996 (Universidad Nacional del Comahue y Asamblea por los Derechos Humanos) Defensa y reivindicación de Tierras indígenas. Proyecto Especial de Extensión D015 F.D.C.S. Informe Final. Período 01/03/1994 al 30/04/1996, Neuquén, m.s.
- Varela, J. y F. Álvarez- Uría 1991: *Arqueología de la escuela*. La Piqueta, Madrid.
- Watson, L y Watson-Franke, B. 1985: *Interpreting Life Histories. An anthropological Inquiry*, Rutgers University Press, New Brunswick.
- Weisner, T. S. y R. Gallimore 1977: "My Brother's keeper: Child and Sibling Caretaking". *Current Anthropology*, vol.18 N°2.
- Williams, R. 1997 [1977]: *Marxismo y literatura*. Ediciones Península, Barcelona.
- Williams, R. 2001 [1973]: *El campo y la ciudad*. Paidós, Buenos Aires.
- Whitten, N. 1996 : "Ethnogenesis". En D. Levinson y M. Ember (eds.) *Encyclopedia of Cultural Anthropology* vol. 2m, New York, 407-411.
- Whiting B. y J. W. M. Whiting 1975: *Children of Six Cultures: a Psycho-cultural Analysis*. Harvard University Press.
- Wright, S. 1998: "The politization of 'culture' ". *Anthropology Today* 14 (1): 7-15.

Documentos citados

Documentos comunidades y organizaciones mapuche

AAVV. 2000 “Proyecto de secundario rural. Documento de Aucapan”. (Padres, alumnos, ex alumnos y comisiones directivas de las comunidades mapuche Paineofilú, Linares, Cayulef, Atreuco, Chiuquilihuin, Dirección Escuela N° 139, docentes escuelas N°130 y N°222.m.i.

COM (Coordinación de Organizaciones Mapuche) 2000: “Proyecto de Educación Intercultural”. Neuquén, m.i.

Confederación Mapuche Neuquina 1994: *¡Marici weu! Diez veces estamos vivos... Diez veces venceremos!*, Ediciones Búsqueda de Ayllu, Concepción del Uruguay.

Equipo de Educación Mapuche Mapuncezugulekayayíñ y Comunidad Mapuche Gelay Ko 2000: “Wiñoy Xipantu. Año nuevo en el Territorio Ancestral Mapuche”, junio 2000.

Lof Gelay Ko 1999: Estatuto del Lof Gelay Ko, m.i.

Lof Gelay Ko 2000: Acta constitutiva del Lof Gelay Ko, 10/07/2000.

Norgvlamtuleayíñ 2006: *Meli Folil Kypan*

Organización Mapuche Puel Pvjv y Coordinación de Organizaciones Mapuce –Centro de Educación Mapuche Norgvlamtuleayíñ 2003: “Katan kawíñ. Ceremonia de reafirmación del rol de la mujer mapuce”.

Piciñan, M.; Sánchez, N.; Nahuel, R.; Kalfinahuel, K., Paillalef, M. y Ñanku, R. 2004: “Fortalecimiento del sistema educativo Mapuche”. En: *Sistematización de Experiencias en Educación Intercultural y Bilingüe en Argentina*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Buenos Aires.

Documentos congregación salesiana

- “Carta de Ceferino Namuncurá a los Jóvenes”
<http://www.obradedonbosco.org.ar/site/index.asp?IdSeccion=73>
- “Una escuela que mantiene viva la Cultura Mapuche”
<http://www.obradedonbosco.org.ar/notas/nota.asp?IdNota=137&IdSeccion=58>
- Hoja Info N° 52, , primavera 2006, obra de Don Bosco, disponible en <http://www.obradedonbosco.org.ar/notas/index.asp?IdSeccion=173>
- Revista Ceferino Misionero N° 111, Octubre 2003.
- Revista Ceferino Misionero N° 112, Diciembre 2003

Documentación oficial

Convención Internacional de los Derechos del Niño

Constitución Nacional de la República Argentina 1994

Congreso de la Nación

- N° 10.903 “Ley Agote” (derogada)
- Ley N° 26.061 Sistema Integral de Protección de Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes, 2006.
- Ley Nacional N° 18.248 Nombre de las personas, 1969.

Resolución 107/99 del Consejo Federal de Cultura y Educación. 1999.

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación

- Resolución N° 549, 3 de junio de 2004.

Poder Ejecutivo de la Provincia del Neuquén.

- Decreto N° 1413/95

Consejo Provincial de Educación de la Provincia del Neuquén:

- Resolución N° 0349 (23-05-95)
- Resolución N° 0800 (28-09-95)
- Resolución N° 0930 (07-11-95)
- Resolución N° 1052 (28-11-95)
- Resolución N° 1741 (22-12-00)
- Dirección de Prensa y Comunicación, 09-03-01: “Designarán a 39 maestros bilingües mapuches”, disponible en <http://www.cpeneuquen.edu.ar/> con acceso el 5-11-03.
- Dirección de Programas Educativos e Idioma Mapuche “7° Encuentro de Educación y Cultura Mapuche”, m.i. Constitución de la Provincia de Formosa. 1991.

Legislatura Provincia del Neuquén

- Ley 2302 “De protección integral de niños y adolescentes”

Poder Judicial de la provincia del Neuquén

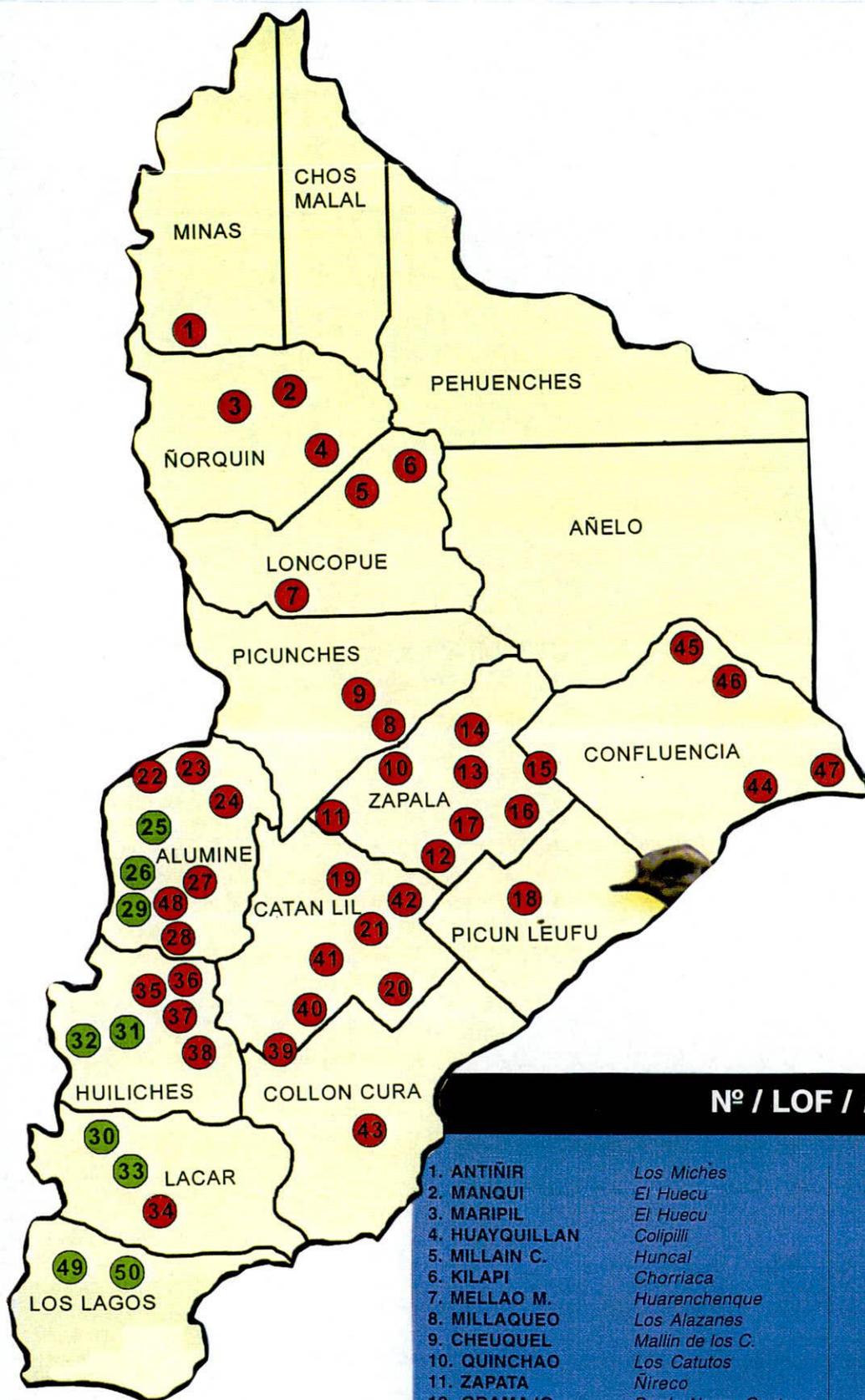
- Expediente N° 6752/02, Juzgado de Familia, Adolescencia y Niñez N° 1.

Fuentes periodísticas

- Río Negro On line 18-06-2000: “Enseñarán mapuche a jóvenes indígenas”, con acceso el 27-11-03 en <http://www.rionegro.com.ar>
- Río Negro On line 10-03-2001: “Designan 39 maestros de lengua mapuche”, disponible en <http://www.rionegro.com.ar/arch200103/r10g05.html> con acceso el 27-11-03
- Río Negro On line 13-03-2001: “Desde hoy, mil neuquinos aprenden mapuche”, disponible en <http://www.rionegro.com.ar/arch200103/r13g04.html> con acceso el 27-11-03.
- Río Negro On line 13-10-2001 “Incidentes por pintadas de adolescentes mapuches”
- Página 12 10-03-02 “Mi mamá me mira”.
- Werken Krvvf 08-08-02 “Entrega de personerías jurídicas a 6 Comunidades Mapuche de Neuquén” en: <http://www.mapuche.info/mapu/werken020808.html#personeria>
- Río Negro On line 17-09-03 “Nueva forma de adopción, por la identidad cultural” en <http://www.rionegro.com.ar/arch200309/s17j25.html> con acceso 5 de septiembre de 2005
- Río Negro On Line 11-10-2003, “Sobisch promete apoyo a la educación y el deporte”, disponible en <http://www.rionegro.com.ar/arch200310/r11j08b.html> con acceso el 19-05- 2004.
- Río Negro On Line 24-01-04 “Pase de facturas entre Quiroga y provincia por la toma de tierras en Cordón Colón” en <http://rionegro.com.ar/arch200401/24/r24j05.php> con acceso el 11 de abril de 2006.
- Río Negro On Line 04-04-2004 “Permiten que escriba su nombre con grafía mapuche”, disponible en <http://www.rionegro.com.ar/arch200404/04/v04g50.php> con acceso el 19-05- 2004.
- Río Negro On Line 04-04-2004 “Permiten que escriba su nombre con grafía mapuche” en <http://rionegro.com.ar/arch200404/04/v04g50.php> con acceso 24 de mayo de 2006.
- Indymedia 21-07-04 “El Punk de tu existencia”. Autor: Hernán Scandizzo, disponible en <http://argentina.indymedia.org/news/2004/07/212537.php>
- Clarín.com 17/12/05: “San Martín: protesta de los vecinos contra la inseguridad” disponible en <http://www.clarin.com/diario/2005/12/17/policiales/g-07901.htm> con acceso 20/04/06
- Río Negro On Line 24-05-06 “En el nombre de los hijos” <http://www.pagina12.com.ar/diario/sociedad/3-67308-2006-05-24.html> con acceso 24-5-06.
- Clarín 20/05/05 “Detienen a un hombre acusado de liderar una banda de chicos” disponible en <http://www.clarin.com/diario/2005/05/20/policiales/g-05201.htm> con acceso 20/04/06.
- Río Negro On line 06-12-06 “Crisis en una escuela rural por reclamo de mapuches”, disponible en: <http://www.rionegro.com.ar/diario/2006/12/06/200612v06f05.php>

- Río Negro On Line 05-01-07 "Mapuches quieren discutir con Morán", disponible en: <http://www.rionegro.com.ar/diario/2007/01/05/20071v05f05.php>
- Río Negro On line 30-12-06 "Mapuches apuran el retiro de las monjas" en <http://www.rionegro.com.ar/diario/2006/12/30/1167510904.php> con acceso 01-02-07.

ANEXO I



Nº / LOF / Paraje

1. ANTIÑIR	Los Miches	26. AIGO	Ruka Choroy
2. MANQUI	El Huecu	27. NIENGEIHUAL	Epu Pewen
3. MARIPIL	El Huecu	28. CURRUMIL	Quillen
4. HUAYQUILLAN	Colpilli	29. LEFIMAN	Malako
5. MILLAIN C.	Huncaí	30. CAYUN	Trompul
6. KILAPI	Chorriaca	31. RAQUITHUE	Huechulafquen
7. MELLAO M.	Huarenchenque	32. LAFKENCHE	Paimun
8. MILLAQUEO	Los Alazanes	33. KURUWINKA	Pil Pil
9. CHEUQUEL	Mallín de los C.	34. VERA	Trahunko
10. QUINCHAO	Los Catutos	35. CHIUQUILIHUIN	Chiuquillihuín
11. ZAPATA	Nireco	36. LINARES	Aucapan
12. GRAMAJO	Barda Negra Oeste	37. ATREIKO	Atreiko
13. GELAY KO	Santo Domingo	38. PAINEFILU	Malleo
14. WIÑOY FOLIL	Ramón Castro	39. NAMUNKURA	San Ignacio
15. LOGKO PURAN	Portezuelo Chico	40. CAYULEF	El Salitral
16. ANTIPAN	La Amarga	41. RAMS	Media Luna
17. KALFUKURA	Barda Negra Sur	42. KAYUPAN	Las Cortaderas
18. MARIFIL	Limay Centro	43. ANCATRUZ	Zaina Yegua
19. FILIPIN	Chacaico Sur	44. RAGIÑ KO	Senillosa
20. ZUÑIGA	El Sauce	45. PAYNEMIL	Loma La Lata
21. PAINEO	Caichihue	46. KAXIPAYIÑ	Planicie Banderita
22. PUEL	La Angostura	47. NEWEN MAPU	Neuquén Cap.
23. PLACIDO PUEL	Lago Aluminé	48. TAYIÑ RAKIZUAM	Poi Pukon
24. CATALAN	Lonko Luan	49. QUINTRIQUEO	Villa La Angostura
25. NORKINKO	Lonko Mula	50. PAICHIL ANTRIAO	Villa la Angostura

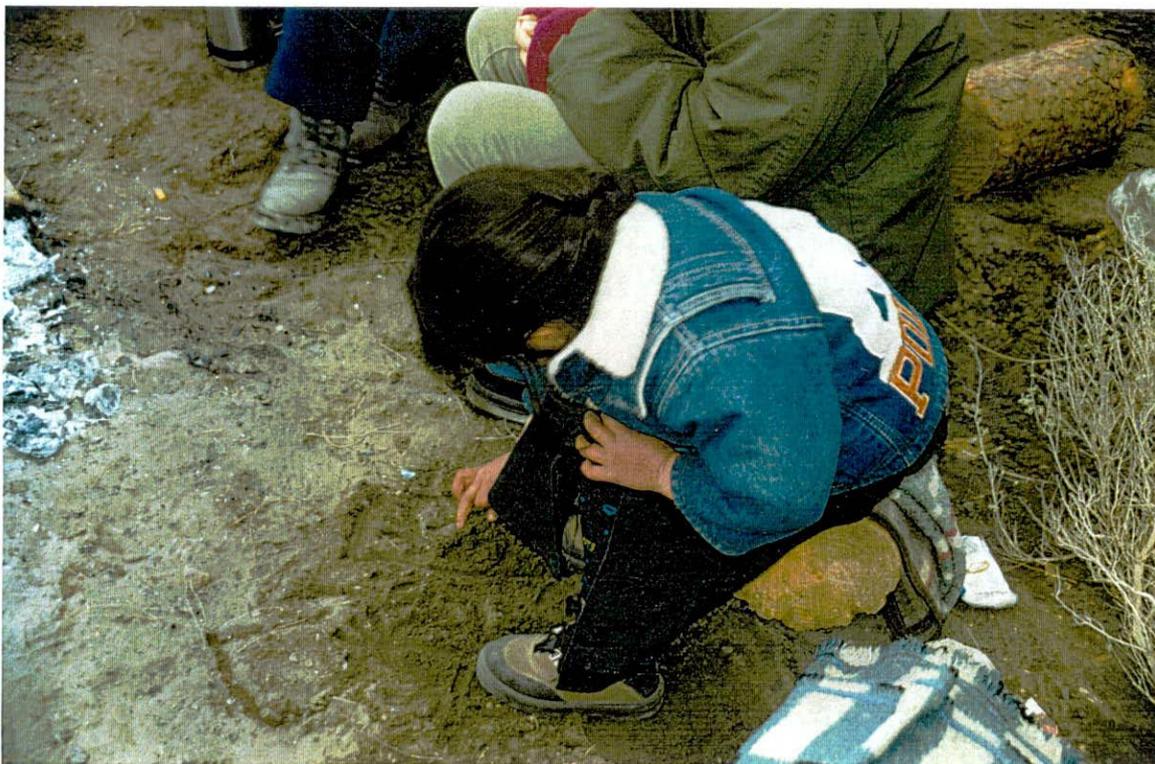
Comunidades mapuche de la provincia del Neuquén

Fuente COM Coordinadora de Organizaciones Mapuche del Neuquén

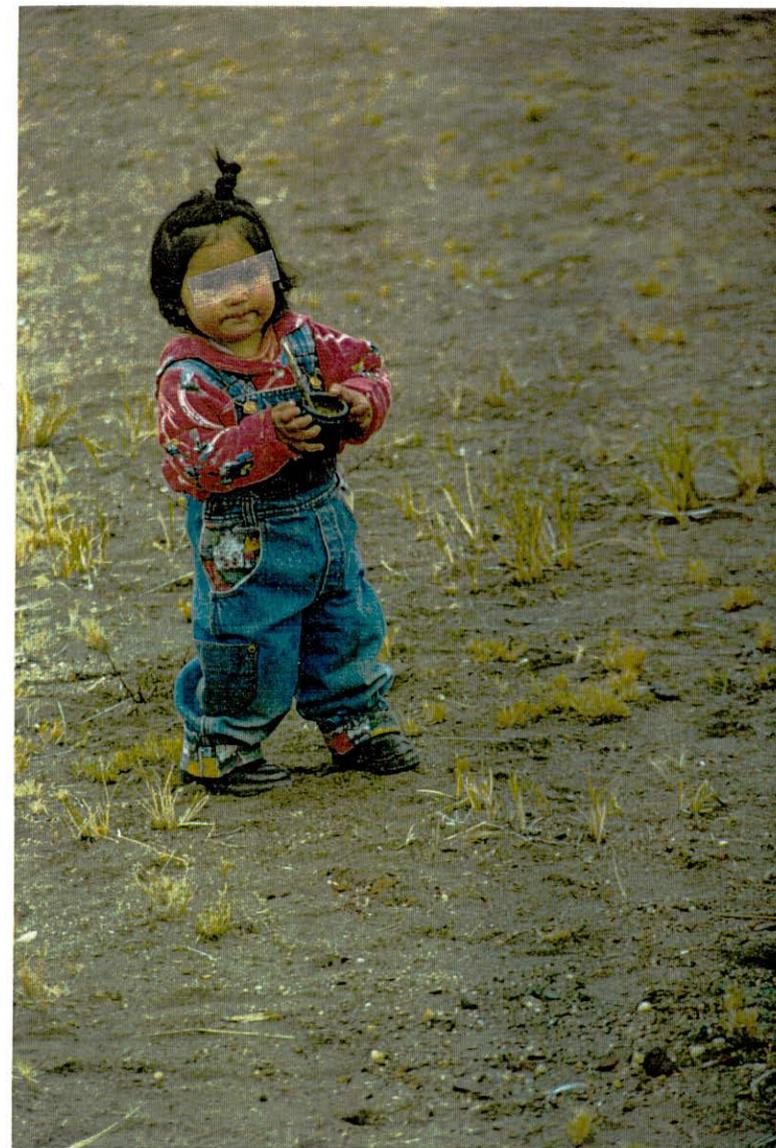
ANEXO II



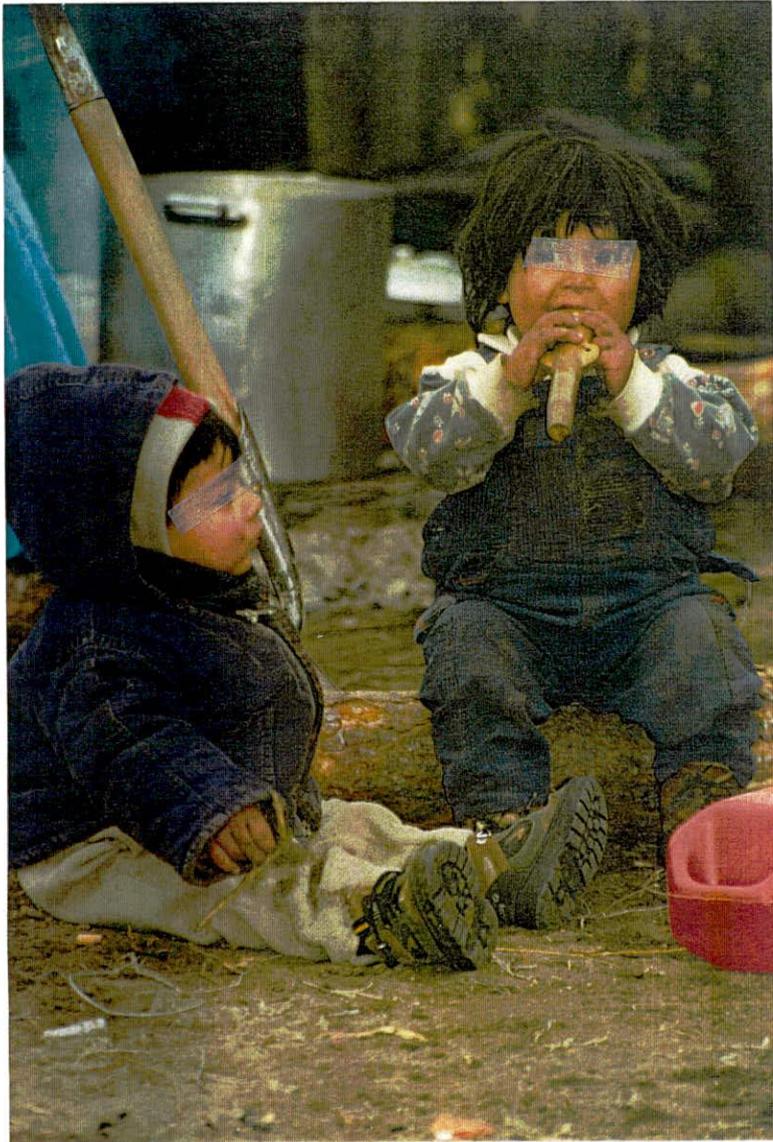
Fotografia N° 1



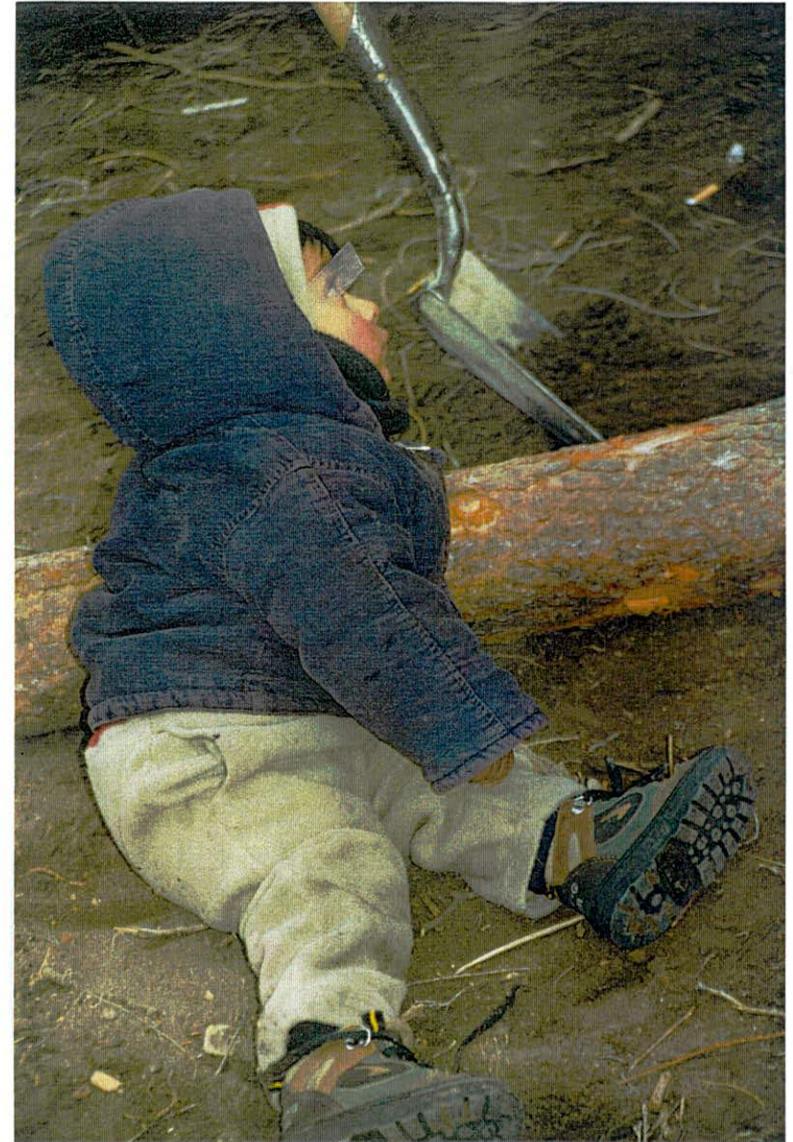
Fotografia N° 3



Fotografia N° 2



Fotografia N° 4



Fotografia N° 5



Fotografía N° 6



Fotografía N° 7



Fotografía N° 8



Fotografía N° 9



Fotografia N° 10



Fotografia N° 11



Fotografía N° 12

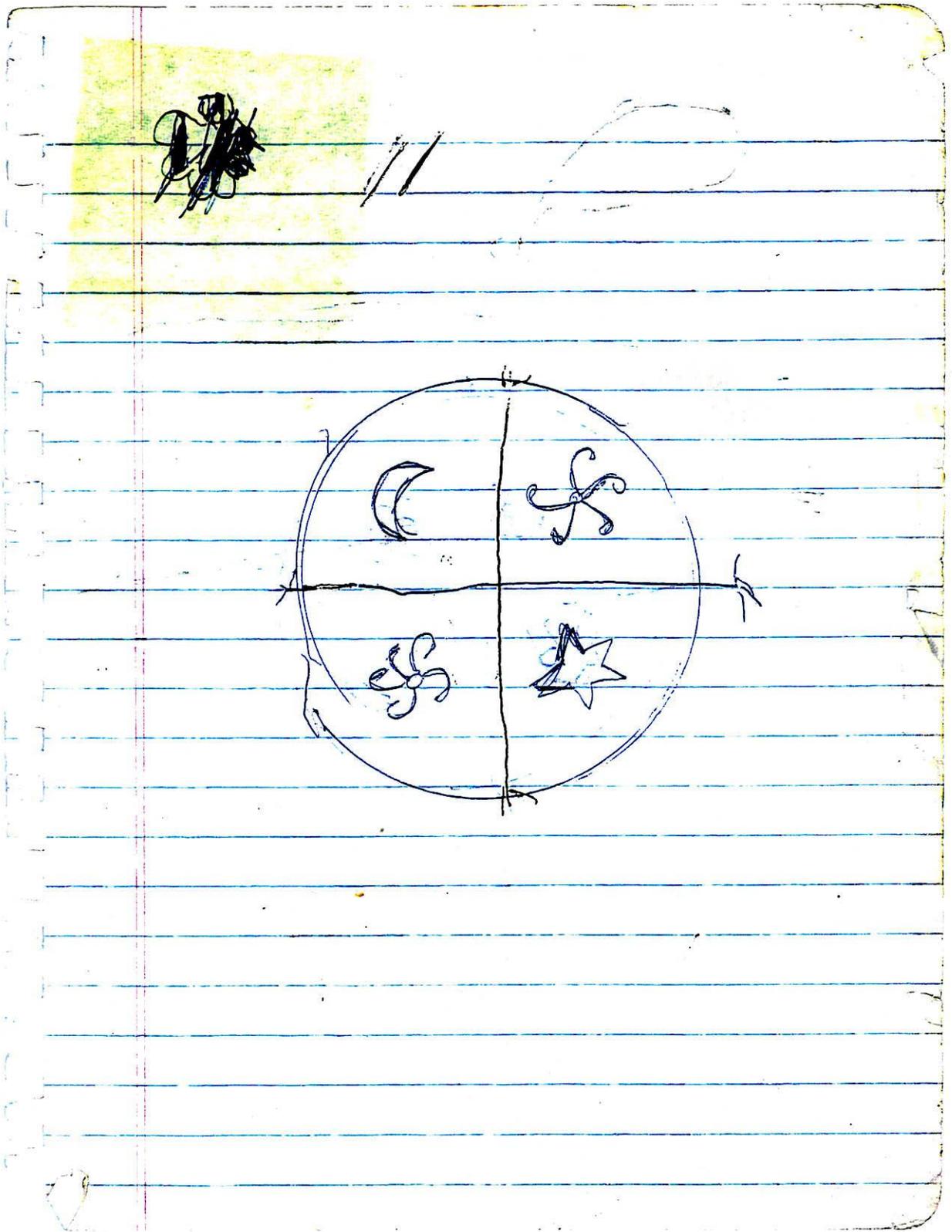


Fotografía N° 13

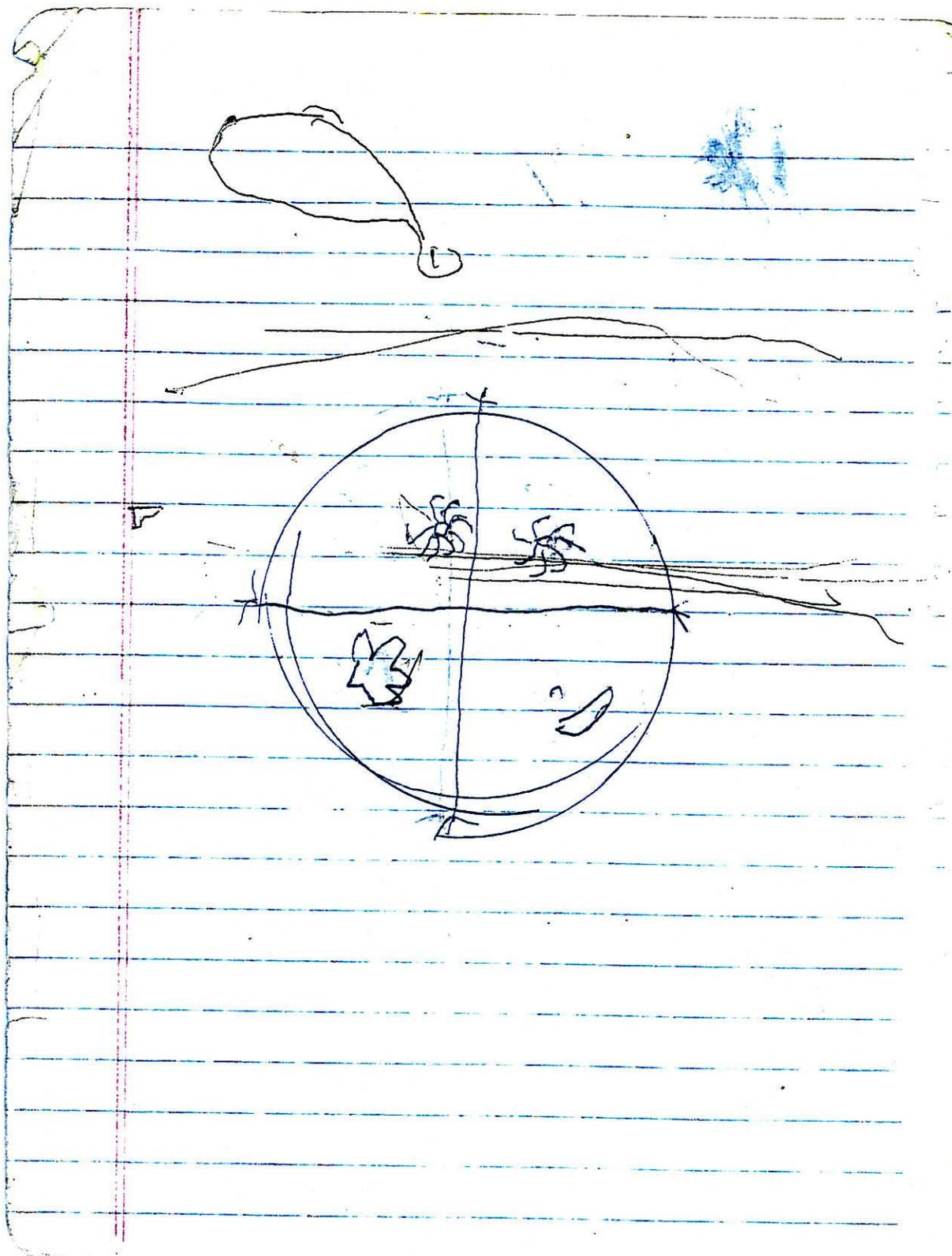
ANEXO III



Dibujo N° 1: "Acá hice un árbol con pata de coike, un aliwen sosteniendo una bandera mapuche, y un coroi, un loro, que sostiene la bandera con los pies. Una ruka, con un peñi que tiene xarilogko, un mate, una parrilla y una pava, y un kulxug" (N29, niña de 9 años).



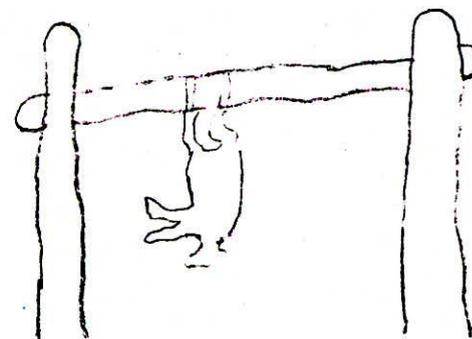
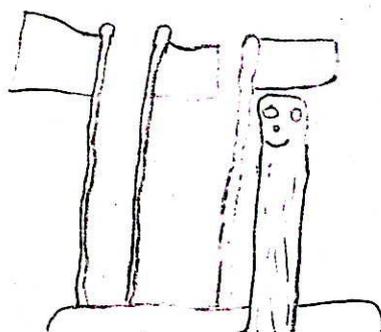
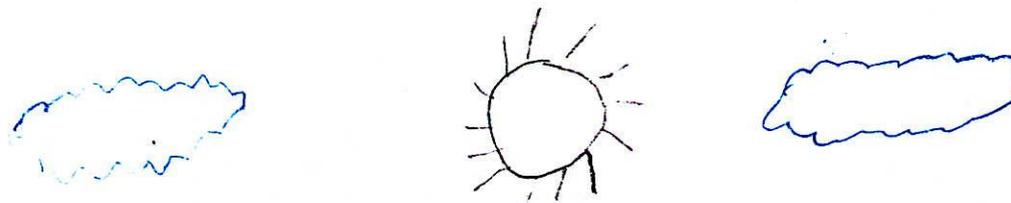
Dibujo N° 2: "¿Me dibujás lo de adentro?" (N24, niña de 6 años).



Dibujo N° 3: N24 dibuja sola el *kulxug*, con "lo de adentro".



Dibujo N° 4: "Las kalfv malen y los piwicen" (N41, niña de 8 años).



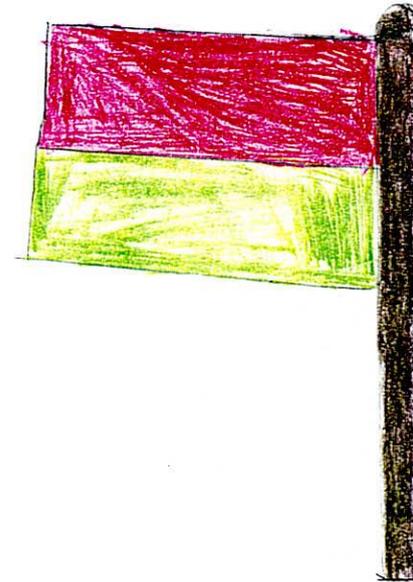
Dibujo N° 5: "Acá están las banderas y este... ese palo que está plantado al lado... el rewe (..) Y un chivo que está carneado (...) para comer asado." (N43, niño de 6 años).



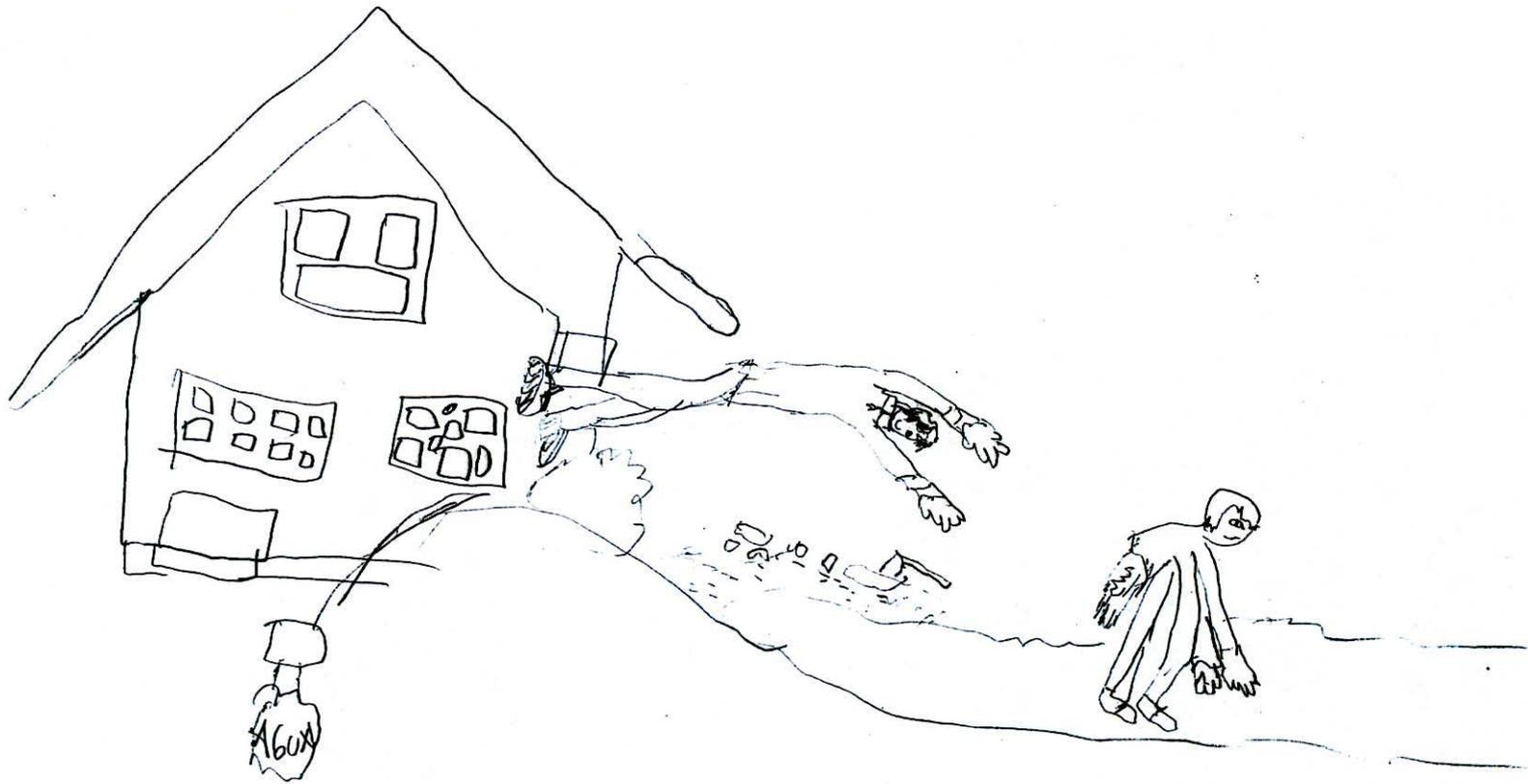
Dibujo N° 6: "Ese vendría a ser el auto del profesor". (N12, niño de 9 años)

Dibujo Nº 7: "Un árbol y una bandera mapuche. Mañana lo termino de pintar" (N30, niño de 10 años)





Dibujo Nº 8: *“Es una bandera mapuche, pero no sé muy bien cómo es. El kulxrug no me sale, y el palo parece como esas banderas militares, que tienen arriba como una cruz, no sé porqué me salió así”* (N8, niño de 10 años).



Dibujo Nº 9: "Acá es cuando yo estaba saltando y le quité la cola al zorro" (N31, niño de 12 años).



Dibujo N° 10: "Una comunidad mapuche" (N19, niño de 8 años).