

Concepciones de niñez e identidad en las experiencias escolares de niños mapuche del Neuquén

Andrea Szulc

Universidad de Buenos Aires

RESUMEN

En las comunidades mapuche del Neuquén, las escuelas primarias continúan desempeñando un papel crucial como «enclave» estatal. En tal ámbito, se interpela fuertemente a los niños desde la definición identitaria hegemónica —que articula las pertenencias provincial, nacional y católica, subordinando a ellas la identidad mapuche— y desde un modelo escolar de niñez. La investigación antropológica realizada allí desde el año 2001 viene evidenciando cómo algunos niños, niñas y adolescentes en numerosas ocasiones cuestionan abiertamente tales concepciones.

Tras una breve descripción del sistema educativo regional, el presente artículo explora entonces las experiencias educativas de estos niños y niñas mapuche del Neuquén, examinando las concepciones de niñez y de la identidad mapuche que sus prácticas de resistencia ponen en tensión. A partir principalmente de materiales etnográficos originales, el análisis revela cómo desde esta actitud contestataria no sólo se han afirmado como mapuche, sino también cómo han conseguido atravesar «exitosamente» por el sistema educativo.

Palabras clave: niñez, identidad mapuche, política indígena, trayectorias escolares.

Recibido: 2015-05-13. Aprobado: 2015-09-13.

ANTHROPOLOGICA/AÑO XXXIII, N° 35, 2015, pp. 235-253

Conceptions of childhood and identity in Neuquén Mapuche children's school experiences

ABSTRACT

Elementary schools continue to play a central role today in mapuche rural communities, at Neuquén —Argentina—, sometimes, as the only government enclave. In the school context, thus, the hegemonic definition of identity is reinforced, as well as the school's model of childhood. Such identity relegates mapuche culture and subordinates it to the national, provincial and catholic identity. Anthropological research carried out since 2001 has been showing how some mapuche children and adolescents question school' conceptions.

This article presents a brief description of the educational system in this region, and explores the school experiences of mapuche children, examining the disputes over conceptions of childhood and mapuche identity introduced by children's resistance practices. Considering mainly original ethnographic materials, the analysis reveals how through this controversial attitude not only they have strengthened their self recognition as mapuche but also they have been «successful» in the educational system.

Keywords: childhood, Mapuche identity, indigenous policy, school trajectories.

INTRODUCCIÓN

En las comunidades mapuche rurales del Neuquén¹, las escuelas primarias continúan desempeñando un papel crucial, en ocasiones como el único «enclave» estatal (Díaz, 2001). En tal ámbito, se interpela fuertemente a los niños desde la definición identitaria hegemónica —que articula las pertenencias provincial, nacional y católica, subordinando a ellas la identidad mapuche—², y desde el modelo del niño en tanto alumno. Esto implica que para los docentes la escuela es el lugar *per se* para los niños, el cual les corresponde «por naturaleza».

No obstante, las prácticas de la población mapuche priorizan otras necesidades de los niños y sus grupos domésticos, por las cuales, como veremos más adelante, en ocasiones se ausentan o comienzan más tarde el ciclo lectivo.

Por una parte, esto genera disconformidad entre los docentes, que cuestionan las pautas de crianza mapuche. Por otra, la población mapuche recurrentemente reclama por el nivel de instrucción y el trato que reciben los niños del personal docente, casi sin excepción no mapuche. A esto en los últimos años se han sumado cuestionamientos por el sesgo asimilacionista que, como veremos, caracteriza al programa provincial de Educación Intercultural Bilingüe.

¹ Actualmente el pueblo mapuche se asienta principalmente en las provincias de La Pampa, Buenos Aires, Neuquén, Río Negro, Chubut y Santa Cruz —en Argentina— y en Arauco, Bio-Bio, Malleco, Cautin, Valdivia, Osorno y Chiloe, en Chile, con una importante proporción de población dispersa en zonas rurales no reconocidas como comunidad mapuche (Carrasco y Briones, 1996) y más del 70% asentada en centros urbanos según estimaciones del Instituto Nacional de Estadística y Censos. En Argentina, la población mapuche ha sido estimada entre 90 000 y 300 000 personas, dependiendo de la fuente. En la región patagónica reside cerca del 70% de las 113 680 personas mapuche estimadas por el Instituto Nacional de Estadística y Censos (ECPI 2004-2005), siendo la provincia del Neuquén una de las provincias del país con mayor proporción de población indígena, 7,86 %, según el Censo 2010, que estimó 43 357 personas mapuche en esta provincia.

² Utilizo aquí el término *mapuche* no castellanizado; es decir, sin la «s» en el plural de la palabra.

La escuela emerge entonces claramente como un relevante escenario para las relaciones interétnicas, donde suele detonar la conflictividad que históricamente caracteriza la presencia estatal en estos contextos³, y donde la población mapuche históricamente «ha fracasado».

El presente artículo explora entonces las experiencias educativas de algunos niños y niñas mapuche del Neuquén —que participan de organizaciones con filosofía y liderazgo mapuche (Briones, 1999)⁴— y el rol que sus prácticas de resistencia vienen jugando, tornando a la escuela, con el tiempo, en un relevante espacio educativo, sin dejar de ser hostil.

Analizaremos para ello principalmente materiales etnográficos originales, relevados entre el año 2001 y 2013 en la zona centro y sur de la provincia del Neuquén en contextos rurales y urbanos.

Plantaremos aquí que estas experiencias formativas se basan tanto en una definición particular mapuche sobre la niñez como en la concepción de la identidad mapuche que vienen promoviendo estas organizaciones, en las cuales la capacidad de defender los derechos colectivos en condiciones asimétricas se ha tornado un rasgo diacrítico.

Partimos de una conceptualización de la niñez como campo de disputa por la hegemonía (Williams, 1997), y de los niños y niñas como sujetos sociales e interlocutores competentes, para explorar las ambivalentes experiencias escolares de los niños mapuche⁵. Tras una breve descripción del sistema educativo regional, el análisis abordará entonces las nociones sobre niñez y sobre la identidad mapuche en tensión en este contexto, para revelar cómo las escuelas, en estos casos, se han ido reconfigurando en los últimos años como arena en la cual estos niños y niñas ponen en práctica su autorreconocimiento como mapuche y su capacidad de argumentación y debate. Dicha reconfiguración ha estado posibilitando trayectorias escolares «exitosas» para estos niños en lugar del augurado «fracaso escolar».

³ La falta de respuestas a las demandas comunitarias ha dado lugar en ocasiones a «huelgas de alumnos» (Hecht y Szulc, 2006).

⁴ Se trata de organizaciones urbanas que, junto con otras de base rural, se caracterizaron a partir de 1990 por procurar independencia respecto de los aparatos estatales provinciales y político-partidarios, obtener apoyo de organizaciones de base, sindicatos, agrupaciones profesionales progresistas y organizaciones de derechos humanos y concebir su pertenencia en términos transnacionales —articulando a la población mapuche de Chile y Argentina como Pueblo Nación Mapuche. Claudia Briones (1999) las ha denominado organizaciones con filosofía y liderazgo mapuche, además, por haber restringido su membresía a personas mapuche y basar su proceder en prácticas y concepciones indígenas.

⁵ Algunos de las situaciones etnográficas aquí analizadas han sido preliminarmente exploradas en Szulc (2011b).

SOBRE EL SISTEMA EDUCATIVO Y LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE EN EL NEUQUÉN

La escuela en la Argentina ha tenido un rol central en la conformación de las nuevas generaciones, según un modelo de nación «blanca» y casi europea que, para los pueblos originarios, ha significado la negación y estigmatización de la propia identidad y la prohibición —explícita o implícita— de sus prácticas socioculturales y lingüísticas (Hecht y Szulc, 2006). El argumento nacional operó como fuente de legitimación de los fines educativos, e incluso del propio Estado desde los inicios del sistema de instrucción pública (Puiggrós, 1990, p. 45).

En el caso neuquino, el sistema educativo ha jugado asimismo un rol clave en la construcción de las identidades nacional y provincial, predominando las políticas asimilacionistas desde la etapa en que fue territorio nacional, iniciada en 1884 (Teobaldo, 2000; Sánchez, 2004), quedando la escuela y los docentes marcados a largo plazo por el mandato de «integrar a la población indígena» (Díaz, 2001, p. 40), tras la «conquista del desierto». No obstante, en la práctica el período territorialiano se caracterizó por una débil estructuración del campo educativo (Teobaldo, 2000) y de la institucionalidad estatal en general. Así, durante la primera mitad del siglo XX, para la mayor parte de la población mapuche —tanto si accedieron a internados salesianos o estatales como si asistieron a establecimientos públicos en los centros poblados— el paso por la escuela fue fugaz, apenas algunos meses o un par de años del nivel primario.

A partir de la provincialización del Neuquén en 1958, la educación pasó a ser una línea clave de política estatal, pues el gobierno provincial —encabezado desde 1962 por el Movimiento Popular Neuquino - MPN— centró su accionar en las mejoras en infraestructura y el fortalecimiento de los sistemas educativo y sanitario. Así, en general las condiciones edilicias de estas escuelas son buenas comparadas con las escuelas rurales de otras provincias. Sin embargo, en cuanto a calidad educativa, el propio sistema educativo provincial desvaloriza en la práctica la educación allí impartida; por ejemplo exigiendo a los niños que, habiendo egresado de allí, procuran ingresar a establecimientos de educación media(urbanos, pues rurales casi no hay), quepreviamente «repassen» en la ciudad uno o dos años de la escuela primaria. Así, 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, pp. 6-7).

No obstante, las mejoras en infraestructura y cobertura de los sistemas educativo y sanitario han contribuido sustancialmente al proceso de comunalización (Brow, 1990) en torno a «lo neuquino». Tal sentido de pertenencia provincial se ha 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, p. 174), según un modelo de pluralismo basado en la subordinación tolerante que, aún reconociendo en cierta medida la heterogeneidad, avala «lo deseable e inevitable de la homogeneización en el largo plazo» (Briones, 2004, p. 123).

La política provincial de regularización de las comunidades mapuche —por la cual se adjudicaron en 1964 tierras en carácter de «reserva» a dieciocho «agrupaciones»— previó un espacio para la escuela, encargada de impartir a los niños una educación común (Sánchez, 2004), y otros edificios públicos, exigiendo a la población mapuche beneficiaria la escolarización de sus hijos (Briones, 1999). En estos contextos la escuela continúa en la actualidad desempeñando un papel central, «a veces, como único enclave estatal» mediante el cual se introducen otras iniciativas sanitarias, asistenciales (Díaz, 2001, p. 50) y religiosas.

Es en algunas de estas escuelas donde al comenzar este siglo XXI se ha puesto en marcha un programa de Educación Intercultural Bilingüe - EIB, a partir de un modelo educativo presentado como abierto a la diversidad étnica y lingüística que fue ganando consenso nacional e internacional (López, 2006), y en confluencia con el reconocimiento de los derechos de los pueblos indígenas⁶.

Sin embargo, como ya hemos argumentado en otro trabajo, el programa neuquino de EIB evidencia marcadamente su confluencia con la definición identitaria hegemónica, que circunscribiendo la cultura mapuche a tiempos pasados y al espacio rural, supedita la identidad mapuche a la adscripción provincial, conjugándola asimismo con la argentina y la católica bajo una aparente «armonía» (Szulc, 2009). Baste aquí recordar además un par de cuestiones. Por un lado, que este programa se ha limitado a las comunidades rurales, a pesar de haberse estimado que más del 70% de la población mapuche reside en centros urbanos⁷. Por otro, es notable

⁶ En el año 1994, por medio del artículo 75 inciso 17, por primera vez se reconocen en la Constitución Nacional los derechos de las comunidades indígenas de Argentina. El derecho a la EIB también es reconocido en la Ley Nacional N° 23.302, la Ley Federal de Educación y la Resolución 107/99 del Consejo Federal de Cultura y Educación. En junio de 2004 se creó dentro del Ministerio Nacional de Educación el Programa Nacional de EIB.

⁷ 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

que la primera y más perdurable actividad impulsada desde este programa haya sido la traducción de las estrofas del himno provincial neuquino al *mapuzugun*, la lengua mapuche, su posterior interpretación en diversos actos oficiales por un coro integrado por maestros mapuche y su informal instauración como contenido fundamental para los niños de las comunidades rurales. Por último, interesa aquí recordar la perspectiva «armonicista» desde la cual se construye la neuquinidad, pues presenta a los niños una historia que «transcurre a partir de la negación de las desigualdades, los enemigos y los conflictos [...]» (Novaro, 2003, p. 3), de acuerdo con el aún vigente «positivismo», que —como apuntó Batallán— presenta «un modelo de sociedad que la homologa a un organismo biológico [...] y los intentos de modificación pueden producir la inestabilidad del organismo social, atentando contra su salud» (1988, p. 24)⁸.

Esta primacía de «lo provincial» nos ha llevado a plantear que nos encontramos frente a un discurso provincialista escolar, con significativos puntos en común con el discurso nacionalista escolar estudiado en Novaro, 2003 (Szulc, 2009). Es debido a su carácter hegemónico que lo hemos tomado como punto de partida del presente artículo, frente al cual veremos a continuación los contrapuntos introducidos por la población mapuche en torno a la definición de la niñez y de la identidad mapuche, y las imprevistas trayectorias educativas que se han ido generando a partir de allí.

CONCEPCIONES DE NIÑEZ EN DISPUTA

La escuela ha desempeñado históricamente un rol clave en las relaciones interétnicas, siendo —como anticipamos— en la mayor parte de los casos un ámbito hostil para la población mapuche. Tal conflictividad, en parte, remite a que nos encontramos frente a concepciones divergentes acerca de la niñez, que procuraremos analizar en este apartado.

En ese sentido, nos interesa aquí apuntar que en el sistema educativo neuquino, a pesar de la presencia de un discurso pedagógico constructivista y de

(Radovich y Balazote, 1992; Aravena, 2002), por el constreñimiento territorial y los adversos efectos ambientales de las industrias hidrocarburífera y forestal.

⁸ La letra del himno neuquino expresa poéticamente tal armonía, proclamando por ejemplo: «Un presagio de machi/ le corre por la sangre/ multiplicando panes/ igual que el nguenechen». Además de la evidente intertextualidad con el texto bíblico, *Genecen* («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, p. 14).

prácticas innovadoras que no es mi cometido desmerecer, parte importante de 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. Así, como han señalado Graciela Batallán y Raúl Díaz, la escuela, al desvalorizar su vida extraescolar, corre el riesgo de construir niños «infantilizados», privados de sus «capacidades de elaborar críticamente experiencias y saberes» (1990, p. 43); niños a quienes corresponde por naturaleza la escolarización como requisito para su futura inserción en la sociedad, de la cual por el momento están o deberían estar apartados.

En la práctica, no obstante, la población mapuche suele 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 y de ciertos sinsabores de la vida escolar. 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 o alguna de sus hermanos o primos, como relata por ejemplo Jaqueline, primogénita de seis años de edad: «Dejé la escuela porque una nena *wigka* (no mapuche) me pegaba», y recommenzó al año siguiente junto con su hermana menor. Lo mismo puede ocurrir al iniciarse el ciclo lectivo, cuando parte de la comunidad se encuentra en las tierras de pastoreo de verano, en la cordillera. Los niños que han permanecido en las tierras de invernada⁹ no concurren a la escuela hasta tanto hayan regresado sus primos o hermanos.

Estas prácticas revelan que, mientras para el personal docente la escuela constituye el lugar *per se* para los niños, la efectiva asistencia en nuestro caso se subordina, como anticipamos, a otras necesidades de los niños y su grupo doméstico, ligadas por un lado a la estrategia de subsistencia de la ganadería trashumante, y por otro, a la necesidad de contención mutua de los niños que ingresan en un ámbito que les resulta ajeno. Intervienen aquí diversos aspectos de la concepción mapuche sobre la niñez.

Por un lado, en las comunidades mapuche a los niños se les asignan tareas y responsabilidades y suelen moverse cotidianamente con un margen de autonomía considerable, sin una estricta separación entre las esferas de acción de niños y

⁹ Dada la ya citada ganadería trashumante característica de esta población, las familias mapuche residen entre abril y diciembre en las tierras de invernada, donde en ese período disponen de pasto para su ganado o bien de fardos que han almacenado. Durante el verano algunos se trasladan a la zona cordillerana, en la cual, tras el deshielo, disponen de abundantes zonas de pastoreo.

adultos. Tal concepción de la niñez contrasta con la definición occidental hegemónica en la cual los niños son apartados del «mundo adulto» y mantenidos en una suerte de «cuarentena» (Ariès, 1962), en tanto objeto de constante supervisión, no productivos, y no del todo capaces de comprender sus actos.

Por otro lado, junto con la definición de los niños como seres capaces y responsables, la población mapuche también considera que los niños deben ser muy respetuosos de los adultos, y que, además, requieren cuidados específicos. Por ejemplo, los niños son considerados más vulnerables que los adultos frente a otras fuerzas de la naturaleza, a las que se procura entonces que no perturben (Szulc, 2011a), del mismo modo en que, como vimos, se intenta protegerlos de las experiencias negativas que la escolaridad conlleva para ellos.

Puede apreciarse, entonces, cómo las prácticas y representaciones de la población mapuche sobre la niñez articulan diversos aspectos, considerando a los niños capaces y responsables de colaborar con la estrategia de subsistencia colectiva, pero al mismo tiempo como seres vulnerables.

En ese sentido, para la población mapuche la niñez también es el momento en el cual las escuelas y las iglesias sistemáticamente han debilitado la autoestima de los niños y su autorreconocimiento como mapuche. Así, desde la década de 1990, las organizaciones con filosofía y liderazgo mapuche (Briones, 1999) han identificado a la niñez como una etapa en la cual es crucial intervenir política y culturalmente. Los niños y niñas son entonces interpelados desde esta instancia como *picikeche* («pequeñas personas»), lo cual implica una etapa de formación en la que, no obstante ya se es una persona. Por tanto, tal formación debe realizarse a través de la participación en el proyecto colectivo y no en un ámbito asépticamente separado del «mundo adulto». Así, la niñez no necesariamente excluye participar de actividades reivindicativas en el espacio público, si bien los niños pequeños acuden siempre acompañados por parientes adultos.

Estas actividades son cuestionadas desde el sentido común compartido por docentes, agentes de salud y funcionarios, pues como mencionamos, la conceptualización del niño en tanto ser necesariamente escolarizado o a escolarizar constituye una perspectiva hegemónica, enraizada en el sentido común, 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» (Bordegary y Novaro, 2004, p. 11). En este marco debe interpretarse la desaprobación de algunos docentes de la participación infantil en las actividades productivas o reivindicativas mapuche, explícita en situaciones como la relatada por Pedro, padre de cuatro hijos:

Ese día que se hizo en Neuquén la protesta por las petroleras, fuimos el *logko*, la *werken*¹⁰, yo y Rafa (su hijo de doce 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 [...] ¿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 [...] *también tiene otras cosas, no sólo tiene que ir a la escuela*. Si hay una actividad de su comunidad, él tiene que estar.

Así, estos padres y madres ponen en tensión la citada noción hegemónica, interpretando a su vez los cuestionamientos de los docentes como una impugnación de su autoridad paterna. Esto es continuamente objeto de reflexión y argumentación por los adultos mapuche: «Nosotros fuimos con los chicos (a una movilización por la contaminación petrolera), 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»(Benjamín).

Estas experiencias revisten carácter formativo para estos niños y niñas; no sólo dan cuenta de «otra» forma de definir la niñez, sino que a su vez remiten a una particular definición de la identidad mapuche, que se despliega de interesantes modos en el ámbito escolar, como veremos a continuación.

¿QUÉ SIGNIFICA SER MAPUCHE? IDENTIFICACIONES EN TENSIÓN

La participación de niños y niñas, junto con otros grupos etarios, en las movilizaciones políticas, además de dar cuenta de la forma mapuche de definir la niñez que analizamos previamente, se vincula fuertemente con la particular definición de la identidad mapuche que promueven las organizaciones de las que nos ocupamos aquí.

En contraposición con la perspectiva folclorizante y «armonicista» desde la que se define la identidad mapuche en el programa oficial de EIB, esta otra definición resalta su carácter contestatario, que históricamente les ha valido el apelativo de «belicosos araucanos» por su prolongada resistencia a las conquistas incaica, española, argentina y chilena. Se erige entonces como rasgo diacrítico el ser capaz de defender sus derechos colectivos en condiciones asimétricas,

¹⁰ Autoridades mapuche.

junto con el autorreconocimiento como mapuche y las prácticas y conocimientos acordes a la cosmovisión mapuche. Como sugirió Paloma, madre de cinco niños, «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».

Este testimonio evidencia lo que he calificado como una «definición contestataria de la identidad mapuche» (Szulc, 2015), desde la cual un sector de esta población indígena viene confrontando el sentido de pertenencia hegemónico por el cual, como anticipamos, la cultura mapuche se incorpora de manera subordinada en la identidad provincial neuquina, restringiéndola a tiempos pretéritos y a los entornos rurales reconocidos (Szulc, 2009). Al mismo tiempo, la definición que construyen estas organizaciones trasciende la frontera nacional, articulando a la población mapuche residente a ambos márgenes de la cordillera de los Andes como un único «pueblo-nación», en confrontación con la noción hegemónica en el Neuquén, que la entiende casi como un patrimonio provincial.

Así, lo aprendido por estos niños a través de sus experiencias y de las interpe-laciones de su entorno familiar y comunitario se ve confrontado por las nociones exotizantes que permean en algunos casos la cotidianeidad y los materiales escolares, como planteó Rita (trece 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 ceremonia de su comunidad]. Le mostré ese libro de *Billiken*¹¹ a mi tío [autoridad ritual] 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».

Surgen así en las escuelas, a partir de estas divergentes construcciones de la identidad mapuche, numerosas situaciones conflictivas entre adultos, entre niños y entre ambos conjuntos y el personal docente. Se han registrado además de casos como el ya citado, en que los docentes reprenden a los niños por haberse ausentado para participar de una movilización, discusiones entre niños mapuche católicos y evangélicos —por burlas o diferencias de credo— o bien entre ellos y otros niños mapuche no creyentes, pertenecientes a familias con trayectoria de militancia político-cultural mapuche, que rechazan el catolicismo, el evangelismo y el nacionalismo por considerarlos imposiciones. En las escuelas urbanas, estas tensiones recrudecen, pues al haber migrado o nacido en la ciudad, la identidad

¹¹ Revista argentina para niños publicada por la editorial Atlántida, que en ocasiones incluye algunos libros o fascículos.

étnica de los niños mapuche suele ser negada o impugnada por el sector docente desde una perspectiva esencializante que hemos analizado ya en otra ocasión (Szulc, 2004).

En ese escenario, el trabajo de campo me ha permitido relevar una importante cantidad de situaciones en que estos niños han cuestionado abiertamente los contenidos educativos y la simbología nacional y provincial tan omnipresente en las escuelas, mostrándose luego orgullosos de su comportamiento. Como relató por ejemplo Valeria, una alumna de séptimo grado de una comunidad rural del sur de provincia cuya familia comparte el modo de definir la pertenencia mapuche de las organizaciones mencionadas: «Yo varias veces he tenido cruces [discusiones] 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». Estos acontecimientos, siguiendo a Rockwell, «son también constitutivos de la experiencia infantil de aprender en la escuela» (2011, p. 30). A su vez, estas situaciones conflictivas van abriendo intersticios por los cuales el debate político cultural se desarrolla. Así, queda de manifiesto cómo las disputas por consagrar determinada definición de la identidad mapuche se realizan no solo en «altas esferas» de debate político-cultural, sino también cotidianamente en las aulas.

Los miembros adultos de las organizaciones aquí abordadas, que fomentan esta mirada crítica, relatan con orgullo numerosas situaciones en que sus hijos han cuestionado 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 toda 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»¹². 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».

Como vemos, el espacio escolar en tanto «borde»—tal como propone Achilli (1996), retomando aportes de Giddens— constituye en los contextos analizados un ámbito témporo-espacial de conexiones e interacciones de mundos socio-culturales diferenciados. Es allí donde los niños van poniendo en práctica su capacidad de discusión y crítica, y es así, «en los resquicios abiertos en la clase, donde los niños y jóvenes resisten las fuerzas institucionales que los conducen

¹² En referencia a la imagen proveniente de las películas del género western, en las cuales se cristalizó la imagen del indigena estadounidense sentado sobre el suelo con las piernas cruzadas.

hacia el fracaso» (Rockwell, 2011, p. 33). Como en el caso tukano analizado por Jackson, la escuela provee una de las arenas dentro de la cual se pelean —y en algunos casos se ganan— las batallas por la autonomía cultural (1995).

Estas discusiones en torno a lo mapuche no emergen solo cuando se tratan temas explícitamente vinculados con la identidad mapuche, sus diacríticos o temas sensibles de afirmación política, como la bandera o el tema de la conquista de América. Es muy interesante, por ejemplo, cómo surgió en una actividad de ciencias naturales, en una escuela de la zona centro de la provincia, cuando a una niña mapuche de segundo grado de la primaria se le pidió que elaborara una lámina sobre los «seres vivos». Ella, de acuerdo con su experiencia y en sintonía con la cosmovisión mapuche, incluyó piedras y montañas, lo cual fue objetado por la docente y dio lugar a una intervención de la madre para explicar la pertinencia del trabajo de la niña¹³.

Se trata de un proceso de aprendizaje fuertemente ligado al tipo de aprendizaje contextualizado habitual en el marco doméstico y comunitario, «en contextos reales, en situaciones cotidianas que tienen significado y valor para el niño y para su vida en comunidad» (Hecht, 2004, p. 4); «un proceso de conocimiento a través de la observación y la participación periférica y creciente» (Padawer y Enriz, 2009, p. 327). 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».

Un párrafo aparte merece el fomento de las habilidades de oratoria de los niños, lo cual, como ha señalado Briones responde no solo a su tradicional valoración¹⁴ que la liga entrañablemente al liderazgo y la sabiduría, sino a la conciencia que tienen estas organizaciones del considerable «peso político de las palabras» (1999, p. 36).

Los niños y adolescentes en general valoran este tipo de experiencia como clave para su formación como mapuche. Así, la escuela —clásico escenario para las relaciones interétnicas— se ha ido configurando como arena en la cual, interactuando tensamente con sus docentes, estos niños ponen en práctica su autorreconocimiento y su capacidad de argumentación.

¹³ D. Lenton, comunicación personal.

¹⁴ Registrada también en Hilguer (1957) y Koesslerllg (1962).

Esta actitud «contestataria» con que algunos niños y niñas mapuche están transitando la escolaridad es considerada problemática por el personal de las instituciones. Los docentes cuestionan reiteradamente que estos planteamientos sean verdaderamente de los niños, y acusan a los adultos de imponerles decisiones o de exponerlos a situaciones no recomendables para ellos.

Pues es precisamente el carácter organizado y de alta visibilidad de esta población mapuche 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, p. 39). Tales sospechas parecen extremarse cuando quien cuestiona y reclama es un niño, concebido como maleable por definición. Niños, además, reconocidos históricamente por su obediencia, casi legendaria.

Pues como hemos analizado en otra ocasión (Szulc, 2011a), los docentes y el personal del sistema sanitario —procedentes del contexto urbano— manifiestan apreciaciones ambivalentes respecto de la obediencia característica de estos niños. Por un lado, ven en ella un valor positivo cuya pérdida en los centros urbanos lamentan, pero por otro lado consideran que «son demasiado sumisos»(Isabel), ambivalencia ligada a la polaridad tradición-modernidad en la cual se inserta esta concepción.

No obstante, es notable cómo cuando algunos de estos niños alzan su voz, afirmando su identidad como mapuche y 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’.

Ante estos niños mapuche, entonces, la ternura 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 o buenos cristianos, dignos «paisanos de Ceferino»¹⁵.

Esta crítica es recibida 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[...] es una forma de formarlos, para que no sean inhibidos, sumisos»(Jimena, integrante de organización mapuche).

¹⁵ Me refiero a Ceferino Namunkura (1886-1905), nieto de Kalfukura e hijo de Manuel Namuncurá, quien luego de rendirse al ejército argentino puso a su hijo bajo la órbita de los salesianos, declarado beato por el papa Benedicto XVI.

Si bien por supuesto esta forma de educación influye en el comportamiento de los niños, no es mi cometido aquí determinar en qué medida lo hace, pues en efecto, mi investigación también ha revelado que no es siguiendo linealmente instrucciones de sus mayores que los niños desafían a sus maestros, sino que en muchos casos es iniciativa de los propios niños y niñas enfrentar esas situaciones de esta otra manera, de acuerdo con el énfasis que la socialización mapuche pone en su autonomía e iniciativa.

A MODO DE CIERRE Y APERTURA

En primer lugar, el trabajo aquí presentado contribuye a visibilizar la pluralidad de experiencias infantiles a través del caso de los niños mapuche, mostrando asimismo la diversidad que existe al interior de este pueblo a partir del surgimiento de las organizaciones con filosofía y liderazgo mapuche.

En segundo lugar, hemos procurado evidenciar los complejos y conflictivos modos en que la «lógica escolar» se intersecta con las formas en que los niños y niñas aprenden más allá del contexto escolar, debate antropológico ya nutrido al que se procura aportar (Pelissier, 1991; Paradise, 1998; Padawer y Enriz, 2009).

Al mismo tiempo, el trabajo realizado nos permite analizar cómo ese conflicto en algunos casos se ha ido reconfigurando, a partir no sólo de cambios en el abordaje educativo oficial de la «diversidad» sino también a partir de un cambio en las estrategias de la población mapuche en el espacio escolar. Este cambio, potenciado por las prácticas formativas que desarrollan estas organizaciones a partir de la década de 1990, ha tenido a los niños y niñas mapuche como protagonistas, y es por ello que hemos procurado aquí atender a sus propias experiencias.

Así, estos niños, niñas y adolescentes se han estado apropiando de «espacios, tiempos, palabras y saberes en las escuelas» (Rockwell, 2011, p. 33) en función de sus propios intereses, a través de prácticas de resistencia o de subversión que «no son acciones autocondenadoras [...] que impidan su apropiación de los saberes escolares» (Rockwell, 2011, p. 49), sino que por el contrario han estado logrando resultados inéditos.

En efecto, a lo largo de catorce años de investigación en el Neuquén he registrado cómo estos niños y niñas, que cuestionan y desafían estereotipos que auguran su fracaso escolar, son precisamente quienes logran completar el ciclo primario, en ocasiones también el secundario, y acceder incluso al nivel superior. En estos distintos niveles, han ido asentando precedentes en las disputas identitarias, por ejemplo en el nivel primario y secundario, al ser designados para llevar la bandera

nacional en los actos escolares de fin de año, lo cual suele ser un «premio» para los niños argentinos a su buen desempeño escolar o compañerismo. Sin embargo, los niños mapuche a los cuales nos hemos estado refiriendo han cuestionado que eso sea para ellos un reconocimiento, y propuesto y logrado en cambio portar en ya numerosas ceremonias escolares la bandera mapuche, *wenufoye*¹⁶. O bien, en el nivel universitario, en más de una ocasión jóvenes mapuche han recibido su título jurando ponerse al servicio de su pueblo, en lugar de los establecidos juramentos «por la patria» o «por los santos evangelios». No se trata simplemente de comportamientos de oposición, sino efectivamente de prácticas de resistencia realmente vinculadas a la indignación política o moral, y no solo a la desviación o la impotencia aprendida (Giroux, 1985).

Sin caer en interpretaciones románticas de la resistencia estudiantil según las cuales «los maestros son villanos y los estudiantes antihéroes» (McLaren, 1984, p. 231), consideramos de relevancia advertir que nos encontramos frente a «resistencias que no llevan a la reproducción del ciclo de fracaso escolar y social, sino más bien que intentan contrarrestar los mecanismos sociales y escolares que aseguran esa reproducción» (Rockwell, 2011, p. 32).

Así, este modo de transitar la escolaridad —que se realiza con un cercano acompañamiento de pares, parientes y otros miembros de las organizaciones— parece estar posibilitando trayectorias «exitosas», en lugar del fracaso escolar que acecha en Argentina a todo niño proveniente de sectores económicamente desfavorecidos y culturalmente diversos; emergente en el que continuaremos profundizando.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Achilli, Elena (1996). *Práctica docente y diversidad cultural*. Rosario: Homo Sapiens.
- Aravena, Andrea (2002). Los mapuche-warriache. Procesos migratorios e identidad mapuche urbana en el siglo XX. En G. Boccara, (ed.), *Colonización, resistencia y mestizaje en las Américas (siglos XVI-XX)*. IFEA (Perú). Quito: Abya-Yala.
- Ariès, Philippe (1962) [1960]. *Centuries of Childhood*. Londres: Cape.
- Batallán, Graciela (1988). El niño y el conocimiento de la realidad social en la escuela. En N. Elichiry (comp.), *El niño y la escuela. Reflexiones sobre lo obvio*. Buenos Aires: Nueva Visión.

¹⁶ <http://www1.rionegro.com.ar/arch200012/s18s12.html> con acceso 30-01-15

- Batallán, Graciela y Raúl Díaz (1990). Salvajes, bárbaros y niños. La definición de patrimonio en la escuela primaria. *Cuadernos de Antropología Social*, 2(2),41-45. Buenos Aires.
- Bordegaray, Dora y Gabriela Novaro (2004). Diversidad y desigualdad en las políticas de Estado: Reflexiones a propósito del proyecto de Educación Intercultural Bilingüe en el Ministerio de Educación. *Cuadernos de Antropología Social*, 19, 101-119.
- Briones, Claudia (1999). Weaving «the Mapuche People»: the Cultural Politics of Organizations with Indigenous Philosophy and Leadership. Ph.D. Dissertation, University of Texas at Austin. Ann Arbor, Michigan: University Microfilms International.
- Briones, Claudia (2004). Del dicho al hecho. Poniendo la interculturalidad en sus varios contextos. En Raúl Díaz y Graciela Alonso (coords.), *Construcción de espacios interculturales*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Briones, Claudia (2005). Formaciones de alteridad: contextos globales, procesos nacionales y provinciales. En Claudia Briones (ed.), *Cartografías argentinas. Políticas indigenistas y formaciones provinciales de alteridad*. Buenos Aires: Antropofagia.
- Brow, James (1990). Notes on Community, Hegemony, and the Uses of the Past. *Anthropological Quarterly*, 63, 1-6.
- Carrasco, Morita y Claudia Briones (1996). La tierra que nos quitaron. Documento IWGIA N° 18. Buenos Aires: IWGIA.
- Díaz, Raúl (2001). *Trabajo docente y diferencia cultural. Lecturas antropológicas para una identidad desafiada*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Giroux, Henry (1985). Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico. *Cuadernos Políticos*, 44, 33-65.
- Hecht, Ana Carolina (2004). Hacia una revisión de la categoría «niño» y «cultura wichí» a través de la escuela en el departamento Ramón Lista (Formosa). En *Actas en CDVII Congreso Argentino de Antropología Social*, Villa Giardino, Córdoba, 25 al 28 de mayo.
- Hecht, Ana Carolina y Andrea Szulc (2006). Los niños indígenas como destinatarios de proyectos educativos específicos en la Argentina. *Qinasay. Revista de Educación Intercultural Bilingüe*, 4(4), 45-65. Cochabamba.
- Hilger, María Inés (1957). *Araucianchildlife and its cultural background*. Washington: Smithsonian Miscellaneous Collection, N° 133.

- Jackson, Jean (1995). Culture, genuine and spurious: the politics of Indianness the Del Vaupés, Colombia. *American Ethnologist. The Journal of the American Ethnological Society*, 22(1),3-27.
- KoesslerIlg, Berta (1962). *Tradiciones Araucanas*, tomo I. Instituto de Filología, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.
- López, Luis Enrique (2006). Desde arriba y desde abajo. Visiones contrapuestas de la educación intercultural bilingüe en América Latina. *Qinasay. Revista de Educación Intercultural Bilingüe*, 4(4), 45-66. Cochabamba: PROEIB Andes/GTZ.
- Mc Laren, Peter (1984). *La vida en las escuelas*. México DF: Siglo XXI.
- Mombello, Laura (2005). La «mística neuquina». Marcas y disputas de provincianía y alteridad en una provincia joven. En Claudia Briones (ed.), *Cartografías argentinas: políticas indigenistas y formaciones provinciales de alteridad*. Buenos Aires: Antropofagia.
- Nicoletti, María Andrea (1995). Misioneros salesianos e indígenas patagónicos: predicando entre mapuche y fueguinos. s/d.
- Novaro, Gabriela (2003).«Indios», «aborígenes» y «pueblos originarios». Sobre el cambio de conceptos y la continuidad de las concepciones escolares. *Revista Educación, lenguaje y sociedad*. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de La Pampa, 1(1), diciembre, 199-219.
- Novaro, Gabriela (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*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Padawer, Ana y Noelia Enriz (2009).Experiencias formativas en la infancia rural mbyà-guaraní.*Avá*, 15, 315-332.
- Paradise, R. (1998). What's different about learning at school as compared with family and community settings? *Human Development*, 41, 270-278.
- Pelissier, C. (1991).The Anthropology of Teaching and Learning. *Annual Review of Anthropology*, 20, 75-95.
- Puiggrós, Adriana (1990). Sistema educativo. Estado y sociedad civil en la reestructuración del capitalismo dependiente. El caso argentino. *Propuesta Educativa*, 2. Flacso, Argentina.

- Radovich, Juan Carlos y Alejandro O. Balazote (1992) *La problemática indígena. Estudios antropológicos sobre pueblos indígenas de la Argentina*. Buenos Aires: CEAL.
- Rockwell, Elsie (1980). Antropología y educación: problemas acerca del concepto de cultura, mimeo.
- Rockwell, Elsie (2011). Los niños en los intersticios de la cotidianeidad escolar. ¿Resistencia, apropiación o subversión? En Graciela Batallán y María Rosa Neufeld (coords.), *Discusiones sobre infancia y adolescencia. Niños y jóvenes dentro y fuera de la escuela*. Buenos Aires: Biblos.
- Sánchez, Fernando (2004). El internado para niños indígenas Ceferino Namuncurá. Un caso paradigmático de educación asimilacionista. En Raúl Díaz y Graciela Alonso (coords.), *Construcción de espacios interculturales*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Szulc, Andrea (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*, 41-43, 167-180. Universidad Complutense.
- Szulc, Andrea (2009). Becoming Neuquino in Mapuzugun (Mapuche language): Teaching mapuche language and culture in the Province of Neuquén, Argentina. *Anthropology And Education Quarterly*, 40(2), 129-149.
- Szulc, Andrea (2011a). Esas no son cosas de chicos. Disputas en torno a la niñez mapuche en el Neuquén, Argentina. En David Poveda, Adela Franzé y María Isabel Jociles (coords.), *Etnografías de la infancia: discursos, prácticas y campos de acción* (pp. 77 a 107). Madrid: La Catarata.
- Szulc, Andrea (2011b). Yo peleo con la maestra. Experiencias escolares de los niños mapuche del Neuquén, Argentina. En Mariana Paladino y Stella Maris García (comps.), *Procesos de escolarización y pueblos indígenas americanos: Impactos socio históricos. Actuales desafíos en lucha*. Quito: Abya Yala.
- Szulc, Andrea (2015). *La niñez mapuche. Sentidos de pertenencia en tensión*. Buenos Aires: Biblos.
- Teobaldo, Mirta (2000). *Sobre maestros y escuelas. Una mirada a la educación desde la historia. Neuquén 1884-1957*. Rosario: Arcasur.
- Williams, Raymond (1997[1977]). *Marxismo y literatura*. Barcelona: Península.