

Diversidad, Educación y Niñez. Aportes desde la antropología.

Andrea Szulc

Andrea Szulc es antropóloga, Doctora y Licenciada de la Universidad de Buenos Aires, investigadora adjunta del CONICET y directora del equipo de investigación “Niñez indígena, Alteridad y Ciudadanía”. Ha realizado investigación etnográfica con niños y adultos mapuche desde 2000. Es docente de grado y posgrado en el área de Antropología, Pueblos Indígenas y de Antropología y Niñez en la Universidad de Buenos Aires, y ha publicado en libros y revistas científicas nacionales y extranjeros distintos trabajos sobre su especialidad.

Resumen

A partir de una mirada antropológica, este artículo se propone contribuir a la problematización de las nociones de niñez y educación, a través de la diversidad. Para ello, se presentarán y analizarán materiales etnográficos producidos con población mapuche en Neuquén y con población no indígena de la zona ladrillera de la provincia de Buenos Aires. Entendiendo a la diversidad como producto relacional, por un lado, procuraremos desnaturalizar la noción de sentido común sobre la niñez y la educación. Por otro lado y en relación con ello, presentaremos las distintas facetas involucradas en la concepción mapuche sobre la niñez y sus implicancias educativas. A partir de este recorrido, para cerrar, se plantea una síntesis de las múltiples aristas que configuran la diversidad de la niñez en Argentina, procurando así dar cuenta de la complejidad y el carácter relacional de la diversidad, para a partir de allí poder pensar con más sustento las distintas intervenciones sobre la niñez y su educación.

1. Introducción: problematizando la niñez y la educación a través de la diversidad.

Como apertura de este artículo, invito a los/as lectores/as a compartir un pequeño ejercicio. Observen por favor la siguiente fotografía e imagine cada quien que esta niña es su hija o nieta de un año y medio, con la cual se encuentra de visita en el campo. ¿Cuál sería su reacción al verla montada en esta carretilla? ¿Por qué?

FOTO 1¹

Al realizar este ejercicio en diversos encuentros con docentes o estudiantes universitarios en Buenos Aires, las respuestas han sido llamativamente recurrentes. Las reacciones que muchos anticiparon refieren al temor a que la niña se caiga y por tanto al impulso de interrumpir su acción. Las razones que más frecuentemente se ofrecen son: “porque es pequeña”, “porque está sola”, “porque no controla tanto su motricidad”, “porque esa carretilla es un peligro”, “porque se puede caer y golpear”, “porque el metal está oxidado y la madera es vieja”.

Las reacciones, sensaciones y explicaciones surgidas a partir de esta imagen, fueron compartidas por muchos de los participantes, entre ellos yo misma al comenzar mi trabajo de campo en comunidades mapuche allá por el año 2001. No son entonces meramente respuestas individuales, sino que al mismo tiempo son indicios de cómo nuestro sentido común occidental entiende a la niñez.

¹ Fotografía tomada por Javier Milán Ordoqui en junio de 2002

Es importante entonces señalar que en la comunidad mapuche rural donde esta niña (ahora ya mayor) vive, el comportamiento registrado en la fotografía no genera alarma entre los adultos. Basándome en el trabajo de campo que en sucesivos periodos he desarrollado allí desde el año 2001, puedo afirmar en primer lugar que no he registrado que ningún niño salga lastimado de este tipo de situación (que a mí sí me alarmaba). En segundo lugar, que ello es así en virtud de cómo estos niños son educados / socializados, tornándose competentes en su entorno. Y en tercer lugar, que tal modo de formarlos se asienta en una definición particular, en este caso mapuche, de qué es ser niño, qué puede/debe hacer, y qué pueden/deben hacer los adultos a su cargo, diferente de la noción hegemónica en la tradición occidental. La niñez constituye entonces una de las dimensiones que analizaremos en este artículo, ya que está en la base de las distintas perspectivas sobre la educación que entran en juego en contextos de diversidad cultural, si bien frecuentemente silenciada.

La antropología ofrece un abordaje interesante para el tema que nos ocupa, pues en tanto ciencia social que investiga problemáticas sociales y culturales, se caracteriza por su marcada atención a la diversidad de la experiencia humana. El abordaje etnográfico, la perspectiva holística y el método comparativo, le han dado a la disciplina una reconocible tradición desnaturalizadora y complejizadora que resulta crucial para problematizar la realidad sociocultural evitando caer en explicaciones prefabricadas y simplificadoras, ejerciendo -en palabras de Bourdieu- la duda radical (1995) y documentando – en términos de Rockwell- “lo no documentado de la realidad social” (1987:2).

Porque si hay algo que caracteriza a los seres humanos es la plasticidad de su comportamiento, que da lugar a diversas formas de vida, distintas formas de obtención del sustento, de organización doméstica, social y política, distintos modos de entender y explicar el mundo, de relacionarse entre sí y con otros conjuntos sociales.

El hecho de que los niños humanos, a diferencia de otras especies, nazcan muy poco equipados para subsistir por sus propios medios, crea un período en que dependen de la asistencia de otros. Pero esa atención no tiene una forma ni protagonistas predeterminados, sino que distintas sociedades han ido desarrollando formas diferentes de resolver esta cuestión, en el marco de su cultura, es decir del modo en que cada sociedad produce su subsistencia, su modo de entender el mundo, sus concepciones acerca de la vida y la muerte, su concepto de “persona” y su modo de interpretar la niñez, lo cual es producto de la construcción sociocultural en el marco de procesos históricos.

La puesta en foco de la niñez en antropología fue inaugurada por el particularismo histórico norteamericano de comienzos del siglo XX. A pesar de sus falencias, algunos representantes aportaron importante material comparativo, en base al cual se instaló la posibilidad de pensar en una pluralidad de “infancias”, en lugar de en un status singular y universalmente unívoco. Asimismo, como lo ha señalado Gottlieb, la antropología ha visibilizado cómo junto con las distintas maneras de definir a la niñez en distintos contextos socioculturales existen también diversas maneras de educar (2000), entendiendo la educación en sentido amplio, como procesos que implican la producción de sujetos, es decir procesos formativos, no necesariamente escolares.

A partir del pequeño ejemplo propuesto en esta introducción y de otras situaciones etnográficas, reflexionaremos sobre las relaciones entre Niñez, Educación y Diversidad, lo cual como primer paso nos llevará en el siguiente segmento a caracterizar nuestra propia noción de niñez y de educación, para luego contrastarla con concepciones diferentes y reflexionar sobre la complejidad y el carácter relacional de la diversidad.

2. *Acerca de la diversidad de la niñez y de la educación en la Argentina.*

Uno de los aportes clave de la antropología al abordaje de la diversidad, es señalar la imperiosa necesidad de entenderla en términos relacionales, es decir como algo que se construye en la relación entre unos y otros, en lugar de cómo algo que sólo “los otros” poseen. Es por eso que correspondería siempre, cuando alguien caracteriza algo como “diferente”, preguntar “¿diferente de qué?”, poniendo así en evidencia la existencia de un parámetro implícito en tal comparación, que al invisibilizarse funciona como “norma” naturalizada.

Así, es notable cómo usualmente se reserva la noción de “diversidad en la niñez” para aquellas prácticas que difieren del modelo occidental, cuya naturalización así se refuerza (Borton, Enriz, García

Palacios, Hecht y PAdawer, 2011: 37). Es por ello que en esta sección, para abordar la diversidad de la niñez y de la educación en nuestro país, comenzaremos por develar la concepción de la niñez vigente en nuestro sentido común, para luego introducir otras perspectivas que dialoguen con ella, a partir de algunos pequeños ejemplos principalmente tomados del caso mapuche.

a. **La niñez y la educación en nuestro 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. En tanto las concepciones sobre la niñez están tan fuertemente naturalizadas en nuestro sentido común, resulta crucial analizarlas, más aún en la actualidad, en que el concepto de infancia, entendido como categoría ahistórica y homogénea, está claramente en crisis (Carli, 1991).

El sentido común acerca de la niñez se ha ido construyendo históricamente -como sugiriera Philippe Ariès (1987). Hoy en día podemos afirmar que, a pesar de ciertas modificaciones, continúan teniendo carácter hegemónico representaciones de origen europeo occidental, según las cuales los niños constituyen un conjunto aún no integrado a la vida social, definidos 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. Al mismo tiempo nuestra concepción de la infancia concede a los niños inconmensurable valor en el plano afectivo (Jenks, 1996). Esta visión enfatiza su fragilidad y los relega a un rol completamente pasivo, más de objeto que de sujetos: Objeto de educación, cuidado, protección, disciplinamiento o 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, adultos (Szulc, 2004). Así, es por considerar a los niños pequeños, como la niña de la fotografía, como no del todo competentes, que tendemos a ver como una amenaza todo objeto que no haya sido construido para ellos expresamente.

El sistema educativo formal ha sido clave en la construcción de la niñez de larga duración a partir de la modernidad occidental, y en la separación del niño -recluyéndolo 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. 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 instauración de la escuela y la imposición de su obligatoriedad (Varela y Álvarez-Uría, 1991). Este proceso de institucionalización de la niñez 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 tiempos más recientes, la crisis del sistema educativo evidenciada en el período 1983-2001 –con la Ley Federal de Educación equiparando y valorizando la educación privada, y enfatizando los deberes y la “libertad” de los padres- se tradujo en una mayor diferenciación del sistema educativo –según las tendencias de descentralización, segmentación y focalización de las políticas sociales que han caracterizado a las transformaciones del neoliberalismo conservador (Grassi, Hintze y Neufeld, 1994). Al mismo tiempo, la figura del alumno sufrió una diferenciación, entre niños de distinto sectores sociales, mientras al mismo tiempo se promovía la individualización del niño, a partir de un marcado énfasis en la esfera privada y en el rol de los padres, desdibujándose así el estado (Carli, 2006)

En las escuelas de la provincia del Neuquén a las que asisten niños mapuche -que he relevado etnográficamente en la última década-, la concepción hegemónica de la niñez continúa naturalizada y en gran medida vigente. Por un lado, según los docentes –que generalmente no son mapuche y residen en la ciudad más cercana-, 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. Tratándose de niños indígenas, la escuela se presenta en muchos casos como la institución responsable del tránsito de la naturaleza a la cultura, atribuyéndose entonces una misión no sólo civilizadora, sino incluso humanizadora (Szulc, 2007). Esta conceptualización excede las perspectivas del personal docente, siendo compartida por la mayor parte del personal del sistema de atención primaria de la salud que actúa en este ámbito, lo cual evidencia el carácter hegemónico que le hemos atribuido.

Por otro lado, desde el sistema educativo neuquino, a pesar de la presencia de un discurso pedagógico constructivista y de 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" (1990:43).

La persistencia de esta conceptualización de la niñez en la práctica docente no es un fenómeno individual sino social e históricamente profundo, pues 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, en torno a un modelo de niñez 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, 2004:11).

Nuestro propósito de problematizar la niñez, la diversidad y la educación 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.

El modelo hegemónico de niñez, aunque parezca universalmente válido, se basa y regula las experiencias de niños de sectores de clase media urbana, al menos como "deber ser". Atendiendo al enfoque propuesto por Gramsci acerca de "lo hegemónico" (1970) y a los aportes de R. Williams podremos advertir cómo tal hegemonía continuamente es desafiada, reforzada, modificada o resistida (1997). Tal como veremos a continuación, no hace falta alejarse mucho para encontrar otras formas de ser niño, otras visiones sobre la niñez y sobre su educación.

b. Apuntes sobre la niñez mapuche y su educación

La niñez en la Argentina es profundamente diversa, más allá de la imagen estereotípica omnipresente en los materiales publicitarios. En esta sección reflexionaremos sobre el tema a partir del caso mapuche, para luego al concluir esbozar sintéticamente cómo está y otras variables introducen diversidad en el campo de la niñez en la Argentina y en los modos de educación de niños y niñas.

La discusión acerca de los **niños indígenas** en el contexto argentino resulta particularmente relevante, debido a la histórica negación de la presencia de los pueblos originarios y a las aún vigentes profecías de inminente extinción. En un país que desde sus orígenes se ha pensado y proyectado como una nación blanca, casi europea, los pueblos indígenas han experimentado procesos de genocidio, subordinación y expulsión de sus territorios, al igual que políticas asimilacionistas, que han "significado la negación y estigmatización de la propia identidad, mediante la prohibición -explícita o implícita- de sus prácticas socioculturales y lingüísticas" (Hecht y Szulc, 2006). Sin embargo, en las últimas décadas más de dieciocho pueblos indígenas han adquirido visibilidad y diversos reconocimientos de derechos específicos –con rango constitucional-, mientras estudios recientes realizados desde la genética han revelado que más del 50% de la población argentina tiene antepasados indígenas². Aunque no existen datos oficiales precisos³, la población indígena fue estimada en casi un millón de personas en el último Censo Nacional.

En relación con el tema que aquí nos convoca, al convivir con distintas familias mapuche durante mi trabajo de campo etnográfico entre comunidades rurales y urbanas de la provincia del Neuquén, registré prácticas y expresiones cotidianas que configuran un modelo mapuche de niñez, diferente del anteriormente descrito como hegemónico. En primer lugar, principalmente en el contexto rural, la niñez es concebida como

²Ver por ejemplo "EL MAPA GENETICO DE ARGENTINA | ESTUDIO DE EXPERTOS DE LA UBA. El 56% de los argentinos tiene antepasados indígenas" <http://old.clarin.com/diario/2005/01/16/sociedad/s-03415.htm>

³ Considero que esto es aún así a pesar de haberse incluido en los dos últimos Censos Nacionales la variable indígena. Pues, si bien el INDEC adoptó el criterio de auto-reconocimiento pautado por ley, incluyó la pregunta en la sección destinada al hogar en su conjunto, con lo cual el resultado obtenido ha sido el número de hogares con al menos un componente indígena y no la cantidad de población (Fernández Bravo et. al. 2000), cuya estimación consideramos se dificulta entre otras razones por la marcada diferencia en la composición de los hogares. Por otro lado, debido a la ausencia de la correspondiente campaña de difusión, imprescindible para que en la Argentina -donde ser indígena ha sido y es un estigma- alguien se reconozca como tal, numerosas organizaciones indígenas quitaron apoyo al relevamiento, y muchas familias se han negado a responder al censista.

una etapa de subordinación por la mayor parte de los adultos, quienes transmiten explícitamente a los niños que, en tanto niños, es su deber respetar y obedecer a los mayores.

Al mismo tiempo, en segundo lugar, la posición subordinada de los niños no implica suponerlos objetos pasivos, ya que se articula con representaciones y prácticas que -en tanto *pici wenxu* –pequeños hombres- y *pici zomo* –pequeñas mujeres- les asignan ciertas capacidades, habilidades y responsabilidades. Tanto en ámbitos rurales como urbanos- los niños mapuche, a partir de que se desplazan por sí mismos alrededor del año y medio de vida, suelen gozar, durante el día, de cierta autonomía en el espacio doméstico en sentido amplio. Sus actividades son supervisadas a cierta distancia, lo que Margaret Mead denominó supervisión no intrusiva (1930), que no implica que los adultos desatiendan a los niños, sino que les reconocen un margen de autonomía e iniciativa en el proceso de incorporación gradual a las tareas cotidianas de su grupo doméstico. Tal autonomía, que se vincula con que el entorno cotidiano no es visto como un peligro para los niños, forma parte de otra manera de entender la niñez, y también, por lo tanto, de educar a los niños. Educación en la cual los propios niños desempeñan un papel importante, al colaborar desde los seis años aproximadamente en el cuidado de sus hermanitos menores.

Resulta relevante explicitar, sin embargo, que el hecho de que los niños y niñas participen de las actividades cotidianas de subsistencia, y que los adultos esperen de ellos plena obediencia, no implica que ello sea así efectivamente. Su condición etaria no supone un sometimiento absoluto a la voluntad de sus padres, como observé reiteradamente en las micro-estrategias desarrolladas por los propios niños para evitar ciertas tareas o conseguir aval parental para controversiales acciones (Szulc, 2007).

En ese sentido, también se considera a los niños capaces de comprender y enmendar las faltas en su comportamiento, por lo cual al reprenderlos se les explica en dónde reside su falta y cómo repararla, brindándoles orientaciones a largo plazo, con palabras afectuosas (Golluscio, 2006), con el objetivo final de tornarlos personas con *kvme logko* –buena cabeza-, *kvme rakizuum* –buen discernimiento- y *kvme piuke* – buen corazón (Briones, 1999).

En tercer lugar, en la cosmovisión mapuche los niños son considerados más vulnerables que los adultos frente a otras fuerzas del *wajmapu* que pueden dañarlos, por lo cual su formación enfatiza el respeto que debe guardarse a tales fuerzas, por ejemplo solicitando permiso a determinado curso de agua para ingresar a bañarse en él. En los contextos rurales y urbanos aquí analizados se ha registrado reiteradamente cómo no sólo los adultos, sino también los propios niños aplican en su cotidianidad pautas mapuche de cuidado, como no jugar fuera de la casa por la noche ni permitir que lo hagan niños pequeños a su cargo, o no salir de la enramada durante el ritual ni ingresar allí solos fuera de tales ocasiones.

Esta debilidad atribuida a los niños genera a su vez una particular manera de vincularse con las escuelas. Por ejemplo, la población mapuche suele diferir el ingreso de un niño a la escuela hasta tanto algún otro niño de la familia cumpla la edad necesaria para “acompañarlo”, y protegerse mutuamente de las agresiones de otros niños y de ciertos sinsabores de la vida escolar. Esta práctica revela que mientras para el personal docente la escuela constituye el lugar *per se* para los niños, la efectiva asistencia en el caso mapuche se subordina a otras necesidades de los niños y su grupo doméstico. Necesidades ligadas por un lado a la estrategia de subsistencia de la ganadería trashumante, y por otro lado a la necesidad de contención mutua de los niños que ingresan en un ámbito experimentado como ajeno, incluso hostil.

La concepción mapuche sobre la niñez no constituye entonces un bloque cerrado, sino que conjuga características diversas -como obediencia, capacidad y vulnerabilidad- con énfasis diversos según el género, a la vez que varía también entre distintos sectores mapuche, en función de lugar de residencia, afiliación religiosa y posicionamiento político cultural.

Por ejemplo, las organizaciones con filosofía y liderazgo mapuche articulan esta “otra” concepción con una caracterización de la niñez como el momento en que sistemáticamente la educación oficial ha debilitado su autoestima y proyección como mapuche; siendo entonces una etapa clave sobre la cual intervenir política y culturalmente. Los niños y niñas son entonces interpelados desde esta usina como “*picikeche*”, pequeñas personas, lo cual implica una etapa de formación, en la que no obstante ya se es una persona, debiendo realizarse entonces tal formación a través de la participación en el proyecto colectivo y no en un ámbito asépticamente separado del “mundo adulto”. Por un lado, estas organizaciones desarrollan iniciativas educativas dirigidas a sus propios niños, que confrontan los sentidos hegemónicos que proyectan al pasado y al ámbito rural la cultura mapuche (Szulc, 2007). Por otro lado, incluyen a los niños en distintas actividades formativas, rituales, festivas, expresivas y políticas de carácter general, pues la niñez no necesariamente

excluye participar de actividades reivindicativas en el espacio público, si bien los niños pequeños acuden siempre acompañados de sus padres.

Así, la concepción mapuche acerca de la niñez implica también otras formas de educación. Como se ha observado en otros pueblos indígenas (Cohn, 2000; Enriz, 2011; Hecht, 2004; Paradise y De Haan, 2009; Remorini, 2004), las habilidades necesarias para la subsistencia –en este caso en comunidades dedicadas principalmente a la cría de ganado menor- son aprendidas cotidianamente por observación e imitación, por la gradual incorporación efectiva y adquisición de responsabilidades sobre la tarea. Como han señalado Paradise y De Haan (2009), a partir del caso mazahua, y Paradise y Rogoff (2009), tal incorporación se da en colaboración con otros para la realización conjunta de una actividad, sobre la cual a la vez se está aprendiendo. Se trata de un tipo de aprendizaje contextualizado, "que se realiza en contextos reales, en situaciones cotidianas que tienen significado y valor para el niño y para su vida en comunidad", con escasa verbalización de instrucciones explícitas (Hecht, 2004).

Este tipo de aprendizaje contrasta con la "lógica escolar" -que implica un fuerte énfasis en la escritura y la descontextualización de las palabras e ideas presentadas por el docente (Chiodi, 1997)-; a la cual los adultos mapuche atribuyen generalmente los magros resultados obtenidos, por ejemplo, por el actual programa de Educación Intercultural Bilingüe (Szulc, 2009). 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 caballo, dando apenas algunas indicaciones -"Lo tenés que agarrar de acá" (de las crines) - y ayudándolos a terminar de montar sobre el animal.

Esta modalidad de aprendizaje, se da asimismo entre los niños mapuche de la ciudad de Neuquén, miembros de organizaciones mapuche, de términos en mapuzugun (lengua mapuche) y pautas de comportamiento acordes a la cosmovisión mapuche, mediante la interacción cotidiana entre sí, además de en los espacios explícitamente formativos. A pesar de que existen cuantiosos ejemplos de aprendizaje entre pares -provenientes de los más diversos contextos socioculturales- considero relevante dar cuenta de él en este artículo, pues constituye un tipo de práctica hegemónicamente invisibilizada por el sentido común, que pone claramente en evidencia cómo la diversidad que atraviesa a la niñez configura otros modos de enseñar y aprender.

3. A modo de cierre: Apuntes antropológicos sobre la diversidad.

Como cierre de este artículo me interesa esbozar sintéticamente algunas de las variables que introducen diversidad en el campo de la niñez en la Argentina y en los modos de educación de niños y niñas, sin que su orden de presentación o grado de desarrollo implique mayor o menor relevancia, con el fin de aportar a complejizar y desesencializar esta categoría.

En primer lugar, es sabido que las **distintas regiones** del país presentan particularidades en cuanto a las formas de tratar y de experimentar la niñez, siendo un factor relevante en esto el contexto rural o urbano, la estrategia de subsistencia y la trama social de cada contexto. A modo de ejemplo, en la investigación etnográfica que realicé en el año 2000 en el partido de Chacabuco, provincia de Buenos Aires, entre familias dedicadas a la producción de ladrillos a pequeña escala, observé que los niños habitualmente participan de las actividades productivas y reproductivas de su grupo doméstico, asumiendo diversas responsabilidades. Esto va de la mano con nociones acerca de la niñez que se alejan del modelo hegemónico, en tanto se concibe a los niños como activos, con intereses propios, capaces de tomar decisiones en función de ellos, de asumir ciertas responsabilidades y de contribuir a la subsistencia de su familia. Al mismo tiempo, reconocen que requieren del cuidado de los adultos, aunque ese cuidado tampoco consiste en seguir paso a paso cada movimiento de los niños, "con el corazón en la boca" ante cualquier tropiezo (Szulc, 2001).

En segundo lugar, debe considerarse la diversidad introducida por la interacción con diversos **contingentes migratorios**, asentados en el país en distintos momentos históricos, procedentes de variados países, insertos de diferentes maneras en la estructura social del país y valorados de muy diversa manera por el sentido común, que ha celebrado la conformación de la sociedad argentina como un "crisol de razas", en el cual sin embargo no todos los colectivos fueron incorporados (Briones, 2004).

A modo de ejemplo reciente, Gabriela Novaro ha analizado cómo la escolaridad de los niños migrantes o hijos de migrantes de países limítrofes está atravesada por "tensiones en torno a las identidades sociales, nacionales y étnicas y los límites del discurso humanista en un contexto de privación" (2011:181). Por su

parte, María Laura Diez señala cómo la situación de tales niños en escuelas de Buenos Aires está fuertemente marcada por una construcción de la diferencia “que resulta altamente visible y profundamente negativizada” (2011:172).

En tercer lugar, debemos tener presente que los distintos **pueblos indígenas** definen la niñez y educan a sus niños y niñas de diversos modos, que procuramos al menos ilustrar con algunos ejemplos tomados del caso mapuche en la sección anterior.

En cuarto lugar, al interior de un mismo grupo sociocultural, también se registran variadas conductas y perspectivas sobre la niñez y la educación de acuerdo con las **diferencias de género, orden de nacimiento y las distintas edades de los niños**. Por ejemplo, en el sector ladrillero a nivel de subsistencia del partido de Chacabuco, dentro de un mismo grupo doméstico, el grado y la edad de iniciación de los niños en las tareas de horno depende a su vez del orden de nacimiento. Generalmente, los hijos mayores se incorporan tempranamente al horno, para asistir al padre en la producción por cuenta propia. En cambio, los del medio y los menores lo hacen a edad más avanzada, pues su participación no es necesaria mientras sus hermanos mayores permanezcan en el hogar.

Por último, la complejidad de nuestra sociedad requiere que además de considerar la **diversidad** de la niñez en términos de particularidades culturales asociadas a grupos específicos, consideremos en forma articulada la dimensión de la **desigualdad**, pues en los modos de vida de las distintas poblaciones no todo deriva de sus tradiciones, sino que juega un papel crucial su posición en la estructura social.

Pues la niñez también es diversa y desigual al interior de las llamadas sociedades occidentales, que históricamente han reservado la noción de “niño” para 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), segmentación de la niñez que continúa vigente en el sentido común.

La desigualdad ha segmentado entonces a la infancia desde larga data. Hoy en día, como contrapartida a la naturalización de la niñez se renuevan continuamente los intentos de biologizar la “minoridad”, desde la caracterización lombrosiana del criminal nato del siglo XIX, a las insistentes apelaciones de nuestros días a un supuesto gen criminal. Es claro entonces que el modelo hegemónico de niñez, aunque se presente como universalmente válido, se basa y regula las experiencias de niños de sectores de clase media urbana, como un “deber ser” que no necesariamente se concreta en la vida cotidiana.

Resulta interesante para ejemplificar este punto lo señalado por Adelaida Colangelo, a partir de la investigación sobre las pautas de crianza y atención de la salud infantil en un grupo indígena toba (originario de la región chaqueña) asentado en los alrededores de la ciudad de La Plata:

Para entender los modos de criar a los niños/as propios de la comunidad, tuve que verlos a la vez como producto de la construcción de saberes y prácticas de un grupo étnico particular (por ejemplo, el lugar que ocupaba la lengua materna en las primeras etapas de la socialización, o la utilización de ciertas plantas medicinales para tratar las enfermedades infantiles) y de la situación estructural en que se encontraba el grupo en un momento histórico de una sociedad dada (es decir, eran chicos indígenas, pero además eran pobres, migrantes urbanos, con dificultades económicas de acceso a la salud y a la educación formal)(2005: 3).

Retomando el caso mapuche, mi investigación reveló cómo si bien surgen a primera vista divergencias entre las experiencias cotidianas de los niños según residan en ámbitos rurales o urbanos, advertimos que tanto el caso de quienes “salen al campo” a contar y arrear el ganado, como de aquellos que lavan los cristales de los autos en una esquina de la ciudad, o de 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. Para comprender el que esa noción y ese tipo de experiencias sean compartida por sectores no indígenas de bajos recursos no sólo en la provincia del Neuquén, tanto en contextos rurales como urbanos, debemos tener presente que la niñez mapuche no sólo es heterogénea respecto del modelo hegemónicamente consagrado, sino también desigual; punto que consideramos relevante para evitar que la información etnográfica sea malinterpretada desde miradas románticas.

El aporte central que desde la antropología quisiera aquí dejar apunta a profundizar nuestra mirada sobre la diversidad, atendiendo a la complejidad del tema, que no puede entonces explicarse solamente desde una mirada determinista centrada en lo económico, como tampoco desde un culturalismo ingenuo (Colangelo, 2005) o desde una perspectiva naturalizante sobre el género o la pertenencia étnica, que atribuya a ciertos colectivos determinadas características “esenciales”, inmutables, y deje fuera del cuadro el entramado social y las condiciones estructurales en las que los distintos grupos se van conformando y transformando. Esta perspectiva relacional es la que nos permitirá a la vez que visibilizar las formas en que los “otros” definen la niñez y educan a sus niños, explicitar y desnaturalizar nuestra propias formas de hacerlo, para comprender así como se van construyendo en interacción, y a partir de allí poder pensar con más sustento las distintas intervenciones sobre la niñez y su educación.

Referencias bibliográficas

- ARIÈS, P. (1987 [1960]). *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Madrid: Taurus.
- BATALLÁN, G y R. DÍAZ (1990). Salvajes, bárbaro y niños. La definición de patrimonio en la escuela primaria. *Cuadernos de Antropología Social* 2 (2): 41-45, Buenos Aires.
- BORDEGARAY, D. y G. NOVARO (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.
- BORTON, L., ENRIZ, Noelia, GARCÍA PALACIOS Mariana, HECHT, Ana Carolina y Ana PADAWER (2011): “Niñez indígena: Apuntes introductorios”. En G. Novaro, (coord.) *La interculturalidad en debate: Experiencias formativas y procesos de identificación en niños indígenas y migrantes*. (PP. 37-44). Buenos Aires: Biblos.
- 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. (2004): Construcciones de aboriginalidad en Argentina. *Bulletin Société suisse des Américanistes* 68, pp. 73-90
- BOURDIEU, P. (1995). “Una duda radical”. En P. Bourdieu, y L. Wacquant *Respuestas. Por una antropología reflexiva* (pp.177-184). México: Grijalbo.
- CARLI, S. (1991): Transformaciones del concepto de infancia en las alternativas pedagógicas, *Propuesta Educativa* 5 (3): 84-88.
- CARLI, S. (2006). “Notas para pensar la infancia en la Argentina (1983-2001). Figuras de la historia reciente”. En: CARLI, S comp. *La cuestión de la Infancia. Entre la escuela, la calle y el shopping* (pp 19-54). Buenos Aires: Paidós.
- COHN, C. (2000). *A criança indígena: a concepção Xikrin de infância e aprendizado*. Dissertação de mestrado, Programa de Pós-Graduação do Departamento de Antropologia da Universidade de São Paulo. Disponible en <http://www.ced.ufsc.br/~nee0a6/cohndiss.pdf>
- COLÁNGELO, A. (2005). “La mirada antropológica sobre la infancia. Reflexiones y perspectivas de abordaje”. En: Serie Encuentros y Seminarios, www.me.gov.ar/curriform/publica/oei_20031128/ponencia_colangelo.pdf

- 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.
- DIEZ, M. L. (2011). "Biografías no autorizadas en el espacio escolar. Reflexiones en torno a ser migrante en la escuela". En Novaro, G. (coord.) *La interculturalidad en debate: Experiencias formativas y procesos de identificación en niños indígenas y migrantes* (pp. 153-178). Buenos Aires: Biblos.
- ENRIZ, N. (2011): "Jajero ky, Un abordaje de la cotidianidad de los niños y niñas mbyá". En Novaro, G. (Ed.) *Educación y escolaridad en contextos interculturales: temas de investigación, políticas educativas y demandas sociales* (pp. 103-120). Buenos Aires: Biblos.
- GARCÍA MÉNDEZ, E. (1993) *Infancia y Ciudadanía en América Latina*. Córdoba: Marcos Lerner Editora.
- GOLLUSCIO, L. (2006). *El Pueblo Mapuche: poéticas de pertenencia y devenir*. Buenos Aires: Biblos.
- GRAMSCI, A. (1970). *Los intelectuales y la organización de la cultura*, México: S. XXI.
- GRASSI, E.; HINTZE, S. y M.R. NEUFELD (1994). *Políticas Sociales. Crisis y ajuste estructural*. Buenos Aires: Espacio Editorial.
- 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. Publicación en CD.
- 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. Nº 4. Cochabamba: PROEIB Andes / GTZ*. Pp. 45-66.
- JENKS, C. (1996): *Childhood*. London: Routledge.
- NOVARO, G. (2011). "Niños migrantes y escuelas: ¿identidades y saberes en disputa?". En Novaro, G. (coord.) *La interculturalidad en debate: Experiencias formativas y procesos de identificación en niños indígenas y migrantes* (pp.179-204). Buenos Aires: Biblos.
- PARADISE, R. y M. de HAAN (2009). "Responsibility and Reciprocity: Social Organization of Mazahua Learning Practices ", *Anthropology & Education Quarterly, Vol. 40, Issue 2*, pp.187–204, ISSN 0161-7761, online ISSN 1548-1492, American Anthropological Association.
- PARADISE, R. y B. ROGOFF (2009). "Side by Side: Learning by Observing and Pitching In". *Ethos* 37(1):102–138.
- 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.
- ROCKWELL, E. (1987). "Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-1985)". Departamento de Investigaciones Educativas, México, m.i.
- 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.

- SZULC, A. (2004). La antropología frente a los niños: De la omisión a las “culturas infantiles”. *VII Congreso Argentino de Antropología Social*, Publicación electrónica.
- SZULC, A. (2007). Encrucijadas Identitarias: Representaciones de y sobre niños mapuche del Neuquén. Tesis Doctoral, Facultad de Filosofía y Letras, UBA. m.i.
- SZULC, A. (2009). “Becoming Neuquino in Mapuzugun (Mapuche language): Teaching Mapuche Language and Culture in the Province of Neuquén, Argentina”. *Anthropology and Education Quarterly*. Vol. 40 Nº 2, pp. 129-149.
- WILLIAMS, R. (1997 [1977]). *Marxismo y literatura*; Barcelona: Ediciones Península.