

“Eso me enseñé con los chicos”. Aprendizaje entre pares y contextualizado, entre niños mapuche del Neuquén.

Andrea Szulc*

INTRODUCCIÓN

El presente artículo se propone aportar al ya nutrido debate en torno a las formas en que los niños y niñas aprenden más allá del contexto escolar (Paradise 1998, Pelissier 1991, Batallán y Neufeld 2011), a partir de un análisis antropológico de los procesos de aprendizaje contextualizado y entre pares registrados entre niños mapuche de la provincia del Neuquén.

Resulta relevante dejar asentado que los “niños mapuche del Neuquén” no conforman un conjunto homogéneo. Por el contrario, viven en contextos diferentes, con cotidianidades y trayectorias de vida diversas¹. Para conocer la realidad de los niños mapuche del Neuquén no puede entonces obviarse una indagación en la homónima ciudad capital de la provincia, 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,

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 (Briones y Carrasco, 1996) y más del 70% asentada en centros urbanos según estimaciones del Instituto Nacional de Estadística y Censos.).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, Aravena 2002).

* Dra. en Antropología. Investigadora del Consejo Nacional de Investigaciones científicas y técnicas (CONICET), docente de grado y posgrado de la Universidad de Buenos Aires (UBA). Directora equipo PIP N°234 “Niñez indígena, Alteridad y Ciudadanía”.

trazándose trayectorias para estos niños que difieren en puntos significativos de las de los niños de entornos rurales², comenzando por la permanente sospecha de inautenticidad hacia quienes viviendo en la ciudad se autoreconocen como mapuche.

En esta ocasión, entonces, desde una conceptualización de los niños y niñas como sujetos sociales e interlocutores competentes (Szulc 2004), me centraré en los aprendizajes registrados etnográficamente³ entre un grupo de niños adscriptos a dos organizaciones con filosofía y liderazgo indígena de la ciudad de Neuquén capital⁴, a partir no sólo de las actividades formativas –no escolares- implementadas por dichas organizaciones, sino también de intercambios cotidianos entre sí.

A partir del análisis de estas interacciones entre pares veremos que la frase que da título al trabajo no debe considerarse un mero error gramatical. La transformación realizada por este niño de 10 años del verbo “enseñar” en un verbo reflexivo y a la vez colectivo constituye un uso creativo del lenguaje que logra comunicar esta “otra” forma de aprender.

LA FORMACIÓN DE LOS *PICIKECE* (PERSONAS PEQUEÑAS).

En primer lugar hemos de tener en cuenta que 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). Proceso de institucionalización de la niñez que se dio 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).

En la Argentina, asimismo, 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 en que fue Territorio Nacional⁵, iniciada en 1884 (Teobaldo 2000, Sánchez 2004). Como señalan las investigaciones históricas, el establecimiento de escuelas públicas –que estuvo en el periodo territorialiano 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 docentes⁶ marcados a largo plazo por el mandato de “integrar a la población indígena, ya sea reagrupada y /o diseminada” con posterioridad a las campañas militares de finales del siglo XIX, conocidas como “Conquista del Desierto” (Díaz 2001:40).

La educación pasaría a ser una línea clave de política estatal tras incorporarse Neuquén como Provincia⁷, en 1958, 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. Las escuelas públicas y el modelo de atención primaria de la salud contribuirían sustancialmente al

2 Las citadas divergencias y confluencias que atraviesan a la población infantil mapuche fueron abordadas en Szulc 2007, 2011.

3 El estudio aquí presentado se basa fundamentalmente en materiales etnográficos originales, relevados entre el año 2001 y 2012 en la zona centro y sur de la provincia del Neuquén en el marco de una investigación más amplia sobre procesos identitarios y construcciones de ciudadanía en el caso de niños mapuche.

4 Ambas organizaciones vienen desarrollando en forma creciente, y en ciertos períodos articuladamente, actividades educativas, recreativas, políticas y rituales dirigidas a los niños pertenecientes al entorno familiar de sus miembros y del barrio en que se asientan en general.

5 El Territorio Nacional del Neuquén fue creado en forma provisoria en 1884, una vez consumada la conquista militar, 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).

6 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.

7 En 1955 (ley 14408), durante la segunda presidencia de Juan Domingo Perón, el territorio nacional del Neuquén fue transformado formalmente en provincia, 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 en ese mismo año “complejiza su instrumentación y retarda el cambio en la condición institucional hasta febrero de 1958” (Arias Bucciarelli s/d). Para un análisis del proceso de provincialización del Neuquén ver Bandieri, Favaro y Morinelli (Eds.) Historia de Neuquén. Editorial Plus Ultra, Buenos Aires, 1993.

proceso de comunalización (Brow 1990) en torno a “lo neuquino”. El sentido de pertenencia provincial hegemoníamente promovido 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 2005:174), 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 2004:123).

En las escuelas de la provincia del Neuquén relevadas la concepción occidental hegemónica sobre la niñez continúa en gran medida vigente. Pues, desde el **sistema educativo neuquino**, a pesar de la presencia de un discurso pedagógico constructivista⁸, 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” (2004:3).

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 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, 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 (Szulc 2004).

En esta noción de niñez -articulada con una concepción folklorizada y fosilizada de la cultura

mapuche- se basa el actual **programa provincial de enseñanza de lengua y cultura mapuche** en escuelas de comunidades rurales, cuyos magros resultados hemos analizado en otro trabajo (Szulc 2009). El desinterés casi absoluto evidenciado por los niños y niñas, no obstante, se revierte en las contadas ocasiones en que los docentes especiales de lengua y cultura mapuche les presentan conocimientos cercanos a su experiencia – principalmente lo relativo a plantas medicinales- como aquel niño de 10 años que, 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*”.

Considero significativo el hecho de que los niños se interesen justamente por aquello que les resulta aplicable en su entorno. Aquello a lo cual precisamente apunta la formación que reciben en sus hogares, en los cuales mediante la participación activa, la observación y la imitación, 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?

N5: Solo nomás. Mi papá sabía salir a caballo y yo sabía andar con él⁹.

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 2004:4)

El aprendizaje contextualizado entre los 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...*”¹⁰.

Asimismo, 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 caballo, dando algunas indicaciones -“*Lo tenés que agarrar de acá*”¹¹ (de las crines)- y ayudándolos a terminar de montar sobre el animal.

9 Niño de 10 años de edad, comunidad rural.

10 Niño de 10 años de edad, comunidad rural.

11 Niño de 12 años, comunidad rural, interactuando con su hermano de 8 años.

8 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.

Consideramos que ello se vincula con la definición de la población mapuche acerca de la niñez, considerada a la vez que una etapa sujeta a cuidados espirituales específicos, una etapa en la que las personas son capaces de asumir responsabilidades para consigo mismas y también en relación con los demás (Szulc 2011).

En nuestro relevamiento etnográfico con niños mapuche de la **ciudad de Neuquén**, miembros de organizaciones mapuche, se reveló también como relevante el aprendizaje entre pares. Estos niños adquieren términos en *mapuzugun* y pautas de comportamiento acordes a la cosmovisión mapuche, no sólo en los espacios explícitamente formativos planificados por las organizaciones, sino mediante la interacción cotidiana entre sí.

La modalidad de trabajo en dichos 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). Como analizamos en un trabajo dedicado específicamente a este espacio, la propuesta implica en la práctica una dinámica plena de matices, desde actividades lúdicas y educativas estructuradas -orientadas a la escritura y la incorporación conceptual- hasta momentos de desorden, creatividad y juegos espontáneos (Hecht y Szulc 2006). 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, por ejemplo preguntándose uno a otro por algún tema. Resulta particularmente ilustrativo lo manifestado por un niño de 10 años que, habiéndose criado en Neuquén capital participando de una organización, se trasladó en el año 2004 con su abuela a la comunidad rural 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.

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, en tanto no es lineal, unidireccional ni individual, siendo el niño junto con sus pares 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 un uso creativo del lenguaje que logra comunicar esta “otra” forma de aprender, entrañablemente ligada al aprendizaje contextualizado.

A partir de los talleres, de las interacciones espontáneas entre sí y de la participación efectiva en actividades rituales y político-culturales muchos de estos niños han aprendido a presentarse en *mapuzugun*, nombrando a sus padres, abuelos, lugar de origen y de residencia, y utilizan habitualmente entre ellos saludos y conceptos en esa lengua. Los niños mayores de 8 años escriben y leen adecuadamente palabras escritas en *mapuzugun* con el grafemario Ragileo¹², son conscientes de que la pronunciación difiere de la utilizada en castellano, así como también del carácter diacrítico que reviste¹³. Los niños disfrutaban de los juegos allí practicados, representándolos gráficamente y jugándolos espontáneamente fuera del taller, particularmente el juego nombrado como “*zañiwe*”, similar al “chango va”, en el cual por turnos cada jugador va dando instrucciones en *mapuzugun* sobre la cantidad de cartas que deben pasarse y en qué dirección.

Se observa en los niños que participan o han participado de estas actividades formativas, una apropiación de la centralidad de la bandera mapuche, el *wenu foye*, como símbolo clave del Pueblo Mapuche¹⁴ y la implementación de pautas de comportamiento acordes a lo transmitido en ese ámbito. Los niños han aprendido el sentido y la práctica del *coyke purun*¹⁵ y del juego del palín, el mito de origen mapuche “*Kay kay y Xeg Xeg*”, la concepción mapuche del *pujv* (o fuerza vital) y del ordenamiento del universo, la utilización de plantas medicinales -*baweh*-, 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, y que en tiempos de oscuridad cumplen su rol, por lo cual “las personas. y especialmente los niños no deben estar fuera de la casa en ese momento”, pues

12 “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).

13 Esto puede apreciarse en un dibujo en el cual 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.

14 Relevada a través de dibujos espontáneos y solicitados por mí.

15 Danza ritual

provocarían un desequilibrio que se traduciría en *kuxan*, enfermedad (Piciñan, P. comunicación personal)

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, que unos días antes del inicio de la ceremonia del *Wiñoy Xipantu* - vuelta del sol a este hemisferio- soñó “que venían muchos mapuche a la enramada, y yo era *kalfv malen*¹⁶”. 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*¹⁷, copiándolo de la bandera mapuche que flameaba junto al *rewe* durante el *Wiñoy Xipantu*.

Algunos niños plantean 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”.

A su vez, estos niños solicitan autorización a cada *newen*¹⁸ 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”¹⁹.

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 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”; ante lo cual uno de sus primos, de 10 años de edad, acotó: “Y sí! Porque más vale que el *newen* se enoje”.

Es por ello que sostenemos que estos niños y niñas, algunos ya adultos, se han apropiado de los contenidos aprendidos de estos modos alternativos. Pues si bien al igual que Rockwell y Ezpeleta (1985) no apunto a la dimensión interna, de aprendizaje individual, de la apropiación, es importante reconocer que forma parte constitutiva de los hechos observados.

Así, muchos 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 de su barrio.

Significativamente, no obstante, al referirse a sus “conocimientos mapuche”, algunos chicos circunscriben dichas fuerzas y precauciones al entorno rural, como se ve en el siguiente extracto de una entrevista:

N: Por eso la otra vez... ayer vinieron de noche ¿no?

A: Uhm.

N: ¿Pasaron por el cementerio?

A: Sí, pero todavía no estaba oscuro- oscuro.

N: Ah...

A: ¿Por?

N: Porque sino, sino el *newen* se pone mal así y los persigue.

A: ¿Ah sí?

N: A mi primo le pasó eso.

A: ¿Qué le pasó?

N: Eh... cuando vino a dormir acá y él miró una mano así que pusieron en el vidrio ahí en la ventana.

A: ¿Ah sí?

N: Y era todo arrugada... así.

A: ¿Ah sí?

N: Y me dijo a mí... que ese era el *newen*.

A: Que era un *newen*, ¿de qué?

N: del, del campo.

A: Ahh del campo.

N: Que le persiguió así. Y ahora no sé que va a pasar.

A: Mm.

N: Yo le dije que se vaya enseguida a Neuquén, porque el *Newen* le va a perseguir igual.

A: ¿Hasta Neuquén...

N: ¡Nooo!

A: ...lo puede perseguir?

N: No, hasta Junín, por ahí.

A: Ah, después ya no.

N: No.

Así, entonces, podemos advertir un desplazamiento entre la perspectiva de algunos niños y el planteo de las organizaciones, cuyo énfasis en la vigencia de la cosmovisión y cotidianeidad mapuche en el ámbito urbano y sus profundos cuestionamientos a la

16 Se trata de un cargo ritual desempañado por niñas pre púberes y púberes tradicionalmente designadas a partir del sueño de alguna de las autoridades espirituales de la comunidad ritual. 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 ceremoniales. Para una descripción etnográfica de estos roles rituales ver Hilger 1957.

17 Instrumento de percusión mapuche, símbolo también presente en la bandera mapuche, que representa los cuatro puntos cardinales y más ampliamente la cosmovisión mapuche.

18 Cada fuerza de la naturaleza

19 Niño de 10 años de edad.

ruralización de lo indígena²⁰, no parecen haber logrado desterrar completamente esa fuerte noción de sentido común de las representaciones de sus niños²¹.

COMENTARIOS FINALES

Los materiales etnográficos analizados señalan claramente la necesidad de abordar los procesos de aprendizaje más allá del contexto y formato escolar, a fin de lograr dar cuenta del aprendizaje contextualizado en el ámbito doméstico y del aprendizaje entre los propios niños, procesos de ineludible relevancia entre los niños mapuche del Neuquén

Al mismo tiempo, resulta importante enfatizar -siguiendo a Bourdieu (1997)- que en tanto agentes sociales, 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. A ello se debe la paradójica apropiación del estereotipo rural por parte de niños que son miembros de las organizaciones con filosofía y liderazgo mapuche, que 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 R. Williams (1997), definimos la hegemonía como un proceso históricamente cambiante en el cual de modo conflictivo y siempre precario se van consagrando determinados significados y valores que "en la medida en que son experimentados como prácticas parecen confirmarse recíprocamente" (Ibíd.: 131). Enfocar el tema en términos de procesos de construcción de hegemonía nos permite dar cuenta de las relaciones de poder que operan en el ámbito de las representaciones sociales, a fin de romper con enfoques mecanicistas que conciben la imposición en bloque de una cosmovisión *prefabricada*, cerrada y coherente, por parte de una clase dominante.

En ese mismo sentido, el aprendizaje entre pares no se da en forma aislada, sino muchas veces en marcos más formalizados, como los talleres de las organizaciones, que por su tipo de propuesta alientan dichos

intercambios. Queda como cuestión a indagar más adelante, si y cómo se produce este tipo de circulación de conocimiento en ámbitos como el escolar, que en el caso mapuche, ha sido históricamente hostil a ella.

Por último, a pesar de que existen cuantiosos ejemplos de aprendizaje entre pares -provenientes de los más diversos contextos socioculturales- decidimos dar cuenta del modo en que se da en el caso mapuche, 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.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Achilli, E. 1988: "Práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro". *Cuadernos de Antropología Social* N°2. Buenos Aires, U.B.A., FFyL.
- Aravena, A. 2002: "Los mapuche-warriache. Procesos migratorios e identidad mapuche urbana en el siglo XX". En *Colonización, resistencia y mestizaje en las Américas (Siglos XVI-XX)*. G. Boccara, (ed.), IFEA (Perú). Quito: Ediciones Abya-Yala.
- Arias Bucciarelli, M s/d: "Elementos para el análisis de la historia neuquina. Una aproximación a la conformación y dinámica de un espacio mediterráneo".
- Ariès, P. 1962 [1960]: *Centuries of Childhood*, London, Cape.
- 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 M. R. Neufeld 2011: *Discusiones sobre infancia y adolescencia en antropología. Niños y jóvenes, dentro y fuera de la escuela*, Paidós, Buenos Aires.
- 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. 1997 [1994]: *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Anagrama, Barcelona.
- Briones, C. 2001: "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.

20 Para un análisis de las disputas en torno a la ruralización de lo mapuche ver Szulc 2004b.

21 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).

- Briones Claudia 2004: "Del dicho al hecho. Poniendo la interculturalidad en sus varios contextos". En Construcción de espacios interculturales. Raúl Díaz y Graciela Alonso (coords.). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Briones, C. y M. Carrasco 1996: *La tierra que nos quitaron*. Documento IWGIA N°18, Buenos Aires.
- Brow, J. 1990: "Notes in Community, Hegemony, and the Uses of the Past". *Anthropological Quarterly* 63: 1-6.
- Carli, S. 1991: "Transformaciones del concepto de infancia en las alternativas pedagógicas", en Propuesta Educativa 5 (Año 3): 84-88.
- Díaz, R. 2001: Trabajo docente y diferencia cultural. Lecturas antropológicas para una identidad desafiada. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Favaro, O; Arias Bucciarelli, M. y M. C. Scuri 1993: "Neuquén: límites estructurales de una estrategia de distribución". En Favaro, O. Masés, E. y otros (Comps.) Estado, capital y régimen político. Ediciones de la Universidad Nacional del Comahue, Neuquén.
- Furth, H., L. Hirschfeld y C. Toren 1994: "On childhood cognition and social institutions", *Man*, New Series, vol. 29, Issue 4, 976-981.
- 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.
- Hecht, A. C. 2004. "Hacia una revisión de la categoría 'niño' y 'cultura wichi' 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.
- Hecht, A. C. y A. Szulc 2006: "Los niños indígenas como destinatarios de proyectos educativos específicos en Argentina". *Qinasay. Revista de Educación Intercultural Bilingüe*. Año 4. N° 4. Cochabamba: PROEIB Andes / GTZ. 45-66. ISBN 2-3-24-03.
- Hilger, I. 1957: *Araucanian childlife and its cultural background*. Washington: Smithsonian Miscellaneous Collection, N°133.
- Mombello, L. 2005: "La "mística neuquina". Marcas y disputas de provincianía y alteridad en una provincia joven". En Cartografías Argentinas: políticas indigenistas y formaciones provinciales de alteridad. Claudia Briones (ed.). Buenos Aires: Antropofagia
- Paradise, R. 1998: *Human Development* 41, 270-278.
- Pelissier, C. 1991: "The Anthropology of Teaching and Learning". *Annual Review of Anthropology*, Vol. 20, pp. 75-95.
- Puiggrós, A. 1990: "Sistema educativo. Estado y sociedad civil en la reestructuración del capitalismo dependiente. El caso argentino". Propuesta Educativa, N° 2, Flacso, Argentina.
- 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.
- Rockwell, E. y J. Ezpeleta 1985: "La escuela, relato de un proceso de construcción inconcluso". En *Educação na América Latina, os modelos teóricos e a realidade social*. F. Madeira y G. Namó de Mello (Coords.), Sao Paulo: Cortez Editora.
- Sánchez, F. 2004: "El Internado para niños indígenas Ceferino Namuncurá. Un caso paradigmático de educación asimilacionista". En Construcción de espacios interculturales. R. Díaz y G. Alonso (coords.). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Szulc, A. 2004a: La antropología frente a los niños: De la omisión a las "culturas infantiles". *VII Congreso Argentino de Antropología Social*, Universidad Nacional de Córdoba. Publicación electrónica.
- Szulc, A. 2004b: " '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*, N° 41-3, pp. 167-180, Facultad de Ciencias Políticas y Sociología, Universidad Complutense de Madrid.
- Szulc, A. 2007: *Encrucijadas Identitarias: Representaciones de y sobre niños mapuche del Neuquén*. Tesis Doctoral, Facultad de Filosofía y Letras, UBA. m.i.
- Szulc, Andrea 2009: "Becoming Neuquino in Mapuzugun (Mapuche language): Teaching Mapuche Language and Culture in the Province of Neuquén, Argentina". *Anthropology and Education Quarterly*. Vol. 40 N° 2
- Szulc, A. 2011: "Esas no son cosas de chicos. Disputas en torno a la niñez mapuche en el Neuquén, Argentina". En *Etnografías de la infancia: discursos, prácticas y campos de acción*. David Poveda, Adela Franzé y María Isabel Jociles (coord.), pp. 77 a 107, Editorial La Catarata, Madrid.
- Teobaldo, M. (coord.) 2000: *Sobre maestros y escuelas. Una mirada a la educación desde la historia*. Neuquén 1884- 1957. Arcasur, Rosario.
- Varela, J. y F. Álvarez- Uría 1991: *Arqueología de la escuela*. La Piqueta, Madrid.
- Williams, R. 1997 [1977]: *Marxismo y literatura*. Ediciones Península, Barcelona.