

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CORPORAL

TESIS DE INVESTIGACIÓN:
IDENTIDADES EN JUEGO

ALDO ROMÁN CÉSARO

LA PLATA, OCTUBRE DE 2011-10-13

| Agradecimientos

| Presentación

| Índice

Capítulo 1: La identidad en juego

| 1.1. Una investigación sobre juego e identidad

| 1.2. A qué jugamos...

| 1.3. Las prácticas lúdicas y los jóvenes

| 1.4. Un juego práctico

| 1.5. Interculturalidad lúdica

Capítulo 2: Adscripciones teóricas

| 2.1. La identidad cultural y el juego

| 2.2. Las prácticas y el campo lúdico

| 2.3. Identificaciones lúdicas

| 2.4. Espacios lúdicos

| 2.5. Cultura lúdica, tradición y cambio

Capítulo 3: Los caminos de la identidad lúdica

| 3.1. Trayecto etnográfico

| 3.2. Enfoques lúdicos

| 3.3. Estrategias de observación

| 3.4. Técnicas en juego

| 3.5. Los datos ¿qué juegan?

Capítulo 4-a: Recorridos lúdicos. Trabajo de Campo

| 4.a-1. Los espacios de juego y sus prácticas

| 4.a-2. Escenarios lúdicos escolares

| 4.a-3. Juegos en la escuela y otras prácticas

| 4.a-4. ¿Chueca? ¡Trabajo nomás!

| 4.a-5. Juegos aborígenes mapuche-tehuelche

| Capítulo 4-b. (Escenarios extraescolares)

| 4.1-b. Prácticas inter-lúdicas

| 4.2-b. Baguales y tabeadas

| 4.3-b. Pesca con tarro y tejo en el agua

| 4.4-b. Relatos lúdicos

.....
| 4.5-b. *Ēthos* lúdico
.....

Capítulo 5. Fin del juego

| 5.1. La identidad desafiada

| 5.2. Juego profundo

| 5.3. Interacciones lúdicas

| 5.4. Alcances y limitaciones

| 5.5. Referencias bibliográficas

Agradecimientos

Es difícil poder nombrar en tan pocos párrafos la enorme lista de colaboradores que hicieron posible este trabajo. En este sentido, pido mis más sinceras disculpas para todos aquéllos que no están en esta nómina parcial.

En primer lugar, mis agradecimientos son hacia los jóvenes que colaboraron como participantes activos en la investigación, sin ellos, nada de lo que aquí se dice tendría sentido.

Al profesor Mg. Gabriel Cachorro, por las pacientes y rigurosas correcciones de los incontables trabajos preliminares en su carácter de tutor de tesis. Al profesor Yago Josefovich por posibilitarme el acceso a los escenarios escolares rurales y por la variada información que me suministró. A Mauricio Bereau, el director, por permitirme entrar a la escuela todas las veces que creí necesario, como así también a los alumnos, docentes y auxiliares. Todos ellos hicieron posible que me sintiera parte de la comunidad cada vez que estuve allí.

Hago extensivo mi agradecimiento a los colaboradores adultos que entrevisté y a todos los que por alguna razón u otra estuvieron involucrados; destaco en este sentido a Rocío por las sugerencias y aportes en las textualizaciones del trabajo de campo y a Charo por la corrección de estilo. Un especial agradecimiento a Noelia y Mariano con quienes realizamos la producción del audiovisual que se adjunta como material anexo. Debo agradecer también al Ministerio de Educación de la Provincia de Chubut, por haber confiado en otorgarme un subsidio para realizar parte de esta investigación.

A toda mi familia. A Marcela y a mis cuatro hijos por el aguante de siempre.

Presentación

“...la vida intelectual está más próxima a la vida del artista, que a las rutinas de una existencia académica” (Bourdieu, 1990: 36)¹

El siguiente trabajo localiza su área de estudio en el juego y en la identidad, delimitando el problema de investigación hacia la relación que se establece entre las prácticas lúdicas y los procesos de identificación cultural. El enfoque específico aterriza en las “identificaciones lúdicas” en jóvenes de ascendencia mapuche, observados a través del recorrido de diferentes espacios de interacción.²

El referente empírico en el que se traza el trabajo de campo se ubicó en diferentes poblados del Noreste de la provincia de Chubut, anclado en un tiempo y espacio específico de realización social, en donde las coordenadas geográficas e históricas posibilitan condiciones que encuadran a los jóvenes en la construcción y reconstrucción de la trama cultural.

Esta investigación requirió de la cooperación de jóvenes de ascendencia mapuche como colaboradores clave para estudiar los procesos de identificación que ellos elaboran con y a partir de la práctica de diferentes juegos sociales. Se determinará así de qué manera estos comportamientos se vinculan con la identidad cultural, mediada por la permanencia y transformaciones de prácticas lúdicas, entendiendo que en las formas y modos de jugar (Pavía, 2006) se vitalizan tensiones de la cultura³.

La construcción de la identidad cultural en los jóvenes mapuche demanda una compleja elaboración subjetiva, en una red de discursos y prácticas a veces contradictorias, opuestas o conflictivas entre el pasado y lo emergente. En este sentido, me pregunto: ¿qué influencias tuvieron los hechos del pasado en la materialización de ciertas prácticas lúdicas actuales? ¿Muestran estas relaciones conflictos identitarios? Si esto es posible ¿cómo se produce entonces la relación entre los juegos, la tradición y los cambios que permiten reconfigurar la identidad cultural? Por ende ¿qué factores han permitido los mecanismos de adaptación y transformación lúdica? ¿Qué rol cumplen los jóvenes en esta dinámica?

Considero que la constitución de la propia identidad, que deben resolver los sujetos juveniles, puede estudiarse en los recintos escolares. Por ello, uno de los escenarios de los que se hablará, se sitúa en la escuela, ya que es allí donde los discursos institucionales y las

¹ Bourdieu, P. (1990) *Sociología y Cultura*, Grijalbo, México.

² Mapuche: significa literalmente gente (che) de la tierra (mapu). En plural, no se usa “s”.

³ Pavía, V. (2006) *Jugar de un modo lúdico. El juego desde la perspectiva del jugador*, Buenos Aires, Noveduc.

tradiciones se ubican en situación de diálogo, permitiendo ver y escuchar nuevas formas de comunicación.

Comprender la lógica de la cultura escolar y su relación con las culturas juveniles, con especial atención en lo étnico-cultural mapuche, orienta el enfoque de la investigación hacia los “juegos aborígenes”, una jornada anual, recreativa y cultural que desde el año 1997 ha intentado una “inserción” de lo que sus promotores denominan como los “juegos originarios” de las comunidades aborígenes adyacentes.⁴

En este sentido: ¿qué impacto tuvo y tiene esta propuesta intercultural en los jóvenes destinatarios? ¿Cómo se elaboran estas nuevas relaciones de poder en las que se observa, a través del juego, nuevos procesos de identificación cultural? ¿De qué forma se condensan estas significaciones o resignificaciones culturales cuando la propia escuela opera como facilitadora de la etnicidad en contextos multiculturales?⁵

Asimismo, y a pesar de esta reivindicación lúdico-cultural propiciada por las instituciones escolares, los jóvenes participan en diferentes actividades lúdicas en su cotidianeidad extraescolar. Asistiendo a fiestas populares, como las “señaladas”, en campos aledaños a los poblados que rodean sus escuelas.⁶ En estos escenarios instituidos, es común observar juegos de habilidad y apuesta como la “taba” o el de dados, conocido éste como “paso inglés”.⁷ Por otro lado, concurren a los espectáculos que brindan las carreras de caballos “cuadreras”, los encuentros de doma y jineteada, actividades vinculadas a la pesca y la caza o prácticas lúdicas relacionadas con el medio acuático. Por último, el fútbol ocupa en los varones un lugar central, siendo el juego social más practicado en muchos de los lugares observados. Estas actividades de índole recreativa parecen estar fuertemente instaladas en la gran mayoría de la

⁴ “Rescate de Juegos Aborígenes. Proyecto Fofocahuel” (2004: 241) *Educación Intercultural Bilingüe en Argentina*, Ministerio de Educación de la Nación.

⁵ Para Díaz-Polanco (2007) “El multiculturalismo es la ideología que la globalización necesitaba para poner en práctica a fondo la etnofagia universal” Sobre este primer concepto remitirse a Claroscuro (2007: 19ss) Respecto a la etnofagia: “expresa el proceso global mediante el cual la cultura de dominación busca engullir o devorar a las múltiples culturas populares, principalmente en virtud de la fuerza de gravitación que los patrones ‘nacionales’ ejercen sobre las comunidades étnicas.” (*ibid.* 35) Es decir que la diversidad no se ataca o persigue sino que se intenta atraer al sistema predominante, la mundialización del capital, mediante formas de seducción y transformación.

⁶ Encuentros rurales de carácter festivo, donde se realiza la seña y/o marca de los animales, ovinos, caprinos y ganado vacuno.

⁷ El “paso inglés” es un juego de apuesta, en el que se utilizan dos dados. El objetivo es que un tirador lance un par de dados para establecer un punto, las apuestas giran al rededor de las posibilidades de que el tirador repita dicho punto antes de lanzar un 7. Un par de dados pueden dar totales desde 2 (□□) a 12 (□□□□), pero solamente totales de 4, 5, 6, 8, 9 ó 10 son considerados como el punto. Los totales de 2, 3 y 12 son considerados malos o (mono); mientras que 7 u 11 son buenas, siempre que salgan en el primer tiro.

población juvenil. Es por ello que, a partir de la observación y los discursos que se gestan entorno a estas prácticas, intentaré dar respuesta a algunas de las preguntas formuladas al problema.

Para dar cuenta de ello, la propuesta es realizar una etnografía. Focalizada en prácticas sociales que se despliegan en algunos de los escenarios lúdicos descritos, de esta manera, se podrán captar las construcciones sociales y las significaciones reformuladas, con el fin de arribar a conclusiones y explicaciones que permitan dar una versión interpretativa de lo investigado, y comprender cómo se producen los procesos de identificación dentro de la lógica de las prácticas lúdicas. En este sentido, los jóvenes encuentran un componente importante de manifestación de su móvil acervo cultural, puesto que desde hace mucho tiempo éstas prácticas han sido incorporadas por generaciones anteriores a ellos, como legítimas y apropiadas (en un doble sentido histórico: es decir, percibidas como propias y pertinentes) para ocupar un tiempo elegido para la diversión. Por eso adelanto que es necesario entender las identidades como el resultado de procesos históricos inacabados y en permanente cambio (Guldberg, 1998: 138).⁸

Tal vez la pregunta sea: ¿qué es lo que ha posibilitado a estas comunidades mapuche ser capaces de mantenerse como una cultura relativamente autónoma dentro del contexto normalizador del discurso nacional, propiciado por la escuela, entre otros, como un gran dispositivo de poder estatal?

Para conocer cómo se producen estas relaciones identitarias actuales (en este caso a través del juego), es necesario entender los mecanismos de transformación que permiten su adaptación a un sistema social, político y económico, que comenzó precisamente con la formación del Estado-Nación y siguió, entre otras, con la globalización económica y la mundialización cultural en este período capitalista.

Así es que: escuchar, explicar y comprender algunas claves en relación a este objeto de estudio tiene la intención de ubicar a los jóvenes en situación de diálogo, en el sentido de (Habermas, 1987)⁹ con aquellos interesados en el tema planteado, pretendiendo que sirva como material de consulta para sus posibles usos sociales y académicos, fundamentalmente a

⁸ Gulberg, H. (1998) "Identidades y Dependencias Culturales", en: *Filosofía de la Cultura*, EAF, Editorial Trotta, S.A, Madrid.

⁹ Para Habermás (1987) citado por Flecha-Puigvert (2002:25) "Las normas no están previamente determinadas por nadie, sino continuamente consensuadas por los participantes, a través del criterio

partir del debate, que esta preocupación académica genere, o a partir de las propias contradicciones internas que puedan leerse a lo largo del trabajo.¹⁰

Finalmente, en todas estas prácticas lúdicas se condensan elementos del pasado y del presente, sus resignificaciones actuales ubicadas en coyunturas de espacio y tiempo en donde se tensan discursos históricos, políticos y educativos. En esa densa trama existencial creo posible visualizar la elaboración reflexiva de los jóvenes respecto del cruce o atravesamiento institucional que los constituye, en la contradicción de fuerzas hacia distintas opciones identitarias.

Reseña de capítulos

Para la exposición del siguiente trabajo presento una estructura de cinco capítulos. Cada uno de sus apartados están relacionados, de manera que contiene un ordenamiento intencional que demuestra los diferentes momentos de elaboración de la tesis. Construir -con lo que ello implica- un objeto de estudio pretende constituirse como algo más que un mero conocimiento basado en impresiones o percepciones. La construcción intenta transformarse en un saber sobre la realidad estudiada, que sortea los obstáculos que el propio sentido común otorga, las pre-nociones teóricas y, sobre todo, los prejuicios etnocéntricos. Es a partir de esta vigilancia epistemológica que puede ser posible comprender la alteridad. Si bien es cierto que la realidad social permite ser aprehendida de diferentes maneras, el conocimiento sistemático de una porción de la realidad -como opción “gnoseológica”- establece una serie de procedimientos a cumplir de acuerdo a los criterios de verdad a los que aspira, incluidas las reglas de presentación académicas.¹¹

del diálogo que se da entre ellos. Las imposiciones a través de la violencia directa son excluidas. Las coerciones a través de posiciones desiguales en el diálogo son contestadas por el disenso y por la actuación de los movimientos sociales. Es decir el proceso comunicativo incluye consenso para obtener estas condiciones de convivencia conjunta y disenso para criticarla con el fin de obtener otras nuevas, mejores y más igualitarias”, en: LLeixá, T. (2002), Coordinadora. *Multiculturalismo y Educación Física*, Editorial Paidotribo, Barcelona.

¹⁰ El reconocimiento igualitario de las personas y los colectivos culturales en el ámbito educativo/social supone concebir una ciudadanía basada en la inclusión de todos y todas, sensible a las diferencias, erradicando cualquier situación de exclusión o discriminación de personas pertenecientes a colectivos socioculturales distintos (*ibid.* 14)

¹¹ En el mundo de habla hispana es usual utilizar para el estudio del conocimiento la palabra “gnoseología”, o la expresión teoría del conocimiento. En el de habla inglesa se estila “epistemología”, que en español, como término filosófico más bien se reserva para lo que podría considerarse como

La siguiente síntesis dará cuenta de los aspectos más importantes que se desarrollarán a lo largo de cada capítulo. Se explicarán algunas claves que permitirán relacionar los diferentes apartados entre los capítulos.

El *capítulo 1* está dedicado a la presentación general del trabajo; la introducción; los móviles personales; el área de interés, la delimitación del problema; la justificación; su relevancia académica y social; originalidad y objetivos. Al final del mismo quedará aclarada la dimensión política y una introducción al posicionamiento teórico sobre lo intercultural.

El *capítulo 2* estará dedicado específicamente al marco teórico. Aquí es importante una aclaración: el uso de las categorías propuestas, por los autores es indicativa y aproximada. De hecho me sentí tentado a presentar este apartado en forma posterior al trabajo de campo para relevar o no su pertinencia. En términos generales, se destacan: la etnografía interpretativa desde la perspectiva de Geertz (1994) apoyado en la idea de la “descripción densa”; las nociones de “campo”, “práctica” y “*habitus*” en Bourdieu (1999). El concepto de “tradicición” propuesta por Hobsbawn (1983) y la perspectiva de lo cultural desde Williams (1981). La categoría de “cultura juvenil” la tomo de Carles Feixa (2006). Lo intercultural recorre lecturas de Grimson (2000), Díaz (2001) y García Canclini (2006/08) entre otros autores consultados.

Respecto a la noción de identidad, son varias las fuentes consultadas aunque destaco la proposición realizada por Sciolla (1983). La idea de representación se sustenta en la apropiación realizada por Marin, (1996). El concepto de espacio encuentra apoyo teórico en De Certeau (1996) y el de territorio en Ortiz (1998). En cuanto al juego retomo un clásico como Huizinga (1957) aunque me apoyo en la definición y la tipología propuesta de Caillois (1958) con algunos ajustes conceptuales. La perspectiva antropológica sobre el juego desde Dupey (1998) y los aportes de Munné (1980). La idea de meta-comunicación lúdica es pensada a partir de Bateson (1985). Estos autores desarrollan marcos explicativos que tienen mayor o menor relevancia en el trabajo, y se suman otras perspectivas teóricas que enriquecen o refuerzan las posibles interpretaciones de los registros etnográficos.

El *capítulo 3* está relacionado al enfoque metodológico y epistemológico. La adscripción a la vertiente cualitativa desde la perspectiva etnográfica de Geertz (1989, 1994, 2003).

"conocimiento científico", o "teoría de la ciencia". <http://es.wikipedia.org/wiki/Wikipedia>, consulta: 02/01/08.

Sin embargo, adhiero a Tarrés (2001) cuando plantea acerca de los alcances y limitaciones que se encuentran implícitas en estas vertientes metodológicas.

El zoom está puesto en las prácticas lúdicas y la identidad cultural, en términos de “reflexividad” (Hammersley-Atkinson, 1994) pues ésta parece ser el camino más adecuado para captar, según Guber (2001), la comprensión de un fenómeno social desde la perspectiva de los actores, aunque esto no implica perder de vista el contexto amplio donde se llevan a cabo estas prácticas.

El camino o estrategia metodológica que desarrollaré estará estrechamente vinculado con los jóvenes en situaciones de prácticas lúdicas en diferentes “escenarios”. Las observaciones participantes (como técnica principal) y las entrevistas abiertas y en profundidad, como así también las razones que justifican trabajar con imágenes fotográficas y de video, el qué, cómo y dónde, desde diferentes ángulos y perspectivas.

En el *capítulo 4* aparece descrito el trabajo etnográfico propiamente dicho. Está referido a cuestiones históricas y actuales que vinculan los juegos dentro de la referencia de la tradición.

Aparecen narraciones unidas al acceso al campo, las formas de escribir lo observado y su conectividad con las categorías sociales empleadas, a partir de la descripción de algunas prácticas lúdicas captadas en el diario de anotaciones.

Realizo un análisis general de los registros que indican los diferentes sentidos que los actores les otorgan a estas actividades, apareciendo las primeras tensiones entre lo histórico y lo actual a partir de los discursos adultos y el de los jóvenes, donde se observarán las adaptaciones y resistencias; cómo se ubican en este entramado social los jóvenes, la escuela, los juegos aborígenes, las clases de Educación Física y las adscripciones étnico-culturales. Es decir, los trazos de la identidad a partir de estas divergencias;

-las anotaciones al margen y las explicaciones generales sobre algunas categorías; vinculaciones específicas entre los procesos de identificación y el juego, con recortes concretos empíricos que ejemplifican y permiten inferir algunas respuestas a partir de lo observado y escuchado;

-cómo se materializan de manera concreta a través de los usos y costumbres las formas y maneras de jugar;

-los nexos que ligan la cultura y los procesos identificatorios;

-cómo se establecen las categorías sociales y analíticas a partir de la coherencia del texto etnográfico;

- las tensiones entre juego y trabajo;
- los juegos de antes; memoria e identidad;
- relaciones empíricas entre historia e identidad;
- qué cuentan los adultos-mayores respecto a los juegos de antes y los de ahora;
- descripción de los escenarios escolares y extraescolares, los relatos sobre prácticas lúdicas y su relación con la identidad, desde el discurso de dos jóvenes; finalmente las categorías analíticas y sus diferentes niveles de interpretación; por último las diferentes estrategias de comparación, con el fin de establecer continuidades entre los escenarios y las técnicas usadas.

Por último en el *capítulo 5* retomo las categorías analíticas y el resultado de las triangulaciones del capítulo anterior, para ubicar las conclusiones generales a partir de los itinerarios lúdicos que permitieron dar respuestas a las preguntas formuladas al problema y la reelaboración de sentidos.

Capítulo 1: La identidad del juego

- | 1.1. Una investigación sobre juego e identidad
 - | 1.2. A qué jugamos...
- | 1.3. Las prácticas lúdicas y los jóvenes
 - | 1.4. Un juego práctico
 - | 1.5. Interculturalidad lúdica

En el presente capítulo podrán leerse las razones y motivos que me llevaron a desarrollar una investigación sobre este tema, como así también la delimitación del problema a indagar enmarcado dentro de una justificación que habilita la relevancia social y académica, permitiendo constatar los elementos más originales del trabajo, junto a los objetivos generales y específicos. En cada apartado aparecen muchas de las preguntas primarias que se derivan del problema planteado. En síntesis, presento la estructura formal de la investigación.

Por último, y reforzando en parte algunas elucubraciones previas, sostengo un avance teórico sobre mi posicionamiento respecto a la interculturalidad.

1.1. Una investigación sobre juego e identidad

En este apartado me referiré específicamente al interés personal que me llevó a desarrollar esta pesquisa, las motivaciones históricas y recientes, junto a la posibilidad concreta de realizar un trabajo académico con proyección social.

Móviles autobiográficos

La decisión de ubicar a los jóvenes mapuche jugando, como principales referentes empíricos, está vinculado con mi propia historia. Para decirlo en términos de Geertz (1989: 155)¹² desde “una presencia del Allí en el texto del Aquí”, en el sentido en que el estar allí me permitió el surgimiento de un interés particular, precisamente en mi juventud, y este era conocer el significado (toponimia) de palabras mapuche y tehuelche que nombran pueblos y ciudades patagónicas, como así también rastrear los orígenes genealógicos paternos que me conectaban con antepasados mapuche, aunque también criollos y portugueses.

Sin embargo, en mi etapa de estudiante secundario fue cuando tuve la oportunidad de aprender las primeras palabras en “paisano”, gracias a la generosidad de “Don Marinao”, tal como lo recuerdo. No es difícil imaginar mi interés por cuestiones vinculadas a la identidad, al menos desde una perspectiva antropológica.¹³

¹² Geertz, C. (1989) *El Antropólogo como autor*, Ediciones Paidós, Barcelona.

¹³ Es posible que desde una mirada liberal-posmoderna se pueda acusar de esencialistas estas características identitarias vinculadas al nexo del origen. Sin embargo, asumo a la identidad desde una posición política. Suponiendo que las identidades se eligen, nunca esta elección estará

Mi trayectoria profesional -el estar aquí- estuvo y está vinculado a la Educación Física. Como profesor de esta asignatura escolar, el juego y la diversidad cultural fueron algunas de mis preocupaciones sociales más que pedagógicas.

A propósito, y para concluir este espacio, debería confesar cierta intranquilidad puesto que intentar deconstruir prácticas sociales y culturales a partir de la reflexión e interpretación de los discursos de los otros, siempre es un riesgo de exposición pública, no sólo para quien escribe sino también para aquellos a quienes describimos e interpretamos, ya que tal posición tiende a desnaturalizar y desmantelar relaciones de poder históricamente conformadas.

Si una investigación es una instancia de conocimiento de una realidad, también es una acción política, que bien puede pensarse como forma de resistencia a los discursos hegemónicamente instalados, pero también puede potenciar los mecanismos de normalización -tal como sugiere Foucault-, al exponer a un sujeto o a un grupo en una red de saber. Apuesto, asumiendo los riesgos que ello implica, por lo primero.

1.2. A qué jugamos...

Si bien quedó aclarado en el párrafo anterior los aspectos más subjetivos y personales que me vinculan al desarrollo de la investigación, de aquí en más podrán leerse los aspectos más teóricos que delimitan el área de interés y el problema que ésta plantea.

Para desarrollar este apartado creo inevitable partir de una anticipación evidente y adelantada en las primeras observaciones. Los juegos, como otras manifestaciones de la cultura mapuche en sus formas tradicionales, en un sentido genérico, han vivido importantes adaptaciones y transformaciones, producto de un largo proceso histórico, sociocultural, económico y por ende -según veremos- con implicancias en el plano de lo político.¹⁴

desprovista de dispositivos de poder, sociales y culturales por parte de los grupos dominantes. Puesto que además del componente subjetivo, la identidad se configura de acuerdo a procesos históricos y económicos. Sobre todo en momentos en que “el poder colonizador no proviene más del Estado-Nación, sino que surge directamente de las empresas globales” (Zizek 1998: 171) en: Jameson, F. Zizek, S. (1998) *Estudios Culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo*, Paidós, Buenos Aires.

Con solo observar el casi millón de hectáreas del grupo Benetton en la Patagonia y la repercusión que esto tiene en la vida social de los pobladores, nos permite reflexionar sobre la anterior referencia.

¹⁴ Planteado aquí desde una mirada ontológica, que toma como referencia documentación aportada por historiadores y viajeros de siglo XIX hacia atrás. Consultar: Magrassi, G. Berón, M y Radovich, J. (1984) “Los Juegos Indígenas”, en: *Cuadernos de Historia Popular Argentina*, y Martínez-Crovetto, R.

Área de interés y delimitación del problema

Los procesos anteriormente mencionados podrían ser considerados desde diferentes perspectivas. Se pueden ver como de profanación, desvalorización y hasta de una posterior re-instalación de características culturales mapuche y tehuelche, a partir de una superposición -e incluso aceptación cuasi-pasiva- resultante de la hegemonía blanca-criolla¹⁵.

Por otro lado, también es posible partir de una perspectiva menos rígida, que entiende los procesos culturales como tales, es decir: dinámicos y en permanente creación, en los que, superada la coacción física hacia las comunidades indígenas (la campaña del desierto por ejemplo), se producen nuevas relaciones de poder con las clases dominantes. Esto permite pensar nuevas formas de resistencia, (¿un campo creativo de nuevas posibilidades?) que se transforman y se reorganizan y que, en algún sentido, dejan pensar el sincretismo e “híbridos cultural” (García Canclini, 2008)¹⁶ que atraviesan las comunidades autodenominadas y denominadas por otros colectivos como mapuche. En este sentido retomo una pregunta ya formulada: ¿podrían las prácticas lúdicas de los jóvenes ser un muestrario de estas tensiones históricas y actuales?

Mi intención a lo largo del trabajo de investigación será comprender cómo se manifiestan y fluyen estas perspectivas, a partir del trabajo empírico, puesto que de la reflexión teórica que se construya con y a partir de los registros, aparecerán la vinculación y el análisis de la identidad cultural y el juego, entendido éste, como práctica lúdica.

(1969) “Juegos Araucanos de la Patagonia” en: *Etnobiología, Facultad de Agronomía y Veterinaria*, Universidad Nacional Del Nordeste.

¹⁵ La Patagonia además de ser una región geográfica en nuestro país, es a su vez, una marca registrada como producto comercial, explotada turísticamente por capitales nacionales y fundamentalmente extranjeros. Los íconos indígenas decoran los souvenirs de paso e identifican marcas de indumentarias deportivas, entre otras.

La música regional también ha tomado un estilo propio a partir de la popularidad de algunos cantautores contemporáneos, fusionando el folclore (milonga sureña, por ejemplo) con ritmos mapuche (*tahiel*: música ritual). El *loncomeo* mapuche aparece como una expresión musical que identifica a la música patagónica, aunque se trata de una danza, que, junto a ritmos como el *kaani* -en realidad era un ritual- de origen tehuelche, le imprimen una musicalidad particular, comercializada en nuestro país y exportada al mundo como producto cultural autóctono.

¹⁶ García Canclini (2008) *Culturas Híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*, Paidós, Buenos Aires.

El amplio abanico de posibilidades de indagación que éste supone, me lleva a recortar el trabajo enfocándolo hacia un problema más pequeño y del que se pueda dar cuenta de manera concreta, es decir: ¿cómo se producen los procesos de identificaciones lúdicas en los jóvenes?

Para ello, es preciso comprender las lógicas de participación cultural que los colectivos juveniles ponen en juego en diferentes encuentros sociales, con características lúdicas y recreativas. A modo de ejemplo, en los escenarios vinculados a las escuelas rurales, se pueden ver la dinámica escolar con especial atención en los recreos y clases de Educación Física donde el juego forma parte de los contenidos pedagógicos.

Por otro lado, en las fiestas populares observé los encuentros grupales en torno al juego de taba y las relaciones sociales que se generan. Estas reuniones focales se realizan en canchas de carreras cuadreras, encuentros de domas, que también son prácticas de diversión, como los juegos y actividades acuáticas que se llevan a cabo en balnearios, o actividades relacionadas con la pesca y la caza (en tanto son tomadas como actividades lúdicas) aunque también aparecen como una práctica con motivaciones económica o de sustento.

El recorrido de estos escenarios lúdicos me permitiría encontrar puntos en común, diferencias, continuidades y nexos relacionados con lo que los jóvenes piensan, dicen y hacen respecto a las maneras de identificarse en estas prácticas lúdicas y la posible conectividad con su identidad cultural mapuche, y otras identificaciones subyacentes que mencionaré, pero por cuestiones de recorte no desarrollo.

En síntesis, reconocer cómo se configuran las identidades en estas encrucijadas culturales mediadas por el juego colectivo, observando y escuchando de qué manera aparece la etnicidad, la alteridad, es decir, las relaciones de poder con “otros” grupos socioculturales. Intentaré indagar cómo se construyen las “diferencias” a partir de los distintos legados culturales y construcciones sociales que conviven en los escenarios observados, a partir del uso de técnicas etnográficas como la observación participante y no participante, sumado al registro de los discursos que sostienen los protagonistas (conversaciones informales, entrevistas abiertas y focalizadas), y , finalmente, el apoyo tecnológico a partir de imágenes fotográficas y de video que registren los escenarios seleccionados.

La intención de utilizar estas técnicas es para poder captar de qué manera aparecen rasgos lúdico-culturales, en continuidad y ruptura con las tradiciones, ya que como sostiene Raúl Díaz (2001: 31) “en una sociedad que se ha mayorizado a sí misma, fagocitando cultural, económica y socialmente al otro, a la vez que colocándolo en diversas geografías sociales

como otro interno más o menos aceptable y folclorizado”, nos impide ver de forma clara la dimensión política que los jóvenes asumen al llevar a cabo diferentes actividades sociales¹⁷.

Esta posición me permite pensar a los jóvenes mapuche, como hacedores de su historia, “en vigencia y en proyección, que se corresponde con su promulgación”...”contrarrestando el efecto adormecedor que supone la tolerancia, el respeto, el rescate, la preservación, etc.” (ibid.148) que en general han propuesto todos los modelos neocolonialistas respecto a las políticas indigenistas, -en general, no indígenas- sean éstas estatales o privadas.

Dilucidar cómo se mantienen estos registros culturales vivenciados como prácticas lúdicas, requiere una permanencia importante en los escenarios elegidos y una importante densidad de datos que permitan captar los registros más relevantes.

Si se acepta que la principal característica del juego estriba en la posibilidad de que produzca una emoción particular que no se encuentra en otros comportamientos sociales, ¿sería posible decir, que el juego posibilita además instancias de aprendizaje social que se reproducen y/o transforman a través del tiempo, como una forma de manifestación de las relaciones de poder?

En lo que respecta a la focalización de los jóvenes como referentes empíricos, podría fundamentarse en este sentido: en tiempos de globalización económica, serían quienes más fácilmente asimilan y consumen los diversos atributos de la “industria cultural” (Adorno, 1975)¹⁸. El acceso a Internet, los juegos en red, televisión satelital, celulares, indumentaria deportiva, música, etc., se les suman la entrada a diferentes instituciones, entre las que se destaca fundamentalmente la escuela, pero también parroquias, asociaciones civiles y clubes deportivos, entre otros, donde se potencian y exacerbaban diferentes prácticas sociales y de consumo, que responden a las lógicas del mercado global.

Por otro lado, en ellos estaría depositada la confianza por parte de los adultos de una posible continuidad de las costumbres. Asimismo, se muestran como precursores de los

¹⁷ Díaz, R. (2001) *Trabajo docente y diferencia cultural. Lecturas antropológicas para una identidad desafiada*, Miño Dávila editores, Buenos Aires.

Una página Web donde es posible leer trabajos realizados por mapuche es:
<http://www.mapuche.cl/documentos/index.html>

¹⁸ Citado en Mc Laren (1998) *Multiculturalismo Revolucionario. Pedagogías de disensión para el nuevo milenio*, Siglo XXI editores, Madrid

quiebres, resistencias, transformaciones y readaptaciones de las tradiciones, además de estar latente, en su gran mayoría, el paso por el sistema y la cultura escolar; pasaje por el cual muchos de sus progenitores no transitaban. Esto conlleva una serie de compromisos identitarios no contemplados, ya no sólo en el plano de lo étnico cultural, si no además a nivel generacional.

En la figura que presento en el apartado aparecen: el área de interés, la delimitación del problema y el punto de enfoque, desde donde surgen las aproximaciones teóricas, los aspectos metodológicos y los referentes empíricos.

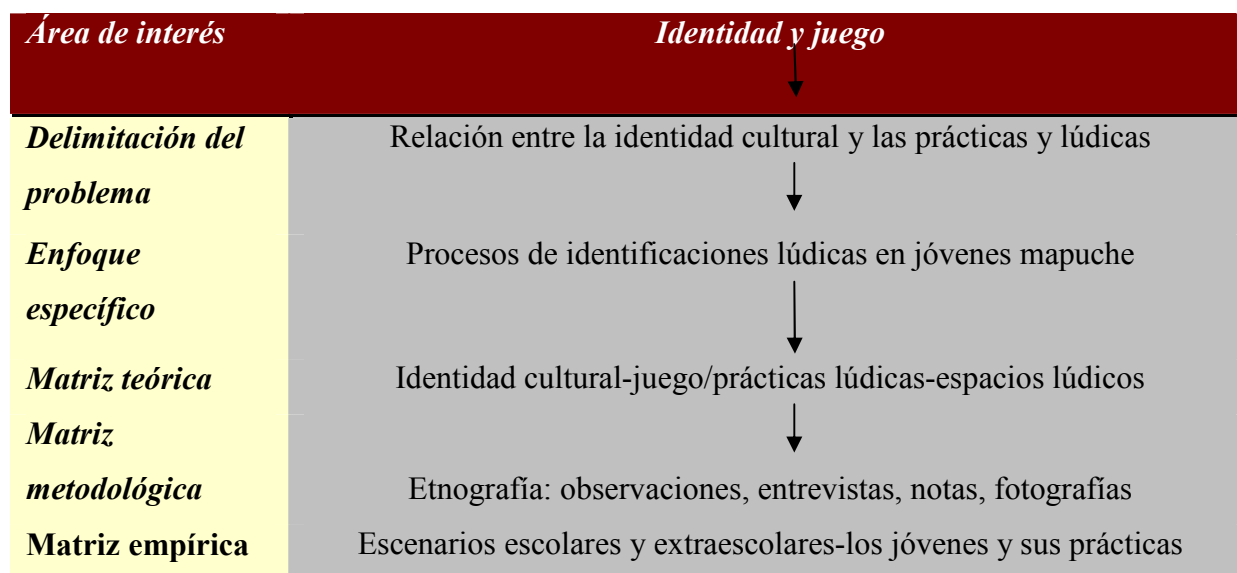


Figura 1. En la figura anterior se grafica un esquema piramidal. Un tema de interés general (arriba) posibilita recortes, perspectivas de análisis y puertas de accesos según el enfoque elegido (abajo).

1.3. Las prácticas lúdicas y los jóvenes

Las intervenciones pedagógicas y las prácticas educativas pueden estar sustentadas por el conocimiento de la cultura y tradiciones de los pueblos aborígenes, sobre todo como estrategia política de reconocimiento de la diversidad cultural, más que como pretexto esencialista en la búsqueda de lo originario. Sin embargo, creo que es a través del reconocimiento y análisis de las transformaciones culturales que han vivido las comunidades,

la mejor forma de comprender cómo funcionan los aspectos ideológicos de las culturas dominantes. Lo anterior se presenta como una breve introducción para dar cuenta de los aspectos sociales y académicos que considero más relevantes en este trabajo; por otro lado comprendo que estas potenciales acciones necesitan de una justificación que la sustente, sobre todo si pienso que el objeto de estudio aquí propuesto no parece tener abordaje en las investigaciones sociales actuales.

Relevancia social y académica

Considero tal como sostiene Bourdieu que las prácticas docentes son una forma de violencia simbólica, por lo tanto, debería ser ejercida de manera tal que quienes la reciban (los alumnos mapuche por ejemplo) comprendan las reglas del juego social, pedagógico y político. Sin dudas que ésta es una tarea de los docentes y las instituciones formadoras debemos tener en cuenta, para pensar seriamente en una pedagogía crítica y de autonomía.

Por lo anterior, considero necesario que, el hecho de saber acerca de los itinerarios transculturales, permite contrarrestar los efectos funcionalistas de lo cultural, sobre todo en un país y en regiones (como a los que haré referencia) que cuentan con un importante flujo migratorio, potenciado hoy por la tendencia a la desterritorialización de las sociedades, propiciando el encuentro entre culturas, que nunca están libres de conflictos.¹⁹

Es por ello que los docentes deberíamos contar con herramientas de conocimientos generadas a partir de investigaciones actuales, sobre las diferentes formas en que se producen los procesos de mutaciones, fusiones, hibridaciones y, en algunos casos, imposiciones ideológicas de clase y/o culturales. Pero también sus formas de resistencia, que han afectado - y lo siguen haciendo - a los jóvenes mapuche y otras comunidades denominadas desde hace algunos años "originarias".

Precisamente, esta dimensión terminológica responde a nuevas formas de nombrar lo indígena, aborígen, nativo, palabras cargadas con significados históricos y políticos diferentes

¹⁹ En este sentido, se pregunta Raúl Díaz: ¿cómo entender "cultura"? y sostiene... "La reflexión sobre la cultura como rompecabezas para armar y como creación, propicia detenerse en la crítica a la concepción empírico-realista de cultura" (...) "Qué es la cultura Mapuche no podemos saberlo sin conocer los itinerarios transculturales". (2001: 147-149) Obra ya citada.

-al menos desde el sentido común-, pero que etimológicamente tienen raíces léxicas similares, sin embargo, sus usos surgen en respuesta a las diferentes relaciones de poder con las prácticas y discursos de una época, tanto del Estado, las Ongs, como de las instituciones académicas.

Comprender entonces cómo estos cambios han posibilitado mecanismos de transformaciones y adaptaciones en algunos juegos y prácticas sociales -de allí su conexión con la/s identidad/des culturales como procesos históricos complejos-, podría generar un aporte a educadores que desempeñan su tarea en sectores educativos con población mapuche, como así también aportar insumos metodológicos o conceptuales para docentes que trabajen con otras comunidades aborígenes y rurales -salvando las distancias de los casos- y que deseen realizar trabajos de investigación en y con sus comunidades.

Por otro lado, sostengo que tanto la educación escolar en sus mandatos fundantes como así también otras prácticas pedagógicas no formalizadas, se han despreocupado de la dimensión cultural (lo han relativizado o bien folclorizado) de los sujetos-alumnos indígenas.

Si nos remitiéramos específicamente a la Educación Física escolar, entiendo que los abordajes “físico-deportivo”, “psicomotriz” o “pedagógico” (Crisorio, 1995), por su carácter preescriptivo y una pedagogía del *statu quo*, no han alcanzado a proponer instancias de enseñanza que contemplen prácticas localizadas y regionales. No para reproducir lo existente por fuera del sistema escolar en la escuela, sino para dotar de significación próxima a los sujetos con las instituciones, superando la imposición de prácticas formateadas, favoreciendo la expresión de creaciones que se orienten hacia productos diversificados y ligados entre sí. Para que los capitales culturales acumulados (Gutiérrez, 1997) sean el resultado no sólo de reproducciones estructurales involuntarias sino de acuerdos y negociaciones consensuadas.²⁰

Paradójicamente, aquí observaremos que los juegos mapuche-tehuelche sólo se juegan dentro de la escuela. En este sentido el juego, (los juegos) además de ser un histórico contenido de la Educación Física, según Aisenstein y Scharagrodsky (2006)²¹, parece mostrar un posible camino de reivindicación cultural. Sin embargo, siempre quedan dudas respecto a

²⁰ Sostiene Alicia Gutiérrez siguiendo a Bourdieu: "El Capital cultural está ligado a conocimientos, ciencia, arte y se impone como una hipótesis indispensable para rendir cuenta de las desigualdades de las *performances* escolares" Gutiérrez, (1997: 36). *Pierre Bourdieu. Las Prácticas Sociales*. Editorial Universitaria Universidad Nacional de Misiones, Posadas.

²¹ Señala Angela Aisenstein "desde los primeros años de 1900 hasta aproximadamente 1940, los saberes seleccionados para la enseñanza, *de la educación física*, son: Juegos (libres, atléticos o clásicos) ejercicios gimnásticos metodizados, rondas escolares, y excursiones y actividades al aire

cuáles son los verdaderos alcances de los acuerdos interculturales que las escuelas propician y en qué sentido lo hacen.

El Estado provincial chubutense ha impulsado y apoyado desde los '90 actividades de rescate cultural de diferentes maneras. Una de las escuelas propuesta como referente empírico para esta investigación lo ha hecho promoviendo explícita o implícitamente la enseñanza del *mapudungun* (idioma mapuche), accediendo incluso a que se realicen las celebraciones o rogativas, o bien permitiendo el izado de la bandera mapuche (de reciente creación, al menos la que es usada en la zona relevada, data del año 1991) como símbolo de identificación. No hace mucho tiempo estos dos hechos habrían sido fuertemente resistidos y hasta prohibidos.

Todo lo dicho hasta aquí, constituye un claro ejemplo del rol estatal como generador o supervisor de las políticas interculturales. Sin embargo, (vinculado al problema de investigación) lo que deseo conocer es qué efectos han logrado estas propuestas hacia sus destinatarios, y si no han sido elaboradas desde una perspectiva reduccionista, que sigue pensando lo “mapuche” como una cultura cerrada, libre de conflictos políticos y particularismos regionales... ¿A qué juega un joven mapuche hoy? o mejor dicho, ¿por qué los jóvenes que transitan una cultura escolar que potencia supuestas características tradicionales de la cultura a la que pertenecen, realizan por fuera de la escuela prácticas lúdicas que no responden a esta lógica y adoptan como propios, juegos popularmente reconocidos como criollos?²² ¿Implican estas preferencias una negación de la identidad cultural, étnica o una forma diferente de entenderla?

En definitiva, conocer las historicidades propias de los sujetos que constituyen los colectivos regionales (Bajtín, 1982) contribuye a promulgar un nuevo tipo de comunicación²³.

En este sentido, quizá esta investigación aporte algunos elementos para repensar las relaciones interculturales a partir de escuchar y comprender qué significa para un joven de estas regiones del país, ser indio, aborigen, originario o como se autodenominen, con lo que son y no con aquello que les falta.

libre”. La cursiva no pertenece a la autora.”Cuerpo, Escuela y Pedagogía. Argentina Siglos XIX y XX”, en: Aisenstein, A. Scharagrodsky, P., (2006: 33) *Tras las huellas de la educación Física escolar Argentina. Cuerpo, Género y Pedagogía 1880-1950*, Prometeo, Buenos Aires.

²² Es importante aclarar que la puesta en marcha del mencionado proyecto es en términos históricos recientes, puesto que fue creado en 1997.

Esta cuestión de la adopción de otras manifestaciones culturales como propias, puede observarse en la popularidad que tiene entre adultos y jóvenes la música litoraleña, como el chamamé.

²³ Bajtín, M., (1982) *Estética de la creación verbal*, Siglo XXI, México.

Por ello la perspectiva en que se inscribe esta investigación implica una posición política y una manera de construir el “objeto de estudio” tal como sostiene (Bourdieu, 1999)²⁴ y estudiando en comunidad como bien postula (Geertz, 1994)²⁵.

Justificación

Las razones por las cuales se justificaría esta investigación son:

- Interpelar los conceptos de “juego” e “identidad cultural”, encontrando nuevas perspectivas de análisis teóricas, a partir de referencias empíricas concretas que involucre a dichos fenómenos en un mismo plano de relaciones;
- generar insumos de conocimientos desde la Educación Corporal posibilitando un debate, instalando la palabra de los jóvenes en situaciones de juego;²⁶
- permitir espacios de indagación desde la Educación Corporal.²⁷

En función de este propósito surgen otros motivos subyacentes respecto a la institución escolar, estos son:

1) Acceder a nuevas miradas que se sumen a la perspectiva de la pedagogía crítica, y que no se agoten en el paradigma de la dominación (de allí la necesidad de referencias empíricas que salgan de la escuela, para saber a qué juegan y con qué se identifican los jóvenes).

2) Indagar qué ocurre fuera de las instituciones y comparar qué sucede adentro, permitiendo teorizar para las escuelas (y otros espacios educativos) y no solamente sobre ellos.

²⁴ Bourdieu, P., (1999) *El oficio del sociólogo*, Siglo XXI Editores, Madrid.

²⁵ Geertz, C., (1994) *Conocimiento local. Ensayos sobre la interpretación de las culturas*, Ediciones Paidós, Barcelona, Buenos Aires, México.

²⁶ Según el Plan de Estudios de la Maestría en Educación Corporal de la UNLP su campo “...implica el estudio crítico de las prácticas sociales relacionadas con el cuerpo y el movimiento...” el discurso de la educación física constituye una formación especializada de una educación corporal más amplia que es preciso identificar, rebasando los límites tradicionales de la educación física, tanto en sus expresiones institucionales -familia, escuela, formación profesional, universidad- como en otras expresiones y acciones más difusas ejercidas por los medios de comunicación, el deporte, los modelos de cuerpo y de salud, la educación de la calle, etc.,” <http://www.fahce.unlp.edu.ar>, consulta: 11/10/07.

²⁷ En *Proponer y Negociar...* Carballo (2003: 62-63) sugiere, a modo de conclusión provisoria, una serie de ítems a tener en cuenta, sosteniendo en uno de ellos que: "los desarrollos teóricos ulteriores a las investigaciones no sólo permitan la explicación y comprensión de las prácticas, sino su transformación, característica central de la ciencia crítica", Ediciones Al Margen, La Plata.

De lo anterior se desprende la necesidad de entender de qué manera los jóvenes de ascendencia mapuche, construyen sus “identidades sociales y culturales” a través de juegos de carácter social, en diferentes escenarios lúdicos. El esclarecimiento de esta premisa pretende generar insumos de conocimiento para educadores que se desempeñan en contextos rurales y urbanos, como así también para aquellos interesados en estudiar temas vinculados al juego, la identidad, la diversidad cultural, la tradición, la memoria y las transformaciones culturales.

Por otro lado, esta misma investigación podría generar diferentes problemas a indagar, puesto que el marco interpretativo usado puede ser criticado, revisado o ampliado, proponiendo un debate ausente, lo que indicaría un avance, ya que no existen investigaciones de este objeto de estudio.²⁸

Asimismo, es posible que en tiempos de cierta culturización pedagógica, sobre todo a partir de publicaciones en el campo de la antropología social escolar iniciados por Elsie Rockwell, Woods (1989) y otros, se generen nuevas miradas sobre el rol de la escuela en contextos indígenas y rurales.

En nuestro país el trabajo compilado por Neufeld-Thisted (2001) es, entre tantos otros, un ejemplo de publicaciones en el sentido anteriormente dicho, si bien es cierto que se refieren a escuelas urbanas. Esto nos permite suponer que se estaría abriendo un camino de conocimientos hacia la investigación de colectivos juveniles, pero con una llamativa ausencia de trabajos desde perspectivas cualitativas y etnográficas en referencia a poblaciones rurales; más aún, si tienen como eje la identidad cultural mapuche y el juego social en contextos multiculturales.²⁹

Es cierto que nada por sí solo asegura que los procesos de enseñanza y aprendizaje, como así también los conocimientos adquiridos sean mejores o más “eficaces”, categoría que la modernidad tardía aún no ha podido destronar y de hecho propone. Sin embargo, es posible que la tarea docente llevada a cabo por maestros y profesores en diferentes ámbitos educativos, como escuelas, clubes, asociaciones, centros recreativos -insertas en lugares

²⁸ La búsqueda en Internet y bibliotecas ha sido tanto en el área del juego como de la identidad; en ambos casos no logran cruzarse como objeto de estudio, incluso, no he podido encontrar publicaciones de artículos específicos referidos al tema. En forma separada los trabajos son de una densidad inabarcable, aunque en un sentido diferente al propuesto aquí.

²⁹ A modo de ejemplo podría citar a Nufeld-Thisted (2001) “El crisol de razas hecho trizas: ciudadanía, exclusión y sufrimiento”, en: *De eso no se habla...los usos de la diversidad sociocultural en la escuela* Eudeba, Buenos Aires.

donde conviven jóvenes de ascendencia mapuche, mestizos, criollos, y otros colectivos- se pueda ver facilitada.

De esta manera, a través de investigaciones concretas se logrará conocer algunas de las tantas proposiciones aquí formuladas.

1.4. Un juego práctico

El abordaje de este trabajo se localiza en la relación entre la identidad cultural y las prácticas lúdicas a partir del tránsito en diferentes escenarios. Es una propuesta inédita en tanto que estas relaciones aparecen mediadas por referencias de tipo étnico-culturales en jóvenes mapuche. Por otro lado, en este cruce de escenarios se logrará rescatar saberes y prácticas de aprendizajes lúdicos no sistematizados por la educación formal y que se transmiten con lógicas particulares, para poder ser incorporados o debatidos críticamente en las escuelas y ámbitos académicos. Aquí radica la originalidad de esta propuesta, por otro lado ningún trabajo puede realizarse sin un rumbo, un norte hacia donde dirigir el esfuerzo investigativo; por eso aprovecho este apartado para ubicar los objetivos generales y específicos

Originalidad

Creo que a través del campo disciplinar -de formación académica y de investigación en Educación Corporal- se puede generar una fuente de insumos de conocimientos, tendiendo a comprender un tipo de relación no estudiada, entre los procesos de formación identitaria y el juego. Esto será a partir de una investigación de interpretación etnográfica que desestructure las matrices de formación y actuación docente, supeditada, en general, al tratamiento de temas relacionados con lo aborígen desde una perspectiva folclórica y despolitizada.

Una mirada cualitativa de las prácticas lúdicas y lo identitario puede enriquecerse si es revisada, cuestionada y problematizada, asumiendo diferentes realidades, desde otros posicionamientos teóricos y metodológicos. En este sentido, establezco los siguientes ejes de formulación a los que se podría apuntar una vez concluida la investigación:

- Actualización docente acerca de las problemáticas lúdicas-corporales emergentes que se expresan dentro de contextos con jóvenes mapuche y otros colectivos étnico-culturales;
- capacitaciones en el manejo de metodologías de investigación cualitativas en sus versiones de observación participante, no participante, entrevistas y enfoque biográfico y registros audiovisuales;
- ubicación del objeto de estudio dentro del campo disciplinar de la Educación Física, y/o Educación Corporal, mediante un trabajo de sistematización de sus prácticas y saberes lúdicos-corporales no documentados y
- presentación de un nuevo marco teórico sobre el juego y la identidad cultural alojados en las prácticas de la enseñanza de la Educación Física, para ser debatidas por los docentes en formación

Objetivos

Objetivo General:

- Analizar y comparar la relación entre las prácticas lúdicas y los procesos de identificaciones culturales en jóvenes de ascendencia mapuche en diferentes escenarios lúdicos.

Objetivos Específicos:

- Identificar los significados que los jóvenes le dan a los juegos, analizando de qué manera se vinculan las prácticas lúdicas con diferentes representaciones identitarias de lo que consideren como “mapuche”.
- Analizar diferentes juegos como factores de conservación y/o adaptación cultural, describiendo comportamientos lúdicos para encontrar similitudes y diferencias con otras formas del comportamiento sociocultural.
- Dilucidar cómo se producen algunos procesos de adaptación y transformación cultural de juegos actuales en contextos multiculturales.
- Indagar de qué manera estas transformaciones proyectan nuevas formas de entender la identidad étnica y cultural de los sujetos o si la propia “identidad del juego” crea procesos de identificaciones subyacentes.

- Posibilitar una estructura de investigación que, junto con las conclusiones, permita usarse como material de consulta por educadores en contextos interculturales.

1.5. Interculturalidad y juego

La perspectiva sobre lo aborígen, si queda supeditada a lo folclórico o al pasado, evapora la dimensión política actual que muestra los diferentes niveles de conflicto producidos en las relaciones interculturales. Incluso si la identidad es vista como un atributo esencial, desvía la mirada histórica y desmantela construcciones culturales de cambio y de transformación. Sin embargo para ver lo “mapuche” en y desde los jóvenes, es innegable que debe existir una permanencia, un anclaje de identificación/diferenciación que opere como contención de estos procesos identitarios “...*Hay cosas que ya no se practican como antes...el respeto a los mayores, por ejemplo...*” decía uno de los adultos mapuche entrevistados. Es decir que aparecen aspectos culturales que no necesariamente se fusionan, es decir que no forman parte de los acuerdos o las negociaciones, en todo caso se resguardan.

La tradición funciona en este sentido, se refiere a cierta continuidad practicada (o pretendida) en el tiempo, maneras de entender el pasado que se ligan al presente, “un sistema de ideas y prácticas organizadas por reglas y rituales de naturaleza simbólica, tácitas o explícitas, orientadas a inculcar ciertos valores y normas de conducta producidos en determinados grupos o en las sociedades” (Hobsbawm, 1983: 1)³⁰.

A propósito, algunos interrogantes que surgen son: ¿cómo y cuándo se origina esta continuidad? y en todo caso ¿cómo se mantienen en un mundo globalizado? ¿Son los jóvenes los continuadores de estas tradiciones, son los herejes del cambio o son los creadores de nuevas tradiciones? En definitiva ¿cuáles son los sentidos interculturales?

Los jóvenes observados aparecen jugando al fútbol con pelotas “made in Pakistán” en el patio de una escuela rural en medio de la meseta chubutense; juegan a la *taba* (considerado un juego criollo) cuya práctica se remite a moros, españoles o griegos. Las competencias hípicas aparecen auspiciadas por la marca “Coca-Cola”; las vestimentas de los jóvenes combinan

³⁰ Hobsbawm, E. y Ranger, T. (1983) *The Invention of Tradition*, Cambridge, Cambridge University Press.

zapatillas de la marca multinacional “Puma” con bombachas de campo, remeras del “Che” o equipos de fútbol europeos y boinas vascas. Una fiesta popular en el centro de la Patagonia es amenizada por jóvenes mapuche al ritmo chamamesero de una acordeón...mientras que la letra de la canción rememora a un viejo cacique mapuche de la zona.

La lista de preguntas serían interminables, por ello citaré sólo las más relevantes, a saber: ¿qué rasgos de tradición cultural mapuche logran mantenerse incólume? ¿y de que deberían salvarse? ¿de la niebla globalizadora del mercado y la industria cultural? o de las nuevas adscripciones voluntarias de los continuadores de esas tradiciones. Por otro lado, ¿por qué deberían hacerlo? En este sentido, tal vez sea fértil retomar el concepto de hibridez para hablar de estas emergencias culturales intentando darle una perspectiva crítica.³¹

En concreto: ¿cómo se evidencia en las prácticas lúdicas, en estos ámbitos interculturales? ¿Qué rol ocupan las instituciones escolares en la transmisión, valoración o revaloración de las tradiciones? ¿Sigue siendo la escuela el dispositivo estatal de homogenización histórica de las diferencias? ¿Qué alternativa tienen los jóvenes hoy por fuera de la formación del sistema escolar?

Por otro lado, ¿qué es lo intercultural? ¿Cómo se diferencia y articula con lo multicultural? Cuando hablamos de comunicarnos en las diferencias, ¿hacemos referencia a las decodificaciones de los mensajes a pesar de las desigualdades sociales, al conocimiento de características antropológicas de las comunidades, o ambas? ¿Qué ocurre con los jóvenes en el marco del acceso a las nuevas tecnologías? ¿Cuáles son las modificaciones lúdicas que permitieron por ejemplo el uso de celulares o la instalación de televisión satelital? El consumo de estos nuevos objetos tecnológicos usados como formas de comunicación y/o diversión ¿permiten nuevas y mejores relaciones interculturales?

Podríamos partir de la base de que, lo multicultural, supone la aceptación de la diversidad, aunque “aceptar” es un verbo que relativiza al otro en tanto lo subordina, aceptar no es lo mismo que convivir. La interculturalidad “implica que los diferentes son lo que son en relaciones de negociación, conflicto y préstamos recíprocos” (García Canclini, 2006: 15)³².

³¹ Desde el sentido común podríamos preguntarnos ¿qué viene después de la hibridez? El propio García Canclini (2008) en una nueva edición del ya clásico *Culturas Híbridas...* realiza algunas reflexiones en torno a las críticas recibidas sobre esta categoría teórica. *Culturas Híbridas. Estrategias para entrar y salir de la Modernidad*, Paidós, Buenos Aires.

³² García Canclini, (2006) *Diferentes, Desiguales y Desconectados*, Gedisa, Barcelona.

En este sentido, el posicionamiento crítico de Raúl Díaz (2003) es pertinente para este trabajo cuando sostiene: “Hoy es reconocido el énfasis en concebir a la educación intercultural como un proyecto que no se encierra dentro de las paredes de la escuela ni se agota en la escolarización exitosa de niños de grupos étnicos particulares, sino que se abre hasta hacer visible y replantear las articulaciones entre diferencia y (des)igualdad que las relaciones sociales vigentes traban en desmedro de los grupos étnicos (entre otros colectivos de identidad)”³³

El caso de las instituciones escolares es emblemático en el sentido de que históricamente sirvieron para organizar la diversidad cultural interna y extranjera de los florecientes Estados-Nacionales del siglo XIX. En el caso de las instituciones educativas observadas pareciera haber una tendencia a reivindicar el protagonismo de usos y costumbres comunales, a partir de la incorporación de los juegos, las rogativas, etc. Sin dudas este proceso debió impactar en la configuración de nuevas identidades, aunque esto fue posible realizarlo partiendo de la base de que hubo, y existen actualmente, relaciones sociales y culturales asimétricas que necesariamente deben equilibrarse, es decir que para que exista un espacio, una apertura para la identificación de un colectivo social, indefectiblemente aparece el contrario que permite o habilita que esto ocurra.

Estas diferencias son históricas y se reconstruyen en el marco de constantes negociaciones. Por eso, de acuerdo a lo dicho hasta aquí, es posible sostener que existen rasgos identitarios tradicionales de la “cultura mapuche” puesto que hubo un proyecto político y cultural del Estado argentino que tendió a hacerlas desaparecer (como a muchas otras culturas, hablando en un sentido antropológico vinculado a la etnicidad o proyectos raciales)³⁴. Por otra parte, la expansión capitalista de la mano de los modelos neoliberales desparramó por el mundo mercancías sólidas de uso frecuente, de las cuales ya ni siquiera se sabe su origen. En este sentido, ya no lo “inter” sino la “cultura” (ahora en un sentido amplio) necesita nuevas redefiniciones que contenga estas nuevas configuraciones.

³³ Díaz, R. (2003) “La interculturalidad en debate. Apropiaciones teóricas y políticas para una identidad desafiante”, en: <http://lanic.utexas.edu/project/etext/llilas/vrp/rdiaz.pdf>, Consulta 24/04/06

³⁴ Sobre estas cuestiones es pertinente el artículo de Claudia Briones “Construcción de Aboriginalidad en Argentina” *Société suisse des Américanistes / Schweizerische Amerikanisten-Gesellschaft Bulletin* 68, 2004, pp. 73-90 http://www.ssa-sag.ch/bssa/pdf/bssa68_10.pdf consulta: 15/02/08.

La clave que propone Grimson (2000: 29) en relación a los procesos identificatorios es el carácter relacional e histórico localizados. En este sentido se desarrolla el trabajo de investigación aquí propuesto. Lo intercultural sólo puede ser posible en la medida en que todos los involucrados puedan elucidar la realidad social y cultural como un acontecer político.³⁵

³⁵ Grimson (2000) *Interculturalidad y Comunicación*, Grupo Editorial Norma, Buenos Aires.

Capítulo 2: Adscripciones teóricas

- | 2.1. Espacios lúdicos
- | 2.2. La identidad cultural y el juego
- | 2.3. Las prácticas y el campo lúdico
 - | 2.4. Identificaciones lúdicas
- | 2.5. Cultura lúdica, tradición y cambio

En el capítulo anterior pudo apreciarse un recorrido inicial sobre el objeto de esta investigación. Sin embargo, es importante destacar que focalizar dos perspectivas de análisis teórico que confluyen en un mismo comportamiento social, como es la identificación cultural con determinadas prácticas lúdicas, supone explicitar las vertientes conceptuales que facilitan la mejor manera de aproximarse y comprender el problema planteado, que, tal como aparece en los apartados precedentes, se ubica precisamente en la relación que tiene la identidad y el juego.

Adscripciones teóricas

Identidades en juego supone una perspectiva teórica. En primer lugar, porque la “identidad” como referencia de análisis se encuentra en estado de tensión; por un lado, reivindicado por el “pensamiento poscolonial” y, a su vez, cuestionado por corrientes posmodernas dentro y fuera de las ciencias sociales, ya que este concepto hablaría de la existencia de sujetos históricos.³⁶ Si habláramos desde una perspectiva teórica, es a partir de Foucault que la idea del sujeto moderno - tal como fuese inaugurado desde Descartes a Kant- es puesta en duda. Pero incluso, desde un sentido práctico, se relativiza la noción de identidad frente a los incesantes procesos de hibridación. A propósito sostiene García Canclini (2008:18) “en un mundo tan fluidamente interconectado, las sedimentaciones identitarias, organizadas en conjuntos históricos mas o menos estables (etnias, naciones, clases) se reestructuran en medio de conjuntos interétnicos, transclasisistas y transnacionales.”³⁷

Aquí, el hecho de que las identidades aparezcan en juego implica que se producen en un tiempo y espacio, bajo ciertas reglas históricamente definidas. En este sentido, los jóvenes definen bajo ciertas condiciones económicas, políticas y sociales entrar, salir y hasta permanecer jugando el juego.³⁸

La identidad funcionaría como un sistema de control y regulación de las subjetividades bajo ciertas reglas de juego, aunque sin saber de antemano los resultados, las vicisitudes impensadas, los imprevistos que surgen por fuera de las tácticas de control. Las desatenciones

³⁶ Los filósofos más reconocidos y asociados a la filosofía posmoderna son Lyotard, Derrida, Foucault y Delleuze, entre otros. Asimismo, sostiene Femenías (2007: 96) “para Judith Butler; los discursos de identitarios -de etnia, nación etc.- se conforman según un ideal normativo *a priori* que supone una definición de identidad, entendida sólo como una ficción metafísica”, en: *El género del multiculturalismo*, Universidad Nacional de Quilmes, Buenos Aires.

³⁷ Obra ya citada.

³⁸ El juego social implica un doble sentido; por ejemplo: jugar a la taba por la emoción de participar en esa práctica supone un aprendizaje de ciertos aspectos del entorno de la cultura local.

a las “viejas costumbres” permiten que se configuren nuevos procesos identitarios o nuevas tradiciones. Es decir que la identidad cultural al ser una construcción histórica, si bien puede advenir como continuidad de una tradición (aunque resignificada), tal es el caso de muchos juegos, también están sujetas al devenir, a los azarosos e imprevistos destinos del contacto cultural.

Es así que los juegos o las prácticas lúdicas pueden ser heredados, transformados, creados, inventados o elegidos, tal como ocurre con las identidades. Incluso, podrán ser propuestos en pos de nuevos acuerdos políticos, y sus reglas adaptadas a las lógicas internas de las instituciones que los amparan, como la escolar, según veremos, donde muchas formas de jugar son determinadas por lógicas específicas. Fuera de la escuela los juegos presentan similitudes y diferencias importantes respecto a ésta, aunque los modos de jugar muestren características similares. En tal contexto vale la pena preguntarse, por un lado: ¿cómo se configuran estas negociaciones políticas por “la identidad cultural” y/o étnica? Por otro, si el juego es utilizado como pretexto para otros fines más trascendentes ¿Qué identidad asumen los jugadores? Lo pienso en este sentido: ¿puede entenderse de igual forma el carácter ritual de un juego, con su mimesis infantil o en su versión pedagógica?

El jugar se manifiesta como una forma de comportamiento que los jóvenes despliegan en su cotidianeidad y se reconoce como cargado de sentidos sociales y culturales, tal como podría vivirse el baile o la música (como práctica lúdica, por diversión). Entonces ¿cómo se reelaboran estos sentidos interculturalmente que ligan el juego, jugar y las identidades culturales?

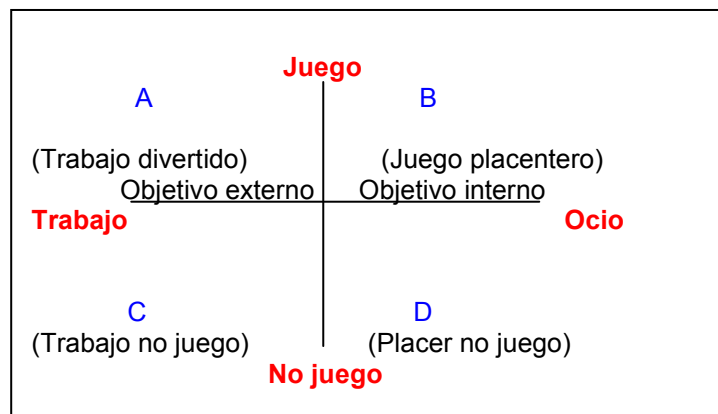
Aclararé estas dos miradas: las prácticas lúdicas incluyen a los juegos sociales y a otras formas de diversión colectiva que no son necesariamente juegos, pero que poseen caracteres o matices lúdicos importantes en los que se perciben, vivencian y manifiestan un tipo de comportamiento diferente al del sentido productivo que pudiera tener el estudio, el trabajo, o algún otro comportamiento con sesgo eminentemente utilitario. Sin embargo, es necesario aclarar que tal separación no es taxativa; los límites pueden ser permeables y difusos para establecer cuándo se cierra la frontera simbólica del juego y se habilita la de otros actuaciones. Tal vez, lo que sí debería quedar más claro es que jugar supone un tipo de

emoción particular y hasta cierta necesidad de diversión; y en el que, el agrado por realizar estas prácticas siempre están mediadas por sentidos sociales compartidos.³⁹

Por otra parte, jugar supone que alguien está realizando un comportamiento específico, objetivable para un observador externo, quien puede decir claramente “¡eso es un juego!”.

Seguramente, entre los juegos sociales reglados tal distinción es menos problemática que en los de otros tipos; el hecho de que se presente como una actividad voluntaria, convenida con otros y separada de otras conductas, colaboran en tal distinción.

Figura 2. *Las dimensiones de la actividad humana*



Esquema presentado por Blanchard y Cheska (1985:31)⁴⁰

Trabajo y juego son originalmente estados subjetivos, sin embargo, se manifiestan de tal manera que un observador externo puede identificarlos. Para evitar caer en la designación de “no juego” por ausencia de una palabra que indique un estado de “ausencia de placer, por un elemento de coerción o rígido realismo” (*idem.*) propongo en este trabajo la categoría de práctica lúdica, ya que el comportamiento precisamente lúdico depende de elementos e intereses variables, en los que trabajo, ocio y juego se integran o complementan.

³⁹ La diversión aparece como un sentimiento excitante, una expectativa de lo que está por venir, cobra diferentes momentos de intensidad; en los juegos de apuesta: el riesgo inicial, puede ser positiva o negativamente potenciado por la pérdida o por el triunfo.

⁴⁰ Blanchard, A., Cheska, T. (1986) *Antropología del Deporte*, Ediciones Bellatera, S.A., Barcelona.

Prácticas lúdicas sociales y culturales

Cuando me refiero a lo social, este concepto es considerado como “el conjunto de estructuras más o menos objetivas que organizan la distribución de los medios de producción y el poder entre los individuos y los grupos sociales, y que determinan las prácticas sociales, económicas y políticas” (García Canclini 2006: 34). A propósito dice el autor: “Bourdieu realizó una diferencia importante entre cultura y sociedad, es decir hablamos de dos tipos de relaciones: la fuerza, correspondiente al valor de uso y de cambio y dentro de ellas, entretejidas con esas relaciones de fuerza, hay relaciones de sentido, que organizan la vida social, las relaciones de significación, constituyendo la cultura”.

La cultura entonces “abarca el conjunto de los procesos sociales de producción, circulación y consumo de la significación en la vida social” (*ibid.* 35). Por lo que - más allá de algunas disrupciones teóricas- aparecerá una perspectiva de análisis que tiene en cuenta la dimensión social y cultural de la identidad para comprender como se configuran y relacionan con las prácticas lúdicas de los jóvenes, en un contexto local con evidentes influencias globales.

Siguiendo esta definición de cultura podemos dar cuenta de cómo determinados juegos de competición, de azar, vértigo y otras actividades vinculadas al tiempo de diversión, de no-producción, de no-utilidad logran ser reconocidas como acciones propias del acervo lúdico-cultural de los jóvenes. Algunas veces -aquí aparece el doble juego: la dimensión social y el jugar propiamente dicho- los jóvenes vinculan sus prácticas lúdicas con referencias étnicas-culturales (en una compleja variedad de adscripciones y diferencias), otras, a los espacios de acción comunes, como por ejemplo “lo rural”, pero también aparecen identificaciones de género y más específicas aún, la identidad grupal, ocasional y contingente.⁴¹

⁴¹ Para una lectura detallada sobre cuestiones vinculadas a “la cultura” remito a los lectores a un texto ya clásico “La idea de cultura” de Eagleton (2001). A propósito de la cultura de la identidad dispara el autor: “la política de la identidad es una de las categorías políticas más amorfas que pueden existir, rayando en lo inútil, pues abarca tanto a quienes quieren liberarse de los patriarcas tribales como a quienes quieren exterminarlos.” *La idea de Cultura. Una mirada política sobre los conflictos culturales*, Paidós, Buenos Aires.

Sin embargo, el problema es que sucede con las comunidades en situación de fragilidad y peligro de quiebre, como ocurre con muchas comunidades indígenas, por eso me pregunto ¿qué sería del movimiento zapatista sin una política de la identidad?

Otra obra más reciente es la de J. Warley, aquí el autor planea al final del segundo capítulo una serie de dicotomías o pares asociados que rodean este concepto. En el referido a unicidad/multiplicidad, dice respecto al segundo eje: “la cultura es también un cajón de retazos, no puede haber pureza alguna en aquello que es el producto de la mezcla de múltiples tradiciones y de una diversidad de tiempos e intensidades que malamente conviven en perpetua discusión y pelea...” (2003: 50). *La Cultura. Versiones y definiciones*, Ediciones Biblos, Buenos Aires.

Ahora bien, el tiempo de diversión no se circunscribe solamente al desarrollo de actividades al aire libre, de hecho la televisión se instala como el objeto de consumo cultural más importante. En este sentido, ¿cuál es la referencia teórica para comprender el uso y el consumo del tiempo para la diversión en los jóvenes?

Tal como lo desarrolla Baudrillard (1995) entender los juegos tecnológicos como el resultado de un nuevo tipo de proliferación de signos y de valores es una alternativa, en la medida en que muchos jóvenes le otorgan al consumo de diferentes objetos “lúdicos tecnológicos” como celulares, juegos en red, etc., un lugar destacado en la vida social.⁴²

A pesar de ello, considero que debemos tener en cuenta de qué forma se produce la comunicación entre estos significados intra e intergrupales, a partir de la mediación tecnológica. En definitiva, cómo se reproducen estos canales de comunicación interculturales.

A propósito Flecha-Puigvert (2002: 24) comentan: “La nostalgia conservadora de la cultura e identidad originales es una mistificación de la historia que al final provoca el rechazo de la comunicación con otras”. Por esto se apoyan nuevamente en Habermas (1989) cuando éste insta a superar el viejo patriotismo y desarrollar el patriotismo de la constitución.⁴³

En este sentido, Bateson (1985: 205) propone como primer hipótesis para su teoría del juego que: “la comunicación verbal humana puede operar en muchos niveles contrastantes de abstracción.”⁴⁴. La idea de juego como metacomunicación es apropiada para entender de qué manera este comportamiento emite dos tipos de mensajes diferenciados y decodificados en tal sentido; el jugar en contextos de acción determinados y los códigos propios de la estructura del juego, esa práctica lúdica dice, nombra o muestra de forma implícita; la trascendencia a otras esferas cotidianas.

Este enfoque respaldará, sin caer en un falso subjetivismo, la palabra de los jugadores; es decir, abrir el juego pautando algunas reglas que pueden ser flexibles e ir modificándose en el devenir del proceso de investigación.

⁴² “Para volverse objeto de consumo es preciso que el objeto se vuelva signo”, Baudrillard (1995: 224) *El sistema de los objetos, México, Siglo XXI.*

⁴³ Obra ya citada.

⁴⁴ Bateson, G. (1985) *Pasos hacia una ecología de la mente*, Carlos Lohlé, Buenos Aires.

La perspectiva de los jugadores, la práctica social que realizan, puede no ser significada estrictamente como un juego, aunque acuerden -en teoría- con los parámetros de ese comportamiento previamente establecido como tal. En este caso intentaré ubicar en primer lugar la palabra de los jóvenes sobre aquello que perciben como jugar, para ubicar el análisis de los registros en la dirección correcta, ya que allí radica el valor del enfoque etnográfico.

En relación con lo anterior, es interesante observar que muchas veces pasa lo mismo con la posición de los sujetos respecto a sus propias adscripciones identitarias. Algunos de los jóvenes con los que mantuve conversaciones informales, tenían el apellido y características fenotípicas que podrían vincularlo como de ascendencia mapuche, incluso uno de ellos decía hablar en “paisano” pero él no se consideraba mapuche.

Por el contrario, otro de los jóvenes entrevistados, si se autodefinía como mapuche aunque ciertamente su porte y el color de tez lo asociarían como descendiente de inmigrantes europeos, es decir que las características biológicas se contraponían a las identificaciones culturales. En estos cruces, entre lo que significa para un joven jugar y lo que no, y cuáles son sus o las identidades elegidas, heredadas, etc., es donde se manifiesta la complejidad de lo cultural, que en este trabajo pretendo dilucidar.

Figura 3. Relaciones entre prácticas, contextos y juegos

Prácticas lúdicas	Ámbitos	Nombre y tipo de juego
Juegos escolares (recreos y clase de Educación Física)	Escolar/rural	-Taba-bolitas-bolear- escondida-payana -Manchas- matador-carreras- voley-fútbol-palín
Juegos aborígenes Mapuche-tehuelche	Escolar/rural	Palín-quitarle la cola al zorro- carreras de troncos-otros
Juegos criollos	Encuentros/rural Fiestas populares/rural- urbana	Taba-carreras de caballo- Doma y jineteadas Dados (paso inglés)

Juegos y prácticas del contexto	El río/rural-urbana (balneario) El campo/rural	Juegos acuáticos: tejo Armar elementos de juego Pescar: con tarrito Cazar: con perros y guachi
Juego popular (varones)	Escolar-Extraescolar (indistinto)	Fútbol; como juego
Nuevas prácticas	Juegos en ciber/urbano	Mame 32. FIFA. Counter

A partir del cuadro anterior se puede tener una idea aproximada de las prácticas lúdicas y su relación con los contextos de acción. De alguna manera son indicios relacionales de los que se podrán inferir de qué forma estas actividades se conectan con los procesos de identificación lúdica en los jóvenes, a partir de las propias prácticas que llevan a cabo.

2.1. Espacios lúdicos

Territorios y escenarios

Las prácticas se producen y desarrollan dentro de “espacios lúdicos” específicos. Desde la perspectiva de Michelle De Certeau (1996: 129) el espacio aparece como “cruzamiento de movi­lidades (...) animado por el conjunto de movimientos que allí se despliegan (...) en suma, el espacio como lugar practicado”⁴⁵.

En esta permanencia espacial aparecen las zonas de juego, caracterizadas por condicionantes geográficos, físicos y climáticos; se nos presentan como espacios lúdicos-ecológicos, demarcados aunque permeables, donde se producen y reproducen las acciones lúdicas.

Cuando hablamos de “territorios”, hablamos de variables referidas a lo histórico-cultural o social. Sin embargo, muchas prácticas se incorporan a los sujetos también a partir de

II Adscripciones teóricas

⁴⁵ De Certeau, M. (1996) *La invención de lo cotidiano, artes de hacer*, D.F, UIA, México, citado en: Cachorro, G. Y Díaz Larrañaga, N. (2004) “El abordaje de las prácticas corporales”, en revista *Trampas de la Comunicación y la Cultura*, Año 3, Facultad de Periodismo y Comunicación Social.

condicionantes geofísicos, que favorecen u obstaculizan ciertas actividades; juegos acuáticos en aguas transparentes permiten el desarrollo de juegos de visión subacuática; juegos de deslizamiento en la nieve; técnicas de pesca y caza adaptadas a la geografía; juegos que tienen en cuenta el viento, etc. son ejemplos claros de la influencia del medio natural.

Los territorios lúdicos nos permiten “entender su configuración, como son ocupados” (Ortiz, 1998: 65)⁴⁶. Son esas zonas lúdico-ecológicas conquistadas, apropiadas y en constante disputa, con la posibilidad de reapropiaciones constantes, grandes espacios donde se producen complejas redes de interacciones, como pueden ser: el pueblo, la escuela, un paraje, etc. En esos espacios se configuran lugares más pequeños una “zona” de caza, un lugar para pescar, un balneario, ocasionales canchas de fútbol. Aquí sí se relacionan estas variables de orden históricos-culturales, configurando los procesos de identificaciones, siendo a su vez procesos de diferenciaciones con “otros” grupos socio-culturales.

Tanto las zonas como los territorios, nos permiten pensar una tercera categoría que podríamos denominar “escenarios lúdicos”, entendidos como una puesta en escena, en donde aparece una escenografía específica a veces montada por los propios sujetos - canchas de fútbol con arcos de caños pintados, predios construidos como campos de doma y jineteada, o espacios para jugar a la taba -previamente armadas - que contextualizan las prácticas lúdicas y en las que los jóvenes despliegan una forma y un modo de jugar. Es decir, siguiendo a Pavía (2006) “una acción identificada por la construcción histórica, social y cultural, con el nombre genérico de juego”⁴⁷ en el que el ropaje, el vestuario, la gestualidad y la asunción de roles miméticos se asumen como diferentes a los de la cotidianeidad diaria.

Figura 4. Ejemplo de Espacio lúdico



II Adscripciones teóricas

⁴⁶ Ortiz, R. (1988) *Otro territorio*, Convenio Andrés Bello, Bogotá, en: *idem* anterior.

⁴⁷ Obra ya citada.

2.1. La identidad y el juego

En cuanto a la posibilidad conceptual que defina tanto al juego como a la identidad dentro de un mismo proceso, no parece haber un desarrollo teórico amplio como para realizar un rastillaje de posiciones que resulten más pertinentes al objeto de estudio aquí planteado.

Asimismo, en este sentido me atribuyo una limitación en mi formación teórica que me permita indagar con mayor precisión y profundidad un “estado de la cuestión” respecto a trabajos y producciones vinculadas a los procesos identitarios en general. Propongo entonces una síntesis explicativa de las fuentes teóricas que utilicé y su posible vinculación.

Figura 5. Identidad y juego, algunas referencias teóricas:

(Mead, [1934] 1990)	Comprensión de actitudes en el juego por referencia a otro
(Mandoky, 1992)	Percibir la identidad como proceso estético
(Goffman, 1981)	Una presentación dramática, asumir un rol según la puesta en escena.
(Gulberg, 1998)	Procesos históricos inacabados en permanente cambio
(Gamboa, 1992)	Garantía de autenticidad y posibilidad de remembranza
(Giménez, 1992)	Rasgos socialmente seleccionados, jerarquizados y codificados

Como vimos en el cuadro anterior el trabajo de Mead [1934] (1990) es una excepción dentro de las propuestas teóricas que involucran al binomio juego-identidad. Para el autor, los juegos le posibilitan al niño comprender la actitud de todos los que están involucrados en esa práctica, ya que ante las actitudes de las jugadas de cada participante, se debe asumir una especie de unidad, de organización. Aparece aquí la referencia a un “otro” que es una organización de las actitudes de los que están involucrados en el mismo proceso. La actitud del otro generalizado es la actitud de la comunidad. El juego posibilita el convertir a la persona en miembro consciente de sí, y por ende, de la comunidad a la cual pertenece

En este punto parece oportuno rescatar la definición que hace Mandoky, (1992: 168) respecto a la identidad, ya que la ubica a un nivel de representación de cómo aparece en el

otro la identidad, sostiene la autora: “Definir la identidad es, más bien, un proceso verbal, un efecto del lenguaje. Pero *percibir* la identidad es un proceso estético, pues tienen que ver con formas particulares del gesto, el habla y la imagen del otro en la producción de motivos e impresiones sensoriales”⁴⁸.

Asimismo resulta pertinente la perspectiva de Goffman (1981: 83) para quien “una puesta en identidad es una presentación dramática, es un hacerse ver de cierto modo, con un vestuario y una escenografía adecuada”⁴⁹. De este modo, los *escenarios lúdicos* son los espacios para las puestas en escena, siendo un terreno propicio para captar estas identificaciones móviles y maleables, destacando la importancia de la dimensión histórica, que supera los esencialismos culturales.⁵⁰

Las identidades -como las prácticas lúdicas- son el resultado de procesos históricos inacabados y en permanente cambio, como sostiene Guldberg (1998:138) “Siempre se crea a partir de materiales culturales elaborados previamente y que transitan o migran de cultura a cultura” (...) “En la comunidad originaria los de adentro, son siempre distinguibles de los de afuera, ésta prominencia espacial o geográfica, carga de valoraciones positivas o negativas a los individuos”⁵¹. Es de suponer entonces que el “nosotros” y los “otros” regulan las relaciones, pero éstas no son estables, sino dinámicas y permeables. Además, ¿qué es lo que está por fuera de la cultura que identifica a un pueblo, una clase, una etnia, una institución? si ésta enmarca el conjunto de significados y comportamientos que da sentido a la existencia de los sujetos, si estas redes no son permanentes ni definitivas... ¿cuántas culturas e identidades se forjan en un mismo grupo en un tiempo y un espacio *lúdico* dado? ¿Qué es lo que prevalece y cuál es el punto en común? ¿Cómo se produce la lucha por la imposición de significados intra e interculturales?

Por otra parte, sostiene Gamboa (1992: 42) que: “El afán de una identidad cultural, sobrevive como esencia transhistórica, como tradición identitaria, momificada pero exhibible en tanto garantía de autenticidad y posibilidad de remembranza”, esta explicación es

II Adscripciones teóricas

⁴⁸ Mandoky, k. “Estética de la identidad y sus paradojas”, obra ya citada, supra, nota 8, pág. 6.

⁴⁹ Goffman. E. (1959) *La Presentación de la Persona en la vida Cotidiana*, Amorrortu editores, Buenos Aires.

⁵⁰ Siguiendo el análisis de A. Gutiérrez, el enfoque teórico de Bourdieu (constructivismo genético) intenta superar la falsa dicotomía entre las posiciones sustancialistas (...) que solo reconocen como realidades aquellas que ofrecen a la intuición directa, al individuo, el grupo, las interacciones”. Pierre Bourdieu. *Las Prácticas Sociales* (1997.23) Editorial UNM.

⁵¹ Obra ya citada, ídem supra.

interesante para comprender como los procesos identitarios se forjan a partir de rasgos diferenciables donde entran en juego, los símbolos, las ideologías, los valores y las prácticas.

Por otro lado, y a efectos de encontrar las técnicas metodológicas más adecuadas, es viable la siguiente afirmación de Giménez (1992: 120) quien dice "...desde el punto de vista subjetivo del actor, no todos los rasgos culturales inventariados por el observador externo son igualmente pertinentes para la definición de su identidad, sino sólo alguno de ellos socialmente seleccionados, jerarquizados y codificados para marcar simbólicamente sus fronteras en el proceso de su interacción con otros actores sociales"⁵².

Por ello, la identidad sociocultural de los jóvenes mapuche no puede pensarse como ajena a la dialéctica de la modernización. Y ello implica, necesariamente, asumir la relación entre identidad cultural en los jóvenes mapuche y modernización como una relación de tensión y conflicto: como una continuidad histórica de un *ethos*, de una memoria histórica que aquí surge como interrogante. El ámbito de la identidad es la mismidad; es decir, habla de la relación con las preguntas ¿quién soy?, ¿quiénes somos? Es aquéllo que nos constituye como tal y nos diferencia de los otros; lo cual supone un aspecto de permanencia relativa o de continuidad histórica de esa mismidad. El concepto o la experiencia que supone esa mismidad expresa una autoidentificación que es de carácter "histórico-social" (Castoriadis, 2004)⁵³.

Ahora bien, la noción de identidad contiene dos dimensiones: la personal o individual y social o colectiva. El diferenciar estas dimensiones no quiere decir que sean excluyentes, ambas están interrelacionadas. De ahí que se sostenga que son dimensiones de un mismo e inclusivo fenómeno situado en diferentes niveles de realización. El nivel individual y el nivel colectivo: plano en el que la identidad sociocultural se edifica y se realiza. Esta consideración resulta de suma importancia, pues permite tomar a la identidad como un fenómeno bidimensional; nos impone el imperativo de no sustraernos del carácter dialéctico que asume lo individual y lo social. En el contexto personal, dicho proceso, enfrenta al sujeto con el problema de su identidad particular como joven. Inmerso en una complejidad que asume las formas de interacción y de rechazo, de aprecio, discriminación u hostilidad hacia otros en esas situaciones de asidua confrontación.

II Adscripciones teóricas

⁵² Giménez, (1992) "La identidad social o el retorno del sujeto en sociología", en Revista *Versión* UAM, México

⁵³ Castoriadis, C. (2007) *La Institución Imaginaria de la Sociedad*, Tusquets Editores, Buenos Aires.

Finalmente Sciolla (1983: 22) plantea tres dimensiones de la identidad que me parecen pertinentes al trabajo en la medida en que las diferentes categorías permiten una relación con los escenarios observados y las prácticas lúdicas de los jóvenes. Éstas son la dimensión *locativa*, en el sentido de que a través de ella el individuo se sitúa dentro de un campo (simbólico) o, en sentido amplio, define el campo donde situarse. Es decir, el sujeto asume un sistema de relevancia, define la situación en la que se encuentra y traza las fronteras (más o menos móviles) que delimitan el territorio de su mismidad. La identidad tiene también una dimensión *selectiva*: una vez que haya definidos sus propios límites y asumido un sistema de relevancia, está en condiciones de ordenar sus preferencias y de optar por algunas alternativas descartando o definiendo otras. Por último, la dimensión *integrativa*: a través de ella el sujeto dispone de un marco interpretativo que le permite entrelazar las experiencias pasadas, presentes y futuras en la unidad de una biografía. Claro que en estas dimensiones de análisis están insertos tanto los procesos ideológicos dominantes como sus formas de resistencia.⁵⁴

Por consiguiente, podría definir a la identidad cultural o, mejor dicho, los procesos identitarios culturales como el sustento de prácticas y discursos que los sujetos construyen dentro de un marco de referencia en común, en las que las historias personales y colectivas representan y constituyen el entramado de relaciones inter-subjetivas. Aquí es donde se redefine constantemente la interpretación del mundo en coordenadas temporales y espaciales en el que se perciben elementos materiales y simbólicos que identifican a un grupo o una sociedad y los diferencia de otros.

Figura 6. El modelo de Sciolla (1983) en relación al espacio y a las prácticas

Procesos de identificación	Los escenarios lúdicos	Los jóvenes y sus prácticas lúdicas
Locativos		
Selectivos		
Integrativos		

Siguiendo el orden de la relación espacios-prácticas propuesto en la figura 1, aparece aquí un nuevo esquema en donde se categorizan los procesos de identificación vinculados a las prácticas lúdicas.

II Adscripciones teóricas

⁵⁴ Citado en, supra, nota 52, pág. 39.

2.2. Las prácticas y el campo lúdico

Toda práctica -sostiene Bourdieu- y aún el respeto por la norma explícita debe ser entendida en términos de estrategia en defensa de los intereses ligados a la posición que se ocupa en el campo de juego específico. Todo ello sin ser los jóvenes necesariamente conscientes de estos mecanismos. Las prácticas están armonizadas entre sí y objetivamente orquestadas con la de todos los miembros de los grupos de pertenencia; están ligadas al tiempo “no sólo porque se juega en el tiempo, sino porque se juega estratégicamente con el tiempo” (2007: 131ss)⁵⁵. Más adelante agrega el autor, “La urgencia es una de las propiedades esenciales de la práctica (...) basta con situarse fuera del juego para que éstas urgencias desaparezcan”. Salirse del juego, ponerse como observador es provocar una discontinuidad de ese tiempo, pues aparecerá fragmentado, analizado en una lógica que ya no es, la de la práctica que los jóvenes llevan a cabo. En este caso, mi propia práctica como investigador intentará “ver en el mismo instante hechos que sólo existen en la sucesión y hacer aparecer así unas relaciones y contradicciones que, de otro modo, aparecen como imperceptibles” puesto que: “la lógica de la práctica es una lógica paradójica: lógica en sí, sin reflexión consciente ni control lógico. Es irreversible, está ligada al tiempo del juego, a sus urgencias a su ritmo, está asociada a sus funciones prácticas y no tiene interés formal: quien está inmerso en el juego se ajusta a lo que prevé, a lo que anticipa, toma decisiones en función de las probabilidades objetivas que aprecia global e instantáneamente, y lo hace en la urgencia de la práctica “en un abrir y cerrar de ojos, en el calor de la acción” (*idem*).

Por otra parte, el capital que juegan los jóvenes, por ejemplo, en un partido de taba o en una carrera de caballos no es necesariamente económico, aunque aparezca dinero de por medio, sino más bien de orden simbólico (Geertz; 1994: 368) y en los que, a pesar del carácter agonístico del encuentro, se dan un importante nivel de representaciones que exceden el marco puramente competitivo.

Éstas se evidencian en el vestuario, en la postura corporal, en la forma de moverse, en la impostación de la voz y hasta en el uso exagerado de expresiones que sólo encuadran en el escenario lúdico de acción.

II Adscripciones teóricas

⁵⁵ Bourdieu, P., (2007) *El sentido práctico*, Taurus, Madrid.

Las prácticas lúdicas son entendidas como prácticas sociales incorporadas como *habitus*, dentro de un campo de relaciones y disposiciones, donde lo que prevalece en los grupos es un sentido lúdico que los nuclea e identifica, conformando una identidad sociocultural permeable pero diferente a la de otros sujetos y que adopta las formas de juego - tanto en su estructura objetiva como desde la percepción subjetiva de sus actores- constituyendo una relación dialéctica entre juego social e identidad sociocultural.⁵⁶

Por otro lado es posible entender y analizar lo “mapuche” desde el concepto de *campo social*, entendido como un “espacio de juego históricamente constituido con sus instituciones específicas y sus leyes de funcionamiento propias” (Bourdieu, P., 1995: 64)⁵⁷.

Para clarificar este concepto Gutiérrez (2001: 64) dice: “en su aprehensión sincrónica, los campos se presentan como “sistemas de posiciones y de relaciones entre posiciones”⁵⁸. Entre otras cosas, un campo, se define por lo que está en juego y los intereses específicos del mismo. Cada campo engendra el interés que le es propio.

Por lo anteriormente dicho, sostengo que, al observar diferentes actividades lúdicas, en el sentido de Caillois (juegos competitivos o *agón* y de azar a los que llama *alea*) como así también prácticas ligadas al tiempo libre y/o a la subsistencia, como la pesca y la caza, aparecen “en juego” diferentes tipos de capitales. Los que son entendidos como conjunto de bienes acumulados que se producen, se distribuyen, se consumen se invierten y se pierden.

Desde este análisis, fundamentalmente, es el *capital social y simbólico* los que me interesa rescatar aunque el sistema escolar influye en la elección de determinadas prácticas lúdicas, en este sentido es coherente respaldarse en la noción de *capital cultural*.⁵⁹ Todo esto para dar

II Adscripciones teóricas

⁵⁶ A propósito, es preciso detallar que: “Los condicionamientos asociados a una clase particular de condiciones de existencia generan *habitus*, sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principio generadores y organizadores de prácticas y de representaciones que pueden ser objetivamente adaptadas a su meta sin suponer el propósito consiente de ciertos fines ni el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlas, objetivamente reguladas y regulares sin ser para nada el producto de la obediencia a determinadas reglas y, todo ello, colectivamente orquestadas sin ser el producto de la acción organizada de un director de orquesta” (Bourdieu, 2007:86) (*idem* anterior).

⁵⁷ Bourdieu, P. (1995) *Respuestas por una Antropología Reflexiva*, Grijalbo, México.

⁵⁸ Obra ya citada.

⁵⁹ Diferentes conjuntos de competencias lingüísticas y culturales que heredan los individuos por medio de límites establecidos debido a la clase social de sus familias. La escuela desempeña un papel muy importante tanto en legitimar como en reproducir la cultura dominante. Las familias que tienen una débil conexión con formas valuadas por la sociedad dominante están en una decidida desventaja. Sin embargo es posible sostener que en la complejidad de las relaciones escolares se observan procesos de resistencia y transformaciones que superan la dinámica reproductivista.

cuenta de cómo los jóvenes mapuche escolarizados, acumulan, producen y reproducen fuera del ámbito escolar saberes incorporados como capitales lúdicos a lo largo del proceso educativo, configurando o reconfigurando un tipo de *habitus* en los jóvenes, estrechamente vinculado a los procesos identitarios.⁶⁰

La estructura de un campo social es un estado en sentido histórico y se define por lo que está en juego. Por ejemplo, en relación al binomio tradiciones/transformaciones aparecen la música, diferentes actividades rurales, las comidas, el vestuario, la religión en sus diferentes expresiones, etc., por ende también los juegos. Éste conglomerado de actividades con diferentes modos de apropiación, es lo que hace a una sociedad “multicultural”. Me parece oportuno decir que siempre tiende a mayorizarse asimismo, a partir de los discursos y prácticas más o menos hegemónicas, que si bien son resistidas, tienden a reproducir las formas dominantes y, aunque esto nunca se da de manera mecánica, las formas de resistencia tienden a incivilizarse.⁶¹

Estas tensiones pueden captarse en adscripciones y rechazos, que identifican y diferencian, haciéndose a veces manifiestas en los comentarios de los jugadores, lo que permite sospechar la complejidad de las relaciones entre “paisanos y criollos”, “gringos y nativos”, “los de acá y los de allá” .

Permanencia y cambio

Los jóvenes mapuche aparecen como un sub-campo dentro del cual lo que se juega es precisamente, la continuidad o no de las tradiciones, su adaptación y transformación constante, la “vuelta a las raíces” o los cambios radicales. Esto, en alusión a lo específicamente lúdico, es posible verlo en la práctica de juegos ancestrales (rituales o de pasatiempos), en la continuidad de prácticas criollas (incorporadas como propias) o en el uso de nuevas tecnologías, tal como sostenía al comienzo, entrelazados en una red de acciones.

II Adscripciones teóricas

⁶⁰ Este capital lúdico es constitutivo del capital social.

⁶¹ De la Peña, G., (1998: 106) Dice; “El proceso hegemónico (Gramsci, 1971): la dominación requiere que el orden social se defina y codifique de acuerdo a los intereses de los actores dominantes para que tales aparezcan como ‘naturales’ o ‘de sentido común’ pero siempre encontrará definiciones alternativas de los actores subalternos, que tendrán que ser negociadas, en mayor o menor medida, de acuerdo con las capacidades de éstos. (Williams, 1977, 109-112; Bourdieu 1977; 168-169; Rosberry, 1994) “Articulación y Desarticulación de la Cultura”. en: *Filosofía de la cultura*, Ed. Trotta, Madrid.

A propósito, nos explica nuevamente Gutiérrez, A. (1997) citando a Bourdieu “...en tanto estructura estructurante el *habitus* se constituye en un esquema generador y organizador, tanto de las prácticas sociales como de las percepciones y apreciaciones de las propias prácticas de los demás agentes”(ibid. 66). En lo que aquí respecta, las prácticas y representaciones generadas por el *habitus* pueden estar objetivamente adaptadas a su fin, sin suponer la búsqueda consciente de fines y que pueden ser objetivamente regladas y regulares pero sin ser el producto de la obediencia a reglas predeterminadas.

Este sentido práctico implica el encuentro “cuasi milagroso, entre un *habitus* y un campo social entre la historia objetivada y la historia incorporada” (ibid. 68). El *habitus* como sentido del juego es juego social incorporado, vuelto naturaleza “...permite producir la infinidad de actos de juego que están inscriptos en el estado de posibilidades y de exigencias objetivas: las coerciones y las exigencias del juego, por más que no estén encerradas en un código de reglas, se impone a aquellos -y a aquellos solamente- que, porque tienen el sentido del juego, están preparadas para percibir las y cumplirlas”⁶²

Por otra parte, existe un sentido del término regla, las regularidades objetivas que se imponen a todos aquellos que entran en un juego: “...el juego social es reglado, es el lugar de las regularidades. Las cosas pasan en él de manera regular” (ibid. 72).

Al hablar del juego, creo prudente aclararlo, Bourdieu se refiere a una actividad regulada – a la vida social-, que obedece a ciertas regularidades sin ser necesariamente el producto de la obediencia a reglas. En este caso aquí me refiero al juego en un doble acepción la que le otorga el autor anteriormente mencionado y al juego como “la forma genérica de la diversión” tal como sostiene Munné (1980: 112)⁶³.

Una práctica social nunca es gratuita; en este sentido una práctica lúdica tampoco, pues aparece la búsqueda de emoción, la satisfacción de necesidades sociales, expectativas de cumplir deseos, etc. Siempre tiene uno o varios intereses, no es ciertamente, de un tipo racional y utilitario, aunque muchas veces aparezca una apuesta por dinero o se presente de forma funcional, es decir, el juego como instancia previa para lograr otros objetivos.⁶⁴

II Adscripciones teóricas

⁶²Gutiérrez, A. Op. cit., 70. Cita a Bourdieu (1988:71)

⁶³ Obra ya citada.

⁶⁴ Una manera de entender la funcionalidad y el carácter utilitario del juego es observándolo en el plano escolar, donde aparece pedagogizado y siempre propuesto para alcanzar otro tipo de fines por fuera del deseo de jugar. Aparece entonces el juego como necesario para la búsqueda de otros fines, sin embargo todos los juegos parecen tener un nivel de representación importante, aunque obviamente es en los juegos de roles donde se potencia esta característica.

En estas instancias los sujetos abandonan deliberadamente la formalidad de lo serio, de lo rutinario, para entrar en un tiempo-espacio ficcional en el que se puede establecer objetivamente -como observador externo de esas acciones- funciones y características que exceden a la práctica del jugador, manifestándose “como una forma llena de sentido y función social” (Huizinga, 1957: 147)⁶⁵. Este carácter temporal responde a una lógica práctica que no es necesariamente un comportamiento consciente, por diferentes móviles de pertenencia los colectivos sociales tienden a formar parte del juego y éste constituye así, en un mediador y facilitador de la grupalidad.

Éstas “reuniones focalizadas”, en el sentido que les da Goffman (1959) como “un conjunto de personas entregadas a un flujo común de actividad y relacionadas entre sí en virtud de ese flujo”, reflejan como dirá Caillois (1938) los valores morales de una cultura y contribuyen a fijarlos y a definirlos⁶⁶.

Figura 7. Ejemplo usado como referencia teórica desde la perspectiva de Pierre Bourdieu y su posible relación con los procesos de identificación/diferenciación.

Campo y/o sub-campo	Capitales	Prácticas/habitus	Representaciones
<i>Lo mapuche como institución histórico-social</i>	<i>Las tradiciones La religión El arte nativo La música</i>	<i>Cuidado de animales Juegos ocasionales</i>	<i>Ser aborígen-ser rural (criollo-paisano-nacido y criado)</i>
<i>Lo mapuche como identidad política</i>	<i>La posesión de tierra</i>	<i>Juegos criollos</i>	<i>Sobre el sentido de propiedad</i>
<i>Lo mapuche en el ámbito escolar</i>	<i>La educación (impuesta, negociada o autodeterminada)</i>	<i>Rituales mapuche en la escuela Juegos aborígenes</i>	<i>Nuevos imaginarios culturales</i>

II Adscripciones teóricas

⁶⁵ Huizinga, J. (1957) *Homo Ludens*, Emecé, Buenos Aires.

⁶⁶ Caillois, R. (1958) *Teoría de los Juegos*, Seix Barral, Barcelona.

Este cuadro de relaciones, presentado en la figura 7, es pensado en razón de ubicar una perspectiva teórica como “caja de herramientas” y permite analizar, con mayor amplitud, el problema planteado dentro de un “complejo” social y cultural que involucra a los jóvenes en un abanico de relaciones de poder. La manera en que se relacionan las prácticas lúdicas y los diferentes sub-campos, lo que está en juego y el nivel de representación que supone.

Representaciones lúdicas

La idea de representación aparece ligada al concepto castoridiano de “imaginario social instituyente”, al menos en un aspecto: “Instancia de creación del modo de una sociedad, dado que instituye las significaciones que producen un determinado mundo” (Franco, 2007: 260)⁶⁷.

Por otra parte, construimos significados a partir de un complejo sistema de representaciones, que podríamos llamar mentales, sin embargo adhiero a la noción de Chartier (1996: 83) cuando comentando el texto de Marín dice:

“...En primer lugar, las operaciones de recorte y clasificación que producen las configuraciones múltiples mediante las cuales se percibe, construye y representa la realidad. A continuación, las prácticas y los signos que apuntan a hacer reconocer una identidad social, a exhibir una manera propia de ser en el mundo, a significar simbólicamente una condición, un rango, una potencia. Por último las formas institucionalizadas por las cuales representantes (individuos singulares o instancias colectivas) encarnan de manera visible, ‘presentifican’, la coherencia de la comunidad, la fuerza de una identidad o la permanencia de un poder”⁶⁸.

En este sentido, es oportuno mencionar que, desde un perspectiva histórica, las primeras comunidades o familias asentadas en la zona correspondían a parcialidades mapuche de diferentes lugares, aunque con un denominador común: todas habían vivido de una forma u otra, la presión de “la conquista del desierto” del lado argentino o lo que en Chile se denominó la “pacificación de la Araucanía”. Esto tuvo sin dudas implicancias profundas en la

II Adscripciones teóricas

⁶⁷ Franco, Y., Freire, H., Loreti, M. (Coordinadores) (2007) *Insignificancia y autonomía. Debates a partir de Cornelius Castoriadis*, Editorial Biblos, Buenos Aires.

⁶⁸ Cartier, R. (1996) *Escribir las prácticas. Foucault, de Certau, Marín*. Manantial, Buenos Aires.

construcción de la identidad sociocultural mapuche y fue un hecho clave en la reconfiguración de la etnicidad (Briones, 1995)⁶⁹.

Si observamos la ubicación geográfica en donde se encuentran las comunidades, veremos una estepa árida y semi-desértica, muy diferente a los fértiles valles valdivianos o neuquinos, distinto incluso a los húmedos pastizales de las zonas de frontera, anterior a la campaña en la provincia de Buenos Aires. Estas consideraciones hablan de razones económicas e históricas sumamente importantes para comprender procesos identitarios actuales, aunque este enfoque se encuentre en el marco de las limitaciones de este trabajo.

Siguiendo nuevamente a Bourdieu este sostiene: “la representación que los individuos y los grupos transmiten inevitablemente a través de sus prácticas y sus características es una parte integrante de la realidad social...”. Y concluye: “Su eficacia depende de la percepción y el juicio de sus destinatarios, de la adhesión o la distancia con respecto a los mecanismos de presentación y persuasión puestos en la acción”. (1979: 95)⁷⁰.

Para aclarar estas nociones diré que el anclaje empírico es construido -principalmente- a partir de observaciones y escuchas de diálogos y conversaciones con jóvenes de ascendencia mapuche, emergentes de un largo proceso de resignificación de una identidad étnica históricamente jaqueada por la presión del Estado-Nación, por ejemplo, a través de el monolingüismo (castellano) escolar, junto con los diferentes procesos de institucionalización que se llevaron a cabo al introducir en la zonas rurales las escuelas con internado. Asimismo, las malas políticas estatales, respecto a la posesión y uso de tierras, permitieron que muchas comunidades mapuche-tehuelche se encuentre en una posición de hecho y legal muy desfavorable, respecto a entidades privadas que han usufructuado grandes espacios fiscales.

Si pensamos que la “tierra” o la *Mapu* es para los mapuche un bien material y simbólico de identidad, no es difícil imaginar los cambios que las relaciones con el estado produjeron⁷¹. Sin embargo, en este sentido la referencia a Foucault es inevitable al pensar el poder como positivo, ya que, siempre genera la posibilidad de intransigencia. Es cierto que en prácticas “menores” “diseminadas” que “manifiestan ilegalidades” como sostiene Marin, aunque

II Adscripciones teóricas

⁶⁹ Para un mejor análisis, referido a la identidad étnica mapuche, remitirse a “Identidad y procesos de construcción de hegemonía. El caso mapuche de Colonia Cushamen”. Realizado por Ana Ramos, publicado en www.naya.org.ar, consultado 01-10-05.

⁷⁰ Obra ya citada.

⁷¹ Mandoky, K. (1992) plantea diferentes tópicos que se relacionan entre sí: tierra-identidad constituye uno de ellos.

muchas veces no se presentan en una batalla, sino en las sutilezas de algunas prácticas, que permiten igualmente formas de resistencias.

En definitiva, creo apropiado establecer estas nociones sobre el concepto de representación, en tanto que los discursos de la memoria de los adultos y las impresiones actuales de muchas prácticas suelen anclarse en ciertos tipos ideales de “lo que debe ser”, y en el caso de los jóvenes sus propias representaciones están más ligadas a “lo que quieren hacer”.

En el trabajo de campo veremos cómo se articulan estas apreciaciones preliminares.

3.3. Identificaciones lúdicas

Hablar de juego implica sumergirse en un mundo complejo. ¿Cuántas cosas se pueden nombrar con esta palabra? Es así que la presente propuesta teórica opté por combinar dos palabras “práctica lúdica”, con la intención de ampliar el enfoque.

Sin embargo no puedo abstraerme de que estoy hablando del juego, no de los juegos específicamente (aunque es imprescindible la explicación de ellos), sino más bien de la acción que los sujetos despliegan al jugar, al realizar este comportamiento como una práctica social incorporada.

Muchos autores han hablado sobre el juego (Buhler, 1928; Piaget, 1971; Huizinga 1938; Erikson 1950; Chateau, 1946; Caillois, 1938). Desde lo terminológico Magrassi (1984) planteaba la idea de que la palabra juego “viene de *jocum*, palabra de origen latino que significa broma, burla, es lo diferente de lo cotidiano, es la variante la creatividad misma”.⁷²

Es posible teorizar desde sus funciones y características tal como sugiere Cañeque (1998) o por su carácter paradójico y meta-comunicacional como vimos con Bateson (1985)⁷³. Desde una mirada antropológica, como lo hace Dupey (1998: 27) cuando citando a un autor como Winnicott, dice: “es quien argumenta sobre la dimensión cultural del juego cuando señala que éste junto con el arte y la religión, constituyen una zona de experiencia intermedia de tensión entre la realidad externa e interna. Otra referencia –disparadora- que encontré fue el artículo de Geertz sobre las “Riñas de gallo en Bali” para entender cómo se pueden comprender aspectos culturales más profundos que subyacen en el juego.

II Adscripciones teóricas

⁷² Magrassi, G. Berón, M y J. Radovich, “Los Juegos Indígenas.” *Cuadernos de Historia Popular Argentina*, pág., 31.

⁷³ Obra ya citada.

Sin embargo, el primer libro que abordó el fenómeno lúdico en un marco científico y académico fue, sin duda *Homo Ludens* de Huizinga (1957). El mismo sostiene que la cultura surge en forma de juego. Esto es, la cultura al principio se juega; lo cual no significa que el juego se cambie o se transmute en cultura (esto lo advierte el autor), sino que ésta en sus fases primarias se desarrolla en las formas y con el ánimo de un juego. De entrada, aclara que se ocupa de las formas superiores de juego, por contar éstas con una estructura definida y estar más desarrolladas y articuladas. La competición lúdica es el paradigma sobre el cual se apoya su ensayo. Este impulso competitivo se evidencia en vastos órdenes del universo cultural, de las actividades más simples a las más complejas. La cultura no surge del juego, sino que se desarrolla en el juego y como juego. Así, lo lúdico subyace en los fenómenos culturales, presente como aspecto irrenunciable de la dimensión simbólica del ser humano.⁷⁴

Creo que, más allá de la perspectiva de lo cultural que prevalece en el autor -con la que se puede no coincidir- y la vigencia o no que pueda tener su obra, teóricos del juego de todo el mundo han redefinido muchos de los preceptos que el autor utiliza a lo largo de su obra.

Ludus: agón, alea e ilnix (competencia, azar y vértigo)

El texto de Roger Caillois, *Teoría de los Juegos*, es un intento que permite, al menos desde su tipología, clarificar un panorama confuso, y que a su vez pretendió superar el enfoque de lo lúdico-competitivo propuesto por Huizinga, aunque en términos generales mantenga la definición original. Desde esta perspectiva, me interesa rescatar la noción de *paidía* y más precisamente la de *ludus* propuesta por el autor. A propósito de estos conceptos sostiene "...en el origen del juego reside una libertad primera, necesidad de relajamiento y al mismo tiempo de distracción y capricho. Esta libertad es su motor indispensable y está en el origen de sus formas más complejas y más estrictamente organizadas. Semejante potencia primaria y de improvisación y alegría, denomino *paidia*, se conjuga con el gusto por la dificultad

II Adscripciones teóricas

⁷⁴ Para Huizinga (1957) el juego es: "una actividad libre mantenida conscientemente fuera de la vida 'corriente' por carecer de 'seriedad', pero que al mismo tiempo absorbe intensa y profundamente al que lo ejerce. Una actividad desprendida de todo interés material, que no produce provecho alguno y que se produce ordenadamente dentro de sus propios límites temporo-espaciales de acuerdo con unas reglas preestablecidas y que promueve la creación de agrupaciones que tienden a actuar en secreto y a distinguirse del resto de la sociedad por sus disfraces u otros medios." Obra ya citada.

gratuita, que propongo llamar *ludus*” (...) “se descubre a su vez en las diferentes categorías de los juegos según predomine la competición, el azar, el simulacro o el vértigo (*ibid.* 48).

El *ludus* -en nuestro caso lo lúdico- aparece como la “...única metamorfosis concebible de la *paidia*. Es decir aparecen las reglas, “que forman parte de su ser y convierten el juego en un instrumento fecundo y decisivo de una cultura y contribuyen a fijarlos y a definirlos”(*ibid.* 49).⁷⁵

El *ludus* es tanto complemento como evolución de la *paidia* a la que disciplina y enriquece. Desde esta perspectiva, *ludus* aparecería como la estructura del *agón* (competencia) y *alea* (azar) e *ilinx* (vértigo), pero también de otras prácticas regladas que tendrán algunas particularidades no fácilmente definibles, aunque sin ser estrictamente juegos se comportan como prácticas lúdicas por contar con varias de las características de éste.

Esquema 8. *Tabla realizada sobre la tipología del juego de Roger Caillois*

	<i>Agon</i>	<i>Alea</i>	<i>Mimicri</i>	<i>Ilnix</i>
Paidia	Carreras		Imitaciones infantiles	Columpios
Movimientos	luchas	Cara y		
Ruidos	juegos con	cruz		
Agitación	pelota	Blanco y		
Bromas		negro		
Bailar				
Juegos de hilos			Vestuarios de ocasión para	Doma y
Correr chivos	Fútbol	Juego de	asunción de roles	jineteada.
Payana	taba	dados		Carreras de
		taba		caballo
	Pesca	Pesca		Caza

Ludus (Prácticas lúdicas)

II Adscripciones teóricas

⁷⁵ Obra ya citada.

Sobre la tabla presentada por Blanchard y Cheska (1985: 36) propongo algunas modificaciones coincidentes con este trabajo. En cada columna vertical las prácticas lúdicas están clasificadas aproximadamente por *paidía* decreciente y *ludus* creciente.

Desde este modelo teórico, Cañeque (1998: 33) enumera las características esenciales del juego. Recortaré aquéllas que serán tenidas en cuenta en el análisis de lo que considero como práctica lúdica:

1. “El juego que se articula libremente, es decir, que no es dirigido desde afuera”. 2. “La realidad en que se desarrolla dicho proceso es ficticia, en el sentido de que se estructura mediante una combinación de datos reales y datos fantaseados”. 3. “Su canalización es de destino incierto en el sentido de que no prevé pasos en su desarrollo ni en su desenlace. Justamente, la característica de incierto es la que mantiene al jugador en desafío permanente, haciéndole descubrir y resolver alternativas”. 4. “Es reglamentado, en el sentido de que, durante su transcurso, se va estableciendo convenciones o reglas *in situ*, en forma deliberada y rigurosamente aceptada.” 5. “Produce placer, es decir que la actividad en sí promueve en forma permanente un desafío hacia la diversión.”⁷⁶

Lo dicho hasta aquí podría hacer suponer que estoy partiendo sólo desde una concepción de lo lúdico *a priori*, es decir: observo un tipo de comportamiento que, si responde a una serie de características formales anteriormente descritas, la considero como juego y en su contexto de acción como una práctica lúdica. Sin embargo, creo que esta posibilidad estructural no alcanza para definir una práctica como lúdica. En este sentido, adhiero a una posición más fenomenológica-hermenéutica donde tendré en cuenta fundamentalmente lo que los jóvenes significan como juego y de allí la relacionaré con algunas posiciones teóricas para triangular las diferentes perspectivas.

A propósito sostiene Mantilla (2000: 1) que el juego en tanto esquema sociocultural “es objeto de significación, de valoración, es objeto de interpretación y de control social; se legitima se institucionaliza o degrada; se permite o impide de manera diversa en diversas sociedades, de ahí que el juego tenga una existencia histórica, habiendo dos discursos: el psicológico o psicogenético, por el cual el juego es útil como diagnóstico, terapia o como

⁷⁶ Cañeque, H. (1998) *Juego y Vida. La conducta lúdica en el niño y el adulto*, Editorial El Ateneo, Buenos Aires.

método de aprendizaje; y el discurso sociológico, que tiende a criticar el control social sobre la experiencia lúdica”⁷⁷.

Por último para Silva (1999) el objeto de estudio de los ludólogos es “...menos el juego mismo, que lo que se dice de él”, en clara referencia a los trabajos de investigación y ensayos escritos en torno al juego⁷⁸. Sin embargo, este enfoque lúdico estará puesto en determinados tipos de comportamientos que, objetivamente, se muestran como juegos sociales practicados y que como señala Turner (1974: 20) “busca captar los símbolos del juego en su momento y ver sus posibilidades de formas y significados, siempre en su concreta contextualización de interacción social”⁷⁹.

2.5. Capital lúdico, tradición y cambio

A lo largo del trabajo sostenía que las instituciones comprometidas con la educación de los jóvenes, concretamente la escuela, establecen cuáles son los juegos y las prácticas corporales que se desarrollan en ese marco, aunque siempre aparece la posibilidad de recrear las prácticas, ya sea por las nuevas convenciones escolares o por el bagaje lúdico incorporado por los alumnos fuera del sistema y que logra implementarse en la cotidianidad de la institución.

También veremos que los “Juegos Aborígenes” surgieron en momentos específicos, coincidentes con otras propuestas educativas interculturales en el país, a pocos años de la Reforma Constitucional de 1994 (Art. 75) que habla explícitamente de los derechos de los “pueblos originarios” y que la escuela reedita para religar el pasado al presente y mantener una continuidad histórica. Como intención pedagógica y cultural este rescate puede tener detractores y defensores, aunque sí parece ser claro que en las escuelas observadas existe un antes y un después de los juegos ¿Qué pretenden los promotores de estos encuentros cuando propone que los niños y jóvenes jueguen según lo hacían sus antepasados? Quizás, aunque no tan obviamente como parece, la transmisión del capital lúdico incorporado en el proceso escolar, naturalice una práctica en la que se reconoce el valor de la cultura mapuche como propia. Esta acción política adiciona una nueva problemática, ya que desde lo curricular no

⁷⁷ Mantilla, L. (2000: 1) “La clasificación de los juegos y su práctica regulada y vigilada en torno al género”. *Revista de Educación y Cultura del SNTE*, México.

⁷⁸ Silva, H., (1999) “Paradigmas y niveles del juego” en: *Juego, Educación y Cultura*, Escuela Nacional de Antropología e Historia, México.

⁷⁹ Obra ya citada.

sólo se trasmite lo culturalmente aceptado como enseñable, en general proveniente de la cultura hegemónica, sino que ésta muchas veces utiliza el lenguaje dominante como una forma de perpetrar el poder... ¿Qué corresponde ser revalorizado, rescatado y aceptado?

Como vemos, este campo de fuerzas que se da en las instituciones es también un campo de luchas destinado a conservar o transformar lo dado, en el sentido en que "...todo campo de lucha es el lugar de una lucha más o menos declarada por la definición de los principios legítimos de división del campo" (Bourdieu, P. 1985: 35) y que por otra parte, la comunidad en su conjunto parece resistir, acompañar o transformar desde la propia práctica diaria estas acciones.

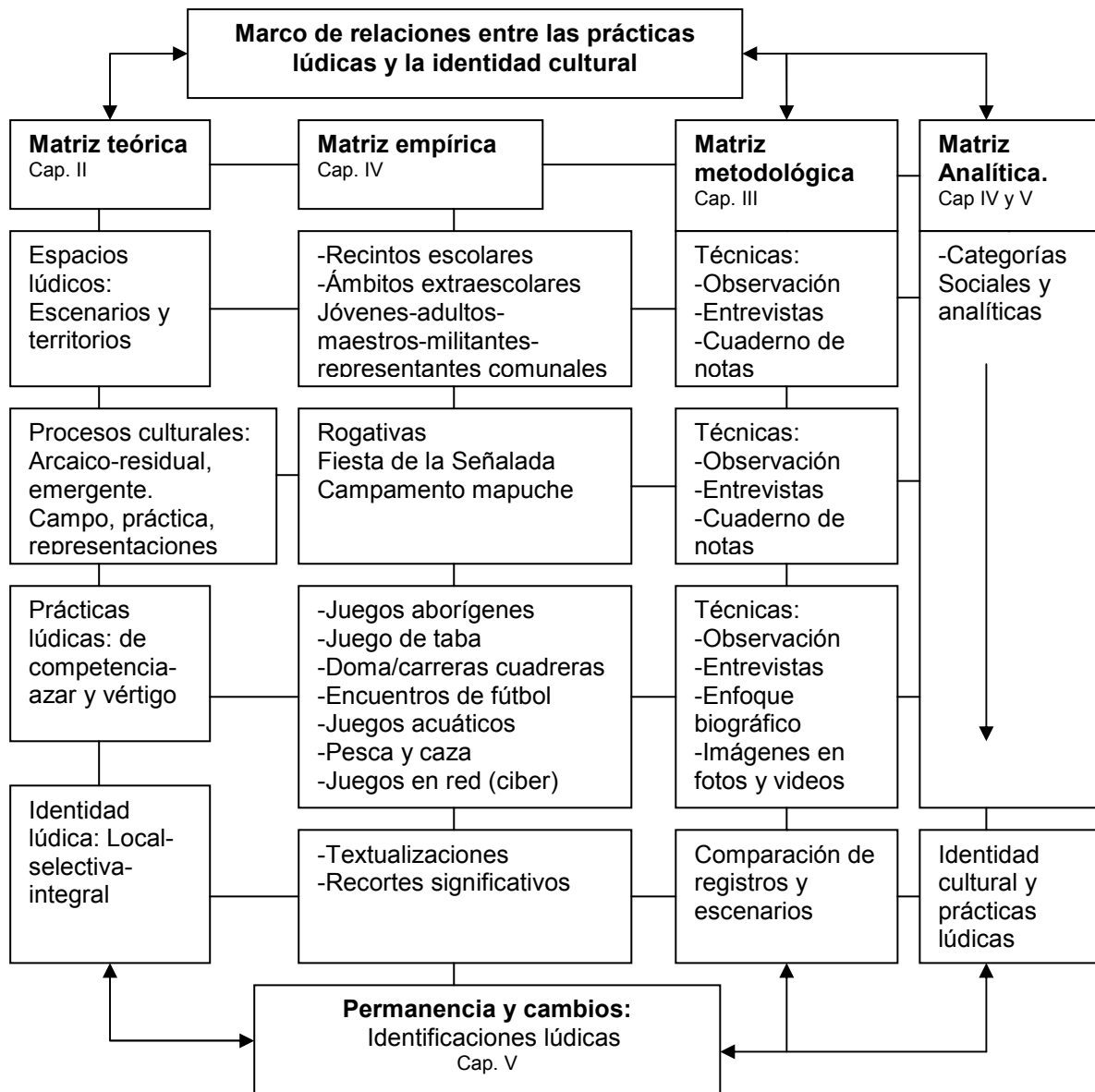
Fuera del campo escolar también aparecen diferentes estrategias para jugar el juego, me refiero a "la taba" y al juego social que permite que los jóvenes se incorporen a esta práctica lúdica y no a otra. Aquí también se presenta un espacio de lucha por la imposición de sentidos, por ejemplo, la significación de lo autóctono como estrategia de representación y práctica de la tradición por parte de aquellos sectores que la afianzan constantemente. Sin duda que cobra características diferentes a las que se producen en la institución escolar, sobre todo, porque la escuela asume el rol de propiciador de prácticas de rescate de la cultura mapuche, y en los escenarios lúdicos extraescolares esto se da de manera sutil, oculta, híbrida o directamente no existe. Sin embargo, los jóvenes escolarizados poseen un capital incorporado tras el paso por la cultura escolar que difiere notablemente de los jóvenes no escolarizados. La dimensión política que cobra el reconocimiento por una identidad cultural asumida y consiente podría ser una forma de explicar esto.

A propósito Williams (1981: 186) sostiene que "en las formas culturales, las cuestiones analíticas más difíciles se centran en el problema de los procesos sociales de innovación". Este autor indica que el cambio social y cultural supone relaciones en sus formas dinámicas: las *residuales*, las *dominantes* y las *emergentes*⁸⁰. Éstas tres categorías las tomaré para entender de qué manera los jóvenes adaptan y transforman los elementos en juego que la cultura dominante propone. Todo "proceso" implica cambio, movimiento y tendencias. Éstas aparecen como una constante en las transformaciones socioculturales, explicando, por ejemplo, las permanencias y mutaciones de algunas prácticas lúdicas entre los jóvenes.

⁸⁰ Williams, R. (1981). *Cultura Sociología de la Comunicación y del Arte*, Ediciones Paidós,

Lo arcaico es “un elemento del pasado para ser observado, para ser examinado o incluso, ocasionalmente, para ser conscientemente revivido de un modo deliberadamente especializado” (*ibid* 191). Lo residual aparece como un elemento que fue constituido en el pasado pero que es recuperado en el presente, y puede presentar alternativas respecto a la cultura dominante, que es quien en general provoca esos rescates. La categoría de emergente es utilizada a modo de síntesis de todos aquellos significados, valores, relaciones y prácticas que son nuevos y que se crean permanentemente en los procesos culturales.

Figura 9. Matriz teórica, empírica, metodológica e interpretativa



Como puede observarse, en este cuadro se sintetiza todo el proceso de investigación a partir de las relaciones entre las diferentes matrices. La matriz teórica estuvo desarrollada en el capítulo precedente; la matriz empírica está relacionada con los referentes (escenarios-sujetos prácticas) que desarrollaré en el capítulo específico al trabajo de campo. Sobre la matriz metodológica me explayaré a continuación; allí aparecerán detallado los motivos y el grado de pertinencia de las técnicas elegidas. El uso de categorías sociales y analíticas forma parte del capítulo correspondiente al trabajo de campo y, de esta manera, cierran el marco teórico-interpretativo, tal como aparece en el cuadro relacionado con las textualizaciones, los recortes y, finalmente, las comparaciones. De esta forma quedan estructuradas las diferentes puertas de acceso que permiten establecer la relación existente entre la identidad cultural y el juego, a partir de las identificaciones lúdicas.

Capítulo 3: Los caminos de la identidad

- | 3.1. Trayecto etnográfico
- | 3.2. Enfoques lúdicos
- | 3.3. Estrategias de observación
- | 3.4. Técnicas en juego
- | 3.5. Los datos ¿qué juegan?

Respetando un formato clásico en los trabajos de investigación, elaboro a partir de aquí el enfoque metodológico, precedido por las aproximaciones teóricas elaboradas con categorías conceptuales de autores reconocidos que se han ocupado -aunque no de manera específica- del tema abordado. Las estrategias de recorrer diferentes escenarios, así como las técnicas usadas, suponen un acercamiento entre lo empírico y la teoría. Por esta razón es que la matriz teórica interpretativa propuesta supuso armar un esquema que se complementa con el cuadro que presento en este apartado, en donde se ven las técnicas de recolección de datos, las puertas de acceso y como se complementan entre sí.

Los caminos de la identidad lúdica

La idea de método supone un camino para obtener un fin. En este caso, recorro senderos algunas veces marcados y de difícil tránsito, y otras, apenas un rastro difuso.

La posibilidad de captar significados sociales no sólo admite una posición epistemológica sobre cómo conocer, sino un marco de interpretación teórico intencional o implícito en la formación intelectual o académica de quien decide objetivar aspectos o recortes de una realidad social.

Sin embargo, no habría que olvidar que es a partir del sentido común de los actores donde "...la realidad social tiene un significado específico y una estructura de pertinencia para los seres humanos que viven, actúan y piensan en ella" (Schutz, 1974: 234)⁸¹. Por lo tanto, para recabar información necesaria y útil al objeto de estudio, es menester encontrar los recursos metodológicos acordes, evaluando el verdadero alcance que tienen y por ende las limitaciones de esta perspectiva. Puesto que optar por este enfoque es elegir precisamente una vía de acceso para construir un tipo de verdad y ello implica estar de acuerdo con procedimientos que requieren determinados requisitos, previos y posteriores a los enunciados con los cuales me apoyaré -desde una perspectiva epistemológica- para hacer de este texto un hecho verdadero⁸².

No entraré en detalles sobre las diferencias entre los enfoques cuanti-cualitativos, aunque sí es cierto que los criterios de validez y confiabilidad propuestos por el positivismo y/o el

⁸¹ Schutz, A. (1974) *El problema de la realidad social*, Amorrortu editores, Buenos Aires.

⁸² Sostiene Gianni Vattimo (1992) "La verdad no es principalmente la proposición que describe fielmente, desde el exterior, un estado de cosas, sino que es evento, respuesta a los mensajes que provienen de una tradición, interpretaciones de esos mensajes y acaecimiento de un nuevo mensaje transmitido a otros interlocutores". *Ética de la Interpretación*, Paidós, Barcelona.

naturalismo necesitan de un redefinición.⁸³ No me atrevería a sostener que la metodología cualitativa suponga un cambio de paradigma científico-metodológico, al menos por ahora, puesto que si la realidad social que deseamos describir se muestra confusa, desordenada, en un punto surge la necesidad de organizar el material relevado en el trabajo de campo, clasificándolo, cuantificando, si es que se pretende ir más allá de la mera descripción de los hechos, pero esto no supone el hallazgo de la verdad última.

De hecho mi propia subjetividad no queda al margen en este trabajo, dialoga con la subjetividad de los colaboradores, con los registros y con los propios prejuicios. Las “reflexiones epistemológicas” de las que hablara Piaget (1981) o la “vigilancia epistemológica” propuesta por Bourdieu nos recuerda la imprescindible tarea del autosocioanálisis del propio investigador, para no caer en falsos subjetivismos.

Sin embargo, si tuviera que definir el camino a seguir en este proceso de investigación, diría que se aleja abruptamente del método de las ciencias naturales para acercarse al método hermenéutico interpretativo. Es decir, en la medida en que la historia, la sociedad, la política son creaciones humanas, éstas deben ser estudiadas y comprendidas a partir de los significados que los sujetos construyen en la trama cultural.

3-1. Trayecto etnográfico

La tradición cualitativa cuenta con un conjunto de métodos orientados a recoger información descriptiva sobre “la palabra escrita o hablada de las personas, la conducta observada” (Taylor y Bogdan, 1996:20)⁸⁴. La búsqueda de estos datos tiene una orientación etnográfica, entendiendo a la etnografía como “enfoque, método y texto” (Guber, 2001: 12)⁸⁵.

⁸³ A propósito, cito a Hughes y Sharrock, que sostienen: “Lo que aquí llamamos ‘positivismo’ incluye o se traslapa con posiciones que se identifican con otros nombres –‘empirismo’, ‘conductismo’, ‘naturalismo’- y algunas hasta que se identifican como el ‘enfoque científico’ (...)” los instrumentos de investigación más utilizados por la investigación social, como la encuesta, el cuestionario, los modelos estadísticos, la idea de investigación como hipótesis y la corroboración de pruebas, encarnan la influencia formativa del positivismo” (1999:60-61). *La Filosofía de la Investigación Social*, Fondo de la Cultura económica, México.

⁸⁴ Taylor, S. Y Bodgan, R. (1990) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados*, Editorial Paidós, Barcelona.

⁸⁵ Guber, R. (2001) *La etnografía. Método, campo y reflexividad*, Editorial Norma, Bogotá.

Como “enfoque” es una concepción y práctica de conocimiento que busca a través de la descripción, comprender los fenómenos sociales desde la perspectiva de los actores sociales -admito cierta dificultad en esto-, en el que intento no incurrir en interpretaciones que, como decía antes, sustituyan el punto de vista del investigador por sobre el de los jóvenes.

Estos marcos de interpretación implican aprehender estructuras conceptuales o simbólicas en el sentido de Geertz (1989, 1994), pero éstas se hallan contextualizadas dentro de redes sociales complejas, donde aparecen sistemas subyacentes al comportamiento. Por ejemplo: las regularidades que aparecen en diferentes prácticas lúdicas observadas en los jóvenes y la consecuente evidencia de procesos culturales identitarios, puede dar lugar a enfocarlo desde la perspectiva teórica del *habitus*. Aunque también es posible reformular este concepto a partir de una nueva mirada teórica consecuente al objeto de estudio, que explique, de manera más específica, la existencia de estos esquemas subyacentes o directamente reconocer la equivocación de tal elección como marco teórico posible.

La relación que se establece entre las perspectivas teóricas, metodológicas y los datos obtenidos en el trabajo de campo debería aparecer dentro de un marco narrativo y explicativo, con una coherencia lógica interna propuesta para este fin; pues el sustento epistemológico aparece evidenciado en esta relación.

Precisamente, el trabajo etnográfico como método, es para Guber “el conjunto de actividades que se suele designar como ‘trabajo de campo’ y cuyo resultado se emplea como evidencia para la descripción” (*Ibid.* 16).

Este proceso tiene dos aspectos: partir de una realidad desconocida para conocerla y, en segundo lugar, interpretar, describir una cultura para hacerla inteligible a quienes no pertenezcan a ella, con todos los riesgos de traducción que esto implica.⁸⁶

La investigación que aquí presento comenzó a gestarse a fines del 2004. Como pudo observarse en el capítulo 1, detallé algunos móviles autobiográficos que me llevaron a elegir el tema de investigación; el problema de indagación surgió luego de las primeras incursiones en el campo y a partir de varias reelaboraciones del “proyecto de investigación”.

Un marco teórico aproximado me permitió comenzar a delinear las categorías conceptuales que podrían orientar el perfil teórico. Aunque lo recomendable en este tipo de

⁸⁶ Para mas datos referirse al capítulo VIII “La evaporación del significado” de Hughes y Sharrock (1999) o al texto de Peter Winch (1987). Obras ya citadas.

metodología es lograr empaparse de aquello que del propio campo emerge, por otro lado es cierto que nadie elige un tema desinteresadamente⁸⁷. De hecho, el problema de investigación se fue modificando a lo largo de los diferentes proyectos iniciales, y si bien analizar cuestiones referidas al juego y a los procesos culturales ya era una temática de mi interés, no resolvía el problema de fondo, es decir: ¿qué deseaba indagar? ¿Cuál era la pregunta central?

Por otra parte, el registro de los hechos no aparece necesariamente en coincidencia con las anticipaciones previas, sino que, por el contrario, el juego de ensamblar observaciones, relatos y apreciaciones sostenidas por los actores sociales definen junto a las diferentes estrategias de organización el material presentado a lo largo de la investigación. Algunas prácticas merecen cierta amplitud de detalles y comprenderlas en los contextos que describiré de forma más densa; en otros, un breve comentario puede ser suficiente para entender sentidos más comunes o de fácil comprensión para el lector no familiarizado en estas problemáticas.

Lo que intento decir es que una realidad más o menos conocida puede volverse extraña, cuando se la indaga o se la desnaturaliza, y esto implica un esfuerzo intelectual, una indagación reflexiva que comienza inevitablemente antes de la entrada al campo.

Por otro lado, también quedó aclarado que no es interpretar la “cultura” de los jóvenes de ascendencia mapuche, sino observar de que manera se reelaboran los sentidos de pertenencia y las adscripciones identitarias de un manera intercultural a través del juego.

Las estrategias de observación están necesariamente vinculadas a los jóvenes en situaciones de prácticas lúdicas en diferentes “escenarios”. Desde allí se construyen los referentes empíricos y el registro de los datos, a partir de los cuales surgen las diferentes categorías sociales con las que se dan posibles respuestas a las preguntas previamente formuladas y al problema de investigación propiamente dicho.

Los jóvenes mapuche despliegan y materializan en sus acciones lúdicas/corporales una red de significados particulares que cobran sentido sólo a partir de la interacción con otros. Por lo que las observaciones realizadas y los discursos que éstos promueven son de carácter grupal y colectivo, aunque las entrevistas individuales describan aspectos autobiográficos, la relación con el o los otros está siempre presente.

⁸⁷ Para profundizar cuestiones vinculadas al interés y valor en la investigación social remitirse a página 234 y sub-siguientes, específicamente Max Weber quien a desarrollado estos conceptos. (*idem.*)

En este trabajo propongo dos tipos diferentes de categorizaciones de análisis. Por un lado, aquéllas de carácter más visible: los escenarios lúdicos, los sujetos y sus prácticas, que enmarcan y posibilitan espacios de interacción. Por otro, con características más abstractas y conceptuales: los “procesos de identificación” en los que, de manera dinámica, intervienen cuestiones referidas a los discursos referido a lo étnico-mapuche, mestizo, criollo, huinca (blanco) que se entrecruzan con adscripciones y preferencias generacionales –los adultos y los jóvenes- y también respecto a pertenencias o filiaciones geográficas del tipo rural o urbano.

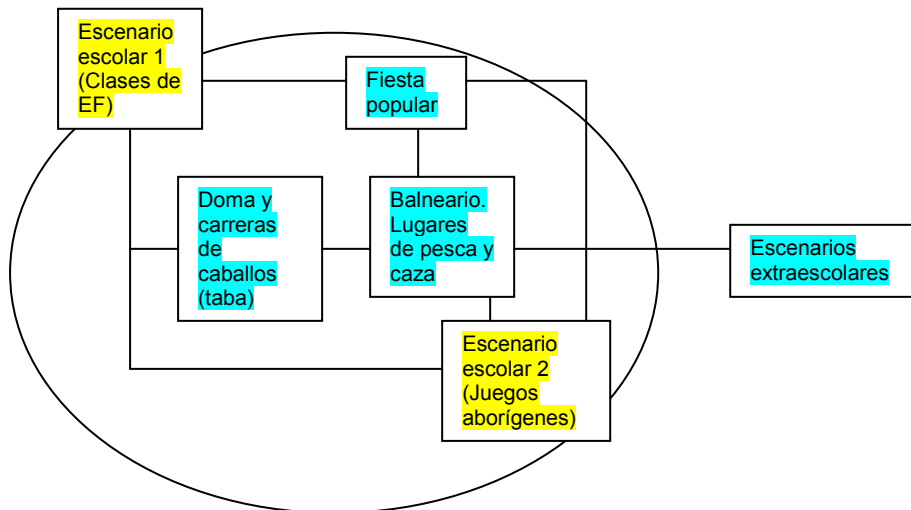
En un nivel micro-social, las propias dinámicas inter e intragrupalas, es decir aquellas que los jóvenes construyen en sus contextos específicos de acciones lúdicas, son un factor de análisis clave para entender aspectos comunes y específicos del juego como comportamiento social.

En síntesis, la cultura local -el contexto situacional donde los sujetos conviven- presenta límites permeables y móviles, posibilitando un marco a veces difuso y otro de contornos más tangibles, donde se desarrollan y se construyen estos procesos identitarios en el que las prácticas lúdicas se muestran como juegos o formas de recreación.

Los contextos de observación se configuran como escenarios lúdicos, con una carga histórica compleja, donde lo geográfico-climático, político-económico, institucional y lo religioso, entre otros campos sociales, aportan elementos constitutivos de las narraciones locales. De una forma u otra, estas intervenciones impactan en la subjetividad de los jóvenes, y, por ende, en sus prácticas lúdicas e identidades culturales⁸⁸.

⁸⁸ La categoría “subjetividad” abarca una conceptualización más compleja que la de “identidad”, más vinculada a referencias psicológicas e individuales, aunque actualmente usada y ampliada en diferentes áreas del conocimiento como un componente activo de la grupalidad.

Figura 10. Espacios lúdicos. Cuadro de relación entre los escenarios escolares y extraescolares



3-2. Enfoques lúdicos

Reiteradas veces he dicho que el tema desarrollado está vinculado al juego y a la identidad cultural, y que el amplio abanico de posibilidades y de indagación que estos suponen, me llevó a recortar el trabajo, enfocándolo hacia un problema más pequeño y del que pueda dar cuenta: los procesos de identificación lúdica. Lo llevaré a cabo través de la observación de prácticas en jóvenes, en escenarios previamente acordados.

Para establecer de qué manera estas prácticas se relacionan y permiten vincular diferentes modos de identificaciones culturales, creí necesario comparar lo que los jóvenes dicen y hacen respecto al discurso adulto. Aquí me refiero a los adultos autodenominados mapuche, como también a los docentes de las escuelas que observe. En estas encrucijadas interculturales e intergeneracionales es donde aparecen las intersecciones que permitirán captar los diferentes sentidos de unos y de otros, y sus particulares maneras de igualarse o diferenciarse de otros colectivos, tradiciones o adscripciones culturales.

Prácticas lúdicas, identidad cultural y escenarios lúdicos son la clave sobre las que se erigirá el trabajo empírico. Esta mirada implica un grado de abstracción importante, no obstante, creo, que la materialidad de las acciones pueda registrarse.

Para organizar mejor el material decidí establecer niveles de registro e interpretación, de manera que el recorrido de los escenarios contextualicen las prácticas sociales que allí se producen, pero enfocando fundamentalmente el comportamiento lúdico. Éstas coordenadas témporo-espaciales delimitan arbitrariamente el foco de observación, pero como también hemos visto, no se circunscribe, exclusivamente a la explicación del juego practicado, si no que se profundiza y ahonda en aspectos socioculturales más amplios.

Por otro lado, el hecho específico del comportamiento lúdico no queda supeditado a una serie de respuestas esquemáticamente estructuradas por parte de los sujetos. Ésto en la realidad lúdica se puede manifestar de forma implícita, si bien a lo largo de los registros sonará permanentemente en el discurso de los jóvenes la referencia a distintos tiempos del verbo jugar o su uso como sustantivo. En la medida que el sentido del juego signado por ellos implica una relación con los procesos de identificación cultural, aparecerá textualizado como referencia etnográfica y sus interpretaciones posibles (Hammersley, Atkinson, 1994: 26)⁸⁹. Detallaré a continuación la organización de cuándo, cómo y con quiénes se llevaron a cabo los registros.

3-3. Estrategias de observación

En este apartado me limitaré a detallar de qué forma se organizó metodológicamente el trabajo de campo, su lógica interna, los criterios utilizados en la selección de los jóvenes colaboradores y otros actores sociales y como quedaron establecidos los escenarios de observación. Asimismo, podrán leerse algunos indicadores que permiten entender las conexiones posibles entre los referentes empíricos.

Para comprender la forma en que es posible captar los sentidos de los jóvenes en sus prácticas lúdicas y, en referencia a procesos de identificación cultural, creí oportuno organizarlo a través de tres ejes a analizar: a) las representaciones que los jóvenes construyen sobre sí mismos y los otros a partir de las expresiones y formas de comunicación verbal y no-verbal en el tiempo limitado de un juego; b) por los espacios territoriales delimitados y

⁸⁹ Hammersley, M. Y Atkinson, P. (1994) *Etnografía. Métodos de investigación*, Editorial Paidós, Barcelona

experiencias de vida en común: la escuela, el campo, las fiestas, etc. y c) las dimensiones relacionales y situacionales que permiten hablar sobre cómo los jóvenes construyen sus identidades más allá de sus fronteras como grupos, en relación con el “contexto social global” (Bermúdez 2004). Estrategia pensada para dilucidar, al menos como una sospecha más, que el uso y el acceso a las nuevas tecnologías (Televisión Satelital, Internet, juegos en red, celulares, etc.) permite pensar una relación con el mundo de manera completamente distinta a lo que ocurría hace solo unos años.

Referentes y campo empírico

El grupo de observación está referido a jóvenes chubutenses de ascendencia mapuche, de niveles socioculturales relativamente homogéneos en situación de juegos o prácticas lúdico-corporales⁹⁰, ubicados en diferentes escenarios de interacción (escuela/otros) fundamentalmente en la localidad chubutense de Cushamen (Chubut) y zonas aledañas.

El sitio elegido comprende diferentes poblados del noroeste de la provincia citada, próxima al Paralelo 42 que limita con la provincia de Río Negro.

Algunas de las características que tuve en cuenta en relación a la búsqueda de referentes empíricos claves están vinculadas tanto a los jóvenes como a los escenarios. Estos criterios de selección aparecen como indicadores flexibles que en algún momento sirvieron como una guía y surgieron de los primeros trabajos en el campo para poder orientar el perfil de los colaboradores.

Los escenarios fueron apareciendo en principio como una forma de encuadrar el foco de observación, para convertirse después en una categorización teórica, ya que los jóvenes no delimitan necesariamente su espacio de juego como un “escenario lúdico”, ni reflexionan necesariamente sobre la manera en que es ocupado y vivido. A continuación detallo los indicadores.

- Patrones étnico-culturales: este punto se refiere a la ascendencia de los jóvenes sobre algún linaje o apellidos identificatorios. Otra posibilidad que tuve en cuenta fue que tuvieran apellidos no mapuche, pero con cierta adscripción cultural. Esto suele ocurrir en aquellos que, siendo hijos/nietos de padres o madres mapuche, tienen algún tipo de identificación con

⁹⁰ La perspectiva teórica es la de “prácticas sociales incorporadas como *habitus*” en Bourdieu (1999) y el concepto “lúdico” lo tomo de Caillois (1938): *ludus*, como el juego social reglado.

las tradiciones culturales que hoy se practican. La autodeterminación gentilicia, quizá sea la referencia más clara, aunque ésta suele ser menos frecuente entre los jóvenes. La negación explícita/implícita también puede ser interesante para contrastar todo lo anterior, sobre aquéllos que desconocen o no muestran interés por el reconocimiento de su ascendencia mapuche o sobre patrones étnicos-culturales con los que se identifican.

- Por lugar de residencia: jóvenes que habitan en el casco urbano, tanto en el ejido central como en las periferias.

-En zonas rurales, referido a quienes viven en comunidades o familias dispersas que habitan puestos (casas solitarias, en general precarias) en el interior de los campos.

-Aquéllos que viven en escuelas rurales con carácter de internado, de jornadas simples o completas, incluso los que comparten estas dos experiencias de vivir intermitentemente en los puestos y en la escuela.

- Por influencias externas e internas a los grupos de pertenencia: los diferentes niveles de escolarización en los niños/jóvenes se presentan como una característica a tener en cuenta (tiempo de permanencia en el sistema escolar) puesto que esta variable permite inferir, en alguna medida, la influencia de la cultura escolar y especialmente la Educación Física, en particular, como materia curricular que utiliza al juego como contenido educativo.

-La relación discursiva actual y documental entre presente-pasado. Por ejemplo cómo se presentan en los jóvenes los juegos tradicionales (documentación étno-histórica) y su relevancia actual en el contexto escolar.

-Jóvenes no escolarizados: es decir; aquellos que asisten a ofertas estatales para realizar prácticas lúdicas y deportivas, como así también los que posibilitan sus propias ofertas lúdicas y aquellos que participan en ambas.

- Por dinámicas y lógicas propias de las interacciones grupales: esto habla de las características relevantes de las prácticas lúdicas de los sujetos, en relación con el tipo de actividad grupal que desarrollan.

Escenarios de observaciones

Los escenarios de observación están localizados en recintos escolares y espacios extraescolares. Aquí se reflejan observaciones y descripciones de los poblados rurales con la intención de contextualizar el lugar donde viven los jóvenes. Aparecen ubicadas en estas

descripciones dos escuelas rurales. En la primer escuela están presentes fragmentos de clases de Educación Física, aquí el juego aparece como un contenido de enseñanza, puede apreciarse el contraste con estas prácticas en las horas liberadas de clases áulicas, en las que los jóvenes se apropian de diferentes sectores del espacio para poder jugar. En la segunda los relatos de mi propia experiencia como participante de los “XI Juegos Aborígenes”. Además, se podrán leer en esta textualización entrevistas no solo realizadas a un profesor de Educación Física y al director de la escuela, sino también a un grupo de maestros, porteros y auxiliares junto a otros actores sociales mapuche. Para reforzar estos datos en el anexo aparecerán videofilmaciones de encuentros anuales de estos juegos y fotografías de los escenarios propuestos como referentes empíricos.

Respecto a los escenarios extraescolares, la característica central que nuclea estas observaciones y entrevistas están vinculadas a las prácticas lúdicas en el contexto rural y festivo:

1) En campos de doma y jineteada, donde el juego de la taba se ubica en zonas preferenciales tanto por parte de los jóvenes como del público en general, delimitando territorios de acción más visibles.

2) Las carreras de caballos (cuadreras) presentan dinámicas similares.

3) También aparecen los registros de datos obtenidos en la “Fiesta de la Señalada” en una localidad próxima a las escuelas relevadas. Como en el escenario anterior, diferentes muestras fotográficas han sido utilizadas para dar cuenta de algunos momentos considerados clave en estos sitios.

4) Son las observaciones y entrevistas realizadas en el balneario de un pueblo de más de 3000 habitantes, que corresponde a uno de los pueblos de la comarca (Comarca Andina del paralelo 42); la característica de “zona urbana” le imprime particularidades propias, tanto a las prácticas lúdicas, como a los procesos identitarios que allí se producen entre los jóvenes observados. La posibilidad de estar dos veranos seguidos con el mismo grupo me permitió dar cuenta de ventajas y desventajas, no solo en relación al objeto de estudio, sino también en relación a mi propia posición como investigador.

5) Por otro lado aquí aparecen detalles de registro de jóvenes en actividades relacionadas a la pesca y la caza, como diversión y como forma de subsistencia.

6) El Juego de la taba en el contexto de fiestas locales urbanas.

III Los caminos de la identidad

Por último, los relatos de jóvenes, tanto varones como mujeres provenientes de contextos rurales pero insertos en la dinámica escolar y/o laboral del pueblo anteriormente mencionado, cotejan sus experiencias pasadas-presentes y de qué manera estos contrastes suponen nuevas formas de identificación.

En el próximo apartado daré cuenta con qué técnicas metodológicas se registraron todos los datos empíricos, me refiero a las entrevistas y la observación participante.

Figura 11. Referentes empíricos y técnicas de recolección de registros

<i>Espacios Lúdicos</i>	<i>Territorios y zonas</i>	<i>Observaciones-conversaciones abiertas</i>	<i>Entrevistas focalizadas</i>	<i>Imágenes fotos/ Video</i>
<i>Escenario Escolar (1)</i>	<i>Escuela rural (1)</i>	-Escuela -Alumnos en la escuela -Zonas de juego -Clases de EF -Juego aborígenes escolares	-Referente de la comunidad -Profesor -Director -Madre -Militante -Grupo de mujeres. (16-19)	<i>Sí</i>
<i>Escenario escolar (2)</i>	<i>Escuela rural (2)</i>	-Escuela -Encuentro de Juegos Aborígenes mapuche -Partidos de fútbol -Fiesta de la Señalada	-Maestro -Alumno (15)	<i>Sí</i>
<i>Escenarios extraescolares</i>	<i>Fiesta popular</i>	-Fiesta de la Señalada		
	<i>Balneario</i>	-El puente	-Jóvenes (13-17) Grupo de mayor seguimiento (2 veranos consecutivos)	<i>Sí</i>
	<i>Carreras cuadreras</i>	-Cancha de carrera -Música y baile (Jóvenes-adultos)		<i>Sí</i>
	<i>Doma y jinetada</i>	-Campo de doma (Jóvenes-adultos)		<i>Sí</i>
	<i>Canchas de taba</i>	-Cancha de carrera y campo de doma (Jóvenes-adultos-Mujer)		<i>Sí</i>
	<i>Zonas de pesca</i>	-Diferentes lugares	Jóvenes no escolarizados (14-23)	<i>Sí</i>
	<i>Zonas de caza</i>	-Diferentes lugares	Jóvenes (14-23) Alumno (17)	<i>No</i>

En el cuadro anterior puede verse la trayectoria empírica y metodológica que se utilizó como estrategia en la recolección de registros. Este enfoque etnográfico supone un tratamiento inter-subjetivo entre colaboradores/informantes y mi propia intervención, tanto en la delimitación de los espacios como en las técnicas usadas.

3-4. Técnicas en juego

La visión de los actores y el carácter contextual son dos pilares para comprender el significado de las relaciones sociales. Para acceder a esta realidad el anclaje estuvo puesto en la focalización de jóvenes jugando, tal vez, más allá de los acuerdos y desacuerdos teóricos para definir qué es y qué no es un juego. Este comportamiento aparece más fácil de detectar en una práctica social, que aquellas cuestiones vinculadas a la identidad cultural. Un trabajo doblemente costoso, por su alto nivel de abstracción y la revisión constante de este concepto, a luz de los nuevos posicionamientos teóricos y epistemológicos actuales.

Las entrevistas

La entrevista cualitativa es en este sentido crucial, puesto que las adscripciones identitarias tienden a ser dichas o verbalizadas, su observación materializada en acciones son más difíciles de registrar. Esta técnica supone captar un importante caudal de información discursiva en la que los jóvenes evidencien datos relevantes de su propia subjetividad, que de alguna manera refuerzan las complejas redes de interdependencia inherentes a la trama social donde están insertos, un contexto de estudio microsociedad que no es ajeno a condiciones estructurales, aún más complejas y de las que este trabajo no podrá dar cuenta.

Una entrevista es “una situación construida o creada, con el fin de que un individuo pueda expresar, al menos en una conversación, ciertas partes esenciales sobre sus referencias pasadas y/o presentes, así como sus anticipaciones e intenciones futuras” (Kahn, R. y Cannell, Ch. 1977: 66)⁹¹. Precisamente esta relación entre el entrevistado y el investigador produce un intercambio simbólico, aunque tiende a ser un tipo de comunicación controlada.

⁹¹ Kahn, R. y Cannell, Ch. (1977) “Entrevista. Investigación Social”, en. David Sills (comp.), *Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales*, t. 5, Ed. Aguilar, Madrid, pág. 266-276.

En este caso la entrevista tiene un claro propósito: captar información potable para la investigación y está orientada hacia la comprensión de ciertas prácticas culturales, que vinculan el juego y la identidad, por lo que sería difícil captar estos sentidos a partir de otras técnicas.

Esta lectura, si la entendiéramos como datos, se produce a partir de la reconstrucción del lenguaje de los jóvenes, puesto que allí es donde aparecen pensamientos y deseos, que permiten tejer una red de sentido en los procesos de integración intercultural presentes en la formación de identidades sobre el hilo narrativo que supone hablar de prácticas lúdicas.

El carácter de las mismas es de tipo etnográfica: en sus versiones no estructuradas y semi-estructuradas, donde las experiencias pasadas y presentes están ubicadas en el contexto cultural específico.

Aquí el lenguaje más que como un medio de comunicación es concebido como un instrumento de conocimiento cultural. Asimismo aparece, en reiteradas ocasiones, el carácter directivo de muchas preguntas; estos aspectos están ligados a las “entrevistas centradas o enfocadas” (Atkinson y Hammersley 1983: 114), puesto que la cuestión de lo lúdico es central en este trabajo, aunque ello no implica necesariamente una rigidez en el proceso de las entrevistas estructuradas.

Por otra parte, en este mismo trabajo aparecerán fragmentos de una entrevista grupal, “semiestructurada y focalizada”, puesto que el tema que abordaba estaba vinculado con las vivencias escolares del grupo y específicamente aquellas referidas a sus recuerdos lúdicos.

El proceso de análisis es de carácter inductivo, y se observará el esfuerzo por dar sentido e interpretar los datos obtenidos, orientando las búsquedas de las explicaciones, intentando formular proposiciones teóricas desde la dinámica de los registros empíricos.

La observación participante

En las entrevistas esta técnica supuso una labor paciente, aunque debo admitir no tan disciplinada como hubiese querido. Para ello fue imprescindible una práctica de aprendizaje -y hasta cierta experiencia, en sentido coloquial- que lograra los resultados esperados, quizá la ausencia de reglas preestablecidas implique la búsqueda de estrategias constantes para sortear obstáculos ocasionales.

Se trata de “un proceso que implica el acceso a la comunidad de interés, la selección de porteros e informantes claves, la participación en todas aquellas actividades que los miembros de la comunidad permitan, la clarificación de los hallazgos a través de controles con algunos de los miembros, de entrevistas formales y conversaciones informales y el registro de notas organizadas y estructuradas que faciliten el desarrollo de una narración que explique diversos aspectos de esa cultura” (Kawulich, 2005: 81)⁹².

Las observaciones que se detallarán en el apartado siguiente comenzaron a realizarse en el verano del 2005. En enero del 2006 realicé el trabajo de campo propiamente dicho, aunque también en el receso escolar del mes de julio, para obtener información en una época del año, donde las condiciones climáticas invernales pudieran contrastarse con la del período estival.

En el mes de noviembre 2007 recabé más información y concluí el trabajo en febrero de 2008, logrando, quizá, lo que algunos autores especializados en métodos de investigación cualitativos denominan “saturación” de la información, un término un poco exagerado, puesto que difícilmente se logre tal situación en las dinámicas de los procesos culturales.

Dentro de los aspectos teóricos que fundamentan la elección de esta técnica, está implícita una perspectiva microcultural que pretende construir el conocimiento desde la interacción cotidiana de los jóvenes en sus prácticas lúdicas, aunque insertas en estructuras macrosociales que reproducen o modifican relaciones de poder en las que las prácticas lúdicas no están, como veremos, exentas.

En este tipo de técnica, mi propia subjetividad aparece de manera relacional con los actores involucrados en la observación. Este carácter móvil intersubjetivo implicó no sólo haberme sentido observado y juzgado, sino que muchas veces me sentí tentado al activismo más que a la investigación, por hechos que se alejan de las prácticas lúdicas y se acercan a prácticas sociales vinculadas al ejercicio del poder político, sobre todo cuando se ven claramente diferentes formas de exclusión y marginación social.

En este sentido la vigilancia epistemológica de la que nos hablara Bourdieu es un ejemplo claro a tener en cuenta para no ideologizar posiciones de nativo. Sin embargo tal elucidación no es fácil de llevar a cabo.

La selección de los escenarios lúdicos que observé -el escolar y extraescolar- intentan recoger información numerosa y variada sobre el problema, más que profundizar sobre uno

⁹² En Piovani y otros (2007: 195). Obra ya citada.

en particular, con las dificultades que ello supone. Por otra parte, especificar los contextos de observación me permitió controlar de manera más sistemática el foco de interés. En algunos escenarios mi posición fluctuaba de observador a participante, -modos pasivos y activos según (Osorio, 1999)- muchas veces, más que por elección, por las circunstancias de los hechos, lo notaba en momentos en que debía acceder a un lugar nuevo respecto a otros donde ya tenía cierta permanencia dentro del grupo.

En el escenario escolar, fue clave la posibilidad de contar con el profesor de Educación Física quien me permitió que la entrada en los dos escenarios escolares fuera de fácil acceso, siendo un nexo importante para establecer una relación inmediata con los jóvenes y otros informantes.

La forma de muestreo está de alguna manera detallada en el primer capítulo, pero aquí agregaría que lo que prevaleció fue el escenario escolar -por motivos ya enunciados-, la facilidad de acceso a la información fue clave. Por otra parte, la existencia de otros contextos lúdicos fueron relevados de manera no tan rigurosa a pesar del tiempo transcurrido; la disposición de los jóvenes a hablar tendía a ser abierta respecto al juego, aunque reservada en aquellos temas vinculados a las adscripciones y diferencias identitarias, sobre todo en referencia a lo mapuche, lo cual como se verá no es una referencia menor.

3-5. Los datos ¿qué juegan?

Tal vez como herencia del positivismo científico, la cuestión de la validez y la confiabilidad parece ser central en las investigaciones cualitativas; si bien asumen formas distintas al carácter positivo de la metodología cuantitativa, es adecuado preguntarse por los criterios y los aspectos que otorgan “autenticidad, concordancia y entendimiento en la estructura narrativa proporcionada por los informantes a partir de los hechos tal como se le presentan de manera cotidiana en su realidad” (Vela Peón, 2001:88)⁹³

Los resultados de las entrevistas serán cotejados y confrontados con los análisis que surgieron de otra técnica usada, como la observación participante. Si bien aparecerán las comparaciones entre las técnicas, estas a su vez han sido tamizadas en el recorrido por cada

⁹³ Vela Peón, F. (2001) “Un acto metodológico básico de la investigación social: la entrevista cualitativa”, pág. 63-95, en: Tarrés, M. (2001) Coordinadora, *Observar, Escuchar y Comprender. Sobre la Tradición Cualitativa en la Investigación Social*, FLACSO, México.

uno de los escenarios lúdicos elegidos; es decir esta doble triangulación tiende a dar credibilidad y coherencia a las afirmaciones realizadas a la luz de las condiciones y la naturaleza distinta en la que se encuentran los registros. Desde esos recortes se profundizarán los análisis que permitirán llegar al arribo de conclusiones provisorias.

Nuevamente respecto a la confiabilidad y validez, esta técnica presenta las ventajas y desventajas comentadas anteriormente para las entrevistas, aunque reforzaría la idea de que los estudios cualitativos de carácter microsocial tienden a reducir la visión global (Taylor y Bodgan, 1996) en este sentido las técnicas cuantitativas suelen ser muy útiles para comprender aspectos generales.

En definitiva, los criterios tenderán a la “credibilidad, transferibilidad, dependencia, coherencia y confirmabilidad” (Sánchez Serrano 2001:121)⁹⁴. El análisis de estos datos no pretende extender los hallazgos a un universo más amplio, pero sí conocer niveles y dimensiones de la realidad social aún no dichos. Patton (1986) ha propuesto la idea de extrapolación razonable, una especulación modesta acerca de la posible aplicabilidad de los hallazgos a situaciones similares, aunque no idénticas.⁹⁵

Conocer los significados y sentidos que los jóvenes otorgan a sus prácticas lúdicas y su relación con los procesos de identificación cultural implicó condiciones metodológicas que me parecen oportunas enumerar aquí. Si bien en ningún momento me sentí un extraño conociendo un mundo nuevo, sí padecí contradicciones teóricas importantes a partir de los datos recibidos sin necesariamente llegar al análisis exhaustivo, sobre todo en aquellos temas vinculados a la pregunta ¿qué es la identidad?, ¿qué es jugar?

El tiempo de investigación invertido justifica la permanencia necesaria que los manuales etnográficos proponen. A lo largo de algunas descripciones podrá leerse información relacionada a la descripción de los escenarios, el habita social, actividades económicas, inferencias entre las relaciones de poder institucional, expresiones artísticas y religiosas, a fin de establecer una experiencia narrativa más amplia que los límites de los escenarios lúdicos.

En cuanto a la validez de esta técnica y su relación con la objetividad de los hechos Geertz (1994: 73-90) se refiere a dos nociones: “experiencia próxima” y la “experiencia distante” es decir que para comprender la dinámica lúdico-cultural es importante el

⁹⁴ Sánchez Serrano (2001) “La observación participante como escenario y configuración de la diversidad de significados”, pág. 97-131, en: *ídem* anterior.

⁹⁵ Citado en Piovani (2007: 201)

conocimiento de los significados simbólicos que producen los jóvenes a partir de la “experiencia próxima” y, entender a la vez, como una experiencia distante”, desde la perspectiva del investigador, esto es analizar sus medios de comunicación simbólica y sus significados.

Las observaciones participantes cuentan con el apoyo visual de muestras fotográficas e imágenes en video. En el caso de las entrevistas, el uso de grabadores ha sido fundamental, si bien muchas fueron tomadas a mano en cuadernos de notas, como una medida casi preventiva, pues pude notar, sobre todo en los adultos, el recelo que muestran frente al hecho de ser entrevistados “formalmente” mediando un aparato electrónico. Frente a algunas negativas opté por el recurso manual, quizá, menos violento, aunque con las desventajas que supone.

El uso de tecnología adicional de las observaciones es simplemente para reforzar las descripciones y no para realizar tratamientos de imágenes, ya que la lógica interpretativa de este tipo de recursos es diferente al registro convencional.

Por consiguiente, las entrevistas son imprescindibles para captar los sentidos y su textualización, a partir de las prácticas discursivas (no sólo lo que dicen, sino cómo, cuándo, por qué, con quiénes, etc.). Para lo cual, se intentará comprender el punto de vista de los propios jóvenes en relación a las adscripciones, identificaciones, diferencias. Como así también lo que dichas prácticas suponen en relación a estos procesos a través de las conversaciones informales, que de algún modo justifica la perspectiva hermenéutica aquí propuesta.

Capítulo 4: Recorridos lúdicos. (Trabajo de campo)

- | 4.a-1. Los espacios de juego y sus prácticas
- | 4.a-2. Escenarios lúdicos escolares
- | 4.a-3. Juegos en la escuela y otras prácticas
- | 4.a-4. ¿Chueca? ¡Trabajo nomás!
- | 4.a-5. Juegos aborígenes mapuche-tehuelche

- | Capítulo 4-b. (Escenarios extraescolares)
- | 4.1-b. Prácticas inter-lúdicas
- | 4.2-b. Baguales y tabeadas
- | 4.3-b. Pesca con tarro y tejo en el agua
- | 4.4-b. Relatos lúdicos

-
- | 4.5-b. *Éthos* lúdico
-

“Hacer etnografía es como tratar de leer (en el sentido de ‘interpretar un texto’) un manuscrito extranjero, borroso plagado de elipsis, de incoherencias, de sospechosas enmiendas y de comentarios tendenciosos y además escrito, no en las grafías convencionales de representación sonora, sino en ejemplos volátiles de conducta modelada”
(Geertz, 1994: 24).

En el capítulo 1 desarrollé los lineamientos generales de la investigación; en los dos subsiguientes profundicé las referencias teóricas y las metodológicas que allanan el camino de la producción empírica, aunque -como dije en varias oportunidades- es la estrecha relación con la realidad estudiada lo que determina los posicionamientos y estrategias de indagación.

Por eso considero que el siguiente capítulo constituye el nudo central del presente trabajo, en tanto que podrá leerse como el *texto etnográfico* propiamente dicho, como una argumentación descriptiva y analítica del problema planteado. A partir de aquí podre inferir cuál es la relación que se observa entre los procesos identitarios y las prácticas para comprender las *identificaciones lúdicas* a partir de lo que los jóvenes hacen, dicen y piensan; como así también en qué medida mi propia subjetividad queda vinculada en la construcción de este objeto de estudio. El nivel de sistematización con el que presento este apartado, es la manera que encontré para que resulten más claras las conexiones con los marcos teóricos, metodológicos y las diferentes puertas de acceso para la recopilación de los registros.

4.a-1. Los espacios de juego y sus prácticas

El capítulo está separado en dos secciones a efectos de diferenciar dos grandes escenarios de observación “el escolar y el extraescolar” con el fin de que el cruce de los textos: permita establecer comparaciones, es decir semejanzas y diferencias, entre las dos fuentes macro empíricas.

Los dos apartados están titulados a partir de referencias sustancialmente significativas, puesto que nombran una expresión nativa o bien son el resultado de mis propias reflexiones *in situ* a partir de lo observado y escuchado.

Si bien el escenario escolar corresponde a observaciones realizadas en dos escuelas rurales diferentes, tal como expliqué en la presentación de este trabajo, se pueden constatar algunas características en común, el hecho de que se encuentren distantes entre sí a sólo cuarenta

kilómetros, puesto que permite encontrar coincidencias socioculturales y geográficas similares. La mayoría del alumnado es de ascendencia mapuche, tomando como indicador el origen lingüístico de sus apellidos, el nombre de los lugares donde viven, el origen étno-histórico de las familias y las autodeterminaciones gentilicias.

Por otro lado, y a diferencia de los restantes escenarios propuestos, en este apartado aparecen un número mayor de entrevistas, pues me interesaba rescatar las diferentes voces de los protagonistas que constituyen el entramado discursivo de la institución escolar. Tales entrevistas tienen como eje el rol de la escuela como facilitador intercultural –aunque el enfoque de los diálogos no se agotan en el plano escolar–, así como apreciaciones sociopolíticas sobre la situación actual vinculada a la “cuestión mapuche”, en la que los “juegos aborígenes” ocupan un lugar central. En este sentido, la referencia sobre el escenario escolar donde se realiza este encuentro complementa información relevante al problema planteado.

A partir del apartado 4.a.2 aparecen los “Escenarios lúdicos escolares” y los subapartados: *Abriendo el juego y Puesta en escena*. Allí establezco aquellos puntos referidos al acceso, construcción y recorrido del trabajo de campo en las dos escuelas observadas. La primera de ellas es la Escuela n°69 de Colonia Pastoril Cushamen, que también aparecerá en el centro de la escena de los apartados 4.a.3 “Juegos en la escuela y otras prácticas” con los siguientes sub-títulos: *Una escuela rural. Los alumnos. Las zonas de juego. Los juegos en clases de Educación Física. Hoy jugamos chueca...* En el punto 4.a.4 “¿Chueca? ¡Trabajo nomás!”, se destacan los siguientes apartados: *Cuentan los mayores. El profe. Miradas políticas: campamentos mapuche. No hay negación sino ocultamiento. Ellas juegan solas.*

Para detallar las observaciones y entrevistas de la Escuela n° 59 de Fofocahuel específicamente vinculadas a “Los juegos aborígenes”, desarrollé el apartado 4.a.5. Es decir, esta temática es tratada en “*Palin*, ‘quitarle la cola al zorro’ y otros juegos”, sumado a registros sobre la práctica del fútbol incorporado al cuerpo empírico, por la fuerte presencia que tiene como práctica dentro del los jóvenes (especialmente en varones) de las diferentes comunidades relevadas. Aparecen en esta sección los siguientes registros: *La escuela de Fofo. Llegada y recibimiento. Colaboradores y juegos. Símbolos. Madrugada y rogativas. Contemplaciones. Fútbol escolar, ceremonial y conflicto.*

En la segunda sección de este capítulo, los escenarios extraescolares, incluye a los apartados “4.b”. Las secciones propuestas son: en el primero, 4.b-1 “Prácticas inter-lúdicas.”,

describo el escenario y las relaciones que se establecen en torno a una fiesta popular como lo es la *Fiesta de la señalada*. En el punto 4.b-2 “Baguales y tabeadas”, aparecerán cuestiones vinculadas a un encuentro de doma y las vicisitudes generadas en torno al juego de la taba.

Los sub-títulos forman parte de esta sección son: *Tabeando. La dueña del juego. El juego en el cuerpo. A crina limpia. Identificaciones; el ídolo local. Los jinetes. Vestuario.*

El apartado 4.b-3 “Pesca con tarro y tejo en el agua” está relacionado con la descripción de las formas de diversión que supone salir a pescar y pasar el día en el río (en términos de seguimiento y registro etnográfico fue el grupo con el que estuve más tiempo). Los subtítulos que lo componen son: *Observaciones preliminares. Jóvenes pescadores. ¡Estamos nadando, no jugando...! Contactos interlúdicos. El escenario de juego. Los protagonistas. Tomar carrera y zambullirse. Pequeños juegos para tiempos sueltos.*

El párrafo 4.b-4 “Relatos lúdicos” comprende dos narraciones sobre escenarios lúdicos específicos, aportadas por el relato (entrevistas) de dos jóvenes de la zona en cuestión. Aparecen con el sub-título: *Arroyo Fitamiche. Relatos de Fofocahuel*, Finalmente, en el 4.b-5 “*Ethos lúdicos*”, realizo los comentarios generales sobre el trabajo de campo junto a los recortes más relevantes. En *Comparaciones reflexivas* podrán leerse aspectos vinculados a la triangulación de las técnicas utilizadas -las entrevistas y las observaciones participantes-, como así también de los referentes empíricos; es decir: los cruces entre los escenarios escolares con los extraescolares y viceversa.

Para armar el texto de este capítulo seleccioné los contenidos más importantes a partir de la lectura y las textualizaciones previamente realizadas. El formato de presentación sigue un recorrido por los escenarios que -en general- coinciden con los tiempos de los registros originales. En este sentido creo imprescindible mostrar los fragmentos de la manera más fiel posible, sin producir un exceso de categorías teóricas, ya que podría desviar el enfoque etnográfico, aunque ello no libera al contenido de esta sección de interpretaciones primarias y posteriores análisis.

Tanto las descripciones formales (protocolo de observaciones y entrevistas) como las observaciones al margen (diario del investigador) están incluidas en los párrafos y complementan algunos pasajes descriptivos dentro del cuerpo narrativo. Solo aparecerán entre paréntesis explicaciones casuales, entrecomilladas y cursivas todas las expresiones de los colaboradores locales.

4.a-2. Escenarios lúdicos escolares

Abriendo el juego

Como toda investigación etnográfica, la entrada al campo tuvo, diferentes accesos. En general, sostengo que no se presentaron mayores obstáculos para gestionar el ingreso, los acuerdos con los colaboradores para posibles entrevistas fueron relativamente sencillos. En esto quizás tenga cierta ventaja el hecho de que de una forma u otra, conocía de antemano a algunos de los jóvenes que observé y de otros sabía de sus relaciones parentales, por lo que la mención de ello me permitió un plus de confianza en algunos casos.

Por otro lado, la relación que establecí con ellos, estuvo apoyada en lazos de compromiso social. Mi posición ideológica respecto a muchos de los temas que surgían, influyó en los primeros relatos, generándome estados de insatisfacción que no me resultaban emocionalmente favorables. Concretamente, dadas las situaciones de exclusión y desamparo que pude observar me sentía más tentado a la militancia y a la acción inmediata, que a la investigación.

Con varios jóvenes de apellidos mapuche compartí mis “tardes de ocio en la Patagonia”⁹⁶: días de río en un balneario local, momentos de trabajo y diversión en la construcción de trampolines para realizar clavados y zambullidas, el intento de atrapar corderos espantados de un arreo, todo en el mismo escenario⁹⁷.

Salí muy decepcionado de mi suerte en los encuentros de taba, a mala y buena, por campos de doma y jineteada donde es habitual observar este juego, y en los que una familia completa de la mano de una verborrágica interlocutora acabó con mi ilusión de recuperar algún dinero perdido en las carreras cuadreras. En estas mismas circunstancias nuestra anfitriona insistía que mi procedencia no era de donde le decía, sino de una ciudad más cosmopolita que el vecino pueblo del que en realidad venía, lo que me dejaba pegado a un estereotipo no muy bien valorado y en el juego de taba me lo hicieron saber...⁹⁸

⁹⁶ Guillermo Hudson (1975) *Días de ocio en la Patagonia*, Ediciones Marymar, Buenos Aires. Este libro escrito por el naturalista y escritor argentino es un clásico de la literatura patagónica.

⁹⁷ En muchos lugares de la Patagonia sigue siendo habitual contemplar un espectáculo de otros tiempos, el arreo de miles de cabeza de ganado ovino, desde una cabaña a la otra. En este caso, desde la estancia Leleque a la de El Maitén, ambas propiedad del multimillonario Luciano Benetton.

⁹⁸ Buena o mala es la exclamación que acompaña la manera en que cae la taba cuando es arrojada por el tirador. Buena es cuando la cara de bronce mira hacia arriba, y en consecuencia se gana;

También observé y jugué al fútbol con algunos jóvenes. Recuerdo que Katy sostenía que eso era jugar, no lo que hacíamos en el río, en el agua... (Tal cual yo le apuntaba) cuando casi ofendido me decía -“*¡acá, estamos nadando, no jugando...!*” cuestión que me hizo dudar una vez más de mi frágil seguridad para establecer qué es y qué no es jugar.

Participé en salidas de pesca y aprendí a armar con escasos recursos un señuelo -una improvisada mosca- que sería la envidia de cualquier aficionado del *cacht and reels* (captura y devolución). Sólo que aquí los peces se comen y rara vez se devuelven, ya que muchas veces es una ayuda importante a las economías familiares, aunque ello no priva a la actividad de diversión.⁹⁹

Viajé al pasado con los relatos actuales de Javier, cuando detalladamente relataba la manera de pescar con palos en los arroyos de Fitamiche (Río Negro) o la caza de encerrona a los guanacos (como lo hicieron los antiguos tehuelches que describiera Musters (1964: 130), no muy lejos de allí pero unos 138 años antes) mientras que preocupado miraba de reojo su celular que se apagaba..., lo cual me indicaba la potencia de la expansión tecnológica actual¹⁰⁰.

Reflexioné sobre las condiciones políticas y sociales que han permitido una militancia política mapuche a partir de una entrevista a Jorge y, fundamentalmente, el rol de la escuela en las políticas interculturales, la importancia de los juegos y su valoración cultural.

Asimismo, me encontré con varios adultos mapuche quienes, mientras hablábamos de los juegos de antes, deslizaban angustia y dolor por situaciones de desalojo vividas por familiares cercanos para quienes la legítima posesión de la tierra vuelve a ser un tema recurrente. En los mismos relatos aparecieron brotes de confianza y una constante decepción (como pares indisolubles) depositados en la continuidad y en la pérdida de algunas tradiciones de antes; como la expresión “*...a ella sola nomás se le dio por conocer sus orígenes*” se mezclaba con otras como “*el respeto a los mayores ya se perdió...*”.

mala, cuando la cara de hierro queda en esa posición y se pierde lo apostado. Puede darse el caso de que la taba caiga de costado, en tal efecto el tirador podrá volver a intentarlo.

⁹⁹ En toda la Patagonia existe un reglamento de pesca que establece los límites y las medidas que las piezas deben tener para que sean sacrificadas, esto queda en manos de los “guardapesca” que controlan posibles excesos de capturas. Esto genera ciertas tensiones entre aquellos que promulgan la pesca y devolución, y los lugareños que encuentran en los ríos y lagos una manera más de sostener las economías domésticas. Lo que para algunos es diversión y emoción en una práctica, para otros es, también, una posibilidad de subsistencia.

¹⁰⁰ Chaworth Musters (1964) *Vida entre los patagones. Un año de excursiones por tierras no frecuentadas desde el Estrecho de Magallanes hasta el Río Negro*, Ediciones Solar/Hachete, Buenos Aires.

Esta frase la pude escuchar en el portero mapuche de una de las escuelas, quien junto al hablar paciente de su esposa transmitían relatos de una historia sufrida, en la que intentan recordar de manera épica la llegada de las primeras familias a la zona. Se apreciaba la humildad para contar lo que sabía y reconocer lo que desconocía.

En la misma línea escuché las conversaciones con los artífices de un *“territorio recuperado mapuche”* una pareja de luchadores que, entre sueños y *praxis*, me contaban de qué manera creían que se resiste y se transforman hoy los embates de la marginación y cuál es el valor de la tierra, aunque deba arrebatarle unas pocas parcelas a los *“dueños de los papeles, no de las tierras”* tal como pude escuchar.

Las fugaces conversaciones con su joven nieto, protagonista de *“las tomas y los desalojos”* -como decía su abuelo- para quien la marca de estos acontecimientos le ha dejado huellas indelebles para pensarse mapuche, tanto en la ciudad donde vive habitualmente, como en el campo, acompañando a sus abuelos.

Los relatos socialmente comprometidos del profesor de Educación Física de la Escuela n° 69, de Colonia Cushamen quién decía sobre sus alumnos: *“mapuche, criollos, mestizos o blancos, para mí son iguales, con sus diferencias claro, pero son todos alumnos a los que hay que enseñarles algo...”* (...) *“por eso acá enseñamos juegos originarios y de los nuestros”*, una distinción que permitirá inferir según sus palabras varias interpretaciones. Él me permitió el acceso a la escuela, uno de los escenarios de observación más complejos de observar y analizar. A propósito, rescato las palabras del director de la escuela que sostenía socarronamente *“¿qué es esa palabra dudosa que ahora llaman interculturalidad?”* Un término que no niega ni desconoce, pero que le quita el halo academicista de los debates en curso, *“acá se da desde que esta escuela se creó, si fue un cacique el que la hizo, más intercultural que eso...”* dirá con un hablar pausado.

También en este sentido ha sido muy interesante la entrevista a uno de los creadores y promotores de esta nueva tradición lúdica instalada en las escuelas de la zona. El profesor Jorge fue uno de los impulsores del proyecto Fofocahuel sobre *“Juegos Aborígenes Mapuche-Tehuelche”* en la misma escuela n° 59 que diera origen a su nombre once años atrás. Precisamente en ese mismo lugar tuve la ocasión de registrar los preparativos, participar en su organización y estar en las rogativas mapuche. Además, pude realizarle una entrevista al joven *“Fran”* sobre su intervención en la ceremonia religiosa así como en los juegos, sus relatos sobre la caza, la vida en el campo, las anécdotas sobre las *“señaladas”* a las que asiste

con entusiasmo. Esta entrevista junto a la de Javier marca dos enfoques biográficos que complementan los registros obtenidos mediante otras técnicas y en las que es posible apreciar similitudes y diferencias en escenarios de vida similares. Tal vez, las entrevistas a estos dos jóvenes sean los ejemplos más claros de experiencias interculturales, en el sentido más coloquial de este concepto.

Sobre lo dicho hasta aquí se hablará en este apartado. En estos itinerarios lúdicos y culturales aparecerán adscripciones y diferencias, junto a procesos de identificaciones que se materializan en prácticas sociales -en este caso lúdicas- como veremos: en un partido de taba, en la apuesta a un zaino “duro de boca”¹⁰¹ o la emoción de observar una monta sin que el bagual “lo saque del lomo” antes de los segundos necesarios para ser más o menos reconocido¹⁰²; incluso en un partido de fútbol en una recorrida cancha de tierra y piedra, con vientos tan fuertes que los únicos arcos que se mantienen de pie son los hechos de montículos de canto rodado.

En el capítulo dedicado al desarrollo epistemológico y metodológico, plantee que los datos descritos debían ser sometidos a un tipo de análisis reflexivo. Para llevar adelante este proceso, establecí como estrategia narrativa dos tipos diferentes de categorías que permiten otorgar coherencia y confirmabilidad, estableciendo criterios de comparación, que permitan captar los sentidos que los jóvenes construyen a partir de estos derroteros interculturales.

El uso de categorías sociales aparece en las tipificaciones usadas en cada uno de los escenarios observados. Surgen aquí dos miradas: desde lo que dicen o sugieren los jóvenes entrevistados, como así también de aquéllas que aparecen como síntesis de observación en el campo, captados fundamentalmente de las anotaciones al margen y de las notas que aparecen al pie de los registros. De estas lecturas salen las categorías sociales primarias y complementarias.¹⁰³

¹⁰¹ Expresión utilizada para aquellos caballos a los que el uso del freno les resulta molesto.

¹⁰² Crina limpia, grupa, basto y encimera son las tres modalidades en las que los jinetes demuestran la habilidad de “aguantarse” sobre los baguales el tiempo que sea necesario en cada estilo. Los reservados -caballos usados para animar estas fiestas populares- suelen ser potros que no han sido amansados intencionalmente para que sirvan a estos fines.

¹⁰³ Las categorías sociales surgen de las prácticas y discursos de los sujetos observados y escuchados, pero éstas tienen diferentes niveles de aparición, por ejemplo, el criterio de recurrencia es uno. Las categorías analíticas supone un nivel de análisis primario que a veces aparece en el mismo instante en que se toma la información de primera mano; otras, luego de releer los datos etnográficos recopilados.

Las categorías analíticas surgirán como posibilidad de interpretación del recorte usado. En el final del capítulo es donde se observarán los cruces o triangulación de los datos obtenidos, que en primer término comprenden el recorrido por los escenarios, y en segundo lugar la comparación de contenidos relevados con las técnicas empleadas

Puesta en escena

En este capítulo podrán leerse los siguientes tópicos: descripción de escenarios; conectividad con la categorías juego e identidad cultural en las que se infiere el concepto de práctica lúdica; descripción de éstas y categorías sociales captadas en las observaciones y diario de anotaciones.

-La escuela, los jóvenes y sus prácticas: el juego en las clases de Educación Física, el juego en los recreos, los juegos en el campo.

-Lo que cuentan los mayores: tensiones entre juego y trabajo, los juegos de antes, la tradición y el cambio evidenciado en el tiempo. La escuela como referente, el agradecimiento y las dudas a la institución escolar.

-El trabajo docente: los nuevos mandatos culturales, los símbolos, los juegos aborígenes, lo que se dice y hace en nombre de la cultura, la identidad del juego, contextos y diferentes formas de recreación.

El enfoque sobre los aspectos lúdicos del presente trabajo estará circunscrito a las observaciones de jóvenes alumnos en situaciones de juego en las horas libres de actividades aúlicas, como por ejemplo los recreos, entre otros momentos, y en clases de Educación Física, sumados a los comentarios de los propios jóvenes en conversaciones informales.

También la relación entre las anécdotas de carácter lúdico de la infancia y juventud de algunos adultos mayores consultados y su comparación con las prácticas escolares actuales que, precisamente, reivindican el carácter histórico cultural mapuche y que son practicadas por sus hijos y/o nietos.

De la lectura de los datos recogidos aparecen aquellos relatos considerados clave para ubicar las coordenadas espaciales y temporales de los jóvenes en este singular contexto, mediados por la particularidad de una escuela rural. Ésta tiene un rol fundamental en la construcción identitaria institucional del personal que allí trabaja; me refiero tanto a docentes como porteros y auxiliares, pero también se extiende a la población periférica, puesto que la

escuela lleva el nombre de su fundador el cacique mapuche Miguel Ñancuche Nahuelquir. Siendo éste un apellido que trasciende la escuela, dado que aún hoy es posible encontrarse con muchos descendientes de quien fuera el impulsor de la creación de la institución y referente de las comunidades mapuche de los lugares aledaños.

Por otro lado, al final de los relatos vinculados a la observación, aparecerán, testimonios de personas vinculadas a la realidad rural que casi como una constante involucra a la institución escolar

Las entrevistas etnográficas, abiertas y semi-estructuradas, permiten comparar los discursos de quienes sin ser mapuche tienen una posición tomada respecto a la preservación o no de las tradiciones, entre las que los juegos aborígenes aparecen como el ícono de estas reediciones transhistóricas.

Asimismo surge el rol de la escuela como transmisora de un legado que tiende a transformarse. Su relación con las nuevas identidades en construcción, sus tensiones políticas, pero también sus contradicciones y puntos de vista respecto a los propios procesos históricos que conforman la dinámica intercultural mapuche (¿escolar?) en estos días.

Los mismos subtítulos emergen como categorías sociales que los propios actores utilizan, ubicadas en función de la continuidad con que se nombran o la extrañeza de algunas afirmaciones y observaciones. En este sentido, las tensiones entre juego y trabajo aparecen repetidas veces, sobre todo en el discurso adulto de algunos representantes de la propia comunidad que fueron entrevistados.

Si bien para realizar las comparaciones en las prácticas actuales de los jóvenes los juegos de antes surgen como un relato menor dentro de lo esperado, complejiza esta tarea; sin embargo es interesante subrayar la diferencia de matices, ya que desde la propia narración de los adultos el juego “*no era bien visto*”. A su vez es posible notar las referencias históricas que surgen desde el discurso de la tradición y las costumbres de antes, para recuperar “*lo mapuche*”. Aquí frases como “*el respeto hacia los mayores es muy importante*” (es decir hacia los ancianos y ancianas), esto indica una relevancia sustancial a los ancianos como referentes de la comunidad. Sin embargo, los juegos, el jugar, no encuentran un lugar destacable en la vida infantil de los protagonistas adultos, apareciendo más bien referencias a la “*dureza del campo*”, donde “*no era posible perder el tiempo jugando...*”.

Lo que dicen “los mayores” es una forma de respaldar posiciones identitarias... “según cuentan los adultos”, aunque no libre de tensiones y en constante disputa, por más que, por

ejemplo, en las escuelas observadas se lleven a cabo desde hace años los Juegos Aborígenes.

Precisamente en estas encrucijadas generacionales aflora no sólo lo tradicional, lo residual y lo emergente siguiendo a Williams (1981), sino diferentes perspectivas de entender el mundo en el que las clasificaciones temporales no tienen una continuidad lineal.

Los jóvenes se presentan como responsables de las herejías sobre las tradiciones, en el sentido de Bourdieu (1999) o como continuadores, al menos de ese *ethos* histórico cultural.

La otra mirada, corresponde a la “identidad del trabajo docente” usando la categorización de Raúl Díaz (2000) en relación a este escenario en cuestión. En estas intersecciones aparecen los propios docentes: un director de escuela, un profesor de Educación Física y algunos maestros. Por otra parte, un militante de la “causa mapuche”, un asistente con una posición flexible, abierta y pragmática, aunque no menos comprometida políticamente. Finalmente, un breve encuentro con algunos “mayores” -los ancianos de una comunidad que dicen lo propio- su condición mapuche en la actualidad, en los que surgen relatos vinculados a cómo -en los nuevos contextos de prácticas rituales, como el escolar-, se realiza una rogativa hoy día, y los cambios que han sufrido a través del tiempo; asimismo se entroncan sus posiciones respecto al rescate de juegos aborígenes en la escuela.

Todos conforman una red discursiva, desde la que es posible inferir algunas consideraciones plausibles de ser analizadas en el marco de este objeto de estudio, puesto que me permite contrastar adscripciones y diferencias, en las que los juegos son, sin dudas, un marco de referencia cultural importante.

4. a-3. Juegos en la escuela y otras prácticas

Una escuela rural

Para entrar a la escuela, me desvía hacia la izquierda de la ruta, un cartel de madera que indicaba el camino de acceso; luego de cruzar un pequeño puente, quedaba sólo 1 kilómetro. Desde allí puedo ver las arboledas de álamos y a un costado, al fondo, los molinos de viento. El brillo de las chapas de cinc de las construcciones se filtra en la aún borrosa imagen, aunque anuncian su proximidad...

Al momento de entrar al predio se encuentran dos edificaciones diferentes: una de reciente construcción (de frente hacia la derecha) y un ala antigua (izquierda) que data desde la época

de su inauguración, el 30 de enero de 1903 cuando aún era la Escuela n° 15. Entre las dos construcciones está el mástil, en el que flamean juntas las banderas argentina y mapuche.

Hace un tiempo, fue inaugurado otro nuevo edificio más próximo a la entrada que es donde los niños y jóvenes pernoctan, separados en dos compartimientos para varones y mujeres.

Un jardín florecido impacta con los matices de colores, ya que es poco frecuente verlos dadas las condiciones climáticas geográficas del lugar (luego me enteré que ese jardín formó parte de un proyecto institucional, que, por medio de un concurso público, se pudo llevar a cabo. El profesor de huerta y el de Educación Física tuvieron junto a los jóvenes de la escuela una participación destacada en su construcción).

La estructura escolar cuenta, además, con tres aulas para cada uno de los distintos niveles, una cocina amplia donde observé cómo el personal se dedicaba a preparar la comida para unos treinta alumnos, que hacía sólo unos pocos días habían regresado a la escuela luego del receso de verano. Es frecuente que se cocine el pan casero y las tortas fritas para la merienda de la tarde; de hecho los más grandes suelen pasar algunas horas hablando en el comedor mientras entre mate y mate, degustan lo preparado por las cocineras de turno.

El salón de usos múltiples funciona como comedor, aunque se está esperando la construcción de uno más grande y adecuado a las necesidades de la escuela. Las clases de Educación Física, por ejemplo, se dan siempre afuera y al aire libre. En algún momento expliqué lo duro de trabajar en estas condiciones climáticas durante gran parte del año.

Hacia la izquierda, un pasillo comunica con unos salones de material prefabricado, antiguamente en ese sitio estaba el lugar en donde se dormía. Hoy funciona un espacio recreativo, allí se encuentra una mesa de ping-pong desarmada, algunos libros, unas maquetas y dibujos representando el paisaje del lugar, los que descansan sobre unos pupitres en desuso. Lindante al edificio nuevo, está la casa del director.

La dirección de la escuela es un cuarto pequeño; tiene un escritorio, carpetas y papeles desparramados, y un equipo de radio para ocasionales comunicaciones; cuando la situación climática es desfavorable o en emergencias de cualquier tipo es utilizado para avisar al centro urbano más próximo.

Sin embargo hay algunos detalles que sobresalen en la dirección, al menos en lo que se refiere de manera directa con aquellos aspectos de la “cultura mapuche”. Estos son la gran cantidad de adornos que hacen referencia a los Juegos Aborígenes, junto al retrato pintado del

cacique Ñancuche; pequeños tapices tejidos en telar; un instrumento típico de viento llamado *llonquin* - especie de caño con un cuerno de vaca en el extremo- que le otorga un matiz cultural que cualquier desprevenido podría notar; también se observa un cuadro en cerámica alegórico, dedicado a los juegos y escrito en *mapudungun*.

Saliendo de allí, en el pasillo de entrada, unos retratos fotográficos de ancianos pobladores humanizan el espacio, los rostros en primer plano son impactantes. (Estos cuadros han sido donados por un médico local, aficionado a la fotografía que editó un libro de fotos que refleja gran parte de las características de la zona y las actividades de la comunidad, destacando el rol activo de los protagonistas.)

El edificio antiguo funciona como casa de docentes: para maestros, asistentes y porteros. Además se encuentra el cuarto de Educación Física donde está todo el material disponible para realizar las prácticas. Allí es posible apreciar una gran cantidad de *uiñús* o *chuecas* para jugar *palin*, pelotas de diferentes deportes y algunas colchonetas. (Observar estos palos del tradicional juego mapuche, desparramados entre pelotas de voley de diferentes marcas, me hacen pensar en la materialidad intercultural de los objetos y sus posibles prácticas)¹⁰⁴.

La escuela tiene además una huerta y una pequeña granja, donde los niños aprenden cuestiones referidas a estas tareas, con un profesor que dicta esa materia conocida como “Trayectos Técnicos Agrarios”. Las escuelas rurales suelen ser con internado, ya que las grandes distancias que separan los hogares de las instituciones impiden la concurrencia sistemática de los alumnos. En este caso, la asistencia es de lunes a viernes y los fines de semana los alumnos vuelven a sus casas.

El maestro de huerta tiene alrededor de 35 años, y, a juzgar por muchos de sus comentarios, conoce muy bien la zona. Dice entender gran cantidad de palabras en mapuche, de hecho en este idioma se saludó con un hombre que llegó a la escuela estando yo presente; aunque -según me ha dicho- le cuesta hablarlo fluido. En varias ocasiones ha sido especialmente invitado a rogativas y camarucos, lo cual muestra un sentido de pertenencia y afinidad compartida. Sabe de las costumbres camperas y es buen cazador, atributo que parece ser bien valorado entre los adultos y los jóvenes de la institución, con quienes parece tener una relación cordial y de confianza.

¹⁰⁴ En un próximo apartado se darán más detalles de este juego típico de las comunidades mapuche, tanto en Chile como en nuestro país.

Por otro lado, la pintura de un “*rehue*”; una hilera de cañas colihues con las banderas argentinas y mapuche en el centro, con el paisaje típico de la zona de fondo, un mural que decora la parte posterior de una de las paredes de la última aula de la escuela. Frente a éste, en otra pared se observa una inscripción en mapuche que dice: “*traún peñi piuqué*” (hermanos unidos por el corazón).

El diseño de la bandera mapuche fue creada en 1991 por un poblador de la zona de apellido “Antieco” que, según escuché, le habría sido transmitida por antepasados a través de un sueño. Combina de arriba hacia abajo los colores azul (*kalfü*) que representa al cielo; el blanco (*plank*); la pureza (con una flecha *-keupu-* en el centro) y amarillo (*choz*); el sol (*antu*).

En Chile y en otras regiones del país como en Neuquén, la bandera mapuche tiene otras características, la que pude apreciar en el encuentro de los Juegos Aborígenes de Fofocahuel, quienes la portaban eran alumnos de una escuela cercana, pero que dependía de la provincia de Río Negro

Estos son los íconos más evidentes, se podría agregar en el plano vinculado a los elementos de juegos, las chuecas, que observara en el cuarto de Educación Física. Como contraste, o en sintonía intercultural, fue posible ver otro mural pintado a la entrada de la escuela y que hace referencia a la colectividad galesa en la Patagonia.

El profesor de Educación Física y su director cuentan que entre las tantas particularidades que tiene la escuela está el hecho de que fuera creada por el cacique mapuche Miguel Ñancuche Nahuelquir, uno de los primeros pobladores de la zona.

Un maestro nacional, de apellido Herrera, habría sido enviado por aquella dependencia para que se hiciera cargo de la escuela. Como documento figuraba una copia del acta de asunción de su cargo en el libro histórico, pese a que muchos de esos documentos se perdieron hace algunos años cuando el edificio antiguo se quemó.

Es interesante observar este contraste, puesto que si bien, la escuela es pedida por el lonco Ñancuche, será un maestro “*huinca*” quien se hará cargo de la educación de su comunidad. Considero que este primer contacto forjó un acuerdo típico de principios de siglo, -me refiero a que el Estado era quienes transmitían los saberes y valores de una época- claro que esto no ha cambiado demasiado, la pregunta actual en la discusión sobre la educación intercultural aborígenes es quien enseña y bajo que parámetros culturales a los niños de ascendencia aborígen... La pregunta que me surge es ¿qué beneficios habrá traído la instalación de la escuela a las comunidades desde aquel lejano 30 de enero de 1903 hasta la fecha?

¿Esa deseada instrucción habrá permitido el mejoramiento de las condiciones materiales y simbólicas de los pobladores?

Bordeando el recorrido de las instalaciones se llega a la zona de los galpones. En uno de ellos funcionó un taller de esquila, que ahora por razones presupuestarias no funciona más. La esquila de la lana de oveja y eventualmente el pelo de chivo, junto a la venta de animales para consumo es la fuente de producción más importante, que raras veces es producción asalariada, ya que muchos viven permanentemente del trueque, cambian la lana por otros artículos vitales.

Sobre el ala occidental y en línea con el edificio antiguo está la casa del portero, su bisabuelo era hermano del cacique Ñancuche Nahuelquir -fundador de la escuela y la colonia- y su esposa también es empleada en la escuela, la he visto participar en rogativas; está dentro del grupo de mujeres que colaboran activamente en el ritual.

Detrás de la escuela están los motores a gasoil que generan la energía eléctrica y también un centro eólico que permite la obtención de energía alternativa.

En la parte posterior se encuentra la capilla católica, perteneciente a la Pastoral Aborígen. (En dos de las tantas visitas que realicé a la escuela, fue posible observar a un cura párroco de un pueblo cercano y, según me han contado, mantiene buenas relaciones con la institución.) Me confirma una maestra: *“...Con el padre siempre estamos compartiendo alguna información relacionada a la situación de los pobladores, es para hacer efectiva la ayuda social cuando es necesaria, acá es bastante frecuente...”*

Entre la escuela y la iglesia se encuentra el predio donde se realizaron los llamados Juegos Aborígenes. Mirando con detenimiento se pueden ver los rastros de ese encuentro, puesto que aún están los pozos que sirvieron para realizar el juego de “quitarle la cola al zorro” y otros obstáculos preparados para ese fin. (Al final del trabajo podrán observarse fragmentos de una filmación de este encuentro del año 2004).

Los alumnos

Los alumnos que asisten a la escuela son hijos de pobladores rurales de los lugares aledaños, algunos cercanos y otros distantes “unas cuantas leguas”. En general de familias de bajos recursos económicos o más bien con baja capacidad de consumo, dedicados a la cría de

ganado caprino y ovino. Si bien no son grandes productores, tienen una economía autosustentable, la cual muchas veces ven amenazada por las diferentes variables de un mercado monopolizado por los grandes hacendados locales. Por ejemplo, la firma Benetton, dueña de casi un millón de hectárea en la Patagonia, suele contratar muchos peones mapuche. Dudo de que en mejores condiciones de rentabilidad de su propia producción trabajarían para otros. Aunque para muchos, la posibilidad de un sueldo mensual seguro y los beneficios de la obra social y los aportes jubilatorios, suele ser muy tentador. Los jóvenes reproducen las actividades laborales de los padres, de hecho, muchos terminan siendo empleados por la estancia.

La mayoría de las familias llevan adelante un tipo de economía de trueque, puesto que intercambian sus productos por mercaderías útiles para pasar el año, como ser, lana y pelo de chivo o la entrega de animales a cambio de los “vicios” tal como le suelen decir a los víveres (harina y sal, arroz, fideos, yerba, etc.).

Actualmente un transporte contratado por el gobierno provincial, realiza el recorrido que los lleva y los trae a sus casas cada principio y fin de semana, este trayecto hasta no hace muchos años debían realizarlo, caminando o a caballo.

Cuenta Laura, una de las maestras de la EPB: *“Hay una generación -la '92 y '93- en la que ingresaron muy pocos chicos; se habían repartido métodos anticonceptivos y eso produjo una disminución en la cantidad de chicos...”* También sostiene en la conversación *“...Por la fuerte discriminación que todavía se tiene respecto a todo lo que sea indígena, los padres no les enseñan, bah..., la mayoría no habla el mapuche, y cuando se les comunicó que en la escuela iban a aprender su propio idioma, la mayoría de los padres estaba enojado, porque no les parecía bien...”* Es más: *“para qué le van a enseñar ustedes, si no lo hacemos nosotros”*. (Esto último, se lo había dicho un padre una vez a uno de los asistentes de la escuela.)

Un problema central que escuché por parte de los docentes es lo que ellos llaman *“niños desfasados”*. Según explicaban eran alumnos que por la edad deberían estar en grados superiores y que, como no habían ido a la escuela en su momento, terminaron ingresando al primer grado con 8, 9 ó 10 años. En el caso de aquéllos que llevan un tiempo en la escuela, (alumnos del tercer ciclo, con quienes pude realizar algunas conversaciones) ésta parece ser un lugar para: *“estar con los amigos”, “para aprender”, “divertirse”, “pasarla bien” y “para jugar al fútbol”* (dicho en varias oportunidades, sobre todo por los varones...).

Silvia es maestra jardinera. A su cargo tiene niños que van de los 3 a los 5 años, y aunque nunca superan a 4 ó 5 el número de integrantes en la sala. Dentro de los detalles que desliza en la corta conversación, se encuentran aquéllos referidos a las difíciles situaciones sociales por parte de los alumnos más pequeños que asisten a la escuela. En algunos casos los niños nunca habían visto a otras personas que no fueran las de su hogar, por lo que el encuentro inicial entre los alumnos y la institución requiere de procesos de adaptación más largos que los que pudieran vivir alumnos urbanos. En sus palabras “...viven en condiciones muy desfavorables”, “como animalitos” -dice con gesto de resignación y hasta de cierta impotencia-; sostiene: “llegan como si fueran casi salvajes, ya que prácticamente no tienen incorporado ningún hábito, les cuesta mucho comunicarse, son muy tímidos, callados, muy introvertidos y con muchos problemas de salud, provocado por la falta de cuidados, desde piojos hasta excoriaciones en la piel, producto de algún tipo de alergia que nunca curaron o lo hicieron con algún método de ellos”. Entre otras cosas cuenta que en algunas familias el alcoholismo afecta la relación con los hijos ya que son víctimas de violencia; respecto a esto sostiene una maestra del primer ciclo: “...eso se nota cuando los chicos vienen y se asustan de todo (...) se atajan cuando te acercas, como si los fueras a golpear. Igual no es tan grave, con el tiempo se adaptan, aunque después, por más que estén bien acá y todo, cuando llega el viernes se quieren ir rápido..., de hecho muchos el lunes no vuelven...”. Esta situación se da sobre todo con los mas pequeños, con el tiempo comienzan a acostumbrarse a la vida escolar. Es así que al llegar a la institución, muchos niños empiezan a compartir sus vidas con otros que no son sus hermanos, por lo que la idea de grupo, de compañerismo es algo que no tienen asimilado; eso lo aprenden una vez estando allí. Para varios padres, enviar a sus hijos a la escuela no es bien visto, pues muchos ayudan a los adultos en el trabajo diario y al enviarlos, pierden un integrante fundamental a la hora de realizar diferentes tareas, que van desde la recolección de leña o bosta de animales para el fuego hasta el arreo de chivas y ovejas. Es común que manden a sus hijos recién cuando han recibido la visita del director de la escuela o de algún maestro, quién hace las veces de asistente social. Según las palabras del director: “Se les comunica que deben mandarlos porque así es la ley, y recién ahí los envían, pero no sin insistir varias veces (...) algunas leyes acá todavía son respetadas (...) la gente de la zona, el paisano en general es una persona muy cumplidora, pero necesitan hablar con alguien, que alguien los escuche”.

Sea de una forma u otra la comunidad escolar queda conformada. A lo largo del ciclo lectivo la cotidianeidad de la institución encuentra en estos recintos públicos un espacio de socialización, un oasis social para el encuentro cultural donde los niños comienzan a incorporar paulatinamente, formas, usos y costumbres que inevitablemente entraran en tensión con su *ethos* rural. La institución escolar es un espacio crucial de transmisión de saberes diferentes para los alumnos, el interrogante una vez más es si son suficientes para hacer frente a las nuevas demandas económicas, culturales y sobre todo políticas.

Zonas de juego

En las prácticas lúdicas de los recién llegados y de aquéllos que ya tienen un tiempo en la escuela, pueden observarse las manifestaciones y los registros de los *juegos de la casa* y los nuevos juegos escolares. Estos últimos, suponen un espacio de realización para comenzar a apropiarse de ellos.

La escuela posee dos canchas de fútbol limitadas por sus respectivos arcos: una pequeña ubicada en el predio escolar inmediato al edificio y otra de mayores dimensiones lindante a este espacio, al que se accede tras cruzar una hilera de álamos, un alambrado perimetral demarca los límites laterales. Allí, es frecuente observar a los niños y jóvenes jugar fútbol y otros juegos, antes de las clases; inclusive, suelen estar pateando al arco o persiguiéndose unos con otros.

La pequeña plaza cuenta con sus respectivos juegos: tobogán, trepadores, hamacas y cubiertas de autos enterradas y ubicadas en círculo, todo en buen estado y debidamente pintado. En el costado posterior, se observa una red de voley un poco desflecada por el viento; el espacio de juego se encuentra sin líneas demarcatorias. (Es habitual ver a las chicas generalmente en pareja, realizando pases por encima de la red. También es común observar la red de voley puesta en otras escuelas de la zona, atada entre árboles; lo llamativo es que pese a las dificultades climáticas esta práctica esté instalada como un juego posible de realizar. Creo que tal situación podría responder a cierta tradición deportiva de los profesores de Educación Física, aunque son los propios jugadores quienes logran adaptarlo como un juego posible de ser practicado a pesar de las condiciones del lugar, pese al viento o al frío).

Cerca de la parroquia católica, se observa un predio con una cancha de fútbol, un playón de cemento con líneas borrosas y un tablero roto de básquet completan el escenario (este

espacio si bien está disponible no es usado por los alumnos actualmente, pero si era frecuente que hace un par de años se jugara allí. Aquí es interesante destacar el carácter móvil que tienen las zonas de juego, según la época del año, el acuerdo grupal, o azarosas y momentáneas decisiones, algunos lugares parecen estar de moda. Años anteriores cuando tuve la oportunidad de visitar la escuela, observé la prevalencia de la *canchita de la Iglesia*, hoy en desuso).

Los juegos en clase de Educación Física

El grupo observado en la cancha pequeña, (inmediata a la escuela) eran niños y jóvenes de 5to y 6to grado. Digo jóvenes porque en 6to había dos alumnos de 13 y de 14 años. Dirá el profesor: “*en estos lugares y a esa edad ya no son tan niños, la mayoría trabaja y se manejan solos*”. En el campo, tal la denominación que se tiene para nombrar el espacio rural en general, los pasos de iniciación que hacen que un niño se convierta en joven tienen que ver con el hecho de hacerse cargo de tareas laborales de los adultos. Tal situación se encuentra dilatada en los sectores medios y altos urbanos, tal vez entre las clases socioeconómicas más desfavorecidas esta situación sea similar. Claramente lo dice Javier: “*cuando cumplí 12 años me fui al campo a trabajar (...) mi papa me necesitaba allá...*” el carácter de algunas decisiones muestran la contundencia de prácticas funcionales a la vida familiar.

La clase que aquí describo forma parte de alguna de las tantas observadas; ésta en particular duró aproximadamente unos 50' (en ningún momento sonó un timbre de entrada, ni salida); aunque como era comienzo de clases, supuse que respondía a una fase de adaptación. En realidad, en palabras del profesor es común que los horarios se acuerden con los docentes de otras áreas en el momento y según la actividad que realicen. La matrícula no estaba completa, faltaban que muchos alumnos comenzaran a llegar, pero en general esta situación suele estabilizarse pasados los primeros veinte días de clase.

Comenzaron con una mancha pelota, la división de los equipos fue rápida. Los alumnos sabían perfectamente quiénes eran los jugadores clave, así que pasaron de manera equilibrada para cada equipo.

En general la predisposición del grupo fue muy intensa, enérgica. El acatamiento a las propuestas del profesor fueron inmediatas; no registré exabruptos, ni actitudes provocativas en el festejo desmedido de quien lograra una acción favorable en los juegos. Noté un clima de

llamativo respeto hacia las consignas propuestas (al menos para mí, acostumbrado a situaciones pedagógicas en contextos educativos más bulliciosos y desordenados, que en este aparente orden).

En un momento, el profesor me comenta: *“en las escuelas rurales como éstas, (con internado) el problema de la motricidad lo podés tener al comienzo, pero al tiempo de producirse la escolarización los alumnos logran sin mayores problemas hacer las actividades que se les propone, aunque por las diferencias de edad entre los grupos tenés que tener una tolerancia, los aprendizajes también van a ser diferentes...”*. Es común escuchar en el profesor y en los alumnos la palabra trabajar, cuando se refieren a la clase, *“el que no trabaja, ¿qué va a hacer?...”* le decía en tono desafiante el docente a sus alumnos. *“Maestro (expresión común para referirse a los docentes en general, incluso al profesor) este chico no trabaja...reteló maestro”*.

Siguiendo con el relato de la clase; armaron dos filas y realizaron un juego de velocidad con un sistema de postas: debían llevar una pelota, pasar un obstáculo, realizar dos vueltas alrededor de los postes de un arco y volver a la posición de salida, tocar al compañero y colocarse en último lugar.

Al finalizar las actividades (hacia mucho calor) el profesor les explicó al grupo qué estaba haciendo allí, y por qué estaba observando la clase. Como filmaba lo que ellos realizaban, noté que me miraban con cierta desconfianza y risas burlonas. Luego de un tiempo, se acercaron algunos niños y jóvenes y, de a poco, comenzamos a entablar fugaces conversaciones. No tenía en realidad un formato de preguntas. El primer interrogante que me surgió fue ¿cuál sería la pregunta indicada para que relataran algo respecto a sus adscripciones identitarias como mapuche? Ya que los juegos respondían a una clásica propuesta lúdica de la Educación Física escolar y, en algún sentido, transcultural.

No realicé ninguna pregunta que hablara específicamente de ello. En primer lugar, porque no sabía como hacerlo y, por otra parte, me parecía forzar respuestas que en general no se contestan de esa forma. Si bien la identidad se construye a partir de las diferencias, ésta no parece estar sujeta necesariamente al plano de lo consciente. Creo que, desde ese momento, supe que reconstruir prácticas sociales vinculadas a procesos identitarios requiere estar en el campo más de lo esperado.

En definitiva, aunque las preguntas rondaban alrededor de cuestiones bastante triviales y un tanto obvias, tal vez me ayudarían a encontrar algunas claves: qué les parecía la escuela, si

les gustaba venir o preferían quedarse en sus casas, qué asignatura les gustaba más, (respondieron Educación Física, no sé si condicionados por la presencia del profesor, aunque de acuerdo a lo observado parecían estar muy a gusto...) Qué tipo de juegos practicaban en la clase y a qué les gustaba jugar, a qué jugaban en los recreos y si esos juegos eran parecidos a los que hacían en sus hogares...

Las respuestas fueron muy concisas, hablaban entre risas y como escondiéndose, pero todos tenían algo que decir. Sobre todo dos niños de mayor edad que el resto, que siempre intervenían y tenían más interés en comunicarse conmigo (luego supe, eran nietos de empleados de la escuela que vivían allí la mayor parte del tiempo alrededor y en la escuela. El tipo de diálogo que establecimos era rápidamente decodificado, cosa que me costaba o directamente no pude hacer con otros jóvenes, lo que me hace pensar en la potencia discursiva que genera la cultura escolar, en este caso mi propia trayectoria histórica en “las escuelas” hacía que pudiéramos hablar en las mismas claves). En su mayoría, los niños tienen apellidos mapuche, incluso uno de ellos es un activo participante de las rogativas y *camarucos*.

Los juegos preferidos y en los que en general coincidían de manera unánime eran: “*jugar al fútbol*” concretamente decían al fútbol, aunque ello suponía estar pateando la pelota uno contra otro en un espacio cualquiera. Esta práctica incluía a las mujeres, y entre las que se destacaban, pude observar a un grupo mixto donde esto podía comprobarse fehacientemente. También nombraban “*jugamos a correr*”, “*al voleibol*”, a la “*pelota con la mano...*”, supuse que se referían al handball, aunque no lo nombraron. En realidad aludían a un juego similar a la mancha pelota, y otro parecido al quemado o matasapo. Me refiero al popular juego escolar que, según las diferentes regiones donde se practica, si bien se cambian algunas reglas de juego, se mantiene la estructura similar de este conocido juego escolar.

Se dividía el espacio en dos mitades iguales (marcaron tres líneas en el suelo a ocho pasos de distancia entre sí) con igual cantidad de jugadores. El juego consistía en lanzarse la pelota intentando pegarle al compañero de la cintura para abajo, el que era tocado iba detrás de la línea del campo contrario y seguía participando; el equipo que lograba eliminar a todos los jugadores ganaba.

Sólo algunos jóvenes decían jugar a la chueca o *palin*. (Debo admitir que aquí sentí mi primer extrañeza con el objeto de la investigación, puesto que suponía encontrar en la práctica de este juego la gran manifestación de su identidad lúdica. Sin embargo no aparecía entre las

prioridades aunque, por supuesto, fue nombrado como un juego más de los tantos practicados, pero solamente en la escuela).

En cuanto a las actividades realizadas en sus casas, los más chicos relataban diferentes tipos de juegos: decían tener algún que otro muñeco, jugar con palos y piedras imitando corrales para los animales, tirar piedras, jugar con boleadoras de hueso o piedras. (Suelen armarlas con un trozo de hilo y las atan a diferentes huesos de animales, también a piedras redondeadas. En la escuela pude verlos jugar boleando diferentes objetos. Estos tienen como bola, papel prensado, hecho un bollito bien compacto; incluso, otras las envuelven con medias y cuando se cansan de usarlas como boleadoras, las usan como ocasionales pelotas de fútbol...)

Los más grandes relatan que sus actividades hogareñas giran en torno al cuidado de los caballos. Por lo tanto, las actividades lúdicas en sus casas están vinculadas a las tareas del campo, jugar con los chivos y las ovejas, “pialarlos” es decir enlazarlos; montar los carneros y también, para algunos, salir a cazar (sobre lo que volveré más adelante). Sin embargo, jugar al fútbol es para los varones jóvenes la práctica más popular: en la escuela, con sus compañeros o en la casa, solos; patean una pelota cubierta con una media, un bollo de papel o una tapita de gaseosa y a esa actividad la nombran genéricamente como “jugar al fútbol”, tal como decía al principio. El interrogante seguía en pie ¿cuándo jugarían los tradicionales juegos de la “cultura mapuche y/o tehuelche” sobre los que tantas expectativas tenía por observar?

Hoy jugamos chueca...

En términos generales, el juego del *palin* consiste en trasladar una pelota, en este caso similar a la de fútbol, desde el centro de la cancha hasta que cruce las líneas finales, el punto se puede hacer desde cualquier lugar. (Antiguamente la pelota era de madera forrada en cuero o similar.) El número de jugadores varía según la cantidad de participantes. Los jugadores intentarán quitarles la pelota a sus contrincantes. Se intentan realizar pases, aunque esto era bastante difícil para los jugadores en esta ocasión. En general sobresalían aquellos jugadores que mejor golpeaban la pelota, más que los habilidosos para fintear contrincantes. Cuando ésta se elevaba por encima de la cintura era considerado falta, y permitía que recobrarla la posesión de la pelota el equipo contrario.

Al comienzo del partido dos jugadores adversarios enfrentados cuerpo a cuerpo, ubican sus chuecas en el centro de la cancha, mientras que golpeando los palos cuentan en mapuche de uno a cinco, así comienza el juego: “*kiñe, epu, kula, melli, kechu...*”.

En la observación que aquí detallo se armaron dos equipos, aunque un grupo quedó sin participar, dentro de un orden que a esta altura de las observaciones ya no me llamaba la atención. Con la misma lógica del juego anterior (similar al matasapos) los que sabían jugar - los buenos chuequeros- no estaban juntos, y se repartían en los dos bandos compensándolos.

La única discusión (aunque en un clima distendido y de risas) fue por los palos; es decir, por la posesión inicial de las chuecas, puesto que si bien algunas de ellas eran de madera liviana pero con buen golpe, los mejores palos eran de un tipo de árbol bastante más duro que habían sido traído de algún lugar en la cordillera.

El partido duró aproximadamente unos treinta minutos y, en este caso, jugaron mujeres y varones. Luego del encuentro, cada uno de los jugadores se acercó hasta el lugar donde estábamos con el profesor y dejaron sus chuecas. Comentamos las acciones ocurridas y el resultado. Las mujeres, sostenían que era mejor jugar con arcos -y arquera, portera- en vez de pasar la pelota por la línea final. Con esta sutil modificación ligaban el *palín* directamente al deporte hockey.

La influencia de los medios de comunicación, en particular la televisión (en la escuela tienen acceso a TV satelital) es crucial para entender algunas nuevas prácticas o al menos cierta tendencia a sus modificaciones. Por otra parte, es posible que el éxito alcanzado por el equipo nacional femenino de hockey despertara en las chicas la posibilidad de modificar el juego y acomodarlo al deporte. Si alguien no supiera estas diferencias podría confundir los juegos como parte de una misma estructura lúdica. Sin embargo, desde la perspectiva del profesor, los niños y jóvenes tenían perfectamente claro la diferencia entre actividades “propias de su cultura” y aquellas asimiladas. El docente sostenía de forma enérgica: -“*¡al juego –al palín- hay que respetarlo como se jugaba!, ellos ven otros deportes (se refiere a los practicados en las clases) la chueca no se jugaba con arcos, ¿para que quieren poner arqueros? Les dice desafiante, pero en tono jocoso... ¡Para eso jueguen al fútbol y listo!*”

En otras de las tantas clases observadas, un grupo de 7^{mo} y 8^{vo} jugaba con una pelota voley en un espacio contiguo a la placita de la escuela, mientras en la cancha más grande se

disputaba un partido de chueca. Hasta allí parecía una práctica más, aunque lo interesante de esta observación era que soplaban un viento intenso, que hacía difícil el desarrollo de los dos juegos y aunque en el caso del voleo me resultaba curioso entender cómo lograban mantener los pases y pasar la pelota al campo contrario. Se ubicaban de manera que siempre podían pegarle a la pelota, todo con un gran despliegue corporal, lo que daba cuenta de las horas de práctica en ese espacio y en esas particulares condiciones.

Hasta aquí puede observarse la alternancia de juegos que permiten analizar diferentes modos de apropiación por parte de los alumnos. El juego como contenido educativo en las clases de Educación Física, generalmente es presentado como un medio para lograr aprendizajes más nobles que el solo hecho de jugar, en esta perspectiva entra tanto los juegos escolares comunes a la tradición de la Educación Física como los juegos culturales en sentido antropológico. Sin embargo, creo interesante comenzar a rastrear el acceso de los juegos tradicionales en esta escuela en particular y como de alguna manera ésta se proyecta como un escenario clave de recuperación de prácticas culturales mapuche y a su vez un espacio de prácticas lúdicas en un sentido estricto.

4.a-4. ¿Chueca? ¡Trabajo nomás!

Cuentan los mayores:

El hombre con quien tuve la oportunidad de conversar es sobrino-nieto del fundador de la colonia Pastoral Cushamen, uno de los epicentros de donde parte esta investigación. Por esta relación parental decidí que una conversación con él sería oportuna. Además, es portero de la Escuela n° 69 quien fuera fundada precisamente por su tío abuelo, en el año 1903.

Por otra parte ha sido testigo en estos años de los diferentes acontecimientos culturales que se han llevado a cabo en la institución escolar, siendo entre otros organizador de uno de los eventos religiosos y culturales más importantes de la comunidad mapuche de la zona: el *camaruco*.

En su casa viven sus nietos y su hija mayor. El menor tiene 14 años y está cursando el último año en la escuela, es un participante de los rituales y “*conocedor de las tradiciones mapuche*” como le gusta decir a su abuela. Como muchos de los entrevistados (sobre todo los jóvenes) entiende la lengua pero no la hablan. En este plano no encuentro herramientas

teóricas -ni de formación- para analizar porque sucede esto, pero es común escuchar que existe una gran cantidad de mapuche que entienden su lengua pero no la hablan, ¿cuál es el mecanismo cognitivo y/o psicológico que provoca tal negación? Sería interesante saberlo, ya que por otra parte, si las comunidades decidieran recuperar masivamente el *mapudungun* (idioma mapuche) las posibilidades de recuperación idiomática serían mucho más factibles. Se me ocurre pensar que tiene que ver más con una toma de conciencia política y colectiva, que con un impedimento lingüístico. Sin embargo, la pregunta que se plantean no es; ¿podremos hacerlo? sino, como observaré más de una vez ¿para qué hacerlo...?

La casa de nuestro colaborador queda muy cerca de la escuela, a unos 30 metros (al menos donde vive la mayor parte del año, puesto que tienen otra en un campo de su propiedad), es de adobe como muchas de las casas de los alrededores.

Luego el matrimonio me dirá con cierto orgullo: “*nos sentimos muy cómodos en esa casa hecha con esfuerzo propio...es nuestra y la levantamos solos.*”

La casa posee dos ambientes diferenciados, una cocina comedor y una habitación que parecía estar dividida con un mueble, aunque no se alcanzaba a ver bien. En la cocina nos sentamos en un banco largo, debajo del televisor por el que pasaban una telenovela mexicana que despertaba la atención de la hija. La cocina mantenía una temperatura agradable y el inconfundible olor a leña, sobre la mesa había un teléfono celular y el control remoto de la televisión satelital, fotos de la familia con sus nietos y en la entrada de la habitación, por sobre el marco de la puerta la estampita de una virgen con unas ramas cruzadas.

Para este primer encuentro la idea era no llevar grabador ya que, suponía, podía ser algo incómodo. Sobre ello me había alertado en anteriores encuentros, con otros colaboradores. Preferí entonces hacerlo sin ninguna ayuda tecnológica y apelar a la memoria y a las rápidas anotaciones escritas. Aquí describo algunos fragmentos de la conversación:

(Como estoy acompañado mis intervenciones son en plural.)

R. – El motivo por el cual nos acercamos hasta su casa es para pedirle su opinión, ¿considera que los jóvenes continúan algunas de las tradiciones mapuche que usted lleva adelante, por ejemplo, la organización de las rogativas y los camarucos? Queríamos escribir algo sobre los juegos aborígenes porque creemos que tiene relación...

(Me mira contemplándome y pensando unos instantes la respuesta, se lo nota retraído)

A. – “Ah, por ese lado vendría...y por ahí sí podemos hablar algo (...) pero como usted me habló de los juegos aborígenes (...) ahí no sé si le podré ayudar, porque no conozco mucho de esos juegos de acá...”

R. – ¿Recuerda a qué jugaba en su infancia o cuando era joven? Por ejemplo, aquí los chicos de la escuela juegan a la chueca, que es, según entiendo, un juego mapuche ¿usted lo jugaba?

A. – “¿La chueca? no..., eso nunca jugamos, eso juegan ahora acá en los juegos, dicen que es aborígen, pero no sé... lo trajeron los maestros parece...Nosotros, poco juego... trabajo nomás”.

Puedo inferir de sus palabras que no niega en ningún momento la tradición mapuche del juego de la chueca, aunque él no pueda narrar historias del juego en su infancia porque directamente no lo practicaba, nunca lo jugó. Luego, veremos cómo de alguna manera se conectan las diferentes manifestaciones de la cultura mapuche con otros comportamientos sociales, religiosos, políticos y festivos que han perdurado a lo largo del tiempo y que han tenido continuidad desde adentro de las comunidades.

R. – ¿Que opinión le merecen los jóvenes de hoy?

A. – “Bueno, es que de los jóvenes mucho no se puede decir ¿vivo? Es que cuando se van del campo pierden muchas costumbres, las costumbres de acá, las nuestras, del campo; yo acá aprendí muchas cosas. De chico empecé a trabajar, me fui a Santa Cruz, allá en el campo me hice hombre, como quien dice, cuando por ahí me decidí a volver acá a mi campo de vuelta al trabajo, pero al lugar propio, el trabajo es lo más importante para poder vivir...”.

La acción de trabajar es una constante en la vida rural y él se encarga de recordarlo durante la conversación. Me cuenta cómo logró tener su campo y que: “estoy estudiando cosas de mis ancestros para saber más, para poder conocerlo y poder transmitirlo a los nietos, para que ellos sepan bien cómo eran las cosas antes...”. La referencia a que el lugar era una buena zona de caza ya la había escuchado antes, como así también el relato sobre las razones de impulsar la creación de la escuela. (Escucho con atención y escribo todo lo que puedo, pero cuando intento profundizar algunas cuestiones referidas a su posición sobre los juegos aborígenes en las escuelas, no se siente cómodo. Comenzamos a hablar de temas generales, y él mismo me sugiere que para hablar de los juegos, le pregunte al profesor de educación física; para otros temas, me invitaba a su casa en el campo, allí íbamos a estar más tranquilos, para conversar a gusto.

El profe

El profesor de la Escuela n° 69 es, sin duda, el nexo con muchos de los colaboradores de este trabajo; de hecho, él me ha detallado una infinidad de datos e información que, de tanta, no puedo procesarla ni sistematizarla como desearía en el espacio dedicado a este apartado.

Hablando específicamente de los juegos, y luego de escuchar la posición de nuestro interlocutor anterior, me interesa ubicar un fragmento de la entrevista que le realizara para comparar diferentes perspectivas, sobre un escenario de acción que comparten a diario.

R. – Si tuvieras que hacer una apreciación, en pocas palabras, definir el trabajo en escuela rural ¿cómo lo podrías definir?

P. – *Me definiría como un formador de los chicos, más que un profesor de Educación Física; si bien la tarea diaria nuestra es enseñar la parte física o psico-física de los alumnos, nosotros tenemos los chicos internos de lunes a viernes, entonces hace que tengamos que formarlos a ellos como personas, en conjunto con los otros colegas. Mi escuela cuenta con seis docentes y el director que sería otro docente más. Entre todos, y con la ayuda de los asistentes infantiles, llevamos adelante un estilo de vida. Podríamos decir similar al de los alumnos; o sea, no solamente que aprender a leer o a escribir y a hacer trabajos físicos, bueno con nosotros, sino también, que sepan métodos de higiene, de convivencia, que tengan normas de convivencia podríamos decir.*

R. – ¿Los alumnos que asisten a la escuela son de ascendencia mapuche?

P. – *Sí, tenemos un 95 % de alumnos mapuche, si contás que tengo 100 - 120 alumnos en la matrícula anual, ese porcentaje es mapuche. Si bien, cuando hablamos de mapuche hablamos de la descendencia, porque los padres o las madres son mapuche directos, hablan la lengua en muchos casos, pero no transmiten la cultura a sus hijos. Si bien, pensá que hace 100 años al mapuche, y bueno 100 años digo yo por remontarme muy lejos ¿no?, el mapuche fue muy perseguido. Bueno, los indios en toda la Argentina, entonces si bien el blanco lo hacía renegar de su cultura, de su lengua, no estaba permitido hablar en mapuche porque eran castigados tanto los chicos como los padres. No podían trabajar, entonces eso hace que culturalmente renieguen de su lengua y de su cultura. Si vos sabés que a un chico que tenga hoy 16-17 años vos le hablás en lengua (mapudungun), ellos te van a entender; no te van a querer contestar pero te entienden lo que le estás diciendo, porque sus madres o sus abuelos hablan en lengua.*

Si vos hablás con algunos ancianos y le preguntás por qué no transmitís la lengua y ellos te dicen que porque la lengua mapuche no te va a llegar a ningún lado. O sea, no es lo mismo que hables español o castilla -como lo llaman ellos- o hablar mapuche; si vos vas a pedir un trabajo en mapuche, te dicen que sos indio, o sea ellos están muy resignados a perder la cultura.

Por ahí, lo que tratamos nosotros, los docentes, es de volver a reflotar su cultura; nosotros tenemos talleres y son todos talleres interculturales en los que hay tejido, hilado, trabajo en soguería, talabartería. Había un taller de lengua mapuche, hay taller de cerámica que están encarados desde lo intercultural. Aunque nosotros siempre decimos ¿por qué del lado huinca, del lado blanco tenemos que reflotar la cultura que es de ellos? ¿Por qué no hay ningún mapuche que quiera enseñar el hilado? Si nosotros no lo vamos a buscar y se lo proponemos -o enseñar lengua, por ejemplo- entonces, ése es un trabajo medio difícil, porque nosotros tenemos que concientizar a los padres, porque hay padres que no quieren que sus hijos aprendan lengua, porque dicen que no les va a servir.

R. – ¿Es una negación...?

P. – Sí, porque, por ejemplo, yo veo que en el tercer ciclo los chicos tienen inglés y saben inglés y no saben mapuche. Hay una contradicción grande.

R. – Y desde la Educación Física... ¿Cómo se ha instrumentado o se va a instrumentar? ¿qué se ha hecho hasta ahora desde el plano intercultural que planteas y que está tan en auge en los discursos educativos actuales?

P. – Mirá, hace como 10 años atrás se ha hecho, desde profesores de Educación Física, muchas cosas. La idea de preguntarse qué hacían los chicos, a qué jugaban, los grandes (adultos) en su tiempo libre, los pocos tiempos libres que tenían, a qué se dedicaban entonces. Un grupo de profesores de Educación Física organizó una investigación del juego y actividades recreativas de los pueblos originarios, como te decía antes. Si bien hay juegos mapuche(s), tehuelche(s), y bueno, reunieron un puñado de juegos lo que se llamó el proyecto Fofocachuel. Porque en esa escuela (en el paraje homómimo) es donde se organizaron, digamos, esos juegos. Ahora se llaman juegos aborígenes y son un puñado de juegos que los hacemos anualmente, tipo una fiesta no con baile y bingo sino una fiesta cultural ante todo; y los chicos saben que es una fiesta cultural.

Los juegos que se realizan, por ejemplo se llama “pilmatúm”, que es una especie de matador. Se juega en un círculo con una pelota, dos equipos se identifican con un color y la idea es “matar” al otro equipo, tipo una mancha; pero la particularidad de este juego es que la pelota se tira por abajo de la pierna, hay que levantar una pierna y matás por debajo de la pierna. Hay juegos de lucha que se realizan también en un círculo: la idea es sacar al oponente del círculo. Tradicionalmente, el juego se llama “loncotear” (lonco es cabeza, me aclara) porque los indios se agarraban del pelo, como tenían abundante cabellera se agarraban del pelo y trataban de sacar al contrincante de los pelos, de ahí viene el loncotear.

También hay juegos de puntería, con lanza, a blancos fijos como a blancos móviles. Hay juegos de carrera, hay uno que se llama “carrera a la loma” que es una prueba que se hace de 150 metros aproximadamente y se hacen con banderas, se ponen banderas en una loma o en una pendiente, y la idea es que todos los corredores tienen que pasar por atrás de las banderas y volver al punto de inicio.

Hay un juego muy lindo, un juego que les gusta mucho a los chicos que es “la carrera del zorro” -quitarle la cola al zorro- poniéndole un pañuelo a la cintura. La particularidad de éste es que se juega en la pista de obstáculos, se larga un zorro (un alumno), así un chico corriendo como zorro y unos 8 ó 10 perros atrás que tratan de alcanzarlo y tenemos obstáculos, tenemos troncos. Podemos ponerles troncos para que salten, ponemos unas ramas para que pasen por abajo y siempre tienen que correr por un circuito; y ahí se ve la astucia del zorro para escaparse de los diez perros.

R. – Esos juegos que estas nombrando, ¿son juegos que surgieron de la propia comunidad o de los profesores que los sacaron de algún libro y lo implementaron en la escuela?

P. – No, los profesores los rescataron de información de los ancianos y sí, seguramente también habrán sacado información de libros...

R. – ¿Sería el mismo caso de la lengua y otras actividades en las que el profesor reinterpreta la cultura en la que trabaja y la lleva a la escuela?

P. – Claro, sí. Pero hay que tener cuidado. Sin ir más lejos, el juego más tradicional que es el juego de la “chueca” o “palikatum”. Si bien este juego trataron por ahí algunos profesores hace un par de años atrás -creo que en el 96`- de hacer un reglamento. En realidad, el juego en sí, los juegos mapuche(s) en general no tienen reglamento por el hecho de que se forman reglas básicas para que todos puedan jugar. Y aparte, que si bien en ese momento se jugaba por cosas serias, por ejemplo podían hacer un partido de chueca por propiedades, por

animales o por donde se delimitaba un campo de cada familia, es decir, no era solo un juego para ver quién ganaba y quién perdía, era para decidir cosas serias. Eso tenés que saberlo y contárselo a los chicos, porque por ahí contás algo falso y no está bien, esto es cultural también. Además, el mapuche no se escribía, eso vino después...

La entrevista con el profesor es bastante extensa y muy rica en datos y anécdotas. Considero oportuno este fragmento puesto que se pueden apreciar relatos claros de las características de los juegos y, sobre todo, la posición defensiva que adopta frente al desvío de lo tradicional el mismo profesor: el supuesto reglamento de *palin*, la modificación del juego propuesto por la chicas, el papel activo que encuentra en su labor profesional como sostenedor de un proyecto de rescate. Pareciera que el propio docente, y así también lo parece ser en otros casos, construye una forma de identidad, del propio trabajo, ligada a la necesidad de tener una acción en común, la comunidad de los docentes. Es, por decirlo de alguna manera, un sub-campo en la relación comunidad-escuela, que opera en la necesidad de legitimar sus acciones pedagógicas. El “*rescate de la cultura mapuche*” implica no dejar lugar a concesiones nuevas. ¿Pero qué opinan al respecto aquéllos que observan desde adentro estas nuevas promulgaciones escolares?

Miradas políticas. *Campamentos mapuche*

Esta entrevista se pautó con el objetivo de que la entrevistada me permitiera, en principio, aclarar algunas cuestiones referidas a los “campamentos mapuche” de los que yo había escuchado hablar cuando llegue al pueblo. Por otro lado, también sabía que pertenecía a una agrupación por los derechos indígenas -aunque no era una militante activa- y que además, tenía una hija adolescente con quien podría arreglar una posterior entrevista. Así me contacté con Elsa (su nombre está cambiado).

R. – Quería hacerle algunas preguntas, en especial sobre los "campamentos ", ya que estoy realizando un trabajo sobre los diferentes juegos en niños y jóvenes mapuche. ¿Cuánto hace que lo están llevando a cabo y qué actividades realizan...?

E. – *Hace dos años que lo hacemos, lo hacemos en la segunda o tercera semana de enero.*

R. – ¿En qué consisten las actividades? Me dijeron que realizan algunos juegos.

E. – *Sí...juegan los hombres nomás...con los palos y las piñas ¿vio?...no sé cómo se llama el juego.*

R. – *Palin...* (Duda) le pregunto ¿“chueca” ?...

E. – *Sí, sí ese, a eso juegan. Ese juego parece que era...* (queda pensando algo dubitativa)

R. – Las chicas y las mujeres adultas qué hacen, ¿se enojan por no poder participar?...

(Cambia la actitud se mueve en la silla y acusa un gesto como de confusión)

E. – *No, porque nos vamos a enojar si juegan los hombres nomás; hay que aceptarlo... porque es así como ellos dicen...*

R. – ¿Quiénes dicen...?

E. – *Los encargados de hacer el campamento, que le preguntan a los ancianos y ellos no dejan que jueguen las mujeres. (Se puede apreciar una diferencia importante entre la escuela, que habilita el juego para las mujeres pues eso es lo políticamente correcto donde el juego es para todos, y aquí donde el juego se liga aún más al carácter tradicional. La lógica del contexto condiciona la intención de la práctica). Nosotros estamos...yo estoy aprendiendo muchas cosas de la cultura mapuche. Mi madrastra no era mapuche, mi madre era hija del cacique Nahuelquir, se murió cuando yo era chica. Ella me decía que éramos mapuche, después yo lo dejé...*

Con el tiempo retomé, ahora soy mapuche, siempre fui mapuche...

Mi hija va a 8vo año, a ella primero los compañeros la cargaban porque decía que era mapuche, y ella me decía que los que la cargaban y eran más mapuche que yo. Pero que no saben nada, porque el padre es huinca; pero ella empezó a ir a los congresos, está aprendiendo el idioma que se está perdiendo, el significado de los dibujos del telar...

Iba a un taller de telar y le estaban enseñando todo eso...

También se hacen bautismos mapuche...de la religión mapuche, se agujerean la oreja...porque tenés que ser bautizado, yo soy bautizada católica pero no creo en las imágenes, por ejemplo en la Virgen, y en los santos de yeso.

Nosotros creemos en el Dios vivo...

R. – Tal vez por eso muchos se vuelcan hacia la religión evangélica...

E. – *Claro porque es parecido...* (cambia de tema). *Pero el mapuche no puede estar afiliado al partido político de turno, ni al comité, ni nada eso. Eso es para los blancos, para el huinca.*

R. – ¿Cuántos son los mapuche que asisten al congreso o los campamentos de aquí, del pueblo?

E. – *De acá somos pocos, serán 4 ó 5. Acá no hay mapuche...*

R. – ¿Cómo que no hay? Hay muchas personas que tienen apellidos mapuche...

E. – *Hay, pero no se reconocen. No se aceptan como mapuche por miedo, por vergüenza al blanco...*

Bah, algunos son más mapuche que yo, pero... (realiza un gesto como de resignación y aclara...) Hay mucha gente que es descendiente, mezcla de gringos o criollos; pero se nota en la piel que es mapuche, en la manera de ser...

Si es mapuche, no te va a decir soy mapuche; capaz que se sacan el apellido. Por eso acá (nombra a otra persona) nos decía que nos juntemos, porque solos no hacemos nada. Pero siempre está eso de que, quiénes son esos...que se hacen los mapuche nomás...no sé (pone un gesto de resignación).

Volviendo a los juegos, le explico sintéticamente qué observaciones he estado realizando, y me dice:

E. – *El chico mapuche es respetuoso. A mi hija todos la cargaban por ser mapuche y ella no decía nada. Cuando llegaba a mi casa ahí se enojaba un poco, después sola se le pasaba. A mi hija le gusta jugar y le gusta Educación Física en la escuela, acá venía a patín (se refiere al lugar donde se practican actividades deportivas) y le gusta jugar al voley. Pero ahora con la escuela no tiene mucho tiempo.*

La conversación toma otro rumbo: me cuenta sobre un episodio de desalojo que salió en todos los medios. (Al relatarlo, da por sobreentendido que conozco el hecho).

Igual que acá, para cualquier acto dicen para los mapuche esto, para los mapuche lo otro, ¿pero qué pasa? Te dan la bandera, pero después, ¿vos viste flamear una bandera mapuche en el pueblo? Todo es política, te la dan para guardarla, nadie la pone. A mí me da bronca... Me decían ¿por qué estas enojada?, no es para tanto... Para mí sí, pura política hacen y muchos vamos a decirlo así, son ignorantes: por una caja de comida se entregan al blanco, al político de turno... (Recién aquí parece que estuviera, más por lo que dice que por cómo lo dice, enojada, pero no lo evidencia corporalmente. Toma un descanso y se levanta para preparar unos mates).

R. – *¿Qué crees que opinen los abuelos sobre los juegos aborígenes en las escuelas y qué opinas vos?*

E. – *Yo pienso que está bien, habría que preguntarle a ellos. Igual, para mí, muchos de esos juegos son de blancos, no de “mapuche”; igual, el mapuche no conoce mucho su cultura*

entonces los chicos juegan igual. Si le dicen que son juegos mapuches juegan, pero ¿qué saben si son juegos mapuche? El asunto que un chico quiere jugar ¿pero cuándo jugaban a eso los mapuche? En el campamento nos decían que el blanco se meta en sus cosas y nosotros en las nuestras que en vez de darnos una mano, nos saquen las manos de encima...

Me deja recapacitando sus últimas palabras, y me siento un poco confundido. La fuerza de su última cita logró que me replanteara hasta el propósito de este trabajo. Hablamos por un largo tiempo sobre la enseñanza del *mapudungun* y otros temas afines; en definitiva, la sensación que me deja es que, tal vez, esta situación de los juegos tenga similitudes con la cuestión del idioma. Es decir, difícilmente la escuela esté preparada -incluso los propios docentes no mapuche- para transmitir los valores culturales, al menos desde la perspectiva de la entrevistada.

Enseñar una palabra como aprender un juego puede estar sujeto más a una folclorización de la cultura que se pretende enseñar, que a la transmisión de la cosmovisión según la tradición heredada. (Sin embargo es paradójico, puesto que ella misma y otros adultos consultados sostienen que la propia cultura mapuche ha ido cambiando, y que muchas cosas se perdieron porque no se enseñaron).

La lógica escolar se rige por normativas propias y específicas que difícilmente coinciden con la manera de enseñar y aprender o transmitir una “pauta cultural” en el contexto de la comunidad. Sin embargo, este contacto de negociación cultural logra despertar un nuevo diálogo para construir una nueva forma de comunicación.

Ahora veremos si esta presunción es probable escuchando otras voces.

No hay negación, sino ocultamiento.

La entrevista realizada con Elsa me facilita el contacto con alguien relacionado con una organización política mapuche. Luego de algunos intentos fallidos, logro comunicarme y es así que concertamos una reunión. De allí, surgieron los fragmentos de la entrevista que aparecen a continuación.

R. – Bueno, no sé si ya te había comentado algo E...

J. – *Algo me dijo, aunque no sé muy bien. Algo sobre los juegos ¿no...?*

Le traté de explicar de manera sintética, aunque probablemente me haya excedido en algunos detalles innecesarios. Sin embargo, le hice saber lo valioso de su relato ya que él era

uno de los organizadores de los campamentos, y un ¿activista político? de la agrupación en cuestión.

En mi relato, me explayo sobre cuestiones de tipo político-indigenistas y sobre aquéllas referidas a motivaciones de tipo personales que me llevaron a realizar este tipo de investigaciones. Él me cuenta que estaba viviendo en Bahía Blanca y que comenzó a sentir la necesidad de rescatar su identidad nativa, ya que su padre era mapuche y su madre tehuelche.

Había realizado algunas búsquedas genealógicas y actualmente sentía un fuerte compromiso por cuestiones referidas a la identidad.

J. – *Mirá, en cuestiones referidas al juego lamentablemente mucho conocimiento no tengo. Sé lo del Palin o Chueca, por el palo curvo con el que se juega; y otros menos conocidos, como el del Nahuel y los Che (el tigre y las personas). Un juego de estrategia parecido al ajedrez, un juego en el que me sorprendí mucho que existiera en nuestras comunidades, porque además, es muy antiguo -un juego milenario-, así como el ajedrez. También, unos juegos de cartas, con cartas de cuero. Como las españolas, pero con una simbología especial. Se juega en una mesa de cuero con patas de madera. Bueno sé que hay muchos más, pero nosotros también estamos aprendiendo...*

R. – ¿Cómo llegaste a la organización?

J. – *En realidad, yo estoy desde el 2001 y la organización tiene 10 años. No tiene personería jurídica, no responde a cuestiones partidarias y surgió como consecuencia de situaciones de conflicto concretas un grupo de peñi y lamien (Hermanos y hermanas). Se juntaron para hacer frente a situaciones de atropello, por cuestiones de tierras, de atropello a los derechos heredados: desde acompañar y asesorar a un hermano para ir a notificarse a los tribunales, hasta para una asesoría legal o cuestiones más importantes todavía...*

R. – ¿Por qué crees que muchos jóvenes no se auto-reconocen mapuche? ¿Se nace o se hace mapuche? Interviene antes que termine y dice:

J. – *Acá, ha habido desde la época de la conquista y después con la formación del Estado argentino, una presión física y psicológica muy grande. El indio siempre fue visto como morocho, sucio y borracho, es lo que ha dicho el blanco... ¿qué joven se va a querer identificar con esa imagen? ¿Cómo se va a seguir con eso?*

Los mismos ancianos han negado, o mejor dicho, no se han preocupado de transmitir la cultura...Porque pensaban que no tenía sentido, si ya eran discriminados ellos por hablar una lengua o por ser de determinada manera, no querían que a sus hijos y nietos les pasara

lo mismo. Así, este miedo se fue transmitiendo de generación en generación. Pero, ¿qué pasa ahora? Los jóvenes -en realidad hace un tiempo- comenzaron a darse cuenta del valor que puede tener rescatar sus orígenes, de asistir a un Nguillatún o a un Camaricún (como se nota, hace un uso diferente de estas palabras); de respetar y sentir la espiritualidad al aire libre, sin templos ni iglesias, como ha sido siempre. Como era antes, porque siempre se hizo al aire libre.

Podía escuchar cierta melancolía histórica en esta parte de la charla, aunque ciertamente no es efusivo como lo sería un político dando un discurso. Sabe lo que dice o, por lo menos, lo dice seguro, de corrido. Para unos minutos y se levanta para arreglar el mate y calentar la pava...Aprovecho ese tiempo para reorientar la conversación para el lado de los juegos. La forma de expresarse evidencia una construcción identitaria diferente a los adultos mapuche con quienes conversara en el campo)

R. – Seguro que ya sabrás...que en las escuelas de la zona de Cushamen, profesores de Educación Física vienen desarrollando encuentros de juegos aborígenes, que de alguna manera logró instalarse en las comunidades...

Antes de que termine la pregunta me vuelve a intervenir y me dice:

J. – *Mirá, yo te puedo dar una opinión personal, que no es ni la de la organización ni la de los ancianos; aunque sé que hay gente que está de acuerdo y otra que no. Incluso, para los ancianos mismos, algunos están de acuerdo y otros no; y está bien que esto suceda así. Para algunos, es una buena forma de hacer conocer nuestra cultura a través del juego y no está mal. El problema de la folclorización de la cultura es que pierde sentido político, sin querer o queriendo. (Este concepto va a ser usado reiteradas veces por él, y en con cierto tinte peyorativo, le resulta al menos incómodo)*

R. – Me imagino que una cosa son los juegos en la escuela y otra, en un ámbito apropiado a otros fines, ya sea un ritual, una fiesta, etc. (Creo que no me comprende y le sugiero un ejemplo: la chueca la juegan sólo los varones, pero en la escuela deben jugar todos porque así funciona).

J. – *Exactamente, la escuela tiene sus propios códigos, vamos a decir. También enseña una historia oficial: la occidental. Eso también ocurre. Detrás del discurso de la igualdad de oportunidades, del respeto y la tolerancia, no tolera ni respeta la diversidad cultural porque hay cosas que tienen un sentido y deben ser de esa forma. Pero la escuela lo modifica. De acuerdo con lo de los juegos, se queda todo en palabras: el Estado también debería hacerlo, pero no hacen nada; por eso surgen organizaciones como la nuestra. A nosotros nos han*

acusado de quilombos, subversivos... (se refiere a la organización) pero nunca hicimos nada para tener esa fama. Sobre acciones concretas nosotros hemos brindado apoyo. Tenemos representantes de todas las comunidades de la zona y como te decía faltan muchas cosas por hacer. Esto recién está comenzando, estamos en un proceso bastante nuevo.

J. – Respecto a los juegos, pasa algo parecido con la lengua, creo que es irrelevante. En la escuela, si se enseña el mapuche o no... (se queda pensando) es igual que si se juega tal o cual juego mapuche. Sigue siendo folclórico, no está mal. Nosotros sabemos qué es lo mapuche y qué no. Se pueden aprender palabras o a hablar la lengua, pero una palabra en mapuche para la cosmovisión mapuche, tiene un sentido muy amplio que hay que conocer y sentir. Ir y estar en un Nguillatún, en un camaricún y conectarse espiritualmente, para los católicos será la iglesia, para nosotros ahí (señala con la cabeza hacia el suelo) al aire libre...

R. – ¿Debería haber un estado mapuche, escuelas mapuche, una Educación Física mapuche?

J. – Sería bastante tonto querer separarnos del Estado, o no asumir que las cosas como son hoy en día. Recuerdo que en un parlamento se dijo que nosotros éramos ciudadanos argentinos, pero que pertenecíamos al pueblo mapuche. Una señora que estaba escuchando se enojó mucho con eso, hasta que le explicamos por qué se había dicho así. Después lo entendió. Nuestros pueblos estaban mucho antes de la formación de los estados nacionales y de las limitaciones de las fronteras.

Hasta aquí, la conversación es muy distendida... Seguimos tomando mate, comimos unas tortas fritas. Ya habíamos pasado a la casa -pues estábamos conversando afuera- y, en el interior, estaban su esposa, otra señora, el marido y los hijos, entre ellos un joven de unos 15 años. Ellos escuchaban nuestra conversación, aunque no opinaban y trataban, en voz baja, de hablar de otras cosas...

Sin embargo, también estaba allí un joven que se autodenominaría como mapuche a quien conocía, pero de quien no imaginaba esta faceta identitaria que mostrara con tanto ímpetu. En sus posteriores intervenciones replotaba situaciones por conflictos de tierras en su lugar de origen, distante unos 30 Km. del pueblo. Además, era pariente de uno de los asistentes infantiles de una de las escuelas observadas con quien ya había tenido una conversación previa.

El joven en cuestión es enérgico para hablar, algo apasionado, tarda unos segundos en encontrar las palabras adecuadas, levanta la voz. Cada vez que interviene, el dueño de casa realiza una pausa para que pueda decir lo que piensa. Y sostiene: *-Por ejemplo, en la escuela*

se enseña sobre la “Conquista del Desierto” como si acá no hubiese habido gente ¿y los indios? ¿Los que habitaban la Patagonia qué eran, animales?

Lo que pasa “loco” (esta expresión la usará reiteradas veces), es que la ley no es para todos iguales: para unos sí y para otros no. Si vos tenés apellido huinca o criollo, parece que me podés pasar por encima a mí, que tengo apellido mapuche y está lleno de mapuche que son así -se toca el rostro- morochos como yo pero no asumen que son mapuche porque tienen otro apellido Huinca.

Cualquiera que viene de paso por el pueblo, tiene más derecho que uno: habla mal de los indios y apoya a los terratenientes, a los de la compañía (en referencia al grupo Benetton). Los pescadores no pueden pasar ni a pescar al río. Todo es de los Benetton pero nadie se queja, somos lo más pacífico que hay nadie se mete, se conforman; nos conformamos bah, con nada... (Interviene el anfitrión) Si, igual el problema acá no es Benetton. Podría ser Adidas o cualquier otra empresa, el problema es cómo han logrado tener la propiedad de tanta tierra, cómo es posible que le haya sido tan fácil, el Estado es el principal cómplice.

R. – Bueno, detrás de eso supongo que está el poder del dinero...

J. – *Y si... Me acuerdo de una anciana mapuche que decía: nosotros vinimos de Azul (Buenos Aires) de las buenas tierras; de ahí, nos corrieron a la cordillera. Después, nos sacaron por el turismo; después a las piedras...y ahora parece que hasta debajo de las piedras hay riquezas ¿adónde nos van a llevar ahora?*

R. – En un parlamento indio al que asistí en Buenos Aires, se criticó mucho la tarea de los investigadores indigenistas huincas. En especial con algunos ¿qué opinión te merece esto?

J. – *Nosotros estamos en contra. Personalmente, creo que hay que tener cuidado con lo que se escribe y se dice. Por ejemplo, lo que dice el director del museo de Benetton. Parece una contradicción pero no lo es, no es casual. El tipo tiene un registro de lo mapuche de acuerdo a porcentajes. Más de 80% sos mapuche, menos no ¡Una locura! Debe andar con un mapuchímetro midiendo paisanos...*

Después; el tema de la legalidad o no de las tierras: si son Tehuelche son argentinos si son mapuches, más chilenos. Me parece peligroso porque hace que se generen rivalidades innecesarias, que sólo fomentan el racismo. (Me interpela) *¿Vos estás trabajando con los juegos nada más?* (Le explico lo mejor que puedo el objeto de este trabajo). (Interviene el joven acompañante) *-No puede ser loco que venga cualquiera. Lewis (otro personaje extranjero y de mucho dinero; famoso por sus excentricidades, entre las que se destaca una*

estancia con un pequeño estadio de fútbol) o Benetton, o una empresa extranjera y se lleven todo; no puede ser que te alambren tierras que compraron por dos mangos y nosotros ¿qué hacemos? Nada. La gente del pueblo critica a las organizaciones Mapuche. Pero, no puede ser; no le dan el valor que la tierra tiene. Eso es una ofensa a “futachao” (Padre Grande, Dios). Igual, espero que de a poco las cosas cambien. (Luego de la energía inicial, sobre el final, la resignación y la esperanza se mezclan, como tratando de alivianar la angustia de una realidad incierta).

(Interviene el dueño de casa) Yo también creo que las relaciones van a mejorar, siempre y cuando hagamos valer nuestros derechos a favor de pelear por la aceptación de una diversidad en concreto, no sólo de palabras de políticos de turno, sino llevando adelante acciones políticas, de política mapuche. Depositando nuestra fe y nuestra esperanza en los jóvenes. En ellos está la posibilidad de cambiar y tener una sociedad más justa y menos individualista y que se pueda vivir en armonía con la tierra. Pero el occidental tiene una visión muy diferente del progreso, la tierra significa riqueza para poder acumular más riqueza. Para el mapuche, la riqueza está en poder vivir con armonía con la naturaleza; de allí que son concepciones muy diferentes de todo: la propiedad privada es un concepto occidental, como las religiones, que tanto mal nos han hecho. Logrando que todas nuestras creencias se vayan perdiendo de a poco para convertirse en lo que es hoy (concluye casi como resignado y un poco pensativo).

R. – Volviendo a la escuela, había quedado pendiente ese tema.

J. – Hay de todo. Profesores que son conscientes de lo que pasa y otros que no. Repiten como loros la historia oficial; hay quienes discriminan, hay quienes hacen uso de lo que significa entender la diversidad cultural. Porque no somos todos iguales, aunque todos tenemos o deberíamos tener los mismos derechos. Pero pasa como decía él recién, (se refiere al otro interlocutor) la ley está escrita para todos, pero sólo para algunos puede ser beneficiosa y para otros perjudicarlos, según cómo se aplique.

El otro día, en el acto del 12 de Octubre -por suerte, no fue un acto con el discurso estúpido de que llegaron los españoles y Colón y civilizaron indios- tuvo una mirada más crítica; y una profesora habló directamente de la matanza que significó la colonización y la conquista. Hacía rato que no escuchaba un discurso de este tipo, tan directo; por lo menos hay alguien que dice otra cosa y no lo de siempre. Lamentablemente, eso sólo no alcanza, pero es algo...

De todos modos, como dice “G”, la transmisión cultural de la identidad mapuche empieza a vivirse y a reforzarse en la casa, en la familia, sino después es muy difícil. En la casa uno debe hablar con los hijos y contarles de qué se trata esto; hacerles sentir el orgullo de llevar un apellido mapuche o aborígen, que sepan de sus antepasados y que pertenecieron a estas tierras o a otras, pero que vivieron aquí desde hace mucho tiempo, antes de las conquistas...

Sin haber sometido la entrevista a un tipo de análisis exhaustivo, encuentro, tal como aparece, que el punto de inflexión no está en los juegos, en los campamentos, en los partidos de chueca; sino que está vinculado a cuestiones de poder y las diferentes formas de resistencia.

Otra cuestión interesante surge en el tema de la identidad mapuche en aquellos sujetos que han tenido cierta formación política o de un mayor capital cultural. Estas reivindicaciones sociopolíticas son más fuertes en grupos urbanos que en aquellos pobladores mapuche que viven en medios rurales, pues el sentido práctico los obliga a preocupaciones cotidianas. Subsistir en condiciones poco favorables no deja lugar a las reflexiones políticas, excepto que se lean como tales la preocupación por seguir con ciertos rituales religiosos y culturales como las rogativas y los *camarucos*, prácticas de curación por métodos propios o la transmisión del mapudungun. Pero las luchas más enérgicas son dadas casi bajo cierta soledad. Un pequeño grupo organiza una radio, otros viajan a Buenos Aires para realizar algún que otro reclamo por recuperación o escrituras de tierras; los más audaces se instalan para ocupar espacios “privados” (según dudosos fallos históricos y recientes), pero la realidad termina siendo que las luchas son fragmentadas y discontinuas, al menos hasta ahora.

Ellas juegan solas

Otra perspectiva que me parece oportuno destacar es la posición tomada por parte de un grupo de jóvenes mujeres que asisten a la escuela secundaria del pueblo de El Maitén pero que han transitado su infancia en Cushamen y localidades aledañas respecto a muchos de los temas que convergen en torno a los juegos y la identidad. Muchas de sus familias aún viven en el campo, al que vuelven finalizado el ciclo lectivo. La mayoría de ellas ha formado parte de los encuentros lúdicos que hiciera mención. La entrevista fue realizada en un albergue

estudiantil con un grupo de 6 chicas, tras haber concertado una cita con la celadora de la institución.

Después de las palabras de presentación y otros formalismos, empezamos a conversar. Hablamos de varios temas durante más de dos horas. Presentaré a continuación parte de la entrevista que revela aspectos específicos e inherentes al tema en cuestión.

En las entrevistas anteriores la letra “R” incluía mis preguntas, aquí será la letra “P” (pregunta) y con la letra “R” aparecerán todas las respuestas e intervenciones de las integrantes del grupo, independientemente de quien hable.

P. – ¿Qué recuerdan de su infancia? No fue hace mucho (risas) ¿Qué tipos de juegos practicaban?

R. – *Nosotros no jugamos, somos grandes para jugar* (risas).

P. – Pero cuando eran chicas.

R. – *Casita, muñecas, mancha, escondidas, lo que juegan las chicas*. (Me lo dice con un gesto de sorpresa).

P. – ¿Y en las clases de Educación Física?, ¿en la escuela?

G. – *Sacarle la cola al zorro, a la chueca...* (era la primera vez que un grupo me relataba en primer orden los juegos tradicionales).

P. – ¿Han hecho algún deporte en la escuela?

R. – *Si, jugamos al volej, a la chueca* (ahora lo toman como deporte).

P. – ¿Fuera de la escuela, se juntaban a jugar a la chueca? (Pregunto intrigado).

R. – (Se miran entre sí) *Solamente en la escuela, y más que nada en los encuentros de los juegos aborígenes. Yo por lo menos* (las demás asienten).

P. – ¿En sus tiempos libres se juntaban para jugar a algo?

R. – *A veces. En las casas, no en la calle. En invierno hace frío* (risas).

P. – En la zona donde viven el invierno es duro, en esos inviernos largos con fríos y nevadas tan fuertes ¿qué hacen? ¿Cómo ocupan el tiempo?

R. – *Durmiendo* (risas), *escuchando música, mirando tele ¿Qué vamos a hacer...?*

P. – ¿La televisión es satelital o repetidora?

R. – *De las dos. Siempre tuvimos televisión*. (Me dicen como desafiantes).

P. – ¿Que música escuchan?

R. – *Cumbia y latino, rock, de todo un poco*.

P. – Todas tienen celulares por lo que observo, ¿qué uso les dan?

R. – *Si, acá (por el pueblo) para los mensajes y los juegos. Pero en Cushamen no hay señal; acá si, todas tenemos.*

P. – ¿Qué años están cursando?

R. – *Segundo y tercero (Del secundario. Hablan varias a la vez).*

P. – ¿Piensan seguir estudiando cuando terminen?

R. – *Sí, y vamos a hacer nivel principal (sic)*

En este momento interviene la celadora, preparan unos mates. Hablamos de diferentes cosas y comenzamos a conversar sobre los juegos aborígenes.

P. – En los juegos aborígenes que hablábamos recién, ¿todas han participado?

R. – (Se miran y afirman reconociéndose en el tiempo) *Sí, todas.*

P. – ¿Qué recuerdan? ¿Para algunas fue el año pasado, o me equivoco?

R. – *De lo que hablábamos hoy, del juego parecido al hockey...y eso. (Interrumpe otra chica). Pero no es Hockey, eso también sabemos. Siempre nos decían eso ¿viste? (mirando a una compañera).*

P. – ¿Y qué le ven de diferente?

R. – *El palo es diferente. En la chueca no hay arcos, (se crea confusión y opiniones diversas).*

Pero nosotros jugamos con arcos (dudan). Unos sí juegan con arcos y otros no. Nada más que no podés levantarlo. Bah, en algunas escuelas te dejaban ¿viste? Si el arquero está equipado si podés, sino tenés que pegarle por abajo nomás...Jugábamos con una pelota hecha de cuero... (Risas).

P. – ¿Siempre participaron en esos juegos?

R. – *Siempre jugamos, desde 4to grado hasta que terminamos. (Todas asienten).*

P. – ¿Qué otros juegos recuerdan de esos encuentros?

R. – *Quitarle la cola al zorro, la carrera por la loma, la lucha en el barro, también en la cinchadas, en salto en largo y la jabalina, las carreras de tronco y las carrera de la posta con un palito que te vas pasando. (Corre-caminata).*

P. – ¿Qué tienen que ver con ustedes estos juegos?

R. – *Que son juegos de la zona... (Se miran entre sí, cada vez que alguna habla). Son juegos aborígenes, que jugaban los padres y los abuelos de antes.*

P. – Bien, ¿pero de quién? ¿de ustedes? (No contestan... Pareciera que les cuesta reconocer esto). ¿Le contaron “sus” abuelos que ellos jugaban estos juegos? (Se produce un silencio y las chicas quedan pensativas frente a la incomodidad de mi pregunta).

R. – *No sabemos muy bien, porque mi mamá en realidad no tenía tiempo para jugar.* (Vuelven los comentarios ya varias veces escuchados, sobre la ausencia del juego en la infancia de los adultos por razones de trabajo).

R. – *A mí tampoco me dijeron mis abuelos que jugaran a eso. Pero así nos dijeron en la escuela, ¿viste?. De a poco comienzan a entrar en confianza, le echan la culpa a la escuela. Una de ellas, la que más participó en la conversación comenta: -A nosotros no nos contaron nada. Tampoco nos dice que sean juegos de ellos, ni que lo jugaran, no sé porqué nosotros lo jugamos; pero los encuentros estaban buenos, nos divertíamos y siempre queríamos ir, por lo menos yo (dice nuevamente mirando al resto). Otra de las jóvenes comenta: A mí mucho no me han contado, pero sí me dijeron que nunca habían jugado al palin, ni a esos juegos. Mi mamá me decía que me tenía que criar como ella, puro trabajo; pero a mí me gustaba jugar, yo fui cinco años a la corre-caminata. A ella no le gustaba pero a mí sí, entonces iba. No me daba permiso, pero me iba igual.* (Risas).

P. – Y entonces, ¿cómo piensan ustedes que estos juegos comenzaron a practicarse en las escuelas? (Nadie me contesta, y esperan -al menos eso creo- que se los cuente. Les relato lo que sé; me escuchan con atención y advierto que la mayoría desconocía la historia).

R. – *En mi casa cuenta que se divertían con las cosas del campo nomás. Correr las chivas y eso.* Dice otra joven: *-Sí, yo he escuchado algo pero no me acuerdo bien. Pero nosotros tenemos animales, vivimos en el campo. Pero en el campo es difícil jugar, porque siempre hay que trabajar, hay cosas que hacer. Ustedes son los que juegan (les dice a sus compañeras y se pone seria). Sus padres es difícil que hayan jugado, porque antes no había tiempo para jugar, y ahora igual.*

P. – ¿Qué opinan sobre la escuela a la que asisten ahora?

R. – *Para mí fue muy difícil el cambio, y ahora que estamos todas juntas es un poco mejor. Pasa que no es fácil, porque si venís del campo siempre te van a decir que sos del campo. Entre las chicas se da más que nada, pero entre los varones No porque siempre ellos te van a tratar bien.* (Risas)

P. – ¿Cómo notas la diferencia?

R. – *Porque nos dicen que somos muy calladas, que porque somos del campo, ellos no tratan de aislar, no te hablan y es difícil; ¿cómo te vas a integrar?* Interviene una joven que había participado poco: *-Si existe eso que cuentan ellas, para las nuevas es difícil. Después, como todo: cuando te conocen eso va cambiando.* Interviene la celadora y dice: *-“Pero eso pasa acá, por ejemplo, muchas chicas que han ido a Comodoro (Rivadavia) eso no les ha pasado”.* (Dice una de las chicas que más participó en la conversación) *-Claro, porque no conocen Cushamen...* (Risas de todos, por la inmediata ocurrencia de la joven). *En vez, acá es más difícil porque todos conocen Cushamen. (Risas).*

P. – Ese sentimiento que ustedes tienen, ¿lo relacionan sólo con el campo o algo más? (Creo que entienden a qué me refiero, pero intento ser frontal). Ustedes saben que el campo, -al menos aquí en nuestra zona- está vinculado con lo mapuche, ¿ustedes se sienten mapuche? (Nuevamente un silencio incómodo se apodera del grupo). ¿Algunas de ustedes tienen ascendencia mapuche? Le pregunto a una de las chicas en particular. (Noto que se siente incomoda con la pregunta y titubea unos minutos). Finalmente una de ellas dice: *-...me da lo mismo ser o no mapuche.*

P. – ¿Ustedes tienen relación con las comunidades que han participado en rogativas o camarucos? (Todas dudan. No sé si no soy claro o es una pregunta comprometedor. La celadora me pide que sea más claro y así confirma mi primera sospecha). Nuevamente les pregunto, por los juegos: ¿sienten que les pertenecen esos juegos, se identifican con ellos, saben que la chueca es un juego mapuche? (De todas, sólo una de ellas se reconoce mapuche. Cuenta que la madre de su mamá -así la nombra- habla mapuche).

R. – *Cuando nos juntamos en la casa siempre hablan, pero a mí nunca me interesó. Yo nunca quise aprender* (dice otra de las chicas), *y siempre tenía la posibilidad de hacerlo porque varios de mi familia hablan. Prefiero aprender a hablar inglés.*

Inmediatamente afirma otra joven. *-Sí, para conseguir trabajo después tenés que saber inglés,* (se queda pensando).

P. – (Pregunto de forma casi solemne) Si se dejaran de jugar los juegos en la escuela, y el idioma mapuche se dejara de hablar, ¿les molestaría? (Me dirijo a todas, pero miro a una de ellas en particular que parecía mas comprometida en esta parte de la conversación que el resto.)

R. – No, a mí me daría lo mismo. Yo creo que encima lo mapuche está todo cambiado, modificado; y así no se enseña. En la escuela como en cualquier lado, lo deben enseñar mapuches -no gente de afuera- porque es peor que si no se enseñara. (Toma la palabra) Nosotros siempre decimos de donde somos, en los Juegos Evita cuando representamos a Cushamen; decimos de donde venimos, en cerámica representamos a Cushamen; hacíamos floreros y viajábamos y siempre estamos orgullosos de ser de ahí; los chicos, han ido a competir a Comodoro y acá también. Nosotros somos de Cushamen, no somos indios como dicen algunos.

(Parecieran soltarse en la conversación). *Nosotros hemos ido al camaruco. Antes no te dejaban ir a cualquiera, ahora sí van y sacan fotos, pero ya no hay verdaderos mapuche. Lo que duele es la palabra indio, porque es como primitivo y eso es como malo. Por ejemplo, acá el que habla mal le dicen que es un indio, a mí preocupa que eso sea visto como malo; ¿y a ustedes...?* (Le pregunta al resto) *¿Qué saben de la campaña del desierto?* (Mira desafiante al resto y pregunta como enojada). *Sí sabemos, el ejército blanco 200 años atrás todo eso* (Mira hacia abajo). *Pero el indio es usado de forma negativa, tiene que ver con eso. Lo toman como insulto, desde hace mucho porque no se puede vivir de una forma diferente como en el campo. Encima que se vive por muchos años, en las ciudades si no te matan las enfermedades, te matan los autos...* (Risas).

La entrevista deja al descubierto muchas interpretaciones posibles, aunque tal vez lo más destacable sea la seguridad con que alguna de ellas toma posición frente a temas que les son sensibles. Se repiten la discontinuidad de los juegos de ahora con los de antes, su ausencia entre los adultos al menos en su forma más común y, por otro lado, con respecto a la identidad aparece una postura consciente y reflexiva sobre los alcances de mantener una tradición en el idioma o en los juegos. Se inclinan a pensar que para acceder al mundo del trabajo deben aprender otro idioma, el inglés por ejemplo; que las cosas tal como están, no respetan “lo mapuche” y que no vale la pena insistir con algunas tradiciones. Esto es sin duda un posicionamiento político: que se hable la lengua o que se jueguen los juegos mapuche no las vincula más o menos -al menos por ahora- con su pertenencia mapuche, aunque la reconocen y la han vivenciado, aunque sólo una de ellas manifiesta su adscripción étnica.

4.a-5. Juegos aborígenes mapuche-tehuelche

La Escuela de “Fofo”

Esta institución se encuentra ubicada a unos 40 Km. de la escuela N° 69 de Colonia Pastoril Cushamen. El camino hasta allí es similar a la descripción geográfica anterior. Desde la localidad de “Cushamen” quedan unos 20 kilómetros.

Llegando la escuela se observa el cerro homónimo, que dió nombre a la escuela y al paraje “*Fofocahuel*” (caballo loco). Las características edilicias difieren con la escuela anterior, en el sentido de que ésta posee mayor cantidad de aulas, un salón de usos múltiples de importantes dimensiones. El sitio para dormir está dentro del mismo edificio escolar y, en general, todos los compartimentos son más espaciosos, dada la cantidad de alumnos que alberga por ciclo lectivo, que, a diferencia de la anterior, cumple con el período marzo-diciembre a pesar de que las condiciones climáticas son igualmente difíciles.

Por otra parte, los alumnos no vuelven necesariamente los fines de semana a sus casas sino que permanecen en la institución, rotando las visitas cada quince días según le corresponda a cada ciclo.

Una vez en la escuela, el impacto visual que me produjo ver el despliegue escénico de los preparativos para los “juegos aborígenes” fue sorprendente, sumado al compromiso de la comunidad educativa en este evento: desde el decorado de los símbolos mapuche hasta la hospitalidad con que se atienden a los invitados. Todos, personal auxiliar, docentes en general y diferentes grupos de alumnos, parecían saber exactamente qué actividades debían realizar.

En este sentido, creo apropiado remitirme al anexo documental donde se podrá observar, en imágenes, un relevamiento pormenorizado de los detalles que hacen a la vida escolar en el marco de este encuentro y que tiene una impronta sumamente destacable en el imaginario social y cultural de la institución y en las localidades aledañas.

Llegada y recibimiento

Un grupo de profesores de Educación Física estaba a cargo de la organización de los juegos. Estaba compuesto por el coordinador de la Región 1 (a quién correspondía la supervisión); el profesor de la escuela de Fofocahuel, el anfitrión; el profesor de la Escuela

N° 69 (no sólo mi contacto permanente sino también el más experimentado en la organización) puesto que a pesar de no trabajar en esta escuela era -de entre todos los docentes- el único que había estado presente en la mayoría de los encuentros anteriores. Al grupo se le sumaban cuatro profesores más que habían ido como invitados a tales efectos; incluyendo al profesor de la Escuela N°22 del pueblo de El Maitén que, por alguna razón, era la primera vez que participaba en estos encuentros.

Los profesores de Educación Física, como todos los maestros en general gozan de un estatus privilegiado dentro de la comunidad docente y en el caso del director es aún mayor, los que son muy respetados, estando a la altura de un médico y otros profesionales. Quizás ello se deba al hecho de ser los creadores de esta iniciativa (me refiero a que los profesores de EF fueron los impulsores de los juegos aborígenes).

Me presenté a los profesores y les expliqué rápidamente el fundamento de mi viaje siempre acompañado por el profesor anfitrión (que me hacía de intermediario, incluso me presentó al director del establecimiento, ofreciéndose para todo aquello que necesitara). Aquí, como en la escuela anterior, la hospitalidad es una costumbre que se practica. Como en la dirección de la Escuela N°69, el ambiente del despacho estaba ornamentado con souvenirs de las ediciones anteriores, aunque no tiene la presencia de aquélla.

La idea de participar en los juegos estaba vinculada a la posibilidad de observar, pero también de colaborar. Como en ningún otro caso, esta parte de la investigación se volvió más participante que cualquier otra.

Fue así que al poco tiempo de llegar, comenzamos organizar el recorrido para lo que sería el primer juego llamado “quitarle la cola al zorro”. Este consistía en que, frente a un estímulo sonoro, uno de los niños con una cola hecha de tela y adelantado unos metros de sus perseguidores, pudiera salir corriendo y evitar que sus compañeros cazadores logran quitársela. Para ello, debían correr por entre una serie de obstáculos previamente diseñados; eso era lo que nosotros estábamos haciendo, demarcando con cinta el recorrido de unos 150 metros. En la mitad, se realizó un pequeño pozo y se lo tapó con ramas de árboles como si fuese un escondite del zorro; luego, debían pasar entre unos caños plásticos, ubicados estratégicamente para que tuvieran que decidir si saltar o pasar por debajo.

Después, armamos la senda de la carrera de la loma, que consistía en clavar unos postes con unas banderas blancas. Los mismos señalizaban el recorrido de unos 300 metros en subida y bajada, cruzando un pequeño arroyo tanto al salir como al volver. Una carrera

individual (muy dura, en términos de esfuerzo, y arriesgada sobre todo en la bajada) separada en varones y mujeres y por diferencia de edades. (Es realmente difícil correr sobre la piedra suelta; además, se requiere de cierta destreza para no caerse y rodar hacia abajo una vez que se comenzó a bajar por la loma.)

El otro armado del juego estaba relacionado con la cancha de *pilmatún*, un juego similar al matasapo escolar -del que ya hablamos-, con la particularidad de que la pelota debe ser arrojada por debajo de las piernas. Esta técnica es poco frecuente en los lanzamientos más comunes, pero así aparece descrito en el libro de Musters del que ya hablé anteriormente. Incluso Magrassi (1984) lo describe claramente en la publicación de “Los Juegos Indígenas” también ya citada. Los equipos deben estar diferenciados por el uso de vinchas de distintos colores, y los jugadores se eliminan si la pelota les pega en alguna parte del cuerpo. Cuando ésta sale del círculo -de unos 20 metros de diámetro- se puede ir a buscar afuera de la cancha, pero debe ser arrojada sólo desde adentro para eliminar a un jugador.

El mismo espacio anterior se utiliza para realizar otro juego, al que al agregarle otra circunferencia de menor diámetro se transforma en un espacio de lucha. El *nuarumalen* consiste en empujar al adversario fuera de los límites del espacio demarcatorio: otra franja circular de tierra barrosa, que si alguno de los contendientes pisa está fuera de juego. El parecido con el “sumo japonés” es realmente muy notorio. Por supuesto, no está permitido golpearse ni hacer zancadillas, sólo empujar y esquivar los embistes

Para el resto de los juegos no había que realizar demasiados despliegues escénicos. Quedaba organizar el lanzamiento de boleadoras. Para fabricarlas, se trajeron unas medias y sogas de 2 y 3 cabezas en mapuche se le diría *trahuil*. También, se clavaron unas picas con maquetas de cartón que imitaban la figura de guanacos, a unos 15 mts de la marca de tiro. Con el mismo blanco, se realizaría el tiro al blanco con las lanzas, hechas de caña colihues y similares a las jabalinas convencionales.

Finalmente, la estrella de los juegos fue, como en todas las ediciones anteriores, y sin duda, el encuentro de *palin* o chueca. (La descripción del juego ya fue relatada.) Esta actividad se realizaría dentro del predio delimitado por una pista de atletismo, con una particularidad: los carriles estaban delimitados con canto rodado, las piedras parecen ser las únicas que soportan el paso del viento.

Colaboradores y juegos

Mi intención era poder conectarme con jóvenes que estuvieran en proceso de escolarización y hablar de sus prácticas lúdicas escolares y extraescolares. Por eso, me conecté con un joven a quien pude grabar en una conversación que formará parte del cuerpo de entrevistas en el próximo apartado (ya que, desde lo que describe, es posible inferir los diferentes momentos de su cotidianidad lúdica).

Las conversaciones informales fueron una constante. Realmente estaba en el escenario deseado, y esto me llevó más a disfrutar de la estadía y a observar los juegos que a volcarme al registro denso. Admito que lo segundo hubiese estado acorde a la tarea de investigador; seguramente aquí pesó mi rol docente del que no fue fácil despegar a lo largo de toda la investigación y no solamente en este particular escenario. De igual manera, establecí algunos parámetros formales que me pudieran ayudar en los registros posteriores: dibujé un croquis aproximado del predio escolar y utilicé la misma lógica del recorrido de los escenarios, sólo que aquí se podría hablar mejor de zonas de juego. Sobre estos cinco lugares seleccionados realicé un punteo de frases, palabras clave que luego fueron recuperado con el ejercicio memorístico. Las muestras fotográficas fueron una ayuda importante para la recuperación de imágenes visuales.

Las actividades lúdicas generales observadas pasaban de un grupo de niñas y jóvenes golpeando una pelota de voley, hasta un grupo de pequeños alumnos jugando a las bolitas; más precisamente “al hoyito”. Es decir, arrojar las bolitas lo más cerca de un hoyo hecho en la tierra, quien lo lograba tenía la ventaja de tirar al hoyo o intentar pegarle a la bolita del contrincante. Eran 4 chicos, el que logra realizar las dos acciones se llevaba la bolita de quien sufriera la “chunta”, según la expresión local de los niños.

A diferencia de la escuela anterior, no encontré, niños y jóvenes tirando cualquier objeto al aire como si fuera una taba. Aunque con quienes hablé, coincidieron, como en los relatos anteriores, en que las prácticas más comunes siempre estaban relacionadas al campo y a los animales, por este motivo no incluyo esos pasajes aquí.

Me dispongo a conversar con un grupo de jóvenes que luego del desayuno se juntan sobre unos troncos, justo detrás del playón donde se juega al fútbol. En líneas generales surge de lo conversado que una de las actividades más frecuentes en el verano suele ser aprovechar el fin

de semana para pescar. Para ello, deben caminar más de 5 Kilómetros, de la escuela o mejor dicho “del predio escolar” que supone un espacio más amplio donde están las casas de los maestros y empleados de la escuela. La zona en cuestión se caracteriza por tener buenos lugares para capturar truchas; la profundidad del río y la poca accesibilidad colaboran para tener buenos resultados, aunque desde mi perspectiva, todo parece quedar muy lejos. El sistema de pesca más usado son los tarritos, tal como veremos en la mayoría de los lugares relevados, los que se arman con una lata vacía, nailon, una brazolada (con un plomito o tuerca) y un anzuelo pequeño, en el que se encarna generalmente con lombriz, sapito o pescado. Este sistema de pesca es común en todas las zonas aledañas, si bien no está permitido por el reglamento de pesca. Sobre la caza y otras prácticas recreativas extraescolares, aparecerán los fragmentos de la entrevista realizada a Fran y Javier en el capítulo siguiente.

La toma de fotos y las grabaciones en video fueron los recursos más utilizados, puesto que me permitía moverme con cierta soltura captando imágenes diversas y no quedarme atado al registro escrito. Desde el comienzo de los juegos, pasando por la rogativa, el acto escolar y el almuerzo forman parte de un ritual de celebraciones que se repite en cada encuentro.

Si se observa el anexo, se podrá obtener una idea temporal de la secuencia de las actividades. Además de los juegos descritos, en el segundo día del encuentro se realiza la “correcaminata”; una experiencia aeróbica de esfuerzo y simbolismo que conecta a las diferentes comunas y a sus respectivas escuelas. Es decir, cada alumno representante de una de las escuelas lleva el estandarte o testimonio que, en este caso, es el *uiñú* o chueca y lo va entregando de mano en mano, a modo de posta, aunque esto no es una competencia. Cada uno tiene un tiempo o distancia establecido de recorrido (2 kilómetros, 20 minutos, etc.; esto se acuerda entre los organizadores), hasta que finalmente la chueca queda en la escuela anfitriona del próximo año.

En el salón principal de la escuela se encuentra colgado sobre la pared el juego del “leoncito”. Éste consiste en un tablero imantado de uno por dos metros, muy parecido a un popular juego del norte argentino conocido como “el yagua” o el “yaguar y los perros”; aquí, está representado por un puma y ovejas. Se juega, como decía, sobre un tablero en el que se dibujan una serie de líneas verticales y horizontales -similar a un tablero de damas, sólo que los movimientos se producen yendo de vértice en vértice y no por los cuadrados. El “puma” sale de su cueva para cazar a las ovejas; come saltando al espacio inmediato. El objetivo de las ovejas es acorralar al puma -es extraño que este armado de esta forma, pero así aparece-

para no dejar moverlo. Cuando el jugador pierde más de tres fichas (ovejas) definitivamente ganó el puma. Es un juego interesante y entretenido aunque en esta ocasión lo llamativo era el entusiasmo de los niños para que nosotros jugáramos contra ellos, y nos ganaron unas cuantas veces frente a la risa de los espectadores, que eran, por cierto, otros niños.

Símbolos

Desde que entré a la escuela, podía apreciarse una gran cantidad de símbolos que hacían referencia a la “cultura mapuche”. Específicamente en lo concerniente a los juegos y su presencia en el mobiliario escolar. Un palo de chueca a la entrada de la escuela se encontraba apoyada sobre un tronco con una inscripción hacía referencia a los encuentros y una bandera mapuche al centro, esta muestra le imprimía un sello identificatorio innegable.

También aparecían placas recordatorias que mencionaban los encuentros de juegos pasados, y algunos carteles de bienvenida escritos en mapuche colgaban en el alambrado perimetral de la escuela. En el interior del edificio las banderas desplegadas le otorgaban, junto con los *souvenirs* y la folletería, (con una breve descripción de cada uno de los juegos) características de relevancia a la iconografía mapuche.

Si bien la Dirección no contaba con la ornamentación mapuche de la escuela anterior, si podían observarse los *souvenirs* de las ediciones anteriores de los juegos, puesto que la misma escuela había sido la primer anfitriona. En el salón de usos múltiples, podían apreciarse aún más referencias: las banderas mapuche y argentina ubicadas de forma intercaladas decoraban todo el contorno del salón; de fondo, un mural hecho en papel en los que podía apreciarse el cerro Fofocahuel, una chueca, un *cultrín* (instrumento típico de percusión).

Los adornos que recordarían este encuentro eran unos platos (*rali*) que podrían simbolizar aquéllos utilizados en las ceremonias, en las rogativas; aunque es un dato que no pude confirmar. El material con que estaban elaborados parecía ser papel reciclado y, en el fondo, tenían la misma imagen que el salón.

También se podía observar el tablero imantado para jugar al leoncito del que ya hablé. A un costado, una cartulina con números en mapuche del 1 al 100. Aquí usaban la “K” para *Kiñe* ‘uno’, como así también un cartel en un pizarrón donde aparecía la frase “*tain kiñe negue tuan*” (para volver a ser uno).

Sin embargo, afuera los carteles de bienvenida decían “*Cume cupan futa ruca*” (bienvenidos a nuestra casa grande), o las palabras “cultrún” en otros carteles aparecía con “C” o “K” indistintamente, lo cual demuestra que frente a una lengua ágrafa, no existen acuerdos establecidos sobre la forma de escribirlo. Incluso, en la Escuela N° 69 pude observar algunos carteles explicativos enviados por una organización mapuche de Neuquén, que ubicaba nombres en mapuche debajo de diferentes objetos escritos de una forma totalmente diferente, al que se denomina “*raguileo*”, en alusión a su creador.

Madrugada y rogativas

A las 4:30 nos levantamos pues, cerca de las 5 horas comenzaría la rogativa. En la casa docente donde me alojaba, estaba el resto de los profesores de Educación Física encargados de la organización de los juegos. Luego de unos mates, comenzamos a desfilar hacia el lugar en cuestión. La fogata ya llevaba un tiempo ardiendo. Los organizadores comenzaban a ubicar a la gente, mientras las ancianas y el resto de los presentes tomaban ubicaciones precisas, como corresponde a un ritual, todos sabían que hacer...

Detallar en forma pormenorizada esta experiencia sería sumamente interesante para comprender aspectos simbólicos y religiosos de la cultura mapuche; sin embargo, considero que tal descripción desvía el objeto de este trabajo. Por otro lado, la sola explicación tal vez lejos de explicar, confunda. En tal sentido, me parece adecuado sugerirle al lector interesado en el tema que consulte la densa bibliografía existente sobre religión mapuche.

En el transcurso del encuentro se produjeron una importante cantidad de diálogos que tenían como tema central los juegos y el marco cultural al que los docentes siempre hacen referencia. En general, se pudo notar el compromiso con la actividad que se realizaba, la fuerte presencia que tienen en el imaginario y el discurso de los maestros. Sólo a modo de ejemplo transcribo un fragmento de una conversación informal grabada con un docente (D) en el transcurso del almuerzo:

D. – *Retomé hace poco en esta escuela, antes trabajaba acá. De donde venimos, todo esto (hace un gesto con la mano y se refiere al despliegue montado para el encuentro) no existe, y no es que no haya chicos mapuche. Por eso, es importante que se mantenga, porque más allá de todo es darle un lugar a la cultura de ellos que antes no tenían, al menos en la escuela.*

R. – Estoy de acuerdo, aunque ¿vos crees que estos juegos eran practicados por los adultos de las comunidades de la zona?

D. – *No lo sé, según dicen que algunos sí. Sobre la chueca escuché comentarios que sí; sobre otros, creo que fueron sacados de un libro. Pero no importa demasiado eso, porque se asume que estos eran juegos que le pertenecían y se recuperan en la escuela. Eso es lo más importante, esto ya genera un cambio.*

R. – Pero si yo te digo por mandato ¡esto es tuyo, te pertenece! ¡Usálo! Aunque no sea tuyo. ¿Quién define lo que es legítimo? (Me mira con un gesto, como no comprendiendo por qué no soy claro.)

D. – *A ver si te entiendo... (En realidad, había comprendido perfectamente) ¿Pensás en que sea otra forma de transculturación?*

R. – En realidad no lo sé, estoy tratando de hacerme algunas preguntas. Nada más.

D. – *Mirá, esto es así. (Se pone serio) Acá antes de los juegos la cuestión mapuche ni se hablaba en la escuela, al menos como ahora. Yo estoy hace más de 15 años y esto permitió que se hicieran rogativas en la escuela, que se pusiera la bandera mapuche, que se retomara el idioma. Creo que eso es muy importante. Incluso, tené en cuenta que todo cuenta con el apoyo de los ancianos. No es algo improvisado, ellos deciden las cosas con tiempo, son consultados.*

R. – Si, comprendo. Pero ayer se notaron algunas diferencias en la organización de las actividades. Por ejemplo, eso de que la bandera no se puede izar el día martes...

D. – *Siempre pasan cosas así, y siempre van a pasar. Uno no puede saber todo del otro, tenemos que aprender juntos de los errores, nosotros y ellos también.*

Es, sin duda, una síntesis interesante de cómo aparecen los roles claramente definidos. Por otro lado, me permite pensar que, en su propia reflexión, la cultura es también un punto de negociación y conflicto. “Ellos y nosotros” es una distinción que inevitablemente no se puede franquear, pero que ayuda a construir nuevos puentes de comunicación y diálogo. La cultura no sólo se consume, sino que se produce y circula.

Contemplaciones

Los ritos escolares forman una tradición importante en el marco de cualquier evento institucional. En esta oportunidad, sin embargo, el infaltable marco escolar y ceremonial comprendía una serie de elementos escenográficos y formales que mostraban el carácter mimético de la cultura mapuche escolarizada.

La importancia de los símbolos, de los juegos; el himno nacional cantado en mapuche; los *sourvenirs*; las palabras de bienvenida; el despliegue de los pabellones; los “abanderados mapuche”, todo esto habla de un tipo de construcción, de significaciones que funcionan sólo en este marco institucional que toma elementos de la tradición, de la simbología y los resignifica; todos asumen que la presencia mapuche está presente.

Existe tal vez un momento en el que las dimensiones espaciales y temporales parecieran correrse del escenario escolar. Es cuando las ancianas, sentadas delante del salón en un lugar preferencial, se paran y, al ritmo de un “*cultrún*”, cantan un *tahiel* (canto sagrado); esto genera un clima que trasciende a la institución y la supera. Interpreto que recién en ese instante la presencia mapuche en el salón de actos cobra otra dimensión.

Cerca del mediodía, y luego de la realización de algunos juegos, pasamos al almuerzo de bienvenida. Desde temprano, los asadores habían clavado varios corderos y capones para ofrecer a los invitados. La ubicación espacial con que los grupos se acomodan en diferentes sectores define posiciones identitarias; aunque en el transcurso del almuerzo comienzan a producirse algunos cambios. El grupo de profesores de Educación Física está ubicado en un sector previamente asignado por los organizadores. Los docentes de la institución colaboraban junto con los alumnos sirviendo las mesas. Sin embargo, cuando podían se sentaban juntos. Las autoridades provinciales tenían un lugar preferencial y las ancianas y representantes de la comunidad estaban sobre un costado bastante separado del resto.

A propósito de estas ubicaciones en la reunión de bienvenida el director de una de las escuelas invitadas y auto-referenciado como mapuche sostenía, que esa era precisamente la oportunidad de confraternar, de intercambiar palabras entre todos, de sentarse a conversar, con las ancianas mapuche, los docentes y sus alumnos. Sin embargo, pareciera que en momentos claramente definidos como de “socialización” y de “fiesta” como lo es la celebración a través de la comida, tal cual parece ser un almuerzo, todo se define por relaciones de pertenencia y afinidades que superan al discurso.

El surgimiento de los juegos aborígenes permitió, indefectiblemente, una nueva forma de diálogo intercultural, con estos encuentros se potenció la posibilidad de encontrar nuevos espacios de oportunidades y otras formas de conflictos para resolver. La escuela, su institucionalidad moderna, (lo digo en sentido histórico) el discurso y la práctica docente se reconfigura con la inclusión de la comunidad mapuche en este ámbito, dando como resultado nuevas expectativas de negociación y producción de significados. Sin duda, una nueva tradición está instalada -la presencia mapuche en las escuelas-, permitan nuevas estrategias de comunicación que comenzaron a gestarse mucho tiempo antes. Seguramente, irán sufriendo transformaciones en el tiempo. Es probable que los impulsores de estos eventos nunca hubieran imaginado la trascendencia que tienen en el imaginario educativo y de la comunidad.

Lo mapuche en la escuela, los juegos tradicionales como puerta de acceso cultural tiene sus límites; se configuran de una manera diferente a la que los propios representantes de la ortodoxia mapuche o escolar quisieran. Mientras tanto, los jóvenes parecen haber encontrado en la escuela un nuevo espacio de reivindicación étnico-cultural que hace algún tiempo no existía.

Pues como decía un auxiliar de la escuela en cuestión: *“el tema mapuche no es como dicen por ahí un problema para nosotros. Para nosotros un problema es no tener para comprar cosas básicas, no tener las escrituras como corresponde. Ya nadie es tan descuidado como para saber qué nos corresponde y qué no. Los juegos y todo lo que pasa es muy importante, pero para saber que estamos..., y eso está bien, si me preguntas ¿por qué los pibes no hablan mapuche entonces? Es que tienen que aprender bien castellano los abogados hablan castellano. Para defender tus derechos, para poder defenderte, ¿en qué vas a hablar? Para los turistas muchos hablan, pero para los turistas total que saben”* (Sus propias palabras nos causan risa)

Como se observa, para alguien que está inserto en las dificultades sociales de su comunidad, ésta puede tener una posición más pragmática; incluso más que muchos defensores indigenistas, no indígenas, puesto que no alcanzan a comprender el trasfondo de las problemáticas coyunturales e históricas y se quedan en el recuento de costumbre ancestrales.

Es decir, lo que permitirá la continuidad cultural mapuche no es la preservación de sus más sagrados elementos esenciales -aunque su revaloración sea un atributo político

importante- sino, precisamente, condiciones de vida dignas que, entonces sí, permitan discutir de igual a igual condiciones de autogestión con el poder hegemónico de turno

Fútbol escolar, ceremonial y conflictos

Él fútbol es a lo que más se juega. Durante los preparativos previos a los juegos, se pudo observar que los niños y jóvenes de diferentes edades realizaron distintos partidos estando la cancha del playón escolar, todo el tiempo ocupado para este fin.

Un grupo de profesores armó un partido en las horas previas a la cena; éste parece ser parte del ritual de los juegos: “*siempre se arma un partidito de fútbol en estos encuentros...*” comenta un profesor. Fue así que nos dispusimos a jugar los profesores organizadores y los anfitriones locales; se sumaron el grupo de jóvenes más grandes, en un partido cerrado y jugado con mucho entusiasmo. Sin dudas, era más importante de lo que sospechaba.

A poco de comenzar, ya era el horario pautado en que deberíamos haber ido a recibir y dar la bienvenida al grupo de los ancianos mapuche invitados para la ocasión; ellos, además, estaban encargados de los preparativos para la rogativa que se realizaría al día siguiente, como la preparación del “*muday*” y el armado de los cigarros. Estas actividades le daban al encuentro el marco cultural del que tanto me había comentado el profesor entrevistado. Sin embargo, la pasión por el juego hizo que los protagonistas del recibimiento estuvieran más preocupados por convertir un gol que otra cosa. En consecuencia, de esa tarea se ocupó el personal directivo de la escuela, y se siguió con el partido.

En un momento, observo a los ancianos pasar por detrás del playón en dirección a donde se ubicaría el *rewe* (altar de la ceremonia) mirando con cierta insistencia hacia la cancha. Alertados los docentes, jugaron un tiempo más y luego el partido terminó. En el momento se le restó trascendencia, pero esta situación iba a tener consecuencias inesperadas.

De hecho, por la noche en el recibimiento oficial los dos referentes más importantes de la comunidad de Cushamen, se encargaron de hacerles saber a todos “*la falta de respeto a un hecho de esa naturaleza*”, la situación se puso tensa... Una llamada de atención más: uno de los profesores -el coordinador exactamente- había sugerido en la radio local, que los juegos deberían llamarse “Juegos Originarios” ya que según él había estudiado que “aborígenes”

significaba negación del origen (sic)...y otros comentarios al respecto. El mismo representante recordó las palabras del profesor y dijo casi de manera textual:

“Antes de decir cualquier cosa, hay que consultar a los ancianos, ellos se reúnen y deciden sobre cambios o no... Vos no tenés derecho a modificar nada, porque los ancianos decidieron hace 11 años atrás llamarlos “juegos aborígenes”, y si para ellos está bien eso se respeta” (comenta algo en mapuche la anciana e inmediatamente traducen) Ella dice, según el traductor, “hay que tener cuidado con lo que se habla por ahí”.

El profesor, algo decepcionado y con cierta impotencia, intenta realizar su descargo, apoyado tímidamente por otro colega, quien le había alertado de no decir nada que no fuera puramente informativo en la radio. El mismo profesor que salió en su defensa fue el encargado de tomar entonces la devolución de tantos retos. Reconoció y se disculpó por la ausencia de los profesores en la bienvenida; pasó por alto la discusión terminológica, pero fue contundente con la fecha diciéndole que estaba pautada desde hacía mucho tiempo atrás. El director de la escuela anfitriona le recuerda el hecho de que junto con unos ancianos habían pedido la fecha, y acuerdan un error de ambas partes.

En un momento, también sale a cuento -por parte de un representante de la comunidad- un comentario sobre el beneficio que tenían los profesores de Educación Física de contar con un transporte oficial para llegar hasta la escuela y presenciar el encuentro. Dice uno de los representantes: –“antes, venían como podían, nadie les pagaba nada y si era domingo no importaba, pero un día de fiesta es mejor que uno de trabajo...”.

Otra vez, la intervención de un profesor y los descargos. Sin embargo, acuerdan que no se trataba de un reto y que estaban felices de estar allí; simplemente querían dejar dicho sus puntos de vista con lo que veían mal hecho para que no se repitiera en el futuro. Del lado de los docentes también hubo una autocrítica, aunque el profesor “Y” defendió la posición de los docentes mostrando claramente las diferencias de perspectivas, pero también sus acuerdos.

Los comentarios observados anteriormente los transcribo ya que creo necesario reflejar el carácter dinámico y conflictivo de las relaciones sociales interculturales, donde no sólo se juegan cuestiones de afinidad identitaria -“los profesores”, “los mapuche”- sino que, desde estas posiciones discursivas mediadas por el diálogo se produce la cultura. Mientras la discusión llegaba a su pico más alto, algunos docentes no-mapuche que se encontraban con los ancianos y habían venido a la escuela, armaban los cigarros para la rogativa y comentaban por lo bajo, asentando con la cabeza la posición tomada por los referentes. En definitiva, no

era lo más importante quién tenía o no razón, sino quién definía los espacios de poder. Una expresión usada por parte de los interlocutores mapuche, fue: “*las cosas se hacen así*”, frase que refleja la importancia de la tradición -imaginada o real- que aparecía marcando los rumbos de “lo correcto”. Los docentes involucrados en la organización sostenían “*tratamos de hacer las cosas lo mejor posible*”; aunque eso no estaba en discusión. Ello demuestra cierta ambigüedad, una forma de relativizar la rigidez de la posición del “deber ser mapuche” y un corolario discursivo de adaptación institucional. Si vamos al caso, sostiene un docente que estaba en la discusión, “*la rogativa en la escuela no se puede hacer y la hacen...*”

Nuevamente el ida y vuelta sobre lo que una tradición marca y sus transformaciones, encuentra defensores y detractores según encajen o no en las tramas relacionales de las ocasionales definiciones identitarias.

A continuación veremos cómo se producen, consumen y circulan los significados que permiten vincular los procesos identitarios y las prácticas lúdicas en los escenarios extraescolares.

4.1-b. Prácticas inter-lúdicas

Durante la fiesta y el carnaval es la vida misma la que se interpela, en cierto modo, el tiempo de juego transforma la rutina en algo diferente a lo habitual. Esta es la naturaleza específica del carnaval, su modo particular de existencia. La fiesta rural que aquí describiré encuentra nexos interesantes con el carnaval medieval descrito por Rabelais (Bajtín, 2001)¹⁰⁵ aunque a diferencia de los relatos renacentistas de aquella época, aquí la fiesta se transforma en una vidriera de los usos y costumbres cotidianos, de tradiciones, mezcladas con ingredientes -como en la cocina criolla- de diferentes extractos culturales.

El escenario y sus artistas, el predio y el público quedan delimitados, siendo animadores de este evento los propios vecinos del lugar. El olor a comida, la carne al asador y el constante expendio de bebidas, sumado a la risa, las conversaciones y el disfrute de sumergirse en un estado de diversión atípico, le otorgan al encuentro festivo rasgos de inutilidad lúdica para algunos y de producción de servicios para otros, quiénes hallan aquí la posibilidad de hacer una entrada de dinero. Pero en todo este despliegue existe un acuerdo tácito aunque no

¹⁰⁵ Bajtín, M. (2001) *La cultura popular en la Edad Media y en el Renacimiento. El contexto de Francois Rabelais*, Editorial Alianza, España.

explícito, es un tiempo de alegría, paseos y saludos; es además un tiempo de consumo de ofertas de objetos poco convencionales, y fundamentalmente es un tiempo para la vida, para lo que vendrá, de renovación y expectativas, es una tregua a lo cotidiano y a la monotonía de la soledad y el viento.

En este segundo apartado, daré cuenta de la descripción de un escenario particular, que se produce a partir de un objetivo social y cultural específico: llevar a cabo una fiesta popular, en la que se manifiestan no sólo la hibridez cultural, sino también la ósmosis social, la fusión musical y hasta el sincretismo religioso (García Canclini, 2008), en el que los jóvenes son portadores de nuevos elementos de cambio, que se visualizan en el cuerpo, en el vestuario, en el porte, en los comportamientos lúdicos; es decir en sus prácticas sociales.

En estas fiestas, la población encuentra un lugar adecuado para el intercambio de roles: amas de casa que pasan a ser vendedoras; empleados públicos como “artistas locales”, integrantes de comisiones de trabajo -de la organización festiva- que ocupan un cargo importante y que hace apenas semanas no tenían una función destacada en la vida social del pueblo.

Todo esto contribuye a desestructurar las posiciones fijas del orden social establecido, lo cual en términos relacionales pareciera ser saludable en la medida que se desjerarquizan algunas funciones públicas y los mandatos se democratizan temporariamente.

Un evento de esta naturaleza colabora para gestionar nuevas formas de comunicación; permite establecer vínculos y proyectarse en pos de nuevas utopías, poniendo en tregua eventuales diferencias. Pues lo importante ahora es trabajar en comunidad para divertirse y pasarla bien, suspender por tres días las obligaciones que las rutinas laborales imponen y darse el permiso de disfrutar lo que vendrá. Una fiesta popular es la presentación de una obra, en la que la escenografía y sus actores despliegan una nueva puesta en escena cada vez que se presenta. Comprender el guión no es para expertos, aunque sí demanda estar atento a los diálogos, los actos, las vicisitudes cotidianas. Esto supone asistir varias veces -“estar allí”- para entender cómo se producen, circulan y consumen los significados de esta particular función cultural.

Fiesta de la Señalada

Era domingo. Decidí que podía ser una buena oportunidad para asistir al tercer día de una fiesta local y tan especial para la gente de campo. Aquí, lo que se festejaba era “la señalada”; es decir, las marcas o valga la redundancia señas que se les hace a los animales -chivas y ovejas, en este caso en particular-, para identificarlas respecto a otros animales de campos vecinos. El pueblo donde se realizaría este encuentro era en la localidad de Cushamen el pueblo propiamente dicho y distante 20 kilómetros de la escuela donde había realizado las observaciones de la primera sección de este capítulo. A este tipo de eventos es común que asistan pobladores de toda la comarca y, por supuesto, es un lugar de encuentro para muchos jóvenes, una oportunidad única para verse y el lugar adecuado para conseguir potenciales parejas.

Como la mayoría de las fiestas locales que se desarrollan en la zona, no difiere demasiado en cuanto a su estructura, diseño y organización. En líneas generales siempre hay un predio con puestos, un escenario y algún lugar cerrado que funciona como salón de baile.

Un grupo de vendedores bolivianos había alquilado un buen sector para ubicar sus puestos de ropa. Según escuché, suelen quedarse unos días más luego de la finalización de la fiesta vendiendo a menor costo; los lugareños son muy afectos a comprar, puesto que no es común tener a mano tanta variedad de ropa y a precios que, en general, suelen ser considerados accesibles según los costos locales. Quizá, lo que más me interesaba era poder observar la exposición y venta de productos del lugar, sobre todo las afamadas matras, fajas y bolsos tejidos en telares (teniendo en cuenta el arte mapuche) que suelen llevar las mujeres y ancianas, destacando si eso ocurría la presencia de las jóvenes en los puestos de venta, llamativamente, ese día no encontré ninguno, sólo un pequeño puesto de ropa vendía indumentaria criolla. Me refiero a bombachas de campo y boinas, la ropa más usada por la gente de campo en general; sobre la tarde se montaron más puestos de este tipo.

Una vez en el predio y mientras se preparaba un número artístico, comenzó a sonar como música de fondo un chamamé, que a su vez era festejado por una parcialidad de espectadores con gritos y una algarabía generalizada. (Sabía del gusto popular por esta música. En general, en toda la Patagonia tiene buena aceptación y en particular en la gente rural, tanto entre los

paisanos mapuche como mestizos y criollos, el chamamé encuentra un gran número de adeptos).

Subió al escenario el artista invitado, un cantautor llamado Oscar P., de apellido mapuche pero autodenominado como tehuelche, oriundo de la zona de Sarmiento (al sur de Chubut).

En un principio, noté que le costaba bastante acaparar la atención del público pues seguían entusiasmados con el chamamé que se había cortado abruptamente, causando cierto enojo entre el público presente.¹⁰⁶ Saludó a todos e inmediatamente comenzó a entonar una canción que hablaba del hombre de campo desprotegido y corrido por los estancieros poderosos, (en clara alusión a los dueños de la empresa Benetton así lo manifestó él mismo en otro momento de su presentación), dueños de la mayoría de las tierras en la zona y empleador de muchos de los paisanos que habían concurrido esa noche a la fiesta. El cantor arengaba y pedía enérgicamente por “*el mantenimiento de la raza india*”, según decía “*no se dejen embaucar que la causa mapuche, es de ustedes*” y frases que arengaban a la “*resistencia india*” (sic).

Un grupo de paisanos que se encontraba a escasos metros del escenario, mayormente criollos, escuchaban con atención; pero el resto, precisamente un sector que podría considerar como mapuche, no parecía muy entusiasmado. Pedían, incluso, algo más alegre -¡“*tocate un chamamé vieja...!*” gritó por ahí un joven al que no le terminaba de agrandar la música “sureña”.

El cantor respiró hondo antes de empezar de nuevo y le dijo pausadamente: “*eso, dejálo para los que saben... Yo sé cantar otra música, pero después están los muchachos que van a cantar para vos...*” (Se refería al grupo de chamamé “Juventud Chamamecera” que tocó luego y se convirtió en la atracción más aplaudida.)

De pronto y en medio del espectáculo del cantante sureño se produjo un corte de luz. El hombre deslizó que era responsabilidad (en tono de broma) de los terratenientes del lugar que se habían ofendido por sus letras de protesta. Siguió cantando sin micrófono un par de canciones más. Al finalizar, volvió a realizar un discurso de corte político indigenista y

¹⁰⁶ Con motivo de un encuentro de “carreras cuadreras” me encontraba escribiendo unas notas de campo sobre el desarrollo de unos partidos de taba. En un momento se hizo presente un reconocido músico de la región; vestido como un gaucho litoraleño, llevaba colgado un acordeón. Se juntó con un grupo de conocidos entre los que había algunos guitarreros; se alejaron unos 50 metros del lugar y armaron su pequeña fiesta tocando chamamé y rancheras. Se armó un improvisado baile; algunos curiosos se acercaron a mirar y otros a compartir esta reunión. Algunos paisanos se saludaron con el saludo mapuche ¡mari mari peñi...!

sostenía: “*Que la paisanada se asuma de una vez por todas su cultura aborígen*”. Así se pronunció el cantor, quien supo recorrer el mundo exportando la música de la “cultura indígena patagónica”, siempre según sus dichos.

Cuando terminó el espectáculo del primer artista, el locutor del evento, a quien conozco desde hace tiempo me pregunta: “*que bueno el tipo, ¿no? ¿Te gustó...?*”. Le contesto que sí, que me parecía muy comprometido políticamente; entablamos un diálogo sobre el género musical patagónico. Finalmente, me dice “*...sí, pero no es para acá, fijate que ahora cuando vengan los «pibitos del chamamé» como explota la paisanada...*”.

No por casualidad sino por conocedor de la idiosincrasia local, tuvo razón. Los chamameceros eran cinco jóvenes que no superaban los 20 años: guitarras, acordeón - *acordiona* como le dicen aquí- y todos cantaban, sin demasiados arreglos vocales pero con mucho ímpetu y una energía contagiosa.

Subieron dos grupos más de chamamé y ambos tuvieron la misma suerte: una aceptación total por parte del público, al punto que no los dejaban bajar del escenario, les pedían continuamente otra canción más.

La noche estaba realmente fría. Para contrarrestar la baja temperatura se habían organizado unos cuantos fogones alrededor del predio, y la gente con sus familias se acercaban y se calentaban cerca del fuego. Los niños, por supuesto, hacían caso omiso de la helada; acostumbrados a soportar el clima, jugaban como si nada les importara: corrían para un lado y otro, se empujaban cayéndose al piso y levantando nubes de polvo, sin ser reprimidos ni sancionados por los adultos que, entusiasmados, observaban el espectáculo artístico, consumían comidas y bebidas, se reían y hablaban entre sí.

Un grupo de chicos de 7 u 8 años “visteaban” con unos palitos cortos. El juego consistía en esgrimir los palos como si fueran cuchillos y tocarse generalmente diferentes partes del cuerpo. Recordé que la misma práctica la había registrado entre niños más grandes en una de las escuelas observadas, al reparo de la vista de cualquier maestro.

La gente estaba muy alegre y disfrutaba el acontecimiento, esto podía inferirse con sólo observar la expresión de sus rostros. Se había armado el baile en el predio al aire libre, y los organizadores pedían que se fueran acomodando para jugar al bingo, ya que luego se realizaría la elección de la “paisana” (en vez de la reina) de la señalada.

Es difícil describir las sensaciones que se experimentan en una situación tan particular en la que entran en juego el frío intenso, un cartón de bingo en la mano y una lapicera que

costaba que escribiera en el cuaderno de notas. El “tablero de control” era una cartulina apoyada contra la pared posterior del escenario, que se despegaba a cada instante y era rápidamente acomodada por un ocasional asistente. Las bolillas no salían del bolillero como todos esperaban, por lo que las manos de un organizador entrando y sacando los números no le daban demasiada transparencia al juego; a pesar de esto, nada hacía suponer que hubiera cosas raras, al menos nadie se quejaba por ello...

El oficial de policía (quién oficiaba según creo de comisario) del pueblo estaba “fiscalizando” la puesta en marcha y, mientras un organizador le preguntaban –“¿está todo en orden?”, él respondía “sí, sí, siga nomás!!!” (Levantando el pulgar hacia arriba con el popular gesto, y así todo seguía adelante.)

En otras circunstancias, y manteniendo una conversación al respecto con el mismo oficial, me cuenta que era común que los viernes a la tarde muchos paisanos del lugar hagan entrega voluntaria de los cuchillos (para evitar problemas), y que recién el lunes, por la mañana o por la tarde, los pasaban a buscar por la comisaría.

La elección de la paisana se realizó rápidamente. Tal como ocurre en cualquier evento internacional y frente al entusiasmo de la población masculina, que se hizo sentir tímidamente solo cuando las candidatas al cetro pasaron más ligeras de ropa; la reina fue premiada y se le colocó el poncho cual si fuera una capa.

El asado de cordero y los chivos al asador, más las comidas rápidas, le otorgaban al ambiente un aroma particular, matizado con el fuerte olor de la madera crujiendo por las grandes llamaradas de los fogones -que mantenían alumbrada buena parte del predio en los lugares donde la luz artificial no llegaba-.

Finalmente, llegó la hora del baile en el salón de la escuela. Allí, otro espectáculo era digno de registrar. Mientras los grupos de varones se acomodaban en diferentes sectores de la pista, otros aprovechaban su sobriedad para poder sacar a bailar a alguna de las pocas mujeres que aún se encontraban en el lugar. El furor del chamamé había pasado, ahora era el turno de la cumbia, el cuarteto y los juegos de seducción. Muchos ya estaban sintiendo los efectos del alcohol, la ronda de policías había aumentado y la fiesta parecía estar tocando a su fin: vasos de un litro de cerveza eran vaciados como si fuesen agua.

En el predio el frío era intenso; un cielo estrellado iluminaba la noche. En poco tiempo cada quien volvería al trabajo y a los quehaceres cotidianos. Los hombres adultos otra vez a

los puestos, a las recorridas a caballo en los campos, y una alforja cargada de anécdotas que alcanzaran para llenar recuerdos, y conversaciones tan esporádicas como los mojones en la estepa. Y los jóvenes ¿qué harán?: seguir la escuela, irse al campo, quedarse en el pueblo, o partir a las ciudades; estas decisiones serán decisivas para reproducir o transformar los hábitos, las formas de vida que les permitirán nuevas relaciones y, por lo tanto, nuevas adscripciones identitarias.

4.b-2. Baguales y tabeadas

Las domas y jineteadas junto a las carreras cuadreras, las fiestas locales (día del pueblo, etc.) y los encuentros de fútbol -entre aficionados locales y más aún entre localidades vecinas- son probablemente los encuentros sociales más esperados por los habitantes de las diferentes pueblos y parajes de la zona. Como alternativa dentro y en el marco de estas reuniones, el juego de la taba tiene un lugar destacable como forma de diversión que trasciende edades y sectores sociales; incluso en los últimos tiempos, hasta ciertas transformaciones de género son posibles de observar. La mujer ha comenzado a tener un lugar importante en la idiosincrasia local que antes no tenía. Actualmente muchas mujeres -sobre todo jóvenes- juegan y apuestan a la par de los hombres, aunque es cierto siguen siendo una minoría en este tipo de interacciones lúdicas y sociales.

No pude escuchar testimonios que dieran cuenta en qué momentos el juego de la taba comenzó a hacerse tan popular en la zona; tampoco he logrado registros sobre los altibajos de su práctica a partir de los comentarios de adultos mayores. En lo que sí coinciden los testimonios de los entrevistados es en que lo consideran un “*juego criollo*” es decir, “*un juego rural de la gente de campo*” tal como me dijera un reconocido jugador del lugar. (Igualmente se practica en el ámbito de fiestas urbanas...)

Realizando un rápido seguimiento histórico por Internet, pude observar que el surgimiento de este juego se remonta a los orígenes de las civilizaciones indoeuropeas y llega a América de la mano de los conquistadores españoles, lo cual muestra el caudal intercultural de ésta práctica lúdica.

Los registros de los que aquí doy cuenta, corresponden a un encuentro de “doma y jineteada” que se llevaron a cabo en la localidad de Ñorquinco, distante unos 30 kilómetros

de El Maitén -localidad donde me encontraba-. Para llegar hasta allí, se toma en dirección noroeste cruzando desde Chubut hacia la provincia de Río Negro.¹⁰⁷

El pueblo tiene 400 habitantes aproximadamente. Al llegar al lugar, en la entrada del mismo, pregunté a una familia, donde quedaba el campo de doma. Éste se encontraba distante unos 2 kilómetros desde donde estábamos.

La entrada al predio costaba tres pesos. Cruzamos una tranquera e, inmediatamente, nos encontramos con el espacio donde se realizaría el espectáculo. Los autos y camionetas rodeaban el campo a manera de círculo, y no había ningún tipo de protección frente a la posible corrida de los caballos en el momento de la jineteada. Pero eso no parecía ser una preocupación para la gente allí reunida, quienes se acercaban -desde mi perspectiva- peligrosamente al círculo de doma.

A escasos metros del lugar, un arroyo bajaba cortando los cerros y mostraba un paisaje atípico y de una belleza particular. El perímetro general estaba alambrado, y sus dimensiones eran considerables: entre dos y tres hectáreas.

Frente a un improvisado buffet se encontraba la infaltable cancha de taba. La misma tenía contornos específicamente delimitados: sólo se distinguían dos zonas blandas de unos 60 centímetros de diámetro donde caería presumiblemente la taba. Estas zonas estaban separadas entre sí por unos doce pasos y, en cada una de ellas, un alambre estirado y clavado en el suelo de un metro de largo, que indicaba el largo de la cancha y desde donde la taba “puede ser o no clavada”, cuyo lugar es conocido popularmente como “queso”.

En caso de caer antes o quedar montada sobre el alambre, el tiro es considerado nulo, otorgando la posibilidad de que lance el contrario sin perjuicio de perder la apuesta; la misma situación se produce cuando cae de costado. Si por alguna razón la taba toca el suelo -o incluso el mismo alambre- y pasa rodando por sobre él, igualmente se podrá considerar bueno o malo el tiro, ello dependerá de si la taba cae del lado del bronce (buena) o del lado del hierro (mala). La taba es el hueso astrágalo del vacuno y lleva en la mayoría de los casos un enchapado en sus extremos superior e inferior (culo/suerte o buena/mala).

¹⁰⁷ Luego del cese del ferrocarril en los '90, este acceso quedó poco transitado (de hecho, por la ruta se cruza un par de veces el paso a nivel de las pequeñas vías de la trochita.)

La zona donde cae la taba, es preparada con greda arcillosa -un barro muy compacto que parece cemento- al que se le agrega cada tanto un poco de agua con el fin de que esté con una humedad justa. Una expresión que escuché en referencia al “queso” es la palabra “*charqueao*”, es decir: que estaba desparramado o demasiado blando; esto dificultaba, según los jugadores, una buena clavada.

El tirador es quien abre la apuesta en el centro de la cancha, apoyando un boleto de juego que previamente habrá adquirido del organizador de la tabeada o canchero. Los tickets pueden ser de diferentes valores, siendo los más corrientes los de dos, cuatro y ocho pesos; en esta oportunidad sólo había de dos y cuatro pesos, pero los valores suelen ser más elevados dependiendo de la importancia de los eventos sociales. Si uno comprara diez pesos al vendedor de boletos, éste entregaba 4 boletos haciendo una diferencia de dos pesos. Allí radica la ganancia del organizador.¹⁰⁸ Luego, al final del juego, o en cualquier momento, se puede ir y cambiar los boletos por el dinero sin que haya impedimentos.

También, y quizá sea lo más atractivo del juego, cabe resaltar cómo se realizan las apuestas desde afuera y cómo a medida que se desarrolla el juego se conforman los grupos de apuesta. A veces, por afinidades ocasionales con algún tirador y otras, porque están jugando parientes, amigos o conocidos de un lado contra otros. En tanto que otro grupo de apostadores lo harán por simpatía con alguien que en un momento arrojó la taba con destreza. (No es común ver que tanto tiradores como apostadores, que se han identificado con un sector -lado o extremo- de la cancha, cambien repentinamente de esquina. En todo caso es habitual ver cómo los jugadores-apostadores rotan, de cancha en cancha en el caso de que haya más de una). Asimismo, es posible observar que los mejores tiradores son quienes más posibilidades de jugar tienen -aunque no necesariamente ganen siempre-, ya que quien no tire bien la taba indefectiblemente jugará de afuera. Otra situación interesante se produce cuando un tirador lanza la taba y cae buena después que su inmediato contrincante tiró mala, entonces todos los potenciales tiradores están expectantes y, al momento de que eso se produce, todos se lanzan repentinamente a pisarla, para poder quedarse con la posibilidad de ser el próximo tirador. Quien logra pisar primero la taba se queda con ella para poder tirar.

¹⁰⁸ En realidad un porcentaje, puesto que la ganancia total es para la organización general del encuentro, en este caso la comisión de la cooperadora de una institución local. Esto es una constante, todos los eventos sociales y culturales tienen como destinatarios directos o indirectos alguna institución de bien público. El carácter festivo de los encuentros lúdicos/recreativos muestran un interés altruista y cooperativo.

En esta oportunidad tuve dos instancias de participación: primero como espectador-apostador y luego como jugador-tirador. Se pasa de una instancia a otra de manera inmediata, aunque los buenos tiradores sólo apuestan cuando ellos tiran (que por supuesto no era mi caso...). No es inoportuno aclarar que mi participación como tirador no fue la mejor, ya que de los tiros que realicé, uno me salió con demasiadas vueltas y el tiro cayó nulo. El segundo fue mejor pero cayó mala, por lo que perdí mi oportunidad de seguir tirando. Así que me dediqué a observar y a jugar de afuera.

La dueña del juego

En un momento, estábamos con mi compañero jugando prácticamente contra toda una familia de tíos, primos, cuñados, etc. Quienes tiraban del otro lado la taba eran dos jóvenes - primos entre sí- de más de 20 años. La cuñada de los jóvenes -según dijo ella- comenzó a dirigir las jugadas desde afuera y a transformarse en el centro de atención; sobre todo, usándonos a nosotros como centro de burlas por la manera de arrojar la taba, por los comentarios que hacíamos, e incluso por lo que no hacíamos...

Me había cortado el pelo al ras, y una expresión que usó la joven -frente a la risa generalizada de algunos- fue la de “*lonco ponon*” para referirse a mi falta de cabellera. Ella supuso -a juzgar por la impunidad con que se manejaba- que no entendería lo que la expresión significa literalmente: “cabeza de pene”; cuando le hice saber sutilmente que había entendido, me dijo disimulando: “*a usted no era...eh, al otro era, ese que se fue...*” Todos se reían mucho, incluidos nosotros.

“*¡Sigamos che!, gritaba algo desahogada...dos a buena tengo...*”, nos decía mirándonos para que copemos la apuesta. “*¿Vamos?*” era la expresión, y ella o él (me refiero al tirador) repetían nuevamente “*vamos...*” “*¿lo tengo?*” o “*¿lo tenés vos?*”, en referencia al ticket. Si perdía, simplemente repetía la apuesta o bien podía jugar a otros, mano a mano... “*¿Van dos más...?*” “*vamos, tengo dos más a buena*”, decía. (Siempre se puede jugar la primera apuesta y desestimar la segunda, aunque lo habitual es mantener un ida y vuelta en las apuestas con el mismo jugador, sobre todo si se va ganado o perdiendo desmesuradamente). “*¡No, está bien dos nomás...!*” (Mi manera conservadora de jugar era una maniobra poco estratégica para ser aceptado, aunque eso era lo que quería comprobar...)

En ningún momento las mujeres que amenizaban la tarde con sus comentarios intentaron tirar la taba. De hecho, tampoco era frecuente que apostaran hace algunos años. Sin embargo, este juego se ha hecho muy popular y es probable observar que jueguen apostando desde afuera contra otros que juegan en contra, aunque aquí no era ese el caso. En otros lugares - como por ejemplo en algunos encuentros de carreras de caballos- he visto tirar la taba a mujeres, pero ya no eran precisamente localidades pequeñas como ésta, donde todos se conocen. Tampoco es habitual observar que ellas acaparen la atención en un espectáculo público -tal como se podrá observar aquí- y era realmente muy gracioso ver como se divertían con bromas que les causaban mucha risa y, en la que la mayoría de las veces, no entendía por qué (incluida una anciana que, sentada en una silla, no paraba de reír). No tiene mucho sentido repetir las bromas fuera del contexto donde se producían. No obstante intentaré con un ejemplo, en virtud de que es importante rescatar una sugerencia de Geertz (1989), quien sostiene que “el conocimiento local” de los protagonistas, se logra entendiendo, entre otras cosas, las bromas, los chistes y las chanzas.

Tira el tío (que de hecho era más joven que su sobrina) y la mujer le dice: “*¡si no clavás...! bueno... (se queda pensando), ¡te borro el apellido...!*”. Risa generalizada. “*Ese es mi cuñado nomás...*” (Cuando clavaba buena). Y todos se ríen nuevamente, pero esta vez, no por lo que decía, sino por la forma en que lo decía: modulando la voz y con un énfasis extraño que era realmente muy gracioso. Cuando algún representante familiar tiraba la taba, miraba a la mujer o a otra de las primas y les decía: “*dos a buena, vamos, jueguen che...*” y ella, envalentonada: “*¡dale que tanto...! Si plata y miedo nunca tuve...plata...Bah, papelitos*” (en relación al bono para jugar). Nuevamente las risas.

A veces, la impertinencia de la mujer lograba exasperar a algunos de los varones presentes y, con sus rostros serios y un poco ofuscados, se lo hacían saber. En un momento, habían logrado capitalizar las apuestas y prácticamente no dejaban que otros lo hicieran. Los pocos que éramos, estábamos ensañados en jugar contra el clan familiar y, en especial, contra ella que a esta altura nos había ganado bastante dinero-. Por este motivo, un par de hombres adultos armaron una cancha paralela y algunos se cambiaron, como mostrando cierta distancia con el espectáculo montado por la verborrágica interlocutora.

Ahora nuestro tirador había comenzado con una buena racha, y entre ellas algunas clavadas. Por lo que las connotaciones de tipo sexuales también comenzaron a circular, pero sobre todo entre los hombres. Aquí no aparecían comentarios de la animadora local. En un

momento, nos acusaba de quedarnos con boletos y de no seguir apostando. Nos increpa diciendo “*che, ¿no se van a ir con los papelitos ustedes? Mirá que acá se queda todo* (por el dinero) *Mirá que sino, no pasan la tranquera...*” Esto generaba la risa de todos; aunque ella estaba un poco más seria que anteriormente, lo cuál parecía demostrar que no era tan en broma lo que decía...

La localía - como forma de pertenencia a un lugar- otorga un tipo de adscripción identitaria, y hace que el grupo en cuestión se sienta capaz de promover y de generar situaciones de contención para “los de ahí” y de incomodidad -aunque no de rechazo- para ocasionales visitantes; sin embargo pertenecer o no al lugar es un privilegio importante. Jugar bajo condiciones desfavorables, “siendo de afuera” genera un estado emocional que perjudica al jugador, aunque no es una particularidad diferencial en estos sitios, de hecho esto puede observarse casi en cualquier competencia lúdica o deportiva.

Prácticamente, cualquier expresión o silencio era usado en nuestra contra. En un momento, una de las personas mayores le dice en forma enérgica y cortante: “*Bueno, basta vos. Siempre lo mismo...*”, y a partir de allí pareciera que la cosa se calmó. Si bien los chistes siguieron, no ya contra nosotros - que, para ese entonces, habíamos sufrido “*una buena pelada*”, en términos locales-, sino con referencias familiares, que tenía que ver con su entorno; la intimidad de los comentarios seguía marcando un límite simbólico que nos dejaba afuera. Por allí no aguantaba y decía: “*che...(mirando a sus parientes) ¿estos no se querrán hacer los ricos con nosotros, no?... Que se cague la pava hirviendo*”, y las risas cómplices la habilitaban para otro comentario. Sin embargo, la llamada de atención con un tono de reto por parte del adulto funcionó como una sanción disciplinaria bastante severa.

Otro dato respecto al juego, en el caso de que un tirador que pisó la taba no puso su bono en el centro...En el momento que arroja la taba dice: “*faltando pero avisando...*”. Es decir, si bien no apostó cuando terminó de tirar, va y pone en la banca el boleto que le falta -sea buena o mala-, pagará lo que corresponde. Existe otra serie de dichos que están estrictamente relacionados con el momento del juego y de las historias de vida de los propios protagonistas que en general se conocen. El jugador que gana retira del centro de la cancha un ticket y deja otro para la próxima apuesta.

Los niños y adolescentes también juegan apostando, pero andan con pocos tickets y son precavidos. No juegan todos los tiros, especulan y cuidan sus bonos hasta que saben que

alguien que tira bien está en el turno; recién allí juegan, aunque tímidamente, con cierto respeto. Si bien los juegos de apuestas no oficializados son ilegales (con todo el peso que esta palabra implica) cuentan con la venia de las autoridades locales, tal como ocurre con el paso inglés, el juego de dados del que hablaré en otro momento.

El sentimiento de pertenencia lo experimenté de esta forma: el “nosotros y el ustedes” surge en momentos de la competencia en el juego. Por más que sea contingente y ocasional, pues en cualquier otro tipo de comportamiento social probablemente estas situaciones se den o se vean disimuladas. Primero, nos acusaban -no sólo ella- de ser de un pueblo más grande del que éramos. Estas cuestiones de representar a las localidades es un sentimiento de pertenencia que se manifiesta muy fuerte en cualquier tipo de contienda lúdica, sobre todo se puede observar en el fútbol. Por lo que le referíamos que éramos de “*ahí nomás*”, como si eso nos salvara de las suspicacias. Probablemente, nuestras expresiones o nuestra ropa, hicieron una diferencia sutil: “*nos criamos en la zona*” repetíamos (con mi compañero de juego) para lograr aceptación. Sin embargo, a los ojos de ella estas sutilezas hacían la distinción o tal vez simplemente nos había tomado de punto. No teníamos un acento extraño, nuestro vestuario era común a la de los demás (claro que muchos andaban vestidos de gaucho, después ampliaré sobre esto). Algo en nosotros era diferente y, evidentemente, se notaba. Aunque esa distinción fuese más imaginaria que real, creo que se tornaba hasta necesaria, pues desde las risas cómplices hasta los festejos parciales por “echar buena”, los relatos de anécdotas pasadas que sólo ellos comprendían y las bromas dichas con un “código familiar” operaban dentro de una continuidad histórica y relacional de tipo micro comunitaria que reforzaban los límites simbólicos como grupo.

Estas pertenencias y construcciones identitarias se dan en el marco de un juego que, si bien es individual, se socializa en la medida en que “unos juegan contra otros” y, dado el carácter ficcional de éste, permite que se digan palabras, frases, giros idiomáticos, expresiones verbales y corporales que, fuera de éste ámbito lúdico, serían inadecuadas o, directamente, a nadie se le hubiera ocurrido.

El juego en el cuerpo

El despliegue corporal que se observa durante el juego de la taba, es decir tanto las acciones motrices de la técnica de lanzamiento como la comunicación corporal que incluyen la gestualidad y las expresiones lingüísticas, configuran el decir y hacer de una práctica lúdica cargada de sentidos sociales y culturales.

Para realizar el lanzamiento de la taba, el brazo suele estar en leve recogimiento, apoyando la lámina de hierro en la mitad de la palma de la mano y el resto, sobre los dedos. El filo apunta hacia delante y abajo, a los efectos de que, con un impulso en rotación de abajo hacia arriba, sea suavemente tocado con el dedo pulgar, lo que producirá las vueltas justa, para que pueda clavarse.

El hueso es limpiado meticulosamente para que calce en la mano sin que se resbale, la manera de sopesar la taba buscando el momento justo de arrojarla y encontrar la posición deseada, hace que el tirador ubique la cintura hacia atrás, semierguido, adelantando el pie contrario a la mano que tira, buscando el equilibrio con la mano libre. Incluso, algunos más innovadores usan una de las manos detrás de la espalda y las piernas juntas, realizan una leve flexión, acompañando el movimiento y le dan a la taba las rotaciones correctas. Se tira de vuelta y media y dos vueltas, que suelen ser los tiros más fijos. Aunque algunos no muy baquianos suelen tirarla de manera que vaya dando muchas vueltas en el aire y dejan el resultado librado puramente a la suerte, al revés de los otros tiros en que se tienen en cuenta, no sólo las vueltas que dan la ganancia, sino aquéllas en que el tirador puede lucirse.

La técnica corporal y la postura que el tirador adopta al momento de arrojar la taba, pareciera mantenerse como un gesto corporal que trasciende al juego, para in-corporar una manera de pararse y de acomodarse; es decir la propia expresión corporal del paisano encuentra similitudes de la posición del cuerpo al tirar la taba en otras poses de la vida cotidiana, esa figura parece observarse en una ronda de conversaciones o en la forma en que se apoyan en el mostrador de un bar local. Este porte está vinculado al *habitus* y a la *hexis* corporal de la que hablara (Bourdieu, 2007); las maneras de percibir y ser en el mundo, la incorporación de lo social, trasladado a diferentes momentos prácticos. En este sentido práctico es donde se puede observar como los jóvenes quedan sujetos a las estructuras sociales en las que se encuentran, asimilando e incorporando paulatinamente significados

culturales que hacen que encuentren en el cuerpo social en el que se integran, formas de identificación colectiva y que generalmente funciona de manera involuntaria a ellos.

La ropa y sus combinaciones (el vestuario), en combinación con diferentes atributos y accesorios, son usadas dentro de un contexto particular. Fuera de allí, es posible que carezcan de sentido.

Las clavadas buenas son muy festejadas, y podría afirmar que la gente con mucha experiencia canta las clavadas antes de que se produzcan, es decir en el aire. Los buenos tiradores observan la cancha, la examinan y recorren los diferentes puntos ubicándose en lugares estratégicos.

Suele darse el caso de que haya muy buenos tiradores para participar en el juego. Lo que suele ocurrir es que los jugadores, sabiendo de sus condiciones, se ubican en cada extremo de la cancha. Esto que parece ser una cuestión natural, en realidad es un detalle incorporado y aprendido; por otro lado, nos permite ver cómo en un juego social de competencia/azar se equiparan los *handicap* de los sectores en juego demostrando que, más allá de los ocasionales ganadores, lo importante es poder seguir jugando. Este equilibrio de fuerzas hace que el juego de taba sea una buena oportunidad para que todos, de alguna forma u otra, puedan sentir la emoción de jugar, con la seguridad de que las reglas son para todos iguales y que siempre habrá revancha. Por otro lado, nunca las sumas de dinero que ganadores y perdedores apuestan, son tan relevantes como para desestabilizar las economías de los participantes, de hecho estos encuentros se producen esporádicamente.

“A crina limpia”

Para utilizar una comparación cinematográfica, cambio el plano de enfoque y me dirijo a narrar en el mismo escenario aspectos vinculados a la doma, aunque algunos relatos coincidentes son tomados de otros escenarios, reforzando algunas de las apreciaciones aquí desarrolladas.

En el centro del improvisado círculo estaban los dos palos o postes donde se ataron a los potros que, luego de que el domador se acomode, iban a ser soltados al ruedo con un rebencazo en el cuarto, tarea que correspondía a los peones de campo. Al fondo, se observaba

el resto de la tropilla o reservado. A su turno, dependiendo de las montas y los caballos asignados, los arreadores iban a buscarlos...

A un costado, un improvisado escenario armado con una estructura de caños y un parasombras a modo de techo, exhibía los trofeos para los ganadores. El equipo de sonido por donde pasaban música era utilizado también para anunciar a los presuntos domadores que se habían anotado para la primera competencia a “crina limpia”.

“! Atención por favor, los crineros. Si se pueden ir acercando; (sonaba por los altoparlantes, y de a poco los domadores se acercaban.)

“A ver la gente de... (el locutor nombraba diferentes pueblos) si se puede ir acercando y así podemos comenzar con la anotación...” (El tiempo en estos lugares cobra una dimensión diferente al de las ciudades, aquí nadie se apura y tampoco existe la necesidad de hacerlo.)

Primero sería el turno de los crineros (luego de dar comienzo formalmente a la inauguración del encuentro) y después, el de los domadores de “basto y encimera”, otra de las modalidades para jinetear. La tercera modalidad era la grupa surera. (Sobre esto volveré más tarde)

Sonaba música folclórica de fondo. Los “apadrinadores” comenzaron a acercarse para realizar su tarea: junto con el peón de campo acomodan el potro, con sus propios caballos, pechándolo si es necesario, para que estuvieran en una adecuada posición de salida, para salir a corcovear.

Además eran los encargados de acompañar al jinete, para sostenerlo cuando terminara su tiempo y ayudarlo a bajar sin que se golpee.

También, en este caso los ayudantes colaboraban para que los potros no se dispararan al sector del público, muy próximo a la zona de jineteada en sí. Fue interesante observar de qué manera comenzaron a prepararse (como una entrada en calor...) para realizar eficazmente su tarea, cierta influencia televisiva de una preparación futbolera.

Detrás y a un costado del escenario, se encontraba la cantina. En realidad, era una casa con un gran alero al que le habían puesto unas mesas y atendían desde atrás. Sobre un costado, un cordero y un capón se hacían lentamente al asador; tampoco faltaban los chorizos en una improvisada parrilla, las tortas y otras menudencias y por supuesto, el expendio de bebidas que era constante.

Identificaciones: El ídolo local

En la jineteada estaba uno de los representantes provinciales de la fiesta de Doma y Folclore de Jesús María, por lo que las expectativas de verlo eran intensas...El público estaba realmente contento de contar con su presencia y, de hecho, lo anunciaron por los altoparlantes. Lo recibieron con un aplauso generalizado. El joven -de aproximadamente unos 25 años - aparenta mayor edad. Según cuentan, eso ocurre con la gente de campo, expuesta (decían “acostumbrada”) a pasar días enteros bajo el sol y los fríos intensos.

“*Muy baquiano, un hombre de a caballo*” decía un parroquiano, usando una expresión local.

El joven se mueve con cierta altanería, pero sin ser soberbio. Camina por el predio, lo inspecciona; habla con los presentes y se saluda afectuosamente con algunos paisanos. Es amable y el público lo respeta.

Todos quieren verlo subir (domar) y saben que no va a decepcionar a nadie. Unos minutos antes de que lo anuncien va hasta su auto, cambia de vestuario y entra en escena. Sale vestido con una bombacha de campo, botas de potro (fue el único que las usó) camisa y chaleco con pañuelo al cuello y una boina vasca roja, que no es tan grande como las que están usando por entonces la mayoría de los paisanos. (El uso de la boina ancha es muy común en el interior de la provincia de Buenos Aires, por algún motivo se ha instalado entre la paisanada de la zona). El hombre va caminando con un andar cansino, pero seguro; cruza el predio y está un buen tiempo cumpliendo la tarea de apadrinador, hasta que le toca el turno a él. Es el momento para demostrar la habilidad que lo ubicó como representante de la zona en los campeonatos de doma y jineteada más prestigiosos del país. Eso lo demuestra con la precisión de sus movimientos camperos y la habilidad con que monta y desmonta, incluso las indicaciones al resto de los peones de campo indicaban su experiencia en el ruedo.

Llega el momento de demostrar porqué es tan popular; su monta como era de esperar, fue impecable. El potro era realmente arisco y muy enérgico aguantó con creces los 5 segundos y deslumbró con una posición impecable sobre el caballo. La fluidez de sus movimientos acompañando a los del animal, los continuos círculos, los golpes precisos con el rebenque y un buen manejo de las espuelas, sumado a una extraña pero exquisita maniobra que realizó saltando desde el potro antes de que éste se vaya hacia el público (el apadrinador no había llegado a tomarlo), permitieron escuchar los aplausos más intensos y observar los rostros más alegres de la tarde...

Todas sus acciones motrices parecían correctas y de una gran destreza, las circunstancias lo favorecían para que se luciera y no lo desaprovechó. La ovación fue general; indefectiblemente estábamos en presencia del ídolo local.

Los jinetes

Los jinetes se preparan previamente a subir a los potros. Estos están atados a los postes de salida, ya que previamente los peones de campo los trajeron del corral donde está el resto de los reservados¹⁰⁹. Una vez en el campo de doma, se los ata con un pequeño lazo al poste; luego el jinete sube y, en el caso de la monta a crina limpia, se le cruza una soga llamada “*tientillo pescuecero*”. Éste se pasa por entre el cuello y alguna de las patas delanteras del animal. El pequeño lazo tiene un ojal o argolla por donde pasará el extremo del tientillo. Realizando una fuerte presión hacia arriba, se logrará que se ajuste lo más que se pueda con la mano, para que no se suelte, hasta el momento en que el jinete realice la monta. (Puede ser que el domador sea despedido por el animal mucho antes de lo previsto). La fuerza inicial que realizaba el brazo de agarre, junto con las piernas era muy importante, todo sucedía de manera muy rápida, ya que el tiempo que los jinetes debían permanecer arriba del animal era de tan solo cinco segundos, por eso eran necesario que tuvieran una importante capacidad de tensión y relajación muscular que les permitiera el adecuado flujo de movimientos para acompañar adecuadamente los bruscos movimientos del potro para no caerse.

Los sujetos se preparan para jinetear; atan y ajustan fuertemente los tientos de sus espuelas (bastante largas), definitivamente el taconeo incesante del jinete sobre el potro debe resultarle molesto. En momentos de subir el jinete se mojará la entrepierna con un poco de agua, también moja el lomo del animal y desparrama el agua para lograr un mayor nivel de adherencia.

El ayudante de campo le da apoyo para subir; pasan el tientillo pescuecero y, por último, el jinete se envuelve un extremo del tiento en la mano tirando hacia arriba. Cuando en la mesa de anotaciones alguien hace sonar la campana, otro le suelta el bozal y allí en sólo algunos segundos jinete, caballo y público entran en una simbiosis, en un trance extático.

El jinete una vez arriba del potro se amarra fuertemente a un extremo del tiento y envuelve parte de la crina; realiza una serie de movimientos hacia delante y hacia atrás como

¹⁰⁹ Nombre que se usa para designar a la tropilla de potros que se irán a montar.

imitando, o más bien anticipándose a los movimientos reales que el potro le dispensara. Es un momento de gran concentración; mantiene las piernas ligeramente abiertas cuidando de no espuelear antes de tiempo al animal. El rebenque en su mano más hábil será utilizado para equilibrarse pero también serán importantes las figura y el correcto modo de usarlo, pues esto también es evaluado por el jurado. El jinete debe “castigar” al potro para que ambos se luzcan; no debe ser un castigo exagerado, debe provocar que el potro lo mueva con cierta gracia, lo tiene que espuelear de manera precisa para que el espectáculo sea digno de un aplauso; además, debe permanecer montado los cinco segundos reglamentarios. Cuando suena la campana el apadrinador, con una gran destreza, lo tomaba literalmente al vuelo y lo ayudaba a bajar al suelo. Estas acciones eran tan rápidas y precisas que presuponen que, detrás de todas estas maniobras corporales y verbales, existen años de práctica, mucho tiempo de aprendizaje, pues entran en juego acciones corporales de una alta capacidad coordinativa individual y en conjunto, a esto se le suma la imprevisibilidad del animal.

La imagen casi parecía congelarse; el tiempo se hace lento hasta que lo inevitable ocurra. Antes de los cinco segundos el potro logra tirar al primer jinete. Sin embargo, los gritos de júbilo se apoderaba de los parroquianos, un griterío generalizado invadía el campo. Los jugadores de taba estiraban el cuello con la intención de apreciar mejor lo que pasaba en el campo de jineteada y rápidamente reiniciaban el juego.

(Los riesgos de lesiones son muy probables. Los propios jinetes y un grupo de espectadores relataron algunas situaciones dramáticas producidas por las caídas: desde desvanecimientos por golpes contra los postes hasta fracturas de clavículas y antebrazos, costillas rotas, enredos en el estribo (en el caso de basto y encimera), etc. Lo anterior le aporta una cuota de vértigo a esta actividad que es, a todas luces, un comportamiento lúdico).

Esta localidad cuenta no sólo con una comunidad de ascendencia mapuche importante sino también con familias de origen sirio-libanés, otros inmigrantes europeos y criollos. En el acto de apertura, la anfitriona y una de las organizadoras de la fiesta le dio la bienvenida a todos; luego cantaron el himno nacional y arriaron la bandera. En esta oportunidad, y a pesar de ser una fiesta campera y rural, no había ningún símbolo de la comunidad mapuche, como si observara en Cushamen -la cercana localidad donde había realizado los registros escolares-. De hecho, en Ñorquinco Sur -al límite de la provincia con Chubut- se realizan los “juegos aborígenes” con toda la representación cultural que esto implica. Según observé, en esta

localidad rionegrina no se ha logrado despertar la conciencia étnica-cultural, (al menos de manera visible) que si parece haber ocurrido en las otras localidades. Sin embargo en la última edición de los juegos en Fofocahuel, las escuelas de allí enviaron por primera vez representantes alumnos (abanderados) con sus banderas nacionales y mapuche, esto quizá sea el comienzo de una nueva integración. La vinculación de los escenarios viene a cuento, dado que es posible inferir un elemento central en la configuración histórica de la identidad mapuche, en un lugar y en otro, cuya distancia no supera los 30 kilómetros. Ésta es la relación que la escuela N° 69 -entre otras- establece como potenciadora de la etnicidad.

En una de las tantas conversaciones informales con uno de los domadores, luego de los saludos de rigor, mantuvimos el siguiente diálogo:

– “Me podré subir ¿Cómo me ves...?”

– “Y, *métale nomás...*”

– “Pero no tengo mucha idea; me tira antes de que me suba...”

– “No, tenés que ser corajudo nomás. Sí, y tenés que conocer algo, un poco de fuerza en los brazos, ser bueno de piernas y sólo te lleva, más del suelo no va a pasar. (Risas).

– “¿Y el rebenque y las espuelas? ¿qué hago?”

– “*Ahí nomás (sacude la cabeza y mira para el lado de los caballos), tenés que hacerlo que corcovee, con el rebenque le da pa' que se vea y aguántale nomás.*”

En la preparación previa a la largada se escuchan los más diversos comentarios referidos a los animales. Muchos de los asistentes conocen esta tropilla porque anduvieron por diferentes fiestas y eventos. La gente que sigue estas actividades conoce a los jinetes y a los caballos como quien sigue el fútbol por televisión y hace lo mismo con los jugadores y sus equipos. Cuando alguien realiza una buena monta se escuchan comentarios perniciosos, como ser: “*Ya lo conoce bien a los caballos, si este era cuidador. Sabe bien las montas, sabe cuándo aflojarle y cuándo darle pa' que tenga. Por eso lo aguantan, viene cualquiera y lo caga a azote, te tira a la mierda el potro, así como lo ves medio flaco, medio cachuso, te tira a la re mierda...*”

Vestuario

La vestimenta para realizar esta actividad es variada. Algunos usan sólo jeans y botas convencionales y hasta una remera con inscripciones en inglés y una boina grande -muy grande-, que saltará por los aires una vez en el ruedo. Otros han adoptado la bombacha de campo de tipo urbana o chacarera, por la tradicional lisa o tableada. La alpargata, también sigue vigente, aunque ya prácticamente no se use la de suela de yute, sino las de goma.

Seguramente, en sus orígenes utilizaron la tradicional boina vasca, pero como sucede con otros atributos culturales y adaptaciones locales ha derivado en un tipo particular de boina, que bien puede ser tejidas al crochet -muchas con inscripciones del lugar de origen de quien los usa- o en lana (aunque son los menos). Si bien los más comunes son las de pana, los colores vivos y llamativos es lo corriente; remarcando así un rasgo importante de identificación local que a veces complementa con el uso de las iniciales del nombre y apellido cocidos con cuero en las rastras. El pañuelo al cuello es también un atuendo común, una camisa lisa y el chaleco en combinación con colores vivos.

Un detalle interesante es que fue posible ver a grupos de muchachos jóvenes con las mismas botas de cuero marrones de caña alta. Me llamó la atención la uniformidad del calzado, y le comenté esta inquietud a un joven conocido del lugar quien me contó que es común que los viajeros, mercachifles y vendedores, entren a los diferentes parajes a vender determinados productos que consiguen en las ciudades. Llevan esos paquetes o stocks y luego realizan trueques o ventas en el interior de los campos, llegando hasta los puestos más remotos. A la gente rural le resulta muy difícil ir a las ciudades o pueblos a realizar sus compras, por lo que la cuestión de la originalidad a la hora de vestir es suplantada por la funcionalidad.

Del grupo de mujeres que jugaba con nosotros a la taba, todas vestían jeans y camisa o remera; una de ellas tenía una camiseta del club de fútbol Boca Juniors (ya dije que todas eran parientes y pertenecían a una familia de apellido mapuche). En este sentido debo decir que además del apellido, la única referencia visible de filiación étnica por parte de la familia fue la referencia -en paisano o lengua mapuche- a modo de insulto y broma que me ocasionara “la dueña del juego”. La más anciana quien no participaba directamente del juego pero se reía y observaba desde afuera todas las situaciones narradas, llevaba un vestido largo y pañuelo en la cabeza, un típico atuendo de las mujeres mapuches adultas en la actualidad.

4.3-b. Pesca con tarro y tejo en el agua

Observaciones preliminares

En una primera instancia los jóvenes que estoy observando no me ven. Por lo tanto, ni se imaginan que sus propias acciones y comportamientos lúdicos, están siendo registrados; esta situación de espía me provoca una cierta preocupación ética, aunque me tranquiliza prever que en algún momento les diré por qué estoy allí.

Posteriormente, se produce un breve encuentro donde intercambiamos algunas palabras hasta llegar a una situación bastante extraña en la que me sitúo directamente como "preguntador" (no encuentro mejor expresión). En mi ansiedad por saber qué hacían, cómo y por qué, este rol me exponía innecesariamente, aunque deseaba poner en práctica la mala experiencia vivida en el anterior escenario respecto a mi propia incapacidad para lograr datos relevantes. Es cierto que en esa fase del trabajo de campo aún no había delineado específicamente el objeto de investigación; la relevancia de los datos estaba vinculada al juego y algo así como a la diferencia cultural; todo y nada me parecía pertinente al mismo tiempo.

Un batería de preguntas no era una adecuada entrada al grupo. Intuía que debía ganarme la confianza de otra forma. Concretamente, como estrategia no era adecuada. Debo decir además que estaba en una situación de atención permanente. Había entrado en la piel de ¿investigador? y estaba alerta a cualquier situación significativa que podía ser registrada, pero como dije, era confuso.

Muchas situaciones bien podrían haber sido pertinentes al problema tal como hoy aparece en este trabajo, pero ello llevó inevitablemente un tiempo de elaboración y construcción sistemática, que hizo necesario regresar al escenario muchas veces más.

Las situaciones puras difícilmente se observen de esa forma, puesto que de esa manera no habría problema de investigación, por cierto, ésa es una tarea del análisis posterior. La realidad cotidiana de quien vive sus días con total naturalidad (los jóvenes y niños observados) parece estar cargada de motivaciones y necesidades tan diferentes a las mías, que la inclinación al relativismo cultural suena tentadora. Recordaba el texto de Winch (2001) cuando se pregunta cómo entender una cultura con el rasero de otra; hasta ese momento pensaba igual.

Todas las prácticas sociales, entre ellas las lúdicas, forman un complejo entramado con cierto nivel de condicionantes, como puede ser el medio geográfico y las relaciones políticas y económicas en las que están inmersos los actores sociales. Estos no pueden considerarse de forma separada, sino que sólo se hace para realizar un análisis, pero nunca se debe dejar de tener en cuenta que están imbricadas, interrelacionadas y que tal separación siempre depende del nivel de abstracción del observador externo.

Jóvenes pescadores

El primer punto a considerar en este apartado es recordar aquellas preguntas iniciales. ¿Qué es una actividad lúdica propia de jóvenes mapuche? ¿Quién es un joven mapuche? ¿Cómo puedo saber que esas prácticas que realizan están vinculadas a su universo lúdico, y ese universo estaría identificado cómo una práctica mapuche o no?

Preguntas difíciles de contestar en un contexto multicultural, donde todos los niños y jóvenes comparten estas actividades, tengan o no esta adscripción étnica y/o cultural.

En los escenarios escolares estas cuestiones parecían ser más fácil detectar, ya que era posible ver los juegos aborígenes, las rogativas, la enseñanza del mapudungun, los talleres de telar, etc., éstas actividades permitían ver una continuidad étnico-identitaria a la que los niños y jóvenes, de una forma u otra, entendían como prácticas tradicionales de la “cultura mapuche”. De aquí en más el único dato de identificación mapuche que pude tener con los jóvenes a quienes observé fué el apellido (a excepción de Fran, como se verá en la entrevista final) y hasta ciertas características fenotípicas asociado más a la intuición que a otra cosa, que no describiré, puesto que me parecen ligadas a un tipo de clasificación naturalista poco prudente¹¹⁰. Ya que según la lectura que se haga de una descripción de este tipo, podría potenciar interpretaciones etnocéntricas y racistas, que se adhieren más a un tipo de orden biológico, más que al cultural y con el cuál no estoy de acuerdo. Espero no mostrar contradicciones al respecto.

Por la tarde, salí a pescar, comencé la recorrida por la vera del río desde un balneario local hasta llegar a un punto que no estaba fijado; la idea era pescar hasta que oscurezca . Tenía el

¹¹⁰ Siempre existe el riesgo de verse tentado a la clasificación biológica, esto sin embargo supone un tipo de adscripción obsoleta de lo cultural que se liga solamente a patrones étnicos-raciales. La identidad cultural aquí planteada parte de una objeción a la herencia.

presentimiento de que en ese trayecto me podría encontrar con situaciones interesantes de ser registradas, ya que ir al río es un pasatiempo obligado, y a veces necesario, para los jóvenes y niños del pueblo.

Luego de varios días de lluvia y mal tiempo en esta región de la patagonia, castigada por las intensas heladas del invierno, el día estaba soleado y con una temperatura elevada, Los veranos suelen ser cortos e intensos, por lo que la gente aprovecha fundamentalmente los días de sol, para ir al río: pescar, bañarse o simplemente pasar el día, siendo esto una actividad común a los pobladores del lugar. Para otros, es un buen momento para acopiar peces a expensas de no ser sorprendido por el guardapesca del lugar que, con la autoridad que las disposiciones legales le otorgan, puede quitar los pescados e improvisados equipos de pesca, con el agravante de tener que pagar una multa. (Otro problema actual es que la multinacional *Benetton* a cerrado todos los pasos para que la gente del pueblo pueda acceder con sus vehículos a la rivera del río, de hecho, no hace mucho tiempo alambró una ruta provincial bajo el amparo de las autoridades locales y provinciales.)

En el caso que aquí describiré, los “*tarros*” son el equipamiento con que cuenta la mayoría de la gente de la zona para pescar, tanto con carnada como con señuelos. El equipo de pesca consta de un tarrito de lata con nylon de pescar, un plomo o una tuerca y un anzuelo con una pequeña brazolada. La carnada más usada es la lombriz, aunque también el filet de pescado, sapitos o pequeños gusanos pueden ser muy útiles. Esta pesca “*está prohibida*” por la reglamentación vigente; en líneas generales, no se permiten las capturas de más de tres piezas menores de treinta centímetros y deben ser pescadas con señuelos artificiales, en especial moscas atadas. Es decir, anzuelos sin rebabas a los que se les agregan diferentes materiales que imitan insectos en sus diferentes etapas de vida. Otros señuelos usados pueden ser las conocidas cucharas giratorias o aquellos artículos que parecen pequeños peces. (Existen diferentes especies de truchas, pertenecientes a la familia de los *Salmonidae*, que fueron introducidas en la patagonia a finales del siglo XIX. Las especies endémicas como la *Perca* siguen existiendo, aunque en lugares específicos, el *Pejerrey patagónico* prácticamente ha desaparecido en muchos lugares por acción de las especies exóticas).

La mosca es un tipo de señuelo incorporado no hace mucho tiempo al bagaje de artículos de pesca del lugar, sólo que suele ser usado tanto con los convencionales equipos de pesca con mosca como los habituales equipos de *spining* (cañas comunes y riles frontales). Para

muchos niños y jóvenes es muy difícil acceder a ellos por el valor económico que tienen; es así que han adaptado el uso de las “moscas” a equipos muy económicos.

Con los recursos disponibles del entorno, por ejemplo moscas improvisadas, algunos han desarrollado todo un arte de atar e imitar estos elementos que bien pueden ser vistos como una *práctica de distinción* entre las clases más elevadas en la franja socioeconómica, aquí encuentra una forma de adaptación efectiva.

(La pesca con mosca es originaria de Inglaterra; y un equipo de mediana calidad incluye la caña, el reel y un tipo de nylon especial -cola de ratón- que puede oscilar en los trescientos pesos como mínimo hasta los dos mil pesos. El desarrollo de las *técnicas corporales* que requiere su lanzamiento implica un tipo de práctica especializada, puesto que el nylon no tiene prácticamente peso y el lanzamiento se logra con la vara que, al ser flexible, logra impulsar el señuelo y presentarlo al agua imitando a un insecto.)

Algunos de los chicos observados habían ideado con el tarro un equipo de pesca: le agregan un corcho y una brazolada más larga que la común, luego la arrojan con fuerza al río: unos tres o cuatro metros; la dejan ir por la corriente y lentamente comienzan a recoger hasta que algún pez pique. Luego, con un golpe corto pero enérgico lo clavan y, rápidamente, lo sacan afuera.

En un sector del río me contacté con tres jóvenes se encontraban pescando, como estaba preparado para una ocasión de este tipo, les pregunté -después de un tiempo previo de conversación- si podía realizarles una entrevista y grabarla. Me miraron un poco azorados y confusos, puesto que la conversación mantenida había sido bastante larga. Esta negociación me indicaba que había algo que estaba mal. En mi caso me beneficiaba con su entrevista a los fines del trabajo; pero supuse que ellos no veían su ganancia, y no me equivoqué. Ofrecí regalarles un señuelo para pescar, aunque lo desestimaron, y de manera poco cortés pero efectiva, me dieron un ejemplo de ética rural. Me dijo uno de ellos: “*no te hagas problemas, no te íbamos a cobrar...graba nomás si querés*”. Me sentí un poco molesto con mi propia posición, pero seguí adelante.

De los tres, *dos tenían apellidos mapuche* (esto lo confirmé más tarde), aunque como ya expliqué dudaba de la relevancia de ese dato. Los jóvenes con apellido mapuche eran parientes -tío y sobrino-; estaban vestidos con camisa y pantalón a pesar del fuerte calor. Uno de ellos llevaba una gorra con visera y el otro joven, una bermuda, adornos que le colgaban en

el cuello y una trenza bahiana. Sin embargo las expresiones y sobre todo la manera de hablar eran muy parecida en los tres.

Carlos y Walter:

R. – Hola muchachos, ¿hay pique?

C. – *Algo sacamos, pero esta muy crecido ¿viste?* (Expresión usada en tono de pregunta).

R. – ¿Agarraron algo?

C. – *Sí, chiquitos nomás... ¿vos sacaste con eso...?* (Estaba con un equipo de *spining* con boyita y mosca).

R. – Sí, pero eran muy chiquitos y los devolví... (Walter que hasta ese momento no intervenía...)

W. – *Está lleno de chiquitos ¿viste?*

Carlos me observaba todo el tiempo, miraba mi equipo y ropa; me pregunta a modo de interpelación *¿vos, sos de acá?*

R. – Si pero hace años que me fui. Vivo en Buenos Aires. (Mirando su equipo, les digo...) Siempre pescan con lombriz...y sacan ¿no?"

C y W. – *Sí, siempre nomás, pero no se puede ¿viste?* En seguida me preguntan *¿tenés permiso de pesca?*

R. – En realidad todavía no lo saqué.

C. – *A mí me prestaron una cucharita (señuelo) Nunca había pescado con esta huevada.*

W. – *¿Vos siempre pescás con esa mosquita?*

R. – Sí, pesco con un equipo que es especial para esto (índice el señuelo). Pero ahora no se puede porque esta muy crecido el río y lleno de árboles, no se puede tirar. Creo que me miran confundidos, insisto en una descripción más detallada.

W. – *Ah... yo lo vi por la tele como pescan con esa huevada y pescan grandes ¿viste? Después lo sueltan...No sé por qué lo sueltan, si son para comerlos.*

R. – Es una manera de pescar, deportiva pescar y devolver al agua. (Ahora sí me miran más extrañados. Nuevamente se detienen a observar con más detalle la caña y el reel.)

C. – *¿Y es difícil pescar con eso?*

R. – No, con esto no. Le agarrás la mano en seguida. (Desafiante, arroja el anzuelo al agua, al pozón donde estaban pescando)

C. – *Nosotros le damos así, con esto nomás, ahora vas a ver.* (Al cabo de unos minutos estaban sacando pequeñas truchas.)

En ese instante, aparece el tercer joven que había visto al principio y que se había ausentado un momento. Andaba con tres perros, la manera de hablar es mucho más cerrada - casi gutural- lo que me obliga a prestar mucha más atención cuando hablaba, pues a veces no le entendía.

Me saluda y me pregunta si agarré algo. Le cuento sintéticamente. Se hace llamar Chelo. Es de estatura mediana, viste pantalón largo y camisa arremangada; tiene el pelo despeinado y largo, se nota que se lo ha teñido con algún producto no convencional pues los contrastes de sus mechones rubios son llamativos.

Se produce nuevamente la interpelación de si soy de ahí, de dónde vengo, de quién soy pariente. Luego de las necesarias respuestas para mi interlocutor, seguimos la conversación.

Ch. – *¿No fuiste para arriba?*” (El sentido de arriba y abajo está dado en relación a cómo baja el cauce del río: arriba es hacia el lado contrario a la corriente, para abajo en sentido de la corriente).

R. – No, todavía no, pero en cualquier momento voy.

Ch. – *Allá en el complejo salen grandes ¿viste?* (Un lugar cercano de allí a unos 3 kilómetros para arriba).

R. – Pero ahora está lleno de gente, no se puede pescar.

R. – No, no agarre nada. (Me interrumpe).

Ch. – *¿Y pa' bajo? ¿no fuiste pa' la loma guacha? Allá sí hay grandes ¿viste? Nosotros vamos siempre ahí. ¡La otra vuelta nos cansamos de sacar grandes!*” (Sonríe, se lo nota alegre y efusivo).

R. – Sí, fui un rato del otro lado. Pero había chiquitos.

Ch. – *El otro día agarramos como cinco “por hay” me dice abriendo sus manos. Uno como de dos kilogramos. Siempre sacamos puro chiquitos nomás. Por ahí agarramos uno grande. Lo vendemos. A los grandes los vendemos, y a lo chiquitos...venga para dentro. Son lo más ricos ¿viste?, y te haces la joda sacando...como treinta agarramos.*

R. – ¿Los venden en el pueblo?

Ch. – *Sí, enseguida te lo compran ¿Cuánto era que lo vendimos la otra vuelta?* (Le pregunta a su sobrino).

C. – *Seis, ocho pesos parece que era, ¿el pescado grande? más parece que le sacamos.* (Se queda pensando como sacando cuentas).

A Chelo le intriga saber exactamente de dónde vengo, me pregunta:

Ch. – *¿Allá de donde sos vos, también pescan como acá?*

R. – Sí, pero se pesca de otra manera y el agua es bastante oscura.

W. – *Acá también a veces viene turbia ¿viste?*

R. – Sí, pero allá todo el año es turbia.

Ch. – *¿Y para cazar, no hay?*

R. – Sí, pero es complicado. Tenés que tener permiso en los campos.

Ch. – *Acá también ¿viste? Ahora ni cazar se puede, nosotros vamos igual* (Dice desafiante).

A mí el guardapesca nunca me agarró, pero si te le hace el pesao (si lo enfrentas) no te dice nada...

Ch. – *¿Te gusta la liebre a vos?* (No sé si se refiere a cazar o a comerla).

R. – Sí para cazar, pero para comer no me gusta mucho...Prefiero otra cosa.

Ch. – *¿El piche (mulita pequeña) te gusta?*

Le digo que sí, esta afirmación parece haberlo entusiasmado aún más con la conversación; entonces se acomoda, se distiende como si realmente fuese a exponer su tema, se le nota en su despliegue corporal que está a gusto con lo que me cuenta. Me pregunta de pronto si eso que tenía era un grabador le expliqué que sí que ya lo había acordado con sus compañeros pero que si quería lo apagaba. Me dice que no, pero sigue sin entender por qué hago esto.

Ch. – *La otra vuelta agarramos como sesenta liebres. Con perro y guachi. En bicicleta habíamos ido y después nos agarraron los milicos y nos sacaron todo Ni una lo dejaron ¿Para qué? Para ellos la agarraron. La estaban pagando como ocho ¿viste?* (Lo dice algo molesto, recordando la situación).

R. – ¿Y cazan los piches?

Ch. – *Sí, la otra vuelta como cinco agarraron en la loma guacha (un sitio cercano), ése te lo pagan como cinco pero no conviene venderlo. Es rico pa' comerlo...*

Interviene W y C, ambos parecen tener información precisa. Uno de ellos dice y el otro asiente:

W. – *Si te agarran con eso te cobran cien pesos de multa. Con el peludo también (otra especie un poco más grande pero con otra reputación en sus hábitos alimenticios). No se pueden agarrar esos porque dicen que están en extinción parece. Al peludo tenés que sacarle la grasa porque son más hediondo que la mierda.*

R. – En los cementerios está lleno de peludos (Chelo interviene inmediatamente).

Ch. – *Sí, pero eso no sirve, ese tenés que dejarlo, come cualquier cosa esa huevada.* (Pone cara de desagrado, le produce rechazo...) *El piche come raíces, ése sí está bien... El peludo ni los perros lo quieren comer, andá al cementerio.*

(Los peludos suelen aparecer en lo cementerios pues se supone que comen cadáveres de animales, aunque no sé si esto ocurre o es un mito).

Ch. – *La liebre la preparás en estofado, en escabeche, de cualquier forma nomás. El guanaco no es muy rico, en milanesa nomás; pa' eso como potro.*

W. – *¿Nunca comiste avestruz?* (Se refiere al ñandú).

R. – Sí, una vez probé la picana (muslo) y sé que los lomitos también se comen... ¿no?

C. – *Esa es rica ¿viste?*

Como en el lugar no parece haber realmente pique, Chelo sigue para arriba. Va a ir a buscar algo, según dice, aunque no se logra escuchar. Los otros dos jóvenes acuerdan ir “*para abajo*”, y juntarse luego detrás de la cancha de doma.

Ch. – *Ahí andaban la otra vuelta unos bichos así de grande.* (Marcando nuevamente el tamaño con un gesto con las manos).

Seguramente, se encontrarán en esta conversación, varios elementos discursivos que pueden ser interpretados desde diferentes matrices; incluso bien podrían disparar argumentos que sirvan a los efectos de otros objetos de estudio. Entiendo que cada frase dicha es el resultado de diálogos con la vida de los jóvenes del lugar. Es posible que las referencias aquí expresadas por los interlocutores estén cargadas de especulaciones, y muchas no sean realmente ciertas. Aunque se comprenderá que, más que la verdad de lo que narran, lo interesante es el relato mismo, desde donde es posible inferir conexiones ocultas, disimuladas que las prácticas identitarias diseminan y conectan el “estar” con el “ser”.

Estamos nadando, no jugando...

El siguiente relato está vinculado al anterior, aunque hace referencia a otro espacio del río y a un tiempo distante respecto a los acontecimientos descritos. El promedio de edad de los jóvenes observados en esta oportunidad es de 14 años.

Aprovechando el buen clima, me acerqué hasta el río sabiendo que me iba a encontrar con situaciones dignas de ser registradas y seguramente pertinentes a la investigación, puesto que había pasado anteriormente por allí. La intención era observar y registrar a un grupo de

jóvenes y niños con el que ya había realizado contactos el año anterior, por lo que tenía especificado el lugar y esperaba encontrarme, en lo posible, con el mismo grupo. En esta oportunidad no estaban todos, y tres de ellos me reconocieron.

Los jóvenes y niños eran un total de ocho; las edades iban de los 10 hasta los 16 años. De este grupo sólo dos estaban en el agua; los seis restantes estaban reunidos alrededor de una fogata que usaban para poder secarse, dando vueltas (como un pollo al *spiedo*). A esta altura, habían construido un pequeño trampolín: una rampa hecha de pasto y piedras que entraba unos dos metros desde la orilla al río.

Una vez secos y decididos, desde el costado mismo de la fogata, pendiente abajo, corrían hasta tomar un impulso que les permitiera saltar lo más lejos posible. Ése era definitivamente el desafío. Luego, desde el lugar de la zambullida recorrían un corto trayecto a nado hasta que llegaban caminando hasta el pilote de cemento al que se subían para tirarse una y otra vez. En ese recorrido comunicaban a los gritos los que estaban afuera del agua con aquéllos que estaban dentro.

Observaba que se reían mucho, pero estaba un poco lejos como para entender por qué. Dos de los jóvenes estaban sobre uno de los pilotes, aguardaban que uno de los más chicos llegara. La correntada estaba bastante fuerte por lo que el esfuerzo que debía hacer para llegar era importante. En un momento, se cansa y comienza a nadar de la forma que puede; con mucho esfuerzo logra llegar a las piedras. De allí, sus compañeros le dan la mano para que suba pues se notaba exhausto; una vez arriba, les dice “*no llegaba boludo, trague agua ¿viste?*” La risa se hizo general.

El hecho de ser el más chico y tener que sortear dificultades, y la manera en que lo expresaba les causaban mucha gracia; por un buen tiempo se reían recordando ese episodio, repitiendo la frase del más pequeño e imitándolo. Entre los más grandes se decían exagerando y con los ojos abiertos como asustados “*¡tragué agua, ¡tragué agua!*” Y todos reían.

Otra situación similar se dio a instancias de que uno de los chicos no podía llegar hasta donde estaba el grupo, ya que la correntada lo llevaba más lejos “*¡está fuerte la correntada!...y se alejaba. Todos volvían a reírse, realizó unos metros más para finalmente venir corriendo a calentarse al fogón.*

Los diálogos también rondaban en pos de los desafíos: “*¡Tirate boludo! -¡Tirate vos...!- “No, dale tirate. Te sigo... ¿me tiro, eh? “Pero seguime, ¡no seas cagón!...”*

Este tipo de conversación se daba frecuentemente. Entrar al agua implica un juego previo de palabras: la temperatura del agua es aún fría y la correntada fuerte, esto condiciona la entrada al río. Tirarse de los tramos es también implicaba desafío: no parecían tener miedo a caer mal, de hecho lo hacían con habilidad aprendida a coraje y sustos, puesto que, por efecto de la corriente, van a parar bastante más lejos de lo que quisieran.

Contactos interlúdicos

En referencia al barrio les pregunto de donde son. A algunos los conozco del año pasado, entre ellos al propio Katy, con quien comienzo a hablar pero no me dice nada, quizá no se acuerde o tal vez no este interesado.

K. – *De allí arriba nomás...* (Me señala con la cabeza y la boca hacia adelante, un gesto característico de algunos pobladores de la zona para indicar una dirección, y él de esta manera me señala el lugar donde vive. Inmediatamente, mirándome de arriba abajo me interpela:

K. – *¿Y vos de dónde sos?* (Le cuento quién soy y qué estoy haciendo.)

R. – *¿Hace mucho que se juntan a jugar acá? Me mira y dice con una disimulada sonrisa: “¿A jugar? No, venimos a bañarlo nomás, a jugar... jugamos al fútbol nomás. Mira al grupo y le dice “che, a las siete nos juntamos...”*

R. – A bañarse claro (asiento). Pero recién estaban jugando ¿al tejo? (Me miró, pero no me contestó.)

En realidad había querido preguntar eso, pero mi ansiedad por saber respecto a sus juegos me hizo anticipar a una pregunta que debería haber llegado por otro lado.

La tarde se había puesto bastante fría por lo que ya no entraban al río se habían quedado afuera alrededor del fuego. Las bromas estaban relacionadas con el momento vivido, ya que pedían un cordero para clavar (en referencia al asador) “*Tiramos uno chorizos, o hacemos al perro feo de Pipi (uno de los jóvenes)*”... “*Nos vamos a cagar de hambre con el perro flaco ése, ni carne tiene, puro dormir nomás, el perro flaco ése...*”

Ya para ese momento, con la excusa de que hacía frío me acerco al fogón a calentarme. Creo que les llamaba la atención que estuviera allí, no sólo porque andaba con una libreta y una lapicera, sino porque no era el lugar indicado para mí, según me comentaron después: “*¿a vos te gusta venir a bañarte acá?*” Me pregunta en un momento uno de los chicos. *¿No vas al complejos vos?*” (Otro balneario más concurrido.)

Se había puesto muy frío. Les pregunto de manera general: “*De acá ¿a donde van?*” (ya me había adelantado Katy, pero quería confirmarlo).

K. – *nos vamos a jugar al fútbol.*

R. – *¿A dónde?*

K. – *Allí arriba...*

R. – Sí, ¿pero dónde?, insisto.

Se miran y dudan en decirme el lugar exacto, seguramente sentían cierta curiosidad por mí, y a la vez desconfianza. Uno de los más chicos me dice: “*viste el centro comunitario... (un salón de reciente creación) bueno, ahí esta la canchita...*”

R. – Ah, sí; ya sé cuál es ¿y juegan ustedes solos?

Varios: *No, un montón se juntan, ahora no sé si irán todos, en el verano puro río nomás.* Risas de todos por la expresión del joven, como causa gracia la repiten y se siguen riendo, “*¡puro río nomás!*”, le dice y se dicen entre sí.

Les pregunto si se puede ir a mirar o a jugar con ellos al fútbol. Me miran y evalúan la respuesta, me dicen que sí, aunque no creen que vaya “*¿Pero va a ir usted?*”

El escenario de juego

A lo largo de la costanera del río que abarca unos diez kilómetros de recorrido aproximadamente, existen muchos lugares que hacen a la vez de balnearios o lugares elegidos para pasar el día.

Algunos de esos lugares tienen por nombre el apellido de las familias que lindan con ese sector del río y se conocen popularmente como *el pozón de...* (nombre de la familia lindante)

El puente ferroviario está montado sobre cinco estructuras de hierro, que a su vez, tienen bases de cemento o pilotes llamados popularmente “tramos”; por consiguiente, ir al puente es ir a tirarse de los tramos. En realidad, los que se usan para ese fin son sólo dos, ya que en general los niños y jóvenes se tiran siempre hacia el mismo sector conocido como el primer pozón, el segundo suele estar más bajo.

Los “tramos” desde donde los jóvenes se arrojan son unos pilotes con una gran base rectangular, de tres metros por uno y medio; la altura es difícil de calcular, ya que la acumulación de roca y sedimento en el lecho del río es cambiante. En la parte de arriba tienen forma piramidal trunca. Con cuatro caras, sobre el centro se apoya la estructura de hierro que

sostiene el puente. A unos dos metros y medio de la base, sobre la estructura, cruzan los refuerzos de riel, desde el que los más osados se arrojan parados y de cabeza. Avanzada la estación estival, el riesgo de arrojarse desde allí no es la altura, sino más bien saber caer correctamente para no tocar con las manos o -lo que es peor- con la cabeza el suelo, ya que si bien hay arena en el fondo existen grandes piedras. Varias veces pude tirarme, y si realmente no caes como ellos dicen “*medio panzazo*”, es probable que las manos se entierren en la arena.

Sobre las márgenes del río los jóvenes han construido dos “trampolines” de salto. En una de ellas, lo han hecho con un cajón de plástico bastante grande y grueso, para ello calaron parte de la barranca y lo empotraron al nivel del piso, de manera que no se mueve y ofrece una superficie dura desde donde los chicos tomando una gran carrera se arrojan al agua. Ese sector, el pozón, tiene unos dos metros de profundidad, y a medida que avanza el verano, el río irá bajando condicionando la zambullida.

El otro cumple más la función de “trampolín”, ya que está hecho de piedras bastante grandes, al que le han agregado barro y planchas de césped, ofreciendo una superficie un poco más blanda y hasta con cierto efecto de rebote.

Los protagonistas

Cruzar el puente de vía no es una hazaña, aunque debo reconocer que tampoco es para pasarlo corriendo como he visto hacerlo a los niños del lugar. Las vías del tren tienen apenas 65 centímetros, lo que puede dar una idea de las dimensiones de sus vagones y de la locomotora que parecen sacados de un cuento infantil. Los durmientes de unos 20 centímetros de ancho están a una distancia entre sí menor a un metro y no existe ningún tipo de estructura para agarrarse con las manos. La altura desde el puente hasta la superficie del río es de unos siete metros aproximadamente. Según los chicos, desde allí arriba se tiraba uno (al que llamaremos Carlos.) “*El Carlos venía y se tiraba de acá arriba nomás, ¿viste Kati?*” “*Sí, y fresco se tiraba a veces, ¿viste?*” (Causaba mucha gracia la aclaración, ya que lo raro es que se tiraba fresco en alusión a su visible y continuo estado de supuesta ebriedad.) “*Venía mamac a veces tiraba la gorra y se tiraba, caía primero que la gorra ¿viste?*” “*Sí, ¡qué loco estaba! ¿viste?*” Todos parecían disfrutar la anécdota, la escuché varias veces.

El puente ferroviario es un lugar de descanso; para secarse luego del baño y para juntarse a hablar.

El primer juego que registré era un juego de buceo al que denominaban “tejo”, y no tiene nada que ver con el popular juego de las fichas de madera que suele jugarse en las playas de nuestro país o en los centros de jubilados urbanos. Este “tejo” consiste en arrojar al agua un objeto visible, el que puede ser una piedra clara o bien una piedra recubierta con una bolsa de nylon; también los chicos llevaban una botella pequeña, llena de arena y tapada. En general, cada chico puede tener su tejo y a lo largo del día lo van cambiando; lo arrojan desde los pilotes de cemento y al mismo tiempo se tiran tres o cuatro para buscarlo. Otras veces, se paran uno al lado del otro en hilera, uno lo tira, y a la orden, salen como disparados, medio nadando, medio corriendo y luego se zambullen debajo del agua para atraparlo. Desde los tramos, especulan cuándo arrojarse, para no pasarse con la fuerza de la correntada, por lo que ésta es una condición natural que deben tener en cuenta. También es imprescindible abrir los ojos bajo del agua para poder ver el tejo, dado que las condiciones de visibilidad así lo permiten, ya que son agua de deshielos y vertientes en zona de montaña.

El tejo era arrojado por todos y, en general, el que lo tiraba lograba tomarlo. No hacían alarde de estas situaciones, ninguno se hacía notar como el mejor.

Katy se aparta del grupo y comienza a nadar por debajo del agua, (en apnea) cuando no aguanta más la falta de aire sale, mira para todos lados tratando (supongo) de tener una referencia. Vuelve al lugar desde donde se arrojó y se tira de nuevo tratando de superar la marca anterior. En los primeros tres intentos logra superar la propia marca. Cansado, desiste y se junta en el tramo con el resto de los chicos.

R. – ¿A qué estabas jugando?

K. – *A nada.* (Parece tener una negación respecto a responder positivamente sobre “sus juegos”.) Le cambio el tema de conversación.

R. – Aguantaste bastante.

K. – *Sí, antes aguantaba más que fulano.* (Menciona un nombre y, en tono de admiración, me dice desde dónde y hasta dónde llegaba.)

K. – *Ése aguanta bastante...¿no?*

Tomar carrera y zambullirse

Los chicos estaban fuera del agua, excepto dos jóvenes que no eran del grupo y sólo entraron y nadaron un poco. Se subieron a la parte media de la estructura de hierro de unos tres metros se tiraron desde allí captando la atención de los presentes; luego se fueron. Esta zambullida motivó al más inquieto y locuaz de ellos y, en realidad, el más propenso a estar dentro del agua, quien propuso: “*¡vamos a hacer una seguidilla!*”. En un instante, todos se pararon y se formaron uno detrás del otro armando una fila y comenzaron a tirarse tomando una carrera de unos diez pasos, para luego “picar” en el trampolín hecho de piedras y pasto y caer lo más lejos posible. La entrada al agua era con las piernas desparramadas, aunque ubicaban adecuadamente sus manos y la parte superior del cuerpo, ya que el objetivo implícito además de saltar lejos, es tener el menor contacto posible con el agua. Poroto y Checo (otros de los integrantes del grupo) ya estaban en el agua, y festejaban cuando el que se tiraba lo hacía entrando y saliendo rápidamente a la superficie; se reían mucho burlándose cuando alguien se daba vuelta en el aire y caía de espaldas o cuando alguien se clavaba en el lecho del río, aunque tampoco según las exclamaciones del grupo esta bien un panzazo exagerado.

– *¡Tocaste boludo (bolo, es la expresión), te hiciste mierda bolo!*

– *¡Al puro panzazo...!*

– *¡Tiráte que no tocás, (Me dice uno de los chicos.)*

R. – No, me voy a clavar.

Ch. – *No, pero se tiene que tirar pa' adelante (pega con las manos) nomás.*

Frases como: “*el sin bueno para tirarse*”, “*el sin capo*” son expresiones que denotan la admiración de quien realiza una zambullida entendida técnicamente como correcta. En esta última no debía faltar una buena carrera, un salto más largo que alto y una caída que permita una salida rápida y rasante para no tocar (en el caso de que el río esté bajo) con las manos el lecho.

En estas situaciones registradas en el balneario, fue común escuchar un sinnúmero de escaramuzas y desafíos, pues si bien existe una competencia implícita toma aquí sentidos

diferentes, y por momentos es definida por lo que cada quien puede de hacer. Existe un código de ayuda mutua y cooperación; puede observarse en este relato:

Poroto es uno de los más chicos y quería cruzar por una zona en la que la correntada era más fuerte que en otras. Como insistía en hacerlo pero no estaba seguro de sus propias fuerzas, dos jóvenes se situaron a un costado del río delante de él, otro se puso más o menos a la altura desde donde creía que podía arrastrarlo la correntada y el resto se dedicó a sugerirle de qué manera se debía tirar y hasta dónde debía nadar para que la corriente no lo arrastre. Todos estaban pendientes de lo que iba a hacer. Finalmente se tiró a nadar, calculó adecuadamente la entrada y la salida, nadie tuvo que socorrerlo, porque la confianza que adquirió gracias al resto de sus compañeros colaboró para que lograra lo que tenía sabor a reto.

Zambullirse desde el “segundo tramo” se refiere al travesaño de la estructura de hierro que sostiene el puente. Es considerada una situación de riesgo y, por ende, una proeza importante, no sólo por la altura sino también porque hay que caer correctamente, pues hay que ubicarse y saltar hacia el lecho arenoso, de manera tal que si van muy recto sus manos apoyarán sobre la arena. Se debe tener especial cuidado con las grandes piedras que hay en el fondo.

Jhony, Carlos, Tito y Martín estaban en los tramos secándose cuando comenzamos a escuchar los silbatos del tren (pueden ser oídos desde una gran distancia), incluso, ver las maniobras que realiza antes de pasar. Efectivamente, me asomé desde el puente y pude observar que venía a baja velocidad; en realidad, difícilmente supere los 50 kilómetro por hora. El tren, como es a vapor, libera un importante chorro de agua hirviendo por uno de los caños de drenaje ubicado debajo de la locomotora, y al pasar por el puente ese choro de agua cae exactamente encima de los pilotes de cemento donde están los chicos a punto de tirarse.

El desafío consiste en esperar lo más que se pueda el paso del tren y unos segundos antes que el chorro caiga arrojar al agua. Por supuesto había quienes arengaban aguantar más tiempo, pero afortunadamente todos se tiraban antes. Una vez que el tren cruza el río se detiene unos minutos para que los turistas que viajan y los que observan desde el puente carretero se saquen fotos y filmen

Cualquier cosa puede ser motivo de bromas: una palabra mal dicha, una expresión enfática; por supuesto si alguien se cae, todos se ríen. Esto es muy frecuente, sobre todo porque el lugar desde donde se arrojan está permanentemente mojado y resbaladizo. Es común que se burlen entre sí, por referencias personales, también que se critiquen por objetos

de pertenencia; por ejemplo una bicicleta despintada fue motivo de chanzas durante varios días. Alguien que se haya hecho un nuevo corte de pelo, un atributo corporal distintivo, pueden ser motivo de bromas: el cabezón, el panzón, el flaco; el que realiza un comentario desmesurado. Todos están atentos a lo que sucede.

La referencia al perro de uno de ellos fue una constante: “*porque le falta olla*”, “*porque no ataja nada*”, porque “*no sirve pa' cazar*”, “*no sirve pa pelear*” etc.,

En estos escenarios semi-urbanos, la relación con los animales domésticos, también forman parte del entorno cultural; de hecho todos tienen un promedio de dos a tres perros, de esta manera, tal como se puede observar es un motivo de conversación en la mayoría de los grupos de jóvenes rurales, como lo puede ser el caballo, tal como ocurría en los diferentes escenarios observados.

Una pareja viene hasta la orilla con intenciones de realizar una bajada por el río en cámaras de camión; la mujer se quita un pareo y queda en traje de baño. La pareja se sube a las cámaras y se alejan lentamente. Los jóvenes expectantes observan la situación sin decir una palabra, pero luego la situación será un disparador para todo tipo de bromas: por ejemplo la mirada de los más chicos a la joven, cómo se subía a la cámara o la cara de entusiasmo de otros cuando se sacaba el pareo etc.

Todas estas situaciones las registré en una libreta que, en las primeras observaciones, tapaba disimuladamente con un libro. Uno de los jóvenes se me acerca y con cierta curiosidad me pregunta:

¿Vos venias a estudiar al río? ¿el año pasado también viniste con un libro...?

Me alegró saber que me recordaba, y le contesto:

Si estoy escribiendo algo... (Sigue.)

¿Por qué siempre estas anotando...?

Porque me gusta anotar las cosas que pasan.

¿Para qué? (Le explico muy sintéticamente). Katy que había estado escuchando se aleja un poco y se va adonde están los chicos. Comienza a contarles algo, presumo que sobre lo que escuchó de la conversación.

Aparecen otros dos jóvenes aparentemente conocidos y Katy les cuenta en realidad el episodio de la pareja:

Vino una mina, ¿viste? Se quedó en bikini, y el Poroto le miraba toda...¿viste? No le sacaba los ojos de encima viste? (Poroto se pone algo incómodo, se ríe y luego invita a todos a tirarse al agua, como para zafar de la situación.)

Los chicos nadan con eficiencia y eficacia, es decir que han adquirido una técnica práctica. Podría decirse que utilizan un estilo similar al conocido *crawl*, aunque la mayoría nada con la cabeza fuera del agua, otros, utilizan el estilo conocido popularmente como “perrito”. Realizan carreras cortas, nadando sobre y por debajo del agua, hasta puntos de referencia acordados o límites imaginarios. También experimentan una manera muy particular de nadar debajo del agua, que consiste en ir agarrándose del fondo tomando las piedras, o nadar por debajo del agua de manera invertida mirando hacia la superficie, de espaldas al lecho. Esto último es realmente complicado, ya que hay que esforzarse por no salir hacia arriba usando piernas y brazos en una acción de empuje continua hacia abajo.

Martín sale del agua y se sienta al lado mío, nos ponemos a charlar sobre diferentes cosas. En un momento le pregunto:

R. – ¿Quién te enseñó a nadar?

M. – *Nadie, solo aprendí, ¿por?*

R. – Para saber. (Le digo francamente aunque haciéndome el disimulado.)

M. – *Acá, todos aprendimos solos, sino aprendés no te podés tirar porque te cagás ahogando...tenés que aprender nomás.*

Los trayectos que los jóvenes nadan son muy cortos, no exceden los diez metros. Es así que las acciones motoras están relacionadas más con zambullirse que con nadar. Sin embargo, si contáramos la interminable cantidad de veces que se arrojan al agua y que nadan esos trayectos hasta llegar nuevamente a los pilotes de cemento o a la orilla, para volver a tirarse, probablemente sumen una gran cantidad de metros nadados, lo cual es en términos cuantitativos, es más que suficiente para aprender.

La vestimenta es sencilla para la ocasión: remera de algún club de fútbol o con el nombre de una banda de cumbia; pantalón corto o traje de baño tipo bermuda. Dos de ellos tenían accesorios como pulseras, tobilleras, collares etc. Katy tenía el pelo teñido con algunos reflejos, y otro de los jóvenes una trenza *bahiana*. Algunos de estos accesorios dan cuenta de atributos de usos comunes a muchos jóvenes, ya que podrían ser los mismos que utilizan los de la ciudad. Casi todos usaban gorras con visera, que se colocaban inmediatamente después de salir del agua.

Uno de los muchachos viene corriendo y me pregunta la hora: le respondo que son las 16,30 e inmediatamente comienza a cambiarse. Le dicen Carlos, tiene 16 años y debe ir a trabajar a un negocio. Es el líder del grupo, aunque no asume este rol de manera autoritaria. De hecho, cuando se va experimenta un juego en el que alguno de sus compañeros de jornada comienzan a tirarle “toscazos” (pequeñas piedras) con el fin de pegarle lo más cerca que puedan. Finalmente hasta que alguien le pega tan cerca que le da en la rueda de la bicicleta. Todos festejan la puntería y allí cortan el juego. Ésta es una práctica común de ver entre los más chicos, es algo así como *tirar a errar* lo más cercano que se pueda cuando se trata de hacerlo entre ellos y de dar certeramente en el blanco cuando se trata de un objeto o de algún pájaro.

Transcribo una conversación con Katy, donde él expone situaciones que lo vinculan con su escolarización o mejor dicho con su desescolarización.

R. – ¿Cuántos años tenés...?

K. – *16 años.*

R. – El año pasado también venías acá ¿te acordás qué hablamos? (Miro alrededor como indicando alguna casa de la cercanía al río tratando de recordar de dónde lo había visto salir, aunque como han sido derribadas por una inundación pasada, pierdo la referencia.)

K. – *Sí, pero ahora no vivo por acá. Me mude allá arriba*” (señala con la boca)

R. – ¿Vas a la escuela?

K. – *No, antes iba, pero después me aburrí y no fui más; iba a la escuela de...(nombra una aldea próxima cinco kilómetros del pueblo) pero un poco nomás fui, 15 días nomás.*

R. – Por lo menos aprendiste a leer y a escribir.

K. – *No sé leer...y escribo mi nombre nomás.* (Suponiendo que pudiera haber ido a la guardería infantil del lugar, le pregunto si había ido y si allí no le habían enseñado...)

K. – *No, porque fui un poco nomás... te pegaban los chicos más grandes. Una vez me hicieron comer un lápiz, le dije a mi papá y cuando vino de la esquila me sacó. Después a mi hermano y también le pegaba, entonces también lo sacó y de ahí que no fuimos más... Mi hermano sí sabe leer, pero él va a otra escuela.*

En definitiva, Katy es analfabeto y por supuesto no ha vivenciado ni ha incorporado la cultura escolar, por lo que todas las pautas de interacción social con el resto de los chicos responden a cánones propios, donde la mediación institucional que la mayoría de los chicos posee él no la ha sentido. Desde un punto de vista corporal específicamente motriz, Katy tiene

un desenvolvimiento óptimo como respuesta a lo que el medio presenta, y de cierta eficacia para resolver los problemas motores en general. El único dato llamativo (al menos dada mi limitada interpretación de los hechos) es que habiéndose criado prácticamente en las cercanías del río y usando el puente como un lugar de sus juegos, sufre de vértigo.

De los chicos observados, es el único al que vi que cruzar el puente con mucho cuidado y prácticamente midiendo sus pasos; por esta razón fue que le pregunté para sacarme las dudas.

Efectivamente me confirmó esta sospecha, incluso me contó que hacía unos años se había caído al suelo, no al río, casi sobre el final del tramo y que eso lo había puesto mas precavido aún, pero que siempre le había tenido “cagazo”.

Leo estaba escuchando nuestra conversación, entonces Katy lo mira y luego me mira a mí, y dice:

El Leo es transplantado. (Leo se queda un poco confuso frente a la indiscreción de su compañero de juego. Espero un poco y luego le pregunto)

R. – ¿De qué sos transplantado?

L. – *Del riñón, en Buenos Aires me operaron en el hospital Garrahan. Pero hace como dos años ya, igual viajo siempre. Ahora a fin de mes me voy de vuelta...*

R. – Me imagino que no te debe haber sido fácil.

L. – *Y no.* (Me dice lógicamente) *Mi mama me dio el riñón.*

R. – Pero, ¿te tenés que cuidar mucho? (Le pregunto, sobre todo porque hacía apenas un instante lo había visto hacer lo mismo que el resto)

L. – *Si, pero un poco nomás.* (Entra en la conversación Katy)

K. – *Éste se la pasa hueveando con nosotros, juega al fútbol, se tira al agua, no ve que hace de todo.*

R. – Sí, veo que no tiene problemas.

A estos comentario, Leo responde:

Si pero igual me golpéo, pero no pasa nada, igual me tengo que cuidar la espalda, en la canchita voy y juego nomás...tengo que comer sin sal y tomo unas pastillas...eso no la puedo dejar...una a las 8 de la mañana y la otra a la tarde... Se produce un silencio, Katy le pregunta si lo acompaña a buscar un poco más de leña para el fuego. Me despido, y me pregunta:

Hey señor ¿viene mañana....?

Subo el puente carretero y me voy a caminar por la costanera. Se me ocurren una interminable serie de estrategias para que Leo pudiera estar más controlado respecto a su trasplante, o para convencer a Katy de lo importante que sería para él que pudiera aprender a escribir y a leer. Me preocupa, más que la invisibilidad de su ascendencia no reconocida, la posibilidad cierta de que sea un explotado. Momentáneamente no me interesan las adscripciones culturales y la relevancia del juego como facilitador de identidades. Me embarga un sentimiento moralizante. Al poco tiempo me doy cuenta que estoy confundido y que no es ese el rol que debo asumir, ¿o sí? Definitivamente, esta situación interferiría en la investigación. Por lo que comienzo a pensar ahora ¿para qué se investiga?, sino es para otra cosa que mejorar las actuales condiciones sociales, para la *praxis*, para corregir lo que está mal y en definitiva intentar una transformación donde todos tengamos los mismos derechos, donde lo diferente tenga un lugar frente a la homogeneidad y donde lo igual sea un derecho frente a la diferencia. Estas son partes de las especulaciones que acompañan la investigación. Disculpen el sentido común aquellos aduladores de la objetividad epistémica.

Pequeños juegos para tiempos sueltos

Por alguna razón Katy que era el joven con quien más había conversado los días anteriores, estaba medio retraído. No tenía ganas de hablar y se notaba esquivo. Respeté su decisión y me alejé un poco para dedicarme a observar los juegos que iban a realizar. También tenía la intención de interactuar con los jóvenes; ya tenía un pequeño espacio logrado. Sentía que tenía que experimentar lo que ellos hacían, aunque estas actividades también habían formado parte de los juegos de mi infancia.

R. – Hoy sí parece que está buena el agua

M. – ¿Se va a meter? (Luego me van a tutear.)

R. – Sí, está lindo. Hace calor.

M. – *Tirate del trampolín, de una nomás o tirate del tramo.*

R. – Sí, ahora me tiro de acá (por el trampolín) y después voy hasta el tramo. (Luego de un par de zambullidas estaba con el grueso del grupo en uno de los pilotes hablando. Se habían sumado dos chicos nuevos de trece y catorce años, que si bien no eran amigos directos del grupo en cuestión, todos los conocían. Los juegos realizados eran similares a los observados los días anteriores, sólo que un par de chicos todavía no había llegado porque se habían ido a

tirar “*allá arriba*”; es decir bastante lejos, río arriba y luego venían nadando todos juntos hasta el puente. Ésta parece ser una práctica frecuente. El resto realizaba juegos de nadar por debajo del agua: quien llegaba más lejos por ejemplo; también realizaban desafíos individuales como el de Martín y Checo. Uno le dice al otro:

Ch. – *¿A que no cruzas por abajo?*

M. – *Nooo...te lleva la correntada, vas a parar a la mierda.*

Ch. – *No, pero te tiras así* (muestra con su cuerpo la dirección) *y después le pegás, pero tenés que darle con todo nomás.*

M. – *No, vamos a tirar(lo)* acá nomás...(Es común el reemplazo de la “l”...por “n” y sin s.)

Nuevamente proponen hacer la “*seguidilla*” que consiste en tirarse al agua de cabeza, “bombita” o incluso parado, aunque esto último es menos frecuente. Uno detrás del otro, todos formando una gran fila, se tiran e, inmediatamente, se corren del lugar para que caiga el otro y así hasta el último. Se produce una gran algarabía, gritan y el agua se remueve de tal manera que queda una mancha de agua oscura por el efecto de las pisadas, hasta que lentamente comienza a limpiarse. En los tramos, el espacio para arrojarse al agua es menor y no pueden tomar carrera; aunque allí las zambullidas suelen ser todos juntos, tirándose hacia distintos lados.

Luego de nadar y jugar al tejo, un grupo de tres chicos primero a los que después se le sumaron algunos otros, jugaban simplemente a tomar carrera y caer lo más lejos posible del trampolín. De estas incursiones, visiblemente extenuados iban al puente ferroviario a descansar y secarse al sol que, por cierto, estaba bastante fuerte.

Kati y Teto no estaban con el grupo más avezados sino más bien estaban un poco alejados y hacía rato que se encontraban sobre el puente observando con detenimiento. En realidad, intentaban escupir desde lo alto al resto de los chicos, riéndose y festejando cada vez que lo lograban, hasta que uno de ellos se dio cuenta y los amenazó con bajarlos de un pedrazo si lo seguían haciendo. Por este motivo cortaron con esta diversión.

También es posible observar lo que denominé “*pequeños juegos para tiempos sueltos*”; son esos espacios que quedan entre una actividad y otra, en general de carácter colectivo. Por ejemplo, mientras se estaban secando, algunos comenzaban a tirar piedras hasta el otro lado del río, la consigna era que la piedra cruce. Era llamativo con qué ahínco buscaban la piedra adecuada para que no fuera ni muy grande ni muy chica, ni muy fina, ni muy amorfa; “*las mejores son las redonditas, las finitas, esas son para hacer patitos*”, me dijeron cuando hice

alarde de una que había encontrado...La misma actividad puede hacerse realizando “patitos”, en este caso la búsqueda de las piedras adecuada son planas, y cambia la técnica de arrojé.

Volvieron al agua; esta vez iban a jugar al tejo, tal como lo habían programado. Jugaron con una botellita llena de arena; un grupito estaba de un lado en uno de los pilotes y el resto en el tramo de enfrente. Uno de ellos tiraba el “tejo” y luego se tiraban de cada lado sólo uno por vez. El problema seguía siendo la correntada; la profundidad si bien no es mucha, superaba los dos metros. Yo mismo experimenté tirarme y bucear hasta tomarlo y no pude conseguirlo sino después de varios intentos. Había que tirarse en lugares clave para que la correntada te llevara justo sobre el objeto. A uno de los chicos se le ocurrió tirar otra más, entonces eran dos los “tejos” que debían agarrar, por lo que se hacía visiblemente más difícil.

Sólo los más grandes y experimentados pudieron lograrlo, ya que debían aguantar un poco más la respiración.

4.b-4. Relatos lúdicos

Arroyo Fitamiche

Javier es callado, introvertido; tiene un hablar pausado, con modismos típicos de la gente del lugar. Alarga la última palabra de sus cortas frases y es en tono de pregunta. Cumplió diecisiete años hace poco. Es delgado de 1,68 m de altura y su sonrisa es casi permanente; sus ojos rasgados de color verde contrastan con la tez morena de su rostro, imprimiéndole un carácter mestizo. Su apellido es mapuche, aunque él mismo, a diferencia de Fran como veremos, no se reconoce como tal, de hecho, tiende a desentenderse o cambia el giro de la conversación cuando es llevado a esos terrenos. Noto que se siente incómodo frente a alguna pregunta que intente reconocer algún tipo de filiación étnica o cultural.

Su vestimenta es común a la de los jóvenes del pueblo: zapatillas, una bermuda, remera de un club de fútbol y gorra con visera. Asiste al secundario local y está cursando el segundo año.

La entrevista había sido pautada hacía unos días, ya que por medio de otro profesor de Educación Física de la región, pude escuchar diversas historias que lo involucraban a él. Fue así que pasé por el lugar donde se hospedaba -una pensión o algo similar- y luego de explicarle la razón de mi visita se mostró gustoso de realizar esta conversación, aunque un

poco sorprendido, ya que como a los otros jóvenes entrevistados, me resultó difícil explicarles los propósitos del trabajo.

En este sentido, los relatos de estos dos protagonistas son emblemáticos, con muchos puntos en común. Estas coincidencias en sus prácticas lúdicas los identifican con una forma de entender el universo rural y el paso hacia la urbanidad. Sin embargo, y a pesar de esta estrecha relación en ambos, los procesos identitarios que han llevado a Javier a no declarar su adscripción étnico-cultural no lo alejan en absoluto de su identificación con su entorno ecológico; a Fran, se le suma la estrecha vinculación con estos procesos de la mano de una educación intencional por parte de la familia, reforzada seguramente como producto de su propia subjetividad.

R. – ¿Dónde realizaste la escuela primaria?

J. – *Empecé en Ñorquinco, en la escuela común. Después en el internado, después volví a la escuela de antes y terminé.*

R. – Luego, ¿seguiste estudiando?

J. – *“No, después no quería estudiar más, me aburría bastante. Yo quería ir al campo de chico, que me gustaba. Cuando iba no me quería volver. Después me fui con mi mamá a Cushamen y terminé allá.*

R. – ¿Cómo era tu vida en el campo?

J. – *“Allá te levantas con la clara (al amanecer), 5 o 6 de la mañana en verano; en invierno más tarde. Después salís a recorrer el campo hasta el mediodía o antes, regresás y volvés a salir a las 6 de la tarde hasta las 10 de la noche.*

R. – ¿Qué hacés en esas recorridas?

J. – *“Vas a ver los animales. Tenés que saber cómo están. Las chivas no se van lejos, siempre andan por ahí, pero las ovejas sí; se disparan y tenés que salir a buscarlas.*

R. – ¿Esas recorridas las haces solo o salías con alguien más?

J. – *A veces salía con mi papá, la mayoría solo nomás. En el campo estaba solo, mi papá se iba a veces al pueblo a comprar y me quedaba con mi abuelo, tiene 89 años, está ancianito, pero está en la cocina, se queda quieto nomás y pasa. Cuando me voy también se queda solo.*

R. – ¿Cómo te sentís al estar tanto tiempo solo? Siendo tan chico ¿no te aburría no tener a nadie con quien jugar?

J. – *No, me gustaba estar solo, bah, me había acostumbrado ya; igual siempre tenés que hacer algo, nunca te aburrías. Lo único que te acobardaba era el frío. En invierno sabés*

andar todo mojado. Los días de juntada de las ovejas, hay que andar todo el día, no se para ni a comer, a caballo nomás. Las juntás cinco o seis veces al año; tenés que ver que no tengan sarna y, si ves a alguna, tenés que revisar todas, después vacunar. También hay que juntarlas para la esquila y para bañarlas, después a las dos semanas tenés que ir a juntarlas de vuelta. Después para la señalada hay que salir otra vez.

R. – ¿Qué hacías en esas horas en que te quedabas desde el mediodía hasta la tarde?

J. – *Correr liebres. (Se ríe). Eso hacíamos...*

R. – ¿Por qué hacíamos?

J. – *A veces, una o dos veces por semana nos juntábamos con mi primo, mayor que yo, y sabíamos salir. Nos juntábamos en la casa de él o iba hasta el campo nuestro que queda a media legua.*

Cuando andábamos con ganas de huevear (pasar el tiempo, divertirse, hacer algo diferente) nos juntábamos. Él es bueno para bolear choique (ñandú pequeño,) así que salíamos a correrlos.

R. – ¿De a caballo o a pie?

J. – *De a caballo nomás. Él agarraba siempre; yo a veces, porque es medio difícil. Pero pasa que él tiene buenos perros, cuando no bolea los agarras con los perros. Pero lo mejor es bolear guanaco.*

R. – ¿Cómo es eso?

J. – *Por ejemplo ¿viste en Fitamiche? al filo y costa del Ñorquinco, se juntan varias tropillas de guanaco. Dos o tres veces al año se junta la gente de ahí, como quince o veinte personas, todos de a caballo. Todos con buenos caballos para correr guanacos, y en un cuadro (porción de tierra de una hectárea aproximada), pero no muy grande, empiezan a rodear la tropilla y ahí empiezan a correr. Los guanacos empiezan a salir y ahí le salen los perros; cuando te pegan el topetazo (se abalanzan contra los caballos), ahí lo tenés que bolear.*

R. – ¿A las patas?

J. – *No, al cogote nomás. Si lo boleas bien al cogote, ahí nomás se queda quieto, como al potro ¿viste? (me afirma preguntando, como si yo supiera). Como el guanaco se queda quieto y nomás se aprovecha para bajarlo. Después se carnea (faena) como cualquier animal: se le saca el cuarto y la paleta, el lomo también; si hay pocos se lleva el costillar, si hay muchos no.*

R. – ¿Qué más cazan?

J. – *Lo que más se caza es el piche, porque es lo más rico para comerlo. Si andás de recorrida a caballo, ahí nomás tenés que pegar el salto y salir a correrlo. Son difíciles de atrapar, (se ríe y disfruta de lo que está relatando) son rápidos, pero más que nada gambeteador (escurridizo, usa una palabra de la jerga del fútbol). Si se mete en la cueva, ahí sí que no lo sacas más; te hacen correr bastante, pero si sos bueno lo agarras seguro.*

R. – ¿Es común que salgan a pescar?

J. – *No, muy común no es porque allá no hay arroyos grandes como acá (se refiere al campo distante unos 60 km, y en relación al río del lugar en el que estamos). No se pesca con latas ni con cañas (en referencia a la forma de pesca más convencional); allá lo agarramos con palos. (Este relato podrá sonar extraño pero ya me lo había comentado el profesor que me hablara de Javier; cómo él era su alumno, entre ellos arreglaron la visita al mencionado arroyo y lograron pescar de la forma que ahora relata).*

En Fitamiche, hay un arroyito chiquito, así como esta mesa (señala la mesa sobre la que estamos); es bastante bajo, un poco de agua nomás, pero nunca se seca ni se corta como otros arroyos, porque éste es de vertiente. Hay unos pozones que te llegan a la cintura como mucho; bueno ahí con unos palos te metés al pozón haciendo ruido sacándolos de abajo de las piedras, salen del pozón y los vas arreando hasta la parte más bajita. Ahí tiene que haber otro con las varas para levantarlos para afuera del arroyo o con garrote para darle en el lomo y después listo, te lo llevas para comer. (Esta expresión utilizada de su trabajo en el campo muestra la influencia de las prácticas cotidianas y su relación con las formas del lenguaje; está claro que suene extraño que los peces se puedan arrear, aunque en el plano de su relato es perfectamente factible.)

R. – En verdad que es una forma extraña, pero se ve que te da resultado.

J. – *Vio que le contaba, el profesor no me creía y hasta que fuimos con él a pescar así, después se divirtió más que yo. (Risas.)*

R. – ¿Qué otros momentos de diversión puedes relatar de la vida en el campo?

J. – *La señalada es lindo para encontrarse con la gente, mucha gente va a ayudar a los del campo que hacen la señalada y otros van a comer y a divertirse nomás. Como son todos conocidos la pasan bien.*

R. – Y en Cushamen, ¿cómo lo pasaste después de vivir en el campo? Está bien que no es muy grande. (Se ríe de manera cómplice, porque en realidad es un pueblo pequeño.)

J. – *Bastante bien, los chicos eran tranquilos. (Se queda pensando.) Pero siempre hay alguno que te camorrea (busca pelea), pero no pasaba nada.*

R. – Extrañabas el campo?

J. – *Ya para eso no, porque estaba acobardado. Mucho frío y bueno, ahí estaba mejor y además estaba la escuela y estaba mejor. Me había hecho de conocidos. En la escuela me costó un poco, pero después anduve bien.*

R. – ¿Qué materia te gustaba?

J. – *Y más que nada Educación Física, porque jugábamos al fútbol y todo eso. También aprendimos a jugar al rugby (recuerda y se ríe), eso estaba bueno porque todos se sacaban las ganas. (Aquéllos que tenían algún problema o pleito, lo resolvían en el juego.)*

R. – ¿Esas eran las actividades que más te gustaban?

J. – *Si, más que nada al fútbol. En Ñorquinco la pasábamos jugando con los chicos.*

R. – ¿Jugaste a la chueca? (Imagino que conoce el juego dado el paso por escuelas que lo practican.)

J. – *Sí, sabíamos jugar en las clases de Educación Física en la escuela. Antes nunca había jugado, después también participé en la corre-caminata de los juegos, ¿viste?”*

R. – ¿Vos no sabías que existía un juego así?

J. – *No, en la escuela lo vimos y me dijeron que eran juegos aborígenes.*

R. – ¿Qué hacían después de la escuela?

J. – *Nos juntábamos a jugar al fútbol y entrenábamos con un señor. Jugábamos contra los chicos de Cholila, de Epuyén y de acá también (El Maitén). A veces no completábamos y nos juntábamos con los de la Escuela 69 de la Colonia (Cushamen) o la de Fofó (Fofocahuel). Se pasaban a quedar a Cushamen y de ahí arrancábamos a jugar, entrenamos poco y nos iba más o menos nomás, pero la pasamos bien. (Hablamos de otros temas.)*

J. – *Después salíamos a correr liebre, a cazar. ¿Viste que la pagaban bien en invierno?, bueno salíamos a buscarla a perros, después con reflectores a la noche, pero ahí con un amigo y el padre que tenía camioneta. Yo no tiraba, iba de perro. (Perro se le dice al cazador que recoge las liebres.) Pero no duró mucho, empecé a trabajar en una tienda después que salía de la escuela y no me quedaba tiempo para salir.*

R. – Cuando estuviste en Cushamen, me decías que participaste en los juegos aborígenes.

J. – *Sí, estuve dos años y participé más que nada en la corre-caminata; con dos más fuimos los únicos que dimos toda la vuelta llevando la chueca; los otros no aguantaban y se quedaban.* (En este evento se lleva un palo de chueca como testimonio y se va entregando al siguiente corredor luego de un tiempo estipulado, hasta lograr alcanzar los pueblos que participan en el encuentro, tal como aparece en los relatos del apartado anterior.)

R. – ¿Cómo es esto?

J. – *Por ejemplo, vos salís de Fofocahuel o de donde esté; de ahí la tenés que llevar a donde se van hacer los juegos el otro año pasando por otras escuelas que también participaron, mientras entregas la chueca a los que corren.*

R. – Como si fuera una posta.

J. – *Claro, pero yo y dos chicos más seguíamos nomás. Hasta la 69 fuimos.* (Este relato fue confirmado por profesores del lugar.)

R. – Y en el resto, ¿participaste?

J. – *No, jugábamos a la chueca más que nada en las clases de Educación Física como le decía antes.*

R. – ¿Vos pudiste comentarle a tus padres o a tu abuelo sobre estos juegos? (Me mira extrañado, como llamándole la atención lo que le pregunto.) Me refiero a si ellos jugaban a la chueca o algo parecido. Ya que según se cuenta, son juegos que vienen de tiempo atrás.

J. – *No, parece que no. Nunca me comentaron nada de eso. Pero sé que en Cushamen era que lo jugaban porque hay muchos aborígenes y descendientes, pero en Fitamiche parece que no.*¹¹¹

R. – Tus apellidos materno y paterno son mapuche. (Se queda pensando, no parece estar muy convencido, se pone incómodo.)

J. – *Si, así dicen, pero yo no tengo mucha idea.*

(Me parece una pregunta forzada y decido cambiar de tema, esta situación no era la primera vez que me pasaba y frente a la incomodidad de los interlocutores siempre desvié la

¹¹¹ En realidad *Fitamiche*: Molle grande, es un filotopónimo que combina palabras en mapuche. Futa: “grande”, miche: “molle” y es por la cercanía, con la zona de Cushamen, uno de los tantos parajes que conformaron parte del loteo de tierras inicial dado por el gobierno a principios de siglo XIX. Es decir las familias están de una forma u otra emparentadas; de hecho un familiar seguramente cercano a él, relata una leyenda del arroyo Fitamiche -el mismo arroyo de la pesca con palos- en un reciente libro de fotografías realizado por el Médico Daniel Gallardo, titulado “*Cushamen*” *Tierra Mapuche*.

conversación hacia otro lado. No resulta fácil -a pesar de la obstinación por recabar alguno datos- someter al otro, forzarlo a que diga algo que no tiene ganas.)

R. – ¿Te gustan las jineteadas? (Todo vuelve a la calma, se le nota cuando está a gusto con las conversaciones y cuando no.)

J. – *Sí, allá en el campo, siempre estábamos jineteando. Pero allá nosotros lo amansábamos nomás, no lo dejábamos corcovear mucho, porque se acostumbra mal. Por ejemplo te llevan una tropilla de diez caballos para que se lo amanses, y lo tenés un año por ahí y después lo pasan a buscar el dueño; pero si querés corcovear lindo siempre tenés alguno. Nosotros sabíamos ir a las jineteadas, pero son unos caballos flacos que no tiran nada.* (Risas.)

En estos fragmentos Javier relata aspectos significativos en su historia de vida, que recorre una trayectoria biográfica rica en anécdotas: días de ocio y júbilo contrastan con largos y fríos inviernos; las vivencias de pesca y caza en su nicho natural se muestran como la contratara de la diversión en los juegos escolares. La naturalidad con que despliega sus recuerdos del campo y las vivencias más actuales en el pueblo lo ubican como un privilegiado protagonista de la vida rural y urbana. La tradición y la modernidad se instalaron en él configurando una identidad que no se pregunta por la etnicidad ni por la cultura ¿qué sentido tendría?

Los juegos que narra encuentran en su primo un aliado inmediato, porque la soledad de su niñez era una cuestión de costumbre.

Estar en el campo significa trabajar en él, sin embargo, correr liebres, bolear choiques o guanacos, arrear peces; configuran actividades vinculadas a la diversión. De la misma forma a como se relaciona en el pueblo ir a la escuela y jugar al fútbol en los tiempos libre. En otro apartado intentaré analizar estas prácticas cotidianas para comprender qué significan en la vida de Javier. Para ello creo necesario comparar un relato más con otro protagonista de estas historias de vida.

Relatos de Fofocahuel

La siguiente entrevista fue seleccionada por varios motivos; quizá el dato más relevante sea que Fran, -el protagonista de esta historia- es el único de los jóvenes que sostiene abiertamente su condición como mapuche. Es un activo participante de los rituales y las ceremonias que se realizan en la comunidad. Pero además es interesante observar que su

“porte” no es el estereotipo signado como mapuche (al menos desde cierta representación fenotípica); en este caso su mestizaje lo vincula a antepasados europeos, aunque su sentido práctico lo relaciona estrechamente con *“el haberse criado acá”*, tal como él narra.

La entrevista recorre varios aspectos de su vida en los que describe su propia filiación cultural, la vida escolar, su relación familiar, cómo se prepara para participar en las rogativas, su participación en los juegos aborígenes realizados en diferentes escuelas y sus prácticas lúdicas extraescolares, entre otras.

Esta conversación fue grabada en el marco de la XI edición de los Juegos Aborígenes, luego del almuerzo de bienvenida. El día anterior habíamos pautado algunos temas, así que estaba interiorizado acerca de lo hablaríamos. Nos apartamos unos metros del predio, cerca del playón donde está la cancha de fútbol. Le recordé y expuse nuevamente alguna de las razones por las cuales creí oportuno hablar con él; sin mayores inconvenientes accedió a conversar y que la charla fuera grabada, con una sola y entendible condición: que le envíe lo que habíamos hablado y las fotos que había sacado hasta ese momento. Así lo hice.

R. – Estuviste en la rogativa de hoy a la mañana, ¿cómo lograste participar en algo tan importante?

F. – *Por mi abuela. Mi abuela es de acá. Ella es de la zona, de aquí cerca, de Cushamen.*

R. – ¿Es representante de la comunidad?

F. – *Y es un poco una representante de las comunidades como otros también; participa siempre y organiza las cosas que se necesitan y todo eso.*

R. – ¿Qué simbolizan las cañas?

F. – *Es un lugar de ceremonia, allí se ponen banderas argentinas. Nada más, y es un lugar muy importante de la rogativa.*

R. – ¿Desde cuándo empezaste a participar?

F. – *Desde chico participo en las rogativas y siempre estuve presente en todo esto.*

R. – Me contabas que tu papá es director de una escuela, y por parte de tu mamá tendrías la ascendencia mapuche, y ella es quien de algún modo te ha transmitido parte de su cultura.

F. – *Si algo así... Pero a mi papá también le parece muy importante y él siempre apoya todo esto.*

R. – Respecto a los juegos aborígenes, ¿siempre participaste en las ediciones en que se realizó?

F. – *Sí. Casi siempre que hay un evento o algo así, participo.*

R. – ¿Qué sentís cuando se realizan los juegos y vienen los ancianos y se hacen las rogativas y las escuelas llevan adelante estos encuentros?

F. – *Me parece bien que vengan, participen y se junten. Eso es algo muy importante para la gente, porque es para hacer cosas juntos.*

R. – Ustedes en la escuela, fuera de los encuentros anuales ¿suelen practicar estos juegos que se realizan una vez por año?

F. – *En las clases de educación física sabemos jugar y otros también. Pero más que nada se juega en los encuentros. El juego de la chueca hace rato que lo jugamos, cuando era más chico no tanto, pero después jugué varias veces más de grande.*

R. – ¿Has podido hablar con tu abuela sobre estos juegos? ¿Qué opina? ¿Le parece bien que se lleven adelante en la escuela?

F. – *No, no hemos hablado mucho. Pero sé que eran juegos de antes. Y a ella creo que le parece bien, porque si era algo de antes está bien que se mantenga.*

R. – ¿Por qué crees que muchos jóvenes dudan o no se reconocen como mapuche?

F. – *Me parece por la poca importancia que le dan a todo esto, les da lo mismo participar o no, estar o no estar. Así nunca pueden saber de qué se trata.*

R. – ¿Qué pensás que se podría hacer al respecto? Para que ellos participen sin que sea una obligación, sino algo que, tal cual parece ser en tu caso, sea por voluntad.

F. – *Lo importante es que puedan hablar con los padres para que les enseñen, y también los maestros tienen que enseñarles que significa cada cosa de la cultura.*

R. – ¿Vos sos mapuche?

F. – *Sí, yo me siento mapuche. Así me enseñó mi abuela y así me enseñaron mis padres.*

R. – Tu padre, que sin ser mapuche, te ha orientado para ese lado parece.

F: *Si, siempre estuvo de acuerdo con todo esto.*

R. – ¿Sabés hablar en paisano?

F. – *Sí, algunas cosas entiendo, palabras sueltas, me cuesta hablar.*

R. – Cuando hablaba el director Marcelo y la abuela Dominga (Hablaron en mapudungun en la ceremonia de apertura de los juegos...) ¿Entendías lo que decían?

F. – *Sí, algunas cosas entendía. Palabras sueltas entiendo. Pero no pasa con todos, la mayoría no entiende de qué hablan; digo, los chicos. Por ejemplo, los apellidos muchos no saben lo que significa, pero otros no quieren decir nada en castellano. Pero los chicos no saben de eso y a muchos no les interesa.*

R. – Con respecto a tus formas de diversión, ¿me podrías contar algo?

F. – *Sí, en verano o me voy al norte a pasear con mi papá, y cuando me quedo acá me quedo a pescar, o a cazar cuando se puede. También vamos al campo a algunas fiestas que son las fiestas de las señaladas y marcación. Después acá para ir a pescar tenés que andar unos cinco kilómetros.*

R. – ¿Con qué pescas?

F. – *Pescamos con lombrices de carnada con latita, armas con un anzuelo y listo. La caza nos gusta bastante acá, en invierno es la época de la liebre y eso está bueno.*

R. – ¿Cuál es la forma que tienen de cazar la liebre?

F. – *Acá se cazan con boleadoras o con guachi, si tenés perros también.*

F. – Las boleadoras se hacen con piedras y con alambres nomás, a veces volvés con cuatro ó cinco y otras con nada.

R. – ¿Qué hacen con las liebres?

F. – *“Se las vendemos al comprador que anda por aquí. Cuando empieza la temporada se las caza para venderlas vivas, se las paga veinticinco o treinta; en cambio, la liebre muerta vale unos cinco, siete u ocho pesos se pagó la última temporada. Y si tenés los papeles del arma te daban tres balas por liebre.*

Hace un tiempo atrás se cazaban guanacos y choiques, pero ahora ya no quedan, hay muy poco. Los guanacos bajaron mucho, porque donde había cerraron los campos con alambre y se murieron de sed, porque no podían pasar a tomar agua. Eso es porque los de la estancia decían que les comían los pastos a las ovejas. Así no van quedando guanacos.

R. – ¿Qué es lo que te gusta de una fiesta como la señalada?

F. – *“Y, los preparativos, por ejemplo preparar el caballo, prepararse también uno. Después allá se puede jugar a la taba y a los dados, se baila, se escucha música...En las señaladas grandes hasta como en la de los Nahuelquir, hasta conjunto tocan. Se vende bebidas y todo. Cuando la señalada es muy lejos nos sabemos juntar a dedo, el asunto es poder ir”*

R. – ¿En qué consiste una señalada o una marcación?

F. – *La señalada es una marca en la oreja de los animales (chivos y ovejas). La marcación se hace con un fierro caliente en el cuarto o en la paleta del animal, que puede ser caballo o vaca. A los capones que los capan también le cortan la cola, y eso es lo que se tira al fuego para comerlo y que es muy rico. Cuando está cocido está medio flojo. Se tira el cuero con un trapo o un poco de papel y queda limpito para comerlo. Otra comida que te contaba antes, es*

el apol: se cuelga al animal y se lo sostiene para que no se destungue; se le corta la garganta y en los cañitos de las venas se le hecha sal con ají y otros condimentos, y eso va a parar a las vísceras. Después cuando se carnea el animal se le sacan las vísceras y están condimentas y se le sacan esa parte para comer cruda... (No se escucha bien en la cinta qué parte se refiere) Pero la sangre está condimentada. También se hacen asado con cuero. El potro tiene mucha carne pero por eso se carnea en invierno, para que la carne aguante más; se cortan los churrascos, se filetea y después se sala. Se lo enrosca con sal, se lo enrosca y desenrosca, se lo deja a la sombra. Todo eso es para que la gente guarde y tenga para comer. Se puede comer crudo, o se lo puede ablandar con aceite y con piedras para que no le quede gusto fuerte. También el curanto es otra comida, se lo hace abajo de la tierra, se pone de todo: verduras, papas, zapallos y carne de cualquier tipo; se lo tapa con unas hojas grandes que suelen haber por acá. Se prepara con piedras calientes para que se mantenga el calor, después se saca. Unas cuantas horas lleva, la otra comida más conocida acá es también el locro, suelen hacerlo los 25 de mayo y en otras fiestas.

R. – ¿A qué te gusta jugar? ¿Cómo ocupas tu tiempo libre?

F. – *“Me gusta jugar al básquet, al voley también, pero lo que más jugamos acá con los chicos es al fútbol. Siempre armamos partidos de fútbol, sobre todo después de la escuela. También voy a las fiestas de doma y jineteadas, acá saben hacer. Pero muy lejana vez. También suelen hacer carreras cuadreras, siempre vamos porque se hacen más seguido. En Esquel se hace la fiesta del jinete y el reservado, un festival de doma, a la noche hay artistas y todo eso...se pone muy bueno.*

R. – En toda la zona es muy popular la taba, ¿suelen jugar seguido?

F. – *Y a la taba jugamos en las fiestas nomás. Cuando no hacemos nada, no jugamos a la taba; eso es para las fiestas, ahí sí todos juegan. También estoy haciendo cosas con alambre de alpaca...para hacer algunas artesanías, para aprender y pasar el rato.*

R. – ¿Pensás seguir estudiando?

F. – *Cuando termine de estudiar me quiero ir al pueblo, para poder seguir estudiando...Me quiero recibir de algo que esté relacionado a la mecánica, la electricidad o la electrónica. Pero también me gusta la computación.*

R. – ¿Tenés armas para poder cazar?

R. – *Sí, un 22. Para poder cazar, usamos un reflector a batería; la llevamos en una mochila y atamos el reflector en el palo. Salimos de a tres o de a dos mejor para poder repartir la ganancia, sino no te conviene.*

R. – *¿Pueden jugar en la escuela a lo que les gusta? ¿En qué momentos?*

F. – *En los recreos salimos a la mañana y a la tarde para poder jugar. En invierno se complica, porque caen heladas muy fuertes. No es de nevar mucho, pero sí hace mucho frío. Acá no tenés televisión todo el día, pero no me aburro. La luz es desde las siete de la mañana hasta la una de la tarde; las horas de luz son de noche son de siete a doce, que es cuando aprovecho la computadora.*

Después de un par de meses me encontré con Fran en el predio de una fiesta popular, en un pueblo cercano, había ido a ver una banda de *reggae* que tocaba esa noche; comentamos rápidamente cuestiones referidas a la fiesta y a los números artísticos. Me recordó que le enviara el material que habíamos producido, en el que incluía su entrevista y las fotos de la escuela. Antes de irme del pueblo logré dejarle un disco compacto lo que habíamos convenido. En el recuerdo me queda su imagen vestido en ocasión de la rogativa, su rectitud corporal y la mirada al este, según marca el ritual, y el contraste en este encuentro, con su ropaje juvenil, la gorra con visera y un pulóver con inscripciones en inglés de un conocido grupo musical. En Fran podía observar los pliegues yuxtapuestos de una identidad cimentada por la cultura familiar, la escuela “rural” y sus adscripciones personales, subjetivas, que lo ligaban a preferencias que la industria de la cultura global le ofrecía, sin embargo, una cosa no quitaba la otra, sino que la enriquece; él ha conocido diferentes perspectivas, puede optar, elige pertenecer a diferentes universos simbólicos con un clara capacidad de elucidación que sin dudas ha sido enseñada y aprendida. Con sólo 15 años posiblemente sea un ejemplo más que interesante de cómo se producen los procesos identitarios, mejor aún de qué forma la familia y la institución logran potenciar los mecanismos de autorreflexión.

4.5-b. *Ethos lúdico*

Este apartado tiene dos razones importantes por las cuales fue elaborado. En principio, porque quienes estén interesados en leer las síntesis principales del trabajo de campo y las razones de sus recortes y análisis pueden recurrir directamente a esta sección. Por otro lado, se

observarán las categorías analíticas que aparecen como interpretaciones de segundo orden (las primeras interpretaciones surgieron directamente del trabajo de campo y las posteriores textualizaciones). Esta sección corresponde a la misma estructura que la anterior, es decir, los escenarios escolares y extraescolares

Estas consideraciones interpretativas no pretenden constituirse como la muestra final de resultados sino argumentar los diferentes enfoques, puesto que el problema de investigación supone una búsqueda de relaciones, no el hallazgo de verdades definitivas. Este desarrollo supone una posición pensada desde la particularidad de los acontecimientos sociales, pero no descarta algunas apreciaciones generales.

Por su parte el *ethos* es el punto de partida desde donde se constituye un sistema de pensamiento, la manera en que todos los integrantes van a asumir como propias y adecuadas un conjunto de prácticas que se deben realizar para pertenecer y ser parte de los grupos a los que conforman o se integran; son actividades, acciones, maneras de hacer y sentir y percibir el mundo social.¹¹²

Estas prácticas elaboran sentidos y significados que son naturalmente asumidos por los actores sociales. La identidad cultural se construye en el entramado social que permite que se produzcan, circulen y consuman estos significados; por diferencias o afinidades, los sujetos elaboran subjetiva e inter-subjetivamente los canales de comunicación más pertinentes para codificar y decodificar estas producciones simbólicas, que se materializan en prácticas concretas; el juego muestra y demuestra que tales sentidos son plausibles de observarse y objetivarse.

En esta investigación, muchos enfoques teóricos surgieron del trabajo de campo, del rastreo empírico; si bien es cierto que prevalece cierta especulación para mirar esos núcleos de observación, esa condición influye pero no determina la evaluación de los registros ni el análisis e interpretación de los hechos.

¹¹² Aquí la perspectiva teórica hablaría del *habitus* en Bourdieu (2007), aunque también podría entenderse a partir del concepto de *magma de significaciones imaginarias sociales* de Castoriadis (2004), cuando este sostiene que: “en el mundo capitalista se origina un tipo de representaciones ligadas a la avidez por la posesión, la ganancia, la acumulación...”. En las sociedades rurales, tradicionales, indígenas, estas representaciones tienen otros sentidos, la tierra no es entendida como “propiedad privada” a la que habría que exprimir para sacar beneficios económicos/financieros, sino como el espacio comunal para vivir.

Aquí, los sujetos dicen, hacen y piensan, elaboran sus acciones dentro de una lógica práctica. En este sentido es que a continuación aparecerán algunos fragmentos considerados como los más arbitrariamente pertinentes (bien podrían ser otros). Esto quedará a criterio de los potenciales lectores para comprender el sentido de la relación establecida entre prácticas lúdicas y procesos identitarios.

El orden de presentación es el siguiente:

- Subtítulo: elaborado a partir de las observaciones/entrevistas con los referentes empíricos;
- las categorías sociales son los fragmentos, extractos o recortes del trabajo de campo general (aparecen algunas interpretaciones primarias). Surgen por la frecuencia con que se repiten o por su carácter conceptual vinculado al problema o como respuesta a las preguntas iniciales, pero también opera un sentido específico al que denominaré “experiencia próxima-reflexiva”;
- las categorías analíticas en viñetas operan como enunciados sintéticos de interpretación de lo observado y escuchado;
- explicaciones e interpretaciones complementarias, reforzadas por enfoques teóricos.

Aquí aparecerán las identificaciones lúdicas de carácter “locativo” “selectivo” e “integrativo” y su relación cultural vinculado a lo “tradicional,” “residual” y “emergente”. Sin embargo, no creo necesario anclar estas categorías, mas allá de que aparezca cierta jerarquización en los análisis, esta secuenciación en el tratamiento de los registros no pretende encorsetarse. Está claro a lo largo de todo el trabajo que me encuentro involucrado subjetivamente con los referentes empíricos, con los métodos y la teoría. Por lo que estos datos, más que como lo *dado*, parecen como construcciones sobre la porción de la realidad estudiada.

Es necesario aclarar que, si bien aparecen recortes para la elaboración de las categorías analíticas, se tuvo en cuenta todo el trabajo de campo que vinculaba ese particular enfoque dentro del contexto empírico general, incluidos relatos y observaciones que, por cuestión de espacio, hubiesen sido imposibles desarrollar en el capítulo 4.

Por último, la triangulación de las categorías analíticas de los dos escenarios -como resultado de las observaciones y las entrevistas- serán quienes me permitirán dar respuesta a los interrogantes planteados en los primeros capítulos y de esta manera elaborar las conclusiones finales.

Observaciones y entrevistas correspondientes a los Escenarios lúdicos escolares:

Subtítulo: Una escuela rural

- Por otro lado, la pintura de un “rehue”; una hilera de cañas colihues con las banderas argentinas y mapuche en el centro, con el paisaje típico de la zona de fondo, un mural que decora la parte posterior de una de las paredes de la última aula de la escuela. Frente a éste, en otra pared se observa una inscripción en mapuche que dice: “*traún peñi piuqué*” (hermanos unidos por el corazón).

-El profesor de Educación Física y su director cuentan que entre las tantas particularidades que tiene la escuela está el hecho de que fuera creada por el cacique mapuche Miguel Ñancuche Nahuelquir, uno de los primeros pobladores de la zona.

-Dice el director: “Un maestro transmite todo su conocimiento, para algo estudió. Pero acá debe aprender a escuchar a los alumnos, por él vino a vivir acá, ellos (los alumnos) saben como vivir con casi ningún recurso; hacer fuego con bosta, armar un cerco para repara el viento, y con los animales ni te cuento, es decir; los conocimientos se intercambian...” (Nota de campo sin textualizar.)

Categoría analítica

- La escuela es facilitadora de la comunicación entre las tradiciones mapuche y los mandatos institucionales. En las clases de Educación Física los juegos y sus materiales son el reflejo de prácticas interculturales.

La escuela es un espacio cultural, pero a su vez de proyección política; los símbolos otorgan una matriz de significados y ordenamiento. La disposición de espacios, la habilitación de un tipo de lenguaje y la prohibición de otros tienen un potencial de cultural tan fuerte como el discurso pedagógico intencionado. La escuela no renuncia al mandato fundante de la

identidad nacional; sin embargo, promueve la autonomía cultural a partir de prácticas materiales y simbólicas concretas que permiten la autorreflexión de la identidad de los sujetos que allí se relacionan, siendo particularmente significativa para los alumnos.

Subtítulo: Los alumnos

Los alumnos que asisten a la escuela son hijos de pobladores rurales de los lugares aledaños, algunos cercanos y otros distantes “unas cuantas leguas”.

-“...Por la fuerte discriminación que todavía se tiene respecto a todo lo que sea indígena, los padres no les enseñan, bah..., la mayoría no habla el mapuche, y cuando se les comunicó que en la escuela iban a aprender su propio idioma, la mayoría de los padres estaba enojado, porque no les parecía bien...”

- ...la escuela parece ser -según los alumnos- un lugar para: “*estar con los amigos*”, “*para aprender*”, “*divertirse*”, “*pasarla bien*” y “*para jugar al fútbol*” (en varias oportunidades, sobre todo entre los varones...)

Categoría analítica:

- La institución escolar es crucial para adquirir saberes necesarios para hacer frente a las nuevas demandas culturales, económicas y políticas.

El análisis institucional y su relación con los alumnos que allí asisten contiene diferentes tópicos; por un lado, los discursos escolares -es decir el lenguaje oficial- que otorga cierta normalización y disciplinamiento (prácticas comunes a cualquier institución social). Esto puede verse en las formaciones iniciales, los saludos a los símbolos patrios, los contenidos curriculares formales, etc. A esto se le suma la experiencia docente, es decir la propia historia y el rol institucional que desarrollan. Por otro lado, las apropiaciones subjetivas que incluyen no sólo lo que el aparato institucional ofrece, sino las relaciones –las históricas o las que se producen en ese espacio compartido- entre los alumnos. En este marco, las proyecciones pedagógicas tal vez no sean suficientes para que los alumnos reconozcan en el futuro las amplias redes de dominación y explotación de las que son y seguirán siendo víctimas si no elucidan la realidad social y política del entorno. Esta tarea sería fundamental como parte del proyecto escolar, más allá del reconocimiento a la diversidad cultural a la que suelen sumarse

los docentes de paso. El hecho de que el proyecto intercultural en el que está inserta la escuela sea políticamente correcto, no parece ser una condición necesaria para promover cambios significativos en el orden precisamente político. Sin embargo, en referencia a otras experiencias, suceden situaciones inéditas que permiten pensar que en un futuro la propia escuela pueda ser un nexo importante hacia la autodeterminación del pueblo mapuche (si es que esa fuera la decisión de las comunidades). Para ello será necesaria la inclusión de los propios representantes que definan espacios curriculares obligatorios como los que suelen tener la prescripción curricular oficial.

Subtítulo: Prácticas lúdicas: zonas de juego, juegos en clase de Educación Física

-La escuela posee dos canchas de fútbol limitadas por sus respectivos arcos: una pequeña ubicada en el predio escolar inmediato al edificio y otra de mayores dimensiones lindante a este espacio, al que se accede tras cruzar una hilera de álamos, un alambrado perimetral demarca los límites laterales. Allí, es frecuente observar a los niños y jóvenes jugar fútbol y otros juegos, antes de las clases; inclusive, suelen estar pateando al arco o persiguiéndose unos con otros

-Los juegos preferidos y en los que en general coincidían eran: “*jugar al fútbol*” (de manera unánime) concretamente decían al fútbol, aunque ello suponía estar pateando la pelota uno contra uno en un espacio cualquiera, esta práctica incluía a las mujeres, y en las que se destacaban, de hecho pude observar a un grupo mixto donde esto podía comprobarse fehacientemente. También nombraban “*jugamos a correr*”, “*al voleibol*”, a la “*pelota con la mano...*”.

-Es común escuchar en el profesor y en los alumnos la palabra trabajar, cuando se refieren a la clase, “*el que no trabaja, ¿qué va a hacer?...*” le decía en tono desafiante el docente a sus alumnos. “*Maestro* (expresión común para referirse a los docentes en general, incluso al profesor) *este chico no trabaja...reteló maestro*”.

Categoría analítica:

- El fútbol es la práctica lúdica y social más importante entre los varones, tanto en la escuela como fuera de éste ámbito. Se refleja en la cantidad de espacios destinados para este fin.

Los espacios de juego como lugar practicado, tal como sostiene De Certeau (1996), reflejan y generan formas de identificaciones, necesidades y deseos.

Jugar solos o con otros suele ser el camino más rápido para la diversión, en lugares donde para divertirse lo único que queda es jugar. Además de las nuevas condiciones socio culturales en las que viven estos niños y jóvenes respecto a sus padres y abuelos, en sus casas se observa cierta continuidad de actividades -más o menos lúdicas- con características trans-históricas, sobre todo como formas de *impase* en las rutinas laborales; jugar con los animales, “*corretear los chivos*” era y es una práctica común a los adultos en su infancia como a los niños actuales.

La escuela sin embargo, impulsa otras inquietudes, la posibilidad de acceso a la televisión satelital es una poderosa herramienta de transformación de la subjetividad.

Sub-título: Hoy jugamos chueca

-Al comienzo del partido dos jugadores adversarios enfrentados cuerpo a cuerpo, ubican sus chuecas en el centro de la cancha, mientras que golpeando los palos cuentan en mapuche de uno a cinco, así comienza el juego: “*Kiñe, epu, Kula, melli, Kechu...*”.

-Las mujeres, sostenían que era mejor jugar con arcos -y arquera o portera- en vez de pasar la pelota por la línea final. Con esta sutil modificación ligaban el *palín* directamente al deporte hockey.

-El docente sostenía de forma enérgica: “*¡al juego –al palín- hay que respetarlo como se jugaba!, ellos ven otros deportes (se refiere a los practicados en las clases) la chueca no se jugaba con arcos, ¿para que quieren poner arqueros? Les dice desafiante, pero en tono jocoso... ¡Para eso jueguen al fútbol y listo!*”

Categoría analítica:

- Jugar permite creación, transformación y consumo de significados culturales.

La Educación Física en general, a usado al juego como un contenido educativo intentando que éste sea un medio para lograr aprendizajes más nobles que el sólo hecho de jugar. En esta perspectiva entran tanto los juegos escolares comunes a su tradición (la de la Educación Física), como los juegos culturales, en sentido antropológico. Por eso creí interesante

comenzar a rastrear el acceso de los juegos tradicionales mapuche en la escuela, y cómo de alguna manera ésta se proyecta como un escenario clave de recuperación de prácticas culturales.

Las prácticas lúdicas funcionan como transmisores culturales. Sin embargo, un obstáculo importante para comprender el sentido profundo de algunos juegos, es la propia lógica escolar. Es decir, el sentido del juego como contenido de la Educación Física por un lado, y la perspectiva etnológica documental por el otro, sobre todo si se tienen en cuenta los relatos de algunos adultos mayores que no coinciden necesariamente con el mandato pedagógico. Esto hace que se fuercen los juegos hacia un lugar de hibridación. Las prácticas lúdicas de carácter étnico insertadas en la escuela responden a escenarios arcaicos, la escuela por otra parte está atravesada por otras lógicas en un contexto institucional e histórico muy diferente. Sin embargo, al ser el juego un comportamiento adquirido, las nuevas tradiciones lúdicas siempre se nutren de elementos de adaptación y ajuste, fundando a partir del juego nuevas significaciones colectivas.

Subtítulos: ¿Chueca? ¡Trabajo nomás! (Qué cuentan los adultos)

-Dirá el profesor: “en estos lugares y a esa edad ya no son tan niños, la mayoría trabaja y se manejan solos”.

-Claramente lo dice Javier: “cuando cumplí 12 años me fui al campo a trabajar (...) mi papa me necesitaba allá...” el carácter de algunas decisiones muestran la contundencia de prácticas funcionales a la vida familiar.

Recorte de la entrevista con el portero...

R. – ¿Recuerda a qué jugaba en su infancia o cuando era joven? Por ejemplo, aquí los chicos de la escuela juegan a la chueca, que es, según entiendo, un juego mapuche ¿usted lo jugaba?

A. – “¿La chueca? no, eso nunca jugamos, eso juegan ahora acá en los juegos, dicen que es aborigen, pero no sé lo trajeron los maestros parece...Nosotros poco juego, trabajo nomás”.

R. – ¿Qué opina de los jóvenes?

A. – “Bueno, es que de los jóvenes mucho no se puede decir ¿vivo? Es que cuando se van del campo pierden muchas costumbres, las costumbres de acá, las muestras, del campo; yo acá aprendí muchas cosas. De chico empecé a trabajar, me fui a Santa Cruz, allá en el campo me

hice hombre, como quien dice, cuando por ahí me decidí a volver acá a mi campo de vuelta al trabajo, pero al lugar propio, el trabajo es lo más importante para poder vivir...”.

-La acción de trabajar es una constante en la cotidianidad rural y él se encarga de recordarlo durante la conversación. Me cuenta cómo logró tener su campo y que: *“estoy estudiando cosas de mis ancestros para saber más, para poder conocerlo y poder transmitirlo a los nietos, para que ellos sepan bien cómo eran las cosas antes...”.*

Categorías analíticas:

- La tensión juego-trabajo es una constante en el discurso adulto, también se refleja en la manera de hablar de los niños y jóvenes;
- el campo y lo natural aparecen cargados de valoraciones positivas, en oposición a la urbanidad decadente. El pasado y las tradiciones encierran ese ideal utópico de un tiempo mejor.

La organización del trabajo parece ser lo más importante en las sociedades industrializadas; pero también lo es en las sociedades del tipo tradicionales y de autoabastecimiento como a las que pertenecen mucho de los jóvenes aquí nombrados, de hecho suelen regular la cotidianeidad, aunque las condiciones de producción sean diferentes.

Si bien es posible pensar el juego como compensador de actividades obligatorias, liberador de tensiones, descanso de la rutina, etc., los niños pueden encontrar una relación mimética con comportamientos que, en principio, se muestran como antagónicos. ¿Qué es lo que prevalece? A veces, la referencia al juego como si fuese un trabajo debido al marco normativo en donde se produce; las clases de Educación Física; no así en otros momentos escolares, como el recreo. Por otro lado es prudente reflexionar acerca del tiempo liberado de trabajo en el medio rural. Es lógico pensar tal como lo decía un adulto mapuche entrevistado *“...en vez de jugar, en el campo, cuando se tiene un rato libre, se descansa...”.* Este carácter pasivo del ocio es naturalmente funcional al tipo de actividades que se desarrolla.

Muchos antiguos juegos rituales y sus remedos infantiles surgieron en momentos históricos ubicados bajo otras coordenadas temporales; la recolección de frutos, la siembra y la caza estaba regida por ciclos que, en general, no sufrían grandes alteraciones. Todo esto cambió a partir de la incorporación de las comunidades al sistema de producción de los Estados-

Naciones y los modelos económicos capitalista con sus formas de distribución del capital, modos de producción, etc.

Subtítulo: El profe (Fragmentos de la entrevista al profesor de Educación Física)

-Si vos sabés que a un chico que tenga hoy 16-17 años vos le hablás en lengua (mapudungun), ellos te van a entender; no te van a querer contestar pero te entienden lo que le estás diciendo, porque sus madres o sus abuelos hablan en lengua.

-Si vos hablás con algunos ancianos y le preguntás por qué no trasmítis la lengua y ellos te dicen que porque la lengua mapuche no te va a llegar a ningún lado. O sea, no es lo mismo que hables español o castilla -como lo llaman ellos- o hablar mapuche; si vos vas a pedir un trabajo en mapuche, te dicen que sos indio, o sea ellos están muy resignados a perder la cultura.

-Hace como 10 años atrás se ha hecho, desde profesores de Educación Física, muchas cosas. La idea de preguntarse qué hacían los chicos, a qué jugaban, los grandes (adultos) en su tiempo libre, los pocos tiempos libres que tenían, a qué se dedicaban entonces. Un grupo de profesores de Educación Física organizó una investigación del juego y actividades recreativas de los pueblos originarios, como te decía antes. Si bien hay juegos mapuche(s), tehuelche(s), y bueno, reunieron un puñado de juegos lo que se llamó el proyecto Fofocachuel.

Categoría analítica

- La cultura como atributo de “usos y costumbres” prevalece por sobre otras miradas de las formas culturales. La idea de rescate es pensada en esa lógica, la “cultura” se rescata.

Muchas veces las intenciones pedagógicas no son compatibles con los proyectos políticos de transformación. Los procesos culturales de una comunidad se comprenden a partir de las acciones sociales y acuerdos de todos sus integrantes. Los juegos aborígenes en las escuelas desplegaron nuevas posibilidades de diálogo que según entiendo, estaba ausente o solapado; sin embargo, estas relaciones que se produjeron con y a partir del juego como actividad simbólica de lo mapuche/tehuelche, instaló una dimensión política que replantea la relación

institución-comunidad, logrando importantes avances en cuanto a la perspectiva democratizadora e intercultural de manera explícita y consciente. En este sentido, siguiendo a Peter McLaren me parece oportuno decir que las formas culturales "...no existen separadas de los conjuntos de apuntalamientos relacionados con los medios de producción económica, la movilización del deseo, la construcción de valores sociales, las asimetrías entre poder y conocimiento, las configuraciones de ideologías y las relaciones de clase, etnia y género" (1984: 211)

Subtítulos: Una mirada política. No hay negación, sino ocultamiento. Ellas juegan solas.

Observación: Este apartado tienen varios puntos en común por consiguiente el cierre analítico se realiza luego del recorte de los tópicos.

-No, porque nos vamos a enojar si juegan los hombres nomás, hay que aceptarlo, porque es así como ellos dicen. Los encargados de hacer el campamento...que le preguntan a los ancianos y ello no dejan que jueguen las mujeres. (Se puede apreciar un diferencia importante entre la escuela, que habilita el juego para las mujeres pues eso es lo políticamente correcto donde el juego es para todos, y aquí donde el juego se liga aún más al carácter tradicional.

-El chico mapuche es respetuoso, a mi hija todos la cargaban por ser mapuche y ella no decía nada...Cuando llegaba a mi casa ahí se enojaba un poco, después sola se le pasaba...A mi hija le gusta jugar y le gusta educación física en la escuela, acá venía a patín y le gusta jugar al voley...pero ahora con la escuela no tiene mucho tiempo.

-En referencia los Juegos Aborígenes "Yo pienso que está bien, habría que preguntarle a ellos. Igual, para mí, muchos de esos juegos son de blancos...no de "mapuche"; igual, el mapuche no conoce mucho su cultura...entonces los chicos juegan igual...si le dicen que son juegos mapuche juegan, pero qué saben si son juegos mapuche. El asunto que un chico quiere jugar ¿pero cuándo jugaban a eso los mapuche? En el campamento nos decían que el blanco se meta en sus cosas y nosotros en las nuestras...que en vez de darnos una mano, nos saquen las manos de encima...

-Acá, ha habido desde la época de la conquista y después...con la formación del Estado argentino, una presión física y psicológica muy grande. El indio siempre fue visto como

morocho, sucio y borracho, es lo que ha dicho el blanco, ¿qué joven se va a querer identificar con esa imagen...?

-Mirá, yo te puedo dar una opinión personal, que no es ni la de la organización ni la de los ancianos; aunque se que hay gente que esta de acuerdo y otra que no, incluso, para los ancianos mismos, algunos están de acuerdo y otros no; y está bien que esto suceda así. Para algunos, es una buena forma de hacer conocer nuestra cultura a través del juego...y no esta mal. El problema de la “folclorización” es que pierde sentido político, .sin querer o queriendo.

-Respecto a los juegos, pasa algo parecido con la lengua, creo que es irrelevante. En la escuela, si se enseña el mapuche o no... (se queda pensando) es igual que si se juega tal o cual juego mapuche...Sigue siendo folclórico, no está mal...Nosotros sabemos qué es lo mapuche y qué no...Se pueden aprender palabras o a hablar la lengua, pero una palabra en mapuche, para la cosmovisión mapuche, tiene un sentido muy amplio que hay que conocer y sentir

-también creo que las relaciones van a mejorar, siempre y cuando, hagamos valer nuestros derechos a favor de pelear por la aceptación de una diversidad en concreto, no solo de palabras de políticos de turno. Si no llevando adelante acciones políticas, de política mapuche...Depositando nuestra fe y nuestra esperanza en los jóvenes...

Categorías analíticas:

- Los contextos socio-culturales condicionan las prácticas y configuran la identidad del juego y de los protagonistas;
- los juegos aborígenes han sido un disparador para repensar las relaciones interculturales.

Ellas juegan solas

P. – *¿A qué jugaban en las clase de EF?*

R. – *“ Sacarle la cola al zorro, a la chueca (era la primera vez que un grupo me relataba en primer orden los juegos aborígenes.)*

– No sabemos muy bien, porque mi mamá en realidad no tenía tiempo para jugar. (Vuelven los comentarios ya varias veces escuchados, sobre la ausencia del juego en la infancia de los adultos por razones de trabajo)

– A mí mucho no me han contado, pero sí me dijeron que nunca habían jugado al palin, ni a esos juegos... Mi mamá me decía que me tenía que criar como ella, puro trabajo; pero a mí me gustaba jugar, yo fui 5 años a la corre-caminata.

Otra joven:

– No, a mí me daría lo mismo. Yo creo que encima lo mapuche está todo cambiado, modificado; y así no se enseña. En la escuela, como en cualquier lado, lo deben enseñar mapuche -no gente de afuera- porque es peor que si no se enseñara (Toma la palabra) Nosotros siempre decimos de donde somos en los Juegos Evita representamos a Cushamen; en cerámica a Cushamen; hacíamos floreros y viajábamos, siempre estamos orgullosos de ser de ahí... Los chicos, han ido a competir a Comodoro y acá también. Nosotros somos de Cushamen no somos indios como dicen algunos...

– Nosotras hemos ido al camaruco. Antes no te dejaban ir a cualquiera, ahora si van y sacan fotos, pero ya no hay verdaderos mapuche... lo que duele es la palabra indio, porque es como primitivo y eso es como malo. Por ejemplo, acá el que habla mal le dicen que es un indio, a mí preocupa que eso sea visto como malo.

Categorías analíticas

- Las jóvenes mujeres que han vivenciado el paso de la cultura escolar y parte de su vida en el campo sostienen una mirada crítica sobre la relevancia del rescate cultural;
- no existen comportamientos sociales carentes de interés, incluido el juego;
- es posible pensar que las diferencias étnico-culturales se edifiquen a partir de nuevas luchas políticas que incluyan las desigualdades sociales;
- la idea de “juventud” está supeditada no sólo a procesos identificaciones culturales sino también a condiciones de tipo históricas y económicas y
- la escuela refracta una cosmovisión particular en la que entran en diálogo los saberes y práctica tradicionales mapuche y los discursos escolares.

Este apartado lo conforman tres perspectivas discursivas diferentes, sin embargo están analizados conjuntamente en la medida en que es posible entender la narrativa mapuche desde la particularidad de sus actores.

En la madre aparece la resistencia, la mirada militante es más concertadora, y en las jóvenes mujeres predomina la angustia por el estigma. Lo interesante es que en todos –si bien la entrevista es focalizada- los juegos cobran una vital relevancia como marco de referencia.

Digámoslo en estos términos: no existe práctica social desinteresada. Considero que Bourdieu a partir del concepto de *illusio* -inversión- lo ha desarrollado certeramente cuando sostiene “*No hay un interés sino intereses, variables según los tiempos y lugares (...) hay tantos intereses como campos, como espacios de juego históricamente constituidos con sus instituciones específicas y sus leyes de funcionamiento propio (...) el interés es a la vez condición de funcionamiento de un campo en tanto que es el que hace, concurrir, competir, luchar, y produce el funcionamiento del campo*” (1996: 109). Es decir que jugar el juego supone conservar o transformarlo en la medida que diferentes intereses se constituyan en la dinámica social.

Para un militante mapuche la reivindicación no puede quedar sometida a la folklorización. La madre/mujer/mapuche acepta las condiciones del juego ancestral *palín* aunque ello suponga renuncias a la igualdad de género. Las jóvenes dudan, critican y se rebelan; la escuela, los medios de comunicación (la televisión) y las familias no reproducen mecánicamente los efectos del poder, puesto que cuestionan la continuidad de las tradiciones y se posicionan por fuera. Es posible observar que se escapan del encorsetamiento de indios (así lo expresan, de manera genérica) o mapuche, y prevalece en ellas su condición de oriundas (del pueblo), sus líneas identitaria se reflejan en la localía, más que en lo étnico. Es más, puesto que a lo largo de la conversación pareciera existir –nuevamente- cierto reproche con lo que se perdió, y así como están las cosas no tendría sentido una “declarada” adscripción identitaria.

Asimismo, los alumnos que han pasado por las escuelas observadas –entre ellos, las jóvenes que aquí menciono-, coinciden en ver a la institución como un espacio de acuerdos, desde el momento en que transitaron por esa cultura escolar desafían el modo cultural del cual provienen, y lo mismo ocurre en el seno de su relación con lo mapuche ¿oficial? a pesar del rescate y la recuperación.

Subtítulos: La Escuela de Fofó. Llegada y recibimiento. Colaboradores y juegos. Símbolos. Madrugada y rogativa. Miradas.

-Luego de haber pasado una rápida noche en Fofocahuel, la alarma del reloj marcó las 4,30 AM. Era la hora de levantarse, cerca de las 5 hs. comenzaría la rogativa. En la casa docente donde me alojaba, estaban el resto de los profesores de Educación Física encargados de la organización de los juegos. Luego de unos mates, comenzamos a desfilamos hacia el lugar en cuestión. La fogata ya llevaba un tiempo ardiendo. Los organizadores comenzaban a ubicar a la gente, mientras las ancianas y el resto de los presentes tomaban ubicaciones precisas, como corresponde a un ritual, todos sabían que hacer.

-Los profesores de Educación Física, como todos los maestros en general gozan de un estatus privilegiado dentro de la comunidad docente y en el caso del director es aún mayor, los que son muy respetados, estando a la altura de un médico y otros profesionales. Quizás ello se deba al hecho de ser los creadores de esta iniciativa (me refiero a que los profesores de EF fueron los impulsores de los juegos aborígenes).

-Aquí, como en la escuela anterior, la hospitalidad es una costumbre que se practica. Como en la dirección de la Escuela n°69, el ambiente del despacho estaba ornamentado con souvenirs de las ediciones anteriores, aunque no tienen la presencia de aquella.

-Una vez en la escuela, el impacto visual que me produjo al ver el despliegue escénico de los preparativos para los “juegos aborígenes” fue sorprendente, sumado al compromiso de la comunidad educativa en este evento: desde el decorado de los símbolos mapuche hasta la hospitalidad con que se atienden a los invitados

-Para el resto de los juegos no había que realizar demasiados despliegues escénicos. Quedaba organizar el lanzamiento de boleadoras. Para fabricarlas, se trajeron unas medias y soga, de 2 y 3 cabezas en mapuche se le diría *trahuil*. También, se clavaron unas picas con maquetas de cartón que imitaban la figura de guanacos, a unos 15 metros de la marca de tiro. Con el mismo blanco, se realizaría el tiro al blanco con las lanzas, hechas de caña colihue y similares a las jabalinas convencionales.

-En el salón principal de la escuela se encuentra colgado sobre la pared el juego del “leoncito” consiste en un tablero imantado de 1 por 2 m, muy parecido a un popular juego del norte argentino conocido como “El yagua” o el “Yaguar y los perros”; aquí está representado por un puma y corderos.

-Desde que entré a la escuela, podía apreciarse una gran cantidad de símbolos que hacían referencia a la “cultura mapuche” Específicamente en referencia a los juegos y su presencia en el mobiliario escolar. La ubicación de “la chueca” a la entrada de la escuela apoyada sobre un tronco con una inscripción que hacía referencia a los encuentros y una bandera mapuche al centro. También aparecían placas recordatorias; que mencionaban juegos pasados, los carteles de bienvenida escritos en mapuche

-A poco de comenzar, ya era el horario pautado en que deberíamos haber ido a recibir y dar la bienvenida al grupo de los ancianos mapuche invitados para la ocasión; quienes, además, estaban encargados de los preparativos para la rogativa que se realizaría al día siguiente, como la preparación del “*muday*” y el armado de los cigarros. Estas actividades le daban al encuentro el marco cultural del que tanto me había comentado el profesor entrevistado. Sin embargo, la pasión por el juego hizo que los protagonistas del recibimiento estuviera/mos más preocupados por convertir un gol que otra cosa. En consecuencia, de esa tarea se ocupó el personal directivo de la escuela, y se siguió el partido. En un momento, observo a los ancianos pasar por detrás del playón en dirección a donde se ubicaría el *rewe* (altar de la ceremonia) mirando con cierta insistencia hacia la cancha...Alertados los docentes, jugaron un tiempo más y luego el partido terminó. En el momento se le restó trascendencia, pero ésta situación iba a tener consecuencias inesperadas...

Categoría analítica

- Los juegos aborígenes han instalado una nueva tradición en la que dialogan las comunidades mapuche y las instituciones. Esto genera acuerdos y conflictos identitarios que se reflejan en los discursos juveniles.

El capital cultural representa formas de hablar, la manera en que nos comportamos y conducimos, el uso que hacemos y damos a los objetos, cómo nos movemos, conocemos, etc.

Es decir, son las prácticas sociales que tienen un sentido y significado en una sociedad determinada. Las instituciones educativas le otorgan una carga importante al capital cultural que acumularán los sujetos en su paso por dicho sistema. Sin embargo, esta institucionalización no determina en sí misma los rasgos predominantes de los sujetos, puesto que además hay que tener en cuenta el capital social; en el que intervienen cuestiones de clase, género. La cuestión central en los encuentros mencionados y que puede apreciarse a

partir de los recortes del trabajo de campo es que los maestros y alumnos suelen tener capitales culturales y sociales diversos, lo que en estos contextos produce una situación llamativa, puesto que los propios docentes procesan rápidamente los elementos culturales emergentes (Williams, 1981) de las comunidades donde trabajan.

Hasta cierto punto podría ser un hecho importante en la medida en que se logra decodificar rápidamente la cultura a la que se le transmitirá nuevos conocimientos o saberes, pero por otro lado, puede ser una forma inconsciente de reproducción de las ideologías dominantes, en el sentido de que toda adaptación tiende a naturalizar y mantener el orden establecido.

Una investigación para demostrar el nivel de competencias de los capitales culturales adquiridos en estos ámbitos rurales por parte de los alumnos podría ser indagar qué grado y nivel de educación universitaria y superior han logrado en los últimos diez años los jóvenes mapuche que han pasado por las escuelas rurales en cuestión.

Observaciones y entrevistas correspondientes a los Escenarios lúdicos extraescolares:

Subtítulos: Prácticas inter-lúdicas. Tabeadas y Baguales. La dueña del juego.

-Me había cortado el pelo al ras, y una expresión que usó la joven -frente a la risa generalizada de algunos- fue la de “*lonco ponon*” para referirse a mi falta de cabellera. Ella supuso -a juzgar por la impunidad con que se manejaba- que no entendería lo que la expresión significa literalmente “cabeza de pene”; cuando le hice saber sutilmente que había entendido, me dijo disimulando “*a usted no era eh, al otro era, ese que se fue...*” Todos se rieron mucho, incluidos nosotros.

-Arroja la taba el tío (que de hecho, era más joven que su sobrina) y la mujer le dice: “*¡si no clavás! bueno... (se queda pensando) ¡te borro el apellido!*”. Risa generalizada. “*Ese es mi cuñado nomás.*” (Cuando clavaba buena, el otro pariente que también jugaba). Y todos se ríen nuevamente, pero esta vez, más por lo que decía, por la forma en que lo decía: modulando la voz y con un énfasis extraño que era realmente muy gracioso. Cuando algún “representante familiar” tiraba la taba, miraba a la mujer o a otra de las primas y les decía: “dos a buena, vamos jueguen che” y ella, envalentonada nos decía “*dale que tanto! Si plata y miedo nunca tuve, plata bah, papelitos* (en relación al bono para jugar).

Categorías analíticas

- Las fiestas populares son acontecimientos sociales de encuentro y diversión; se realizan como una práctica compensadora y funcional a la cotidianidad laboral aunque también necesaria por sí misma;
- el jugar es un comportamiento que por su carácter “ficcional” habilita la broma y la burla y logra atenuar conflictos sociales latentes. En la medida en que no es una forma de escape, ni pura fantasía.

“Para cada juego, se estudiará la mezcla de arte y de juego, de religión y de juego, de drama y de juego, de lo manual y de lo oral.” (Mauss, 2006: 124). Estas pertenencias y construcciones identitarias se dan en el marco de un juego que, si bien es individual, se socializa en la medida en que “unos juegan contra otros”. Gracias al carácter ficcional permite que se pronuncien palabras, giros idiomáticos, expresiones verbales y corporales que fuera de éste ámbito lúdico serían inadecuados o, directamente, a nadie se le ocurriría hacerlo por carecer de sentido. Una frase, la manera de reírse o los gestos de burla (*jocum*) que en determinados momentos, gracias al juego, son permitidos y festejados, adquieren el rótulo de ridículos sólo fuera de ese ámbito. Esta idea también depende del tipo construcción que este significado haya cobrado en la sociedad y cultura que lo instituye.

Subtítulos: *El juego en el cuerpo. “A crina limpia” Identificaciones lúdicas: el ídolo local. Los jinetes. Vestuario*

-Para realizar el lanzamiento de la taba, el brazo suele estar en leve recogimiento, apoyando la lámina de hierro en la mitad de la palma de la mano, y el resto apoya sobre los dedos, apuntando el filo hacia delante y abajo, a los efectos de que con un impulso en rotación de abajo hacia arriba, sea suavemente tocado con el dedo pulgar, lo que producirá la vueltas justas, para que pueda clavarse.

-La meticulosa limpieza del hueso para que calce en la mano sin que se resbale, la manera de sopesarla buscando el momento justo de arrojarla y encontrar la ubicación deseada, ubicando la cintura hacia atrás, semierguido, adelantando el pie contrario a la mano que tira, buscando el equilibrio con la mano libre, incluso, algunos mas innovadores usando la mano

libre detrás de la espalda y las piernas juntas, realizan una leve flexión, acompañando el movimiento, y otorgándole a la taba las rotaciones correctas. Se tira de vuelta y media y dos vueltas; que suelen ser los tiros más fijos.

-El joven -de unos 25 años aproximadamente- aparenta mayor edad. Según cuentan, eso ocurre con la gente de campo, acostumbrada a pasar días enteros bajo el sol y los fríos intensos. “*Muy baquiano, un hombre de a caballo*” según decía un parroquiano, y usando una expresión local.

-Llega el momento de demostrar porque es tan popular, su monta como era de esperar, fue impecable. El potro era realmente arisco y muy enérgico, aguantó con creces los 5 segundos y deslumbró con una técnica armoniosa sobre el caballo. La fluidez de sus movimientos acompañando a los del animal, los continuos círculos y los golpes precisos con el rebenque, y un buen manejo de las espuelas, sumado a una extraña pero exquisita maniobra que realizó saltando desde el potro antes de que este se vaya hacia el público (el apadrinador no había llegado a tomarlo) accionaron los aplausos más intensos y los rostros más alegres de la tarde...

-En el centro del improvisado círculo estaban los dos palos o postes donde se ataban a los potros, que luego de que el domador se acomode, iban a ser soltados al ruedo con un rebencazo en el cuarto -tarea que correspondía a los peones de campo-. Al fondo, se observaba el resto de la tropilla o reservado. A su turno, dependiendo de las montas y los caballos asignados, los arreadores iban a buscarlos...

-Sonaba música folclórica de fondo. Los “apadrinadores” comenzaban a acercarse para realizar su tarea: acomodan el potro junto al poste con sus propios caballos, pechándolos si es necesario, para que estén en una posición de salida correcta. Además, son los encargados de acompañar al jinete, para sostenerlo cuando termina su tiempo y ayudarlo a bajar sin que se golpee.

-Los jinetes se preparan previamente a subir a los potros. Estos están atados a los postes de salida, ya que previamente los peones de campo los trajeron del corral donde están el resto de los reservados.

-Los sujetos se preparan para jinetear, atan y ajustan fuertemente los tientos de sus espuelas (bastante largas) y definitivamente el taconeo incesante del jinete sobre el potro debe resultarle molesto. En momentos de subir el jinete se mojará la entrepierna con un poco de agua; moja el lomo del animal y desparrama el agua para lograr un mayor nivel de adherencia.

El ayudante de campo le da apoyo para subir; pasan el tientillo pescuecero y, por último, el jinete se envuelve un extremo del tiento en la mano tirando hacia arriba.

La vestimenta para realizar esta actividad es variada. Algunos usan sólo jeans y botas convencionales y hasta una remera con inscripciones en inglés y una boina grande -muy grande-, que saltará por los aires una vez en el ruedo. Otros han adoptado la bombacha de campo de tipo urbana o chacarera, por la tradicional lisa o tableada. La alpargata, también sigue vigente, aunque ya prácticamente no se use la de suela de yute, sino las de goma.

Seguramente, en sus orígenes utilizaron la tradicional boina vasca, pero como sucede con otros atributos culturales y adaptaciones locales ha derivado en un tipo particular de boina, que bien puede ser tejidas al crochet -muchas con inscripciones del lugar de origen de quien los usa- o en lana (aunque son los menos). Si bien los más comunes son las de pana, los colores vivos y llamativos es lo corriente; remarcan así un rasgo importante de identificación local que a veces complementa con el uso de las iniciales del nombre y apellido cocidos con cuero en las rastras. El pañuelo al cuello es también un atuendo común, una camisa lisa y el chaleco en combinación con colores vivos.

Categorías analíticas:

- El juego forma parte de la red cultural de una sociedad; es posible observarlo en la especificidad de su práctica como en el despliegue escénico, en el vestuario, en las técnicas del cuerpo;
- la identificación con un héroe local depende del nivel de representación simbólica, de la relación con los mitos, usos, valores y costumbres; se refleja en los comportamientos lúdicos de los sujetos y sus instituciones.

En los recortes anteriores puede verse cierta continuidad en los relatos pues éstos involucran, no sólo la relación juego-identidad sino también la vinculación con lo corporal o, para utilizar una categoría ya conocida, la *hexis* corporal “*como la mitología política realizada, incorporada, vuelta disposición permanente, manera perdurable de estar, de caminar, y por ende de sentir y pensar*” (Bourdieu, 2007:113)

Esta mirada extensa y compleja sobre la diversidad de los escenarios impone sus riesgos: uno de ellos puede ser la superficialidad del análisis dada por su carácter de observaciones asistemáticas (por ello, remito al lector a la lectura más amplia en el capítulo anterior). Para el

problema de investigación planteado, este mapeo de los escenarios lúdicos me ha servido a fin de comprender diferentes lógicas y sentidos de las prácticas que allí se condensan.

El cuerpo, el lugar como espacio vivido, lo identitario, las prácticas y el ropaje conforman matrices de abordajes de lo cultural. Sobre este último aspecto no he relevado mayores datos ni análisis, aunque creo necesario decir que el vestuario se presenta como la exposición del capital simbólico de los pobladores rurales y, a su vez, de un carácter sumamente práctico, en el que se puede observar de qué forma, la ropa, responde casi exclusivamente a la funcionalidad de las tareas laborales. Sobre esa base, la limpieza, calidad y los adornos harán en todo caso el complemento suficiente para una presentación en sociedad.

Subtítulos: Jóvenes pescadores. Estamos nadando no jugando. Contactos interlúdicos. Los escenarios lúdicos. Los protagonistas.

De los tres, *dos tenían apellidos mapuche* (esto lo confirmé más tarde), aunque como ya expliqué dudaba de la relevancia de ese dato. Los jóvenes con apellido mapuche eran parientes -tío y sobrino-; estaban vestidos con camisa y pantalón a pesar del fuerte calor. Uno de ellos llevaba una gorra con visera y el otro joven, una bermuda, adornos que le colgaban en el cuello y una trenza bahiaza. Sin embargo las expresiones y sobre todo la manera de hablar eran muy parecida en los tres.

Carlos y Walter:

R. – Hola muchachos, ¿hay pique?

C. – *Algo sacamos, pero esta muy crecido ¿viste?* (Expresión usada en tono de pregunta).

R. – ¿Agarraron algo?

C. – *Sí, chiquitos nomás... ¿vos sacaste con eso...?* (Estaba con un equipo de *spining* con boyita y mosca).

R. – Sí, pero eran muy chiquitos y los devolví... (Walter que hasta ese momento no intervenía...)

W. – *Está lleno de chiquitos ¿viste?*

Carlos me observaba todo el tiempo, miraba mi equipo y ropa; me pregunta a modo de interpelación *¿vos, sos de acá?*

R. – Sí pero hace años que me fui. Vivo en Buenos Aires. (Mirando su equipo, les digo...) Siempre pescan con lombriz...y sacan ¿no?"

C y W. – *Sí, siempre nomás, pero no se puede ¿viste? En seguida me preguntan ¿tenés permiso de pesca?*

R. – En realidad todavía no lo saqué.

C. – *A mí me prestaron una cucharita (señuelo) Nunca había pescado con esta huevada.*

W. – *¿Vos siempre pescás con esa mosquita?*

R. – Sí, pescó con un equipo que es especial para esto (indico el señuelo). Pero ahora no se puede porque esta muy crecido el río y lleno de árboles, no se puede tirar. Creo que me miran confundidos, insisto en una descripción más detallada.

W. – *Ah... yo lo vi por la tele como pescan con esa huevada y pescan grandes ¿viste? Después lo sueltan...No sé por qué lo sueltan, si son para comerlos.*

-Los jóvenes y niños eran un total de ocho; las edades iban de los 10 hasta los 16 años. De este grupo sólo dos estaban en el agua; los seis restantes estaban reunidos alrededor de una fogata que usaban para poder secarse, dando vueltas (como un pollo al *spiedo*). A esta altura, habían construido un pequeño trampolín: una rampa hecha de pasto y piedras que entraba unos dos metros desde la orilla al río.

-Una vez secos y decididos, desde el costado mismo de la fogata, pendiente abajo, corrían hasta tomar un impulso que les permitiera saltar lo más lejos posible. Ése era definitivamente el desafío. Luego, desde el lugar de la zambullida recorrían un corto trayecto a nado hasta que llegaban caminando hasta el pilote de cemento al que se subían para tirarse una y otra vez. En ese recorrido comunicaban a los gritos los que estaban afuera del agua con aquéllos que estaban dentro

-La tarde se había puesto bastante fría por lo que ya no entraban al agua, se habían quedado afuera alrededor del fuego. Las bromas estaban relacionadas con el momento vivido, ya que pedían un cordero para clavar (en referencia al asador) -“*Tiramos unos chorizos, o hacemos al perro feo de Pipi (uno de los jóvenes)*”... “*Nos vamos a cagar de hambre con el perro flaco ese, ni carne tiene, puro dormir nomás, el perro flaco ese...*”

-Ya para ese momento, con la excusa de que estaba frío me acerco al fogón a calentarme. Creo que les llamaba la atención que estuviera allí, no solo porque andaba con una libreta y una lapicera, sino porque no era el lugar indicado para mí, según me comentaran después. –

“¿a vos te gusta venir a bañarte acá?” Me pregunta en un momento uno de los chicos...-¿No vas al complejos vos?” (Otro balneario más concurrido)

Se había puesto muy frío. Les pregunto de manera general: “De acá ¿a donde van?” (ya me había adelantado Katy, pero quería confirmarlo).-

K. – *nos vamos a jugar al fútbol.*

R. – ¿A dónde?

K. – *Allí arriba...*

R. – Sí, ¿pero dónde?, insisto.

Se miran y dudan en decirme el lugar exacto, seguramente sentían cierta curiosidad por mí, y a la vez desconfianza. Uno de los más chicos me dice: “*viste el centro comunitario... (un salón de reciente creación) bueno, ahí esta la canchita...*

R. – Ah, sí; ya sé cuál es ¿y juegan ustedes solos?

Varios: *No, un montón se juntan, ahora no sé si irán todos, en el verano puro río nomás.*

Risas de todos por la expresión del joven, como causa gracia la repiten y se siguen riendo, “*¡puro río nomás!*”, le dice y se dicen entre sí.

Les pregunto si se puede ir a mirar o a jugar con ellos al fútbol. Me miran y evalúan la respuesta, me dicen que sí, aunque no creen que vaya “¿Pero va a ir usted?”

-... el más inquieto y locuaz de ellos dijo -“*¡vamos a hacer una seguidilla!*” En un instante, todos se pararon y se formaron uno detrás del otro armando una fila, y comenzaron a tirarse tomando una carrera de unos 10 pasos, para luego “picar” en el trampolín hecho de piedras y pasto y caer lo más lejos posible. La entrada era con las piernas desparramadas, aunque ubicaban adecuadamente sus manos y tren superior ya que el objetivo implícito además de saltar lejos, es tener el menor contacto posible con el agua. Poroto y Checo que estaban ya en el agua, festejaban cuando el próximo que se tiraba lo hacía entrando y saliendo; se reían

mucho burlándose cuando alguien se daba vuelta en el aire y caía de espaldas o cuando alguien se clavaba en el lecho del río, aunque tampoco según las exclamaciones del grupo esta bien un panzazo exagerado.

– *¡Tocaste boludo (bolo, es la expresión), te hiciste mierda bolo!*

– *¡Al puro panzazo...!*

– *¡Tiráte que no tocás,* (me dice uno de los chicos) -“no, me voy a clavar” (les digo)

– “*no, pero se tiene que tirar pa' adelante (pega con las manos) nomás.*”

-“*El sin bueno para tirarse*”, “*el sin capo*” son expresiones que denotan la admiración de quien realiza una zambullida entendida como técnicamente correcta. En esta última no debía faltar una buena carrera, un salto más largo que alto, y una caída que permita una salida rápida y rasante para no tocar (en el caso de que el río esté bajo) con las manos el lecho -El puente ferroviario está montado sobre 5 estructuras de hierro, que a su vez, tienen bases de cemento o pilotes conocidos popularmente como tramos; por consiguiente, ir al puente es ir a tirarse de los tramos. En realidad, los que se usan para ese fin son solo dos, ya que en general los niños y jóvenes se tiran siempre hacia el mismo sector conocido como el primer pozón, el segundo suele estar más bajo.

El lenguaje como habilitador de la cultura, y viceversa, permiten pensar el juego dentro de un amplio abanico de acciones sociales.

Categorías analíticas

- Los contextos de acción del juego suponen condicionantes históricos y económicos, pero a su vez estos nichos ecológicos revisten una estrecha relación con lo que la naturaleza ofrece;
- la recreación posibilita una actitud de placer condicional que relaciona el trabajo y el juego;
- la cultura lúdica es la expresión de sentido, de la adaptación y/o transformación de esquemas socioculturales subyacentes;
- para poder jugar “juegos sociales” los niños y los jóvenes desarrollan una serie de secuencias lúdicas que preceden y exceden la acción específica del juego elegido;
- los juegos son comportamientos adquiridos dentro de contextos históricos y económicos específicos, se configuran como el producto de procesos identitarios complejos y
- los escenarios de juegos son el reflejo de estas producciones culturales.

Ante las actitudes de los jóvenes y de los niños frente a los juegos y a las jugadas de cada participante, se debe asumir que prima una especie de unidad, de organización. La constante referencia al otro es una forma de organización de las actitudes, en la que todos están involucrados en el mismo proceso. La actitud del otro generalizado es la actitud de la

comunidad del juego; *habitus*, *ethos* aparecen como referencias teóricas para entender la identidad siempre como proceso estructurador y estructurante de la identidad.

Según Mead (1990) el juego posibilita convertir a la persona en miembro consciente de sí, de la comunidad a la cual pertenece. Es esa pertenencia en clave de interiorización de actitudes, y por tanto moral, la que construye a la persona, aunque desde la perspectiva teórica aquí desarrollada podríamos decir, sujeto; sujetado a lo social instituyente, a la cultura

Asimismo para Mead a fin de que seamos miembros de una comunidad es preciso que exista una estructura común. No podemos ser “nosotros” sin que seamos miembros de un grupo o comunidad. Por lo tanto, el proceso por el cual nos hacemos sujetos es un proceso social que involucra la interacción de los individuos del grupo e involucra la pre-existencia de este.

Los contextos sociales y culturales imprimen especificidad a las prácticas lúdicas, los escenarios se presentan como los espacios -vividos- donde los sujetos asumen y representan sus roles. En palabras de Goffman (1959: 268) “*concebimos el sí mismo representado como un tipo de imagen, por lo general estimable, que el individuo intenta efectivamente que le atribuyan los demás cuando está en escena y actúa conforme a un personaje*” (...) “*una escena correctamente montada y representada conduce al auditorio a atribuir un 'sí mismo' al personaje representado; pero esta atribución -este 'sí mismo'- es un producto de la escena representada y no una causa de ella, es un efecto dramático que surge difusamente en la escena representada y el problema característico, es saber si se le dará o no crédito*”.

Los escenarios lúdicos comprenden los procesos identitarios que se vinculan con la subjetividad, la alteridad, la representación, la simulación, etc. Un importante número de investigaciones sobre escenarios lúdicos podría dar lugar para pensar esta categoría a partir de estudios comparativos en distintos contextos de acción. Sobre todo trabajos que atiendan no sólo a poblaciones diferentes sino, fundamentalmente, al uso de espacios de juegos, que podrían ir desde las reuniones de amigos para jugar *playstation*, hasta los juegos en plazas públicas, baldíos, espacios de encierro, etc.

Por otra parte, podríamos inferir que la pesca y la caza, o mejor dicho la relación con el mundo natural, genera un proceso estructurante de sentidos. Si bien pareciera ser un hecho transhistórico, vinculado a diferentes procesos sociales y culturales de los diferente grupos cazadores y recolectores (usando una clásica distinción antropológica) con su entorno, aquí

aparece la correspondencia con un *ethos*, una manera de vivir en el mundo, de forma simbiótica, dialéctica. Los pueblos aborígenes, lograron tanto con la pesca como con la caza prácticas de vida, que relacionaban de manera holística, desde la alimentación hasta los estados de representación y acción, dando lugar a uno de los tipos de conocimientos más complejos y difíciles de comprender: los mitos (Lévi-Strauss, 1995: 213). Con solo rastrear el componente animalista de muchos de los apellidos compuestos de los jóvenes mapuche, se evidenciaría esta afirmación.

Ninguno de los jóvenes entrevistados depende de esta actividad como forma de subsistencia y si bien se practica, el objetivo central tiene más que ver con una forma de creación para la diversión, es decir con la recreación. Existe una fuerza, un deseo que trasciende la necesidad, para instalarse en el orden de la práctica, que se edifica como una parte constitutiva del sujeto, todos lo hacen. Esta situación es crucial para entender la relación que los jóvenes tienen con la práctica de la caza y de la pesca, diversión y complemento de la economía. Por otro lado, es interesante cierta reminiscencia al pasado, cuando manifiestan un sentido de territorialidad, situación clave tanto en la caza como en la pesca.

Subtítulos: Arroyo Fitamiche. Relatos de Fofocahuel

Recorte de entrevista Javier:

R. – ¿Dónde realizaste la escuela primaria?

J. – *Empecé en Ñorquinco, en la escuela común. Después en el internado, después volví a la escuela de antes y terminé.*

R. – Luego, ¿seguiste estudiando?

J. – *“No, después no quería estudiar más, me aburría bastante. Yo quería ir al campo de chico, que me gustaba. Cuando iba no me quería volver. Después me fui con mi mamá a Cushamen y terminé allá.*

R. – ¿Cómo era tu vida en el campo?

J. – *“Allá te levantas con la clara (al amanecer), 5 o 6 de la mañana en verano; en invierno más tarde. Después salís a recorrer el campo hasta el mediodía o antes, regresás y volvés a salir a las 6 de la tarde hasta las 10 de la noche.*

R. – ¿Qué hacés en esas recorridas?

J. – *“Vas a ver los animales. Tenés que saber cómo están. Las chivas no se van lejos, siempre andan por ahí, pero las ovejas sí; se disparan y tenés que salir a buscarlas.*

R. – *¿Esas recorridas las haces solo o salías con alguien más?*

J. – *A veces salía con mi papá, la mayoría solo nomás. En el campo estaba solo, mi papá se iba a veces al pueblo a comprar y me quedaba con mi abuelo, tiene 89 años, está ancianito, pero está en la cocina, se queda quieto nomás y pasa. Cuando me voy también se queda solo.*

R. – *¿Cómo te sentís al estar tanto tiempo solo? Siendo tan chico ¿no te aburría no tener a nadie con quien jugar?*

J. – *No, me gustaba estar solo, bah, me había acostumbrado ya; igual siempre tenés que hacer algo, nunca te aburrías. Lo único que te acobardaba era el frío. En invierno sabés andar todo mojado. Los días de juntada de las ovejas, hay que andar todo el día, no se para ni a comer, a caballo nomás. Las juntás cinco o seis veces al año; tenés que ver que no tengan sarna y, si ves a alguna, tenés que revisar todas, después vacunar. También hay que juntarlas para la esquila y para bañarlas, después a las dos semanas tenés que ir a juntarlas de vuelta. Después para la señalada hay que salir otra vez.*

R. – *¿Qué hacías en esas horas en que te quedabas desde el mediodía hasta la tarde?*

J. – *Correr liebres. (Se ríe). Eso hacíamos...*

R. – *¿Por qué hacíamos?*

J. – *A veces, una o dos veces por semana nos juntábamos con mi primo, mayor que yo, y sabíamos salir. Nos juntábamos en la casa de él o iba hasta el campo nuestro que queda a media legua.*

J. – *No, jugábamos a la chueca más que nada en las clases de Educación Física como le decía antes.*

R. – *¿Vos pudiste comentarle a tus padres o a tu abuelo sobre estos juegos? (Me mira extrañado, como llamándole la atención lo que le pregunto.) Me refiero a si ellos jugaban a la chueca o algo parecido. Ya que según se cuenta, son juegos que vienen de tiempo atrás.*

J. – *No, parece que no. Nunca me comentaron nada de eso. Pero sé que en Cushamen era que lo jugaban porque hay muchos aborígenes y descendientes, pero en Fitamiche parece que no.*

R. – *Tus apellidos materno y paterno son mapuche. (Se queda pensando, no parece estar muy convencido, se pone incómodo.)*

J. – *Si, así dicen, pero yo no tengo mucha idea.*

Javier y Fran relatan muchas historias en común, probablemente se conozcan.

Recorte de entrevista a Fran:

F. – *“En las clases de Educación Física sabemos jugar y otros también...Pero mas que nada se juega en los encuentros. El juego de la chueca hace rato que lo jugamos, cuando era más chico no tanto, pero después jugué varias veces más de grande...”*

R. – Has podido hablar con tu abuela sobre estos juegos ¿qué opina? ¿Le parece bien que se lleven adelante en la escuela?

F. – *“No, no hemos hablado mucho. Pero se que eran juegos de antes. Y a ella creo que le parece bien, porque si era algo de antes esta bien que se mantenga”*

R. – ¿Por qué crees que muchos jóvenes dudan o no se reconocen como mapuche?

F. – *“Me parece por la poca importancia que le dan a todo esto, les*

R. – ¿Vos sos mapuche?

F. – *“Si, yo me siento mapuche. Así me enseñó mi abuela y así me enseñaron mis padres”*

(Relata igual que Javier actividades rurales con una carga lúdica importante; Fran se exploya en aspectos relevantes de la cultura mapuche; rogativa, comidas, etc.)

R. – ¿A qué te gusta jugar? ¿Cómo ocupas tu tiempo libre?

F. – *“Me gusta jugar al básquet...al voley también, pero lo que más jugamos acá con los chicos es al fútbol. Siempre armamos partidos de fútbol, sobre todo después de la escuela. También voy a las fiestas de doma y jineteadas...acá saben hacer...”*

R. – ¿Pensas seguir estudiando?

F. – *“Cuando termine de estudiar me quiero ir al pueblo si, para poder seguir estudiando...Me quiero recibir de algo que esté relacionado a la mecánica, la electricidad o la electrónica- Pero también me gusta la computación...”*

Categoría analítica:

- La escuela, pero más aún la familia son clave para posibilitar las bases identitarias en la adscripción étnica-cultural de los jóvenes, siempre que ésta última se constituya como una opción auto-reflexionada es decir conciente y con proyección política.

Lo juvenil muestra cierto paralelismo con lo aborígen desde el momento en que ambos se constituyen como grupos subalternos y que dependen en alguna medida de la tutela de otro, el adulto, el Estado, etc. El imaginario de lo juvenil dentro de las sociedades occidentales de

clase media -por decirlo de alguna manera- y urbanas no coincide necesariamente con lo que ocurre en las sociedades rurales, sean o no mapuche. Las condiciones económicas de subsistencia son fundamentales para entender estas relaciones y que en todo caso, si tienen más que ver con los sectores socialmente marginados de los sistemas de producción. Lo cual vincula una vez más lo indígena con los sectores desfavorecidos y, por ende, los procesos de construcción identitaria, con aspectos relativos a las economías y las políticas de gobierno.

Comparación de escenarios y preguntas al problema

En las etnografías, la validación puede ser considerada a partir de diferentes estrategias formales. La triangulación representa una de las maneras de comparación más utilizadas. Está en “comprobar inferencias extraídas a partir de una fuente de información mediante el recurso a otra fuente de información” (Hammersley-Atkinson 1994: 216). Al triangular, se ubican mejor las coordenadas necesarias para dar con el objetivo deseado; no dudo que de esta manera se pueda otorgar mayor pertinencia a los registros, dado que implica una revisión y relectura de las narraciones y textualizaciones. Sin embargo, creo que la confiabilidad en este trabajo se encuentra en el texto, en el *corpus* o desarrollo general de la investigación. Por ello, más que una triangulación en sentido estricto, es una comparación de enfoques, direccionado por diferentes preguntas al problema de investigación. Las mismas fueron formuladas en los primeros capítulos y a su vez se vinculan a las categorías analíticas correspondientes a los escenarios escolares y extraescolares. Allí se encontrarán algunas respuestas y otras quedarán como interrogantes a resolver en futuras investigaciones.

Preguntas vinculadas a los escenarios escolares:

¿Qué influencias tuvieron los juegos del pasado, en la materialización de ciertas prácticas lúdicas actuales? ¿Pueden mostrar estas relaciones y situaciones, conflictos identitarios? ¿Cómo se produce la relación entre los juegos, la tradición y los cambios que permiten reconfigurar la identidad cultural en la escuela? ¿Qué factores han permitido las formas de adaptación y transformación lúdica? ¿Qué rol cumplen los jóvenes en esta dinámica? ¿Qué impacto tuvo y tiene esta propuesta intercultural en los jóvenes destinatarios? ¿Cómo se elaboran estas nuevas relaciones de poder en las que se observa, a través del juego nuevos

procesos identitarios? ¿De qué forma se condensan estas significaciones o resignificaciones culturales cuando la propia escuela opera como facilitadora de la etnicidad en contextos multiculturales?

¿Qué es lo que ha posibilitado, a estas comunidades mapuche, ser capaces de mantenerse como una cultura relativamente autónoma dentro del contexto normalizador del discurso nacional, que propició la escuela (entre otros) como el gran dispositivo de poder estatal?

Categorías de análisis que podrían dar algunas respuestas vinculadas a los escenarios escolares:

- La escuela es facilitadora de la comunicación entre las tradiciones mapuche y los mandatos institucionales. En las clases de Educación Física los juegos y sus materiales son el reflejo de prácticas interculturales.
- La institución escolar es crucial para adquirir saberes necesarios para hacer frente a las nuevas demandas culturales, económicas y políticas
- El fútbol es la práctica lúdica y social más importante entre los varones, tanto en la escuela como fuera de éste ámbito. Se refleja tanto en la cantidad de espacios destinados para este fin, como en el número de practicantes.
- Jugar permite creación, transformación y consumo de significados culturales.
- La tensión juego-trabajo es una constante en el discurso adulto, también se refleja en la manera de hablar de los niños y jóvenes;
- el campo y la naturaleza aparecen cargados de valoraciones positivas, en oposición a la urbanidad decadente. El pasado y las tradiciones encierran ese ideal utópico de un tiempo mejor.
- La cultura como atributo de “usos y costumbres” prevalece en el discurso adulto por sobre otras concepciones de las formas culturales. La idea de rescate es pensada en esa lógica; la “cultura” se mantiene y se rescata.
- Los contextos socio-culturales condicionan las prácticas y configuran la identidad del juego y de los protagonistas;
- los juegos aborígenes escolares han sido un disparador para repensar las relaciones interculturales.

- Las jóvenes mujeres que han vivenciado el paso de la cultura escolar y parte de su vida en el campo sostienen una mirada crítica sobre la relevancia del rescate cultural;
- es posible pensar que las diferencias étnico-culturales se edifiquen a partir de nuevas luchas políticas que incluyan las desigualdades sociales;
- la idea de “juventud” es una construcción social y está supeditada no sólo a procesos de identificaciones culturales sino también a condiciones de tipo históricas y económicas;
- la escuela refracta una cosmovisión particular en la que entran en diálogo los saberes y práctica tradicionales mapuche y los discursos escolares.
- Los juegos aborígenes han instalado una nueva tradición en la que dialogan las comunidades mapuche y las instituciones. Esto genera acuerdos y conflictos identitarios que se reflejan en los discursos juveniles.

Preguntas vinculadas a los escenarios extraescolares:

¿De qué forma estas prácticas lúdicas en los jóvenes mapuche se relacionan o permiten relacionar diferentes modos de identificaciones socioculturales intra y extra grupales en diferentes escenarios lúdicos? ¿Sería posible decir que el juego posibilita además instancias de aprendizaje social que se reproducen y/o transforman a través del tiempo, como una forma de manifestación de las relaciones de poder, sean éstas étnicas o culturales? ¿A qué juega un joven mapuche hoy? ¿Por qué los jóvenes que transitan una cultura escolar y que potencia supuestas características esenciales de la cultura a la que pertenecen, realizan por fuera del sistema, prácticas lúdicas que no responden a esta lógica y adoptan como propios juegos popularmente reconocidos como criollos? ¿Implican estas preferencias una negación de la identidad cultural, étnica, o una forma diferente de entenderla?

Categorías análisis que podrían dar algunas respuestas sobre los escenarios extraescolares:

- Las fiestas populares son acontecimientos sociales de encuentro y diversión; se realizan como una práctica compensadora y funcional a la cotidianidad laboral aunque también necesaria por sí misma;

- el jugar es un comportamiento que por su carácter “ficcional” habilita la broma y la burla y logra atenuar conflictos sociales latentes. En la medida en que no es una forma de escape, ni pura fantasía.
- El juego forma parte de la red cultural de una sociedad; es posible observarlo en la especificidad de su práctica como en el despliegue escénico, en el vestuario, en las técnicas del cuerpo;
- la identificación con un “héroe local” depende del nivel de representación simbólica, de la relación con los mitos, usos, valores y costumbres; se refleja en los comportamientos lúdicos de los sujetos y sus instituciones.
- Los contextos de acción del juego suponen condicionantes históricos y económicos, pero a su vez estos nichos ecológicos revisten una estrecha relación con lo que la naturaleza ofrece;
- la recreación posibilita una actitud de placer condicional que relaciona el trabajo y el juego;
- la cultura lúdica es la expresión de sentido, de su adaptación y/o transformación;
- para poder jugar “juegos sociales” los niños y los jóvenes desarrollan una serie de secuencias lúdicas que preceden y exceden la acción específica del juego elegido;
- los juegos son comportamientos adquiridos dentro de contextos históricos y económicos específicos, se configuran como el producto de procesos identitarios complejos;
- los escenarios de juegos son el reflejo de estas producciones culturales.
- La escuela, pero más aún la familia son clave para posibilitar las bases identitarias en la adscripción étnica-cultural de los jóvenes, siempre que ésta última se constituya como una opción auto-reflexionada y con proyección política.

Como podrá observarse las siguientes categorías funcionan como respuestas, en tanto que enuncian positivamente diferentes hechos sociales y culturales vinculados a los procesos identitarios y las prácticas lúdicas. Todas estas afirmaciones corresponden a diferentes niveles de inferencia surgidos de los registros del trabajo de campo. Si bien no coinciden necesariamente con las preguntas formuladas, si permiten reflejar y esclarecer algunos puntos nodales del trabajo. En el capítulo final daré cuenta del resultado de las comparaciones, que,

junto al tercer grupo de preguntas y sus correspondientes respuestas permitirán los insumos necesarios para llegar a las conclusiones generales.

Capítulo 5: Fin del juego

- | 5.1. La identidad desafiada
- | 5.2. Juego profundo
- | 5.3. Interacciones lúdicas
- | 5.4. Alcances y limitaciones
- | 5.5. Referencias bibliográficas

Este último capítulo supone el “fin del juego”, aunque deja abierta la posibilidad para comenzar a jugar a otra cosa, usando las mismas reglas, cambiándolas o creando nuevas...

Muchas categorías logradas a partir de los registros, bien podrían haber sido distintas. Sin embargo, estoy en condiciones de decir que a partir de los referentes empíricos, las técnicas de recolección de datos y las categorías teóricas, arribo a algunas conclusiones provisorias.

Estas afirmaciones están sujetas a diferentes variables de cambios, entre las cuales, mi propia subjetividad, tal como lo repetí en reiteradas ocasiones, no queda al margen.

5.1. La identidad desafiada

Este trabajo intentó mostrar la relación que se produce entre el juego y la identidad dentro de un mismo fenómeno social, por ende cultural, y, como vimos, económico y según su proyección, político.

Por un lado quedó evidenciado el papel activo de las dos escuelas rurales observadas como generadoras de diálogos interculturales, en las que nuevas formas de relacionarse se produjeron entre las comunidaes mapuche y las instituciones. A partir de allí se produjeron configuraciones identitarias renovadas; la piedra angular de tales producciones fueron la intención reivindicativa y valorativa de un proyecto cultural que tomó como epicentro los juegos aborígenes para convertirse en un acuerdo de la comunidad, cumpliendo, y desde mi punto de vista, trascendiendo los objetivos propuestos por sus promotores.

Asimismo, considero que, más allá de las reivindicaciones culturales, es menester una acción política y social manifiesta -tal como lo sostienen incluso algunos dirigentes de organizaciones mapuche-, para que los estudiantes puedan asumir una posición estratégica (que muchos ya tienen) y en todo caso, de acuerdo a las nuevas coyunturas históricas, ellos resuelvan cómo procesan sus posiciones políticas presentes y futuras. Quizás, de esa manera sea posible alertarse (y alentarse) frente a la insubordinación ideológica y económica que los grupos de poder hegemónicamente instalados detentan, si es que esa fuese una decisión posible de ser tomada, en principio como jóvenes, aunque en poco tiempo como adultos...¹¹³

Por otra parte, y es justo decirlo, en las escuelas en las que estuve presencié este camino hacia los acuerdos consensuados; los alumnos poseen discursos y prácticas que incluyen la

¹¹³ Según observé, la renovación a través del retorno a los orígenes es una opción posible, por más que este discurso este fundado en tradiciones objetivas o imaginarias.

responsabilidad cultural y social que les confiere su condición de ciudadanos argentinos o chubutenses y, a partir de estas nuevas emergencias identitarias propiciada por los juegos aborígenes, también pueden vivirlo como mapuche, trascendiendo incluso a la institución escolar.

En los maestros y profesores de Educación Física observé un gran compromiso con sus actividades, asumen la diversidad y dignidad de las culturas de sus alumnos, si bien sus patrones de formación profesional tienden a reificar –desde el discurso- la cultura; a veces critican abiertamente o de manera solapada el *currículum* oficial y son responsables de propuestas innovadoras en la soledad de sus tareas.

Sin embargo, según vimos, la escuela no es un recinto de reproducción social en serie; allí se gestan nuevas subjetividades y, por ende, nuevos procesos identitarios, al amparo de constantes negociaciones y renovadas luchas simbólicas y materiales. En este sentido, la escuela como institución puede ser una herramienta de resistencia importante para todos los colectivos sociales que no tienen un nivel de representación política equiparable al de otros sectores sociales. En síntesis, las prácticas lúdicas son comportamientos culturales que permiten captar y reflexionar acerca del sentido profundo de la vida de los actores y como sostiene Castoriadis las instituciones imaginarias que constituyen

En la primera parte de este trabajo planteé algunas preguntas que aparecieron implícitamente en todo el trabajo. A partir de aquí presento algunas respuestas que se vinculan con las conclusiones que surgieron del cruce de categorías utilizadas previamente en las comparaciones anteriores.

La relación que se produce entre los procesos identitarios y las prácticas lúdicas, es decir, las identificaciones lúdicas en los diferentes escenarios, supone lo siguiente:

Primera conclusión sobre el escenario escolar

- Dentro del sistema escolar los encuentros anuales de los “Juegos Aborígenes” configuraron un imaginario de lo mapuche que permitió y permite nuevos espacios de diálogos con proyección participativa e intercultural.

Segunda conclusión sobre el escenario extraescolar:

- Fuera del sistema escolar, los jóvenes realizan prácticas lúdicas que responden a una manera de sentir, pensar y decir, más vinculado al ámbito de lo rural/criollo, que a lo étnico-cultural/mapuche.

Conclusiones como resultado de la comparación de los dos escenarios. (Aquí podrá verse la pertinencia que las categorías teóricas sobre los procesos de identificación locativos, selectivos e integrativos tienen en relación con los procesos culturales tradicionales, residuales y emergentes).

- La adaptación cultural por parte de los jóvenes hacia un estado de hibridez en las prácticas lúdicas ha permitido dar cuenta, en un sentido amplio, que, de esta manera, es posible la permanencia histórica de lo mapuche en los diferentes escenarios lúdicos, observándose fusiones y yuxtaposiciones.
- La escuela colabora para que, a pesar de su expansión, la globalización cultural no sea hegemónica. Los jóvenes resignifican los mensajes de las diferentes instituciones sociales como receptores activos.
- Los aprendizajes sociales, los juegos y las formas de jugar están mediados por la cultura como creación, adaptación y circulación de significados; el comportamiento lúdico en los jóvenes muestra estas tensiones a través de diferentes procesos de identificación.

Las preguntas que formulé al principio de esta investigación y que se vinculan a estas tres conclusiones finales integran tanto a los jóvenes como a los dos escenarios, las mismas surgieron al poco tiempo de comenzar a elaborar el proyecto de investigación y muchas de ellas se consolidaron en la fase inicial del trabajo de campo.

Esas preguntas hacían referencia a:

¿Qué rasgos de la tradición cultural mapuche logran mantenerse a salvo de la niebla globalizadora del mercado o la industria cultural? ¿Es fértil el concepto de hibridez para hablar de estas emergencias culturales a pesar de las críticas que ha tenido este concepto?

¿Cómo se evidencian las prácticas lúdicas en estos ámbitos interculturales? ¿Qué rol ocupan las instituciones escolares en la transmisión, valoración o revaloración de las tradiciones? ¿Sigue siendo la escuela el dispositivo estatal de homogenización histórica de las diferencias? ¿Qué alternativa tienen los jóvenes hoy por fuera de la formación del sistema escolar? ¿Qué es lo intercultural? ¿Cómo se diferencia con lo multicultural?

Cuando hablamos de comunicarnos en las diferencias ¿a qué hacemos referencia: a las desigualdades sociales, a las características antropológicas de las comunidades, o a ambas? ¿Qué ocurre con los jóvenes en el marco del acceso a las nuevas tecnologías? ¿Cuáles son las modificaciones lúdicas que permitieron, por ejemplo, el uso de celulares o la instalación de televisión satelital? El consumo de estos nuevos objetos tecnológicos usados como formas de diversión, ¿permiten nuevas relaciones interculturales? ¿Estas negociaciones políticas se configuran por la identidad cultural, étnica? ¿Puede entenderse de igual forma el carácter ritual de un juego, con su mimesis infantil o escolar? ¿Cómo se reelaboran interculturalmente estos sentidos que ligan el juego y las identidades culturales? ¿Cuál es la referencia teórica para comprender el uso y el consumo del tiempo para la diversión en los jóvenes? ¿Qué pretende la escuela cuando propone que los niños y jóvenes jueguen según lo hacían sus antepasados? ¿Qué corresponde ser revalorizado, rescatado y aceptado?

Sin ánimo de presentar respuestas esquemáticas y cerradas, propongo estos dos últimos apartados para contestar algunos de los interrogantes planteados y ampliar así los enunciados como conclusiones.

5.2. Juego profundo

La posibilidad de jugar juegos que representen la cultura local, sea ésta aborigen, criolla, rural o multicultural - por la hibridez del origen-, supone una ampliación del horizonte de conocimiento sobre la diversidad; esto permite afianzar sentimientos de identificación en la medida en que se reflexiona sobre ello. En el caso de la escuela, y en lo que pueda referir a la Educación Física en particular, es necesario suscitar la adquisición de actitudes sociales y la reflexión sobre los valores éticos y políticos de la diversidad, promoviendo el desarrollo y la igualdad de oportunidades y descartando todo tipo de práctica discriminatoria.

Por otra parte, los jóvenes que han podido incorporar un capital cultural y simbólico efectivo en su paso por el sistema escolar encuentran posibilidades de acción que no se restringe al ámbito de lo doméstico, integrándose al sistema de producción laboral. Esto influye para que puedan comprender, elucidar y ser auto-reflexivos respecto de la situación de subordinación que sienten y padecen, no sólo como jóvenes, sino además como mapuche.

Aquéllos no escolarizados reproducen situaciones de marginalidad y exclusión. De hecho, algunos de los colaboradores con quienes compartí este trabajo, han vivido y viven actualmente en sus infancias recientes situaciones de desamparo social, desarraigo y desatenciones educativas, sanitarias, etcétera. Sin embargo, tanto en unos como en otros, la conexión identitaria con lo que la cultura local (la localia) ofrece, produce y selecciona desde sus instituciones, opera como una manera de integrar las tradiciones a partir de elementos residuales del pasado y el presente, permitiendo que emerjan nuevas configuraciones lúdicas.

Se podrá observar que las carreras cuadreras, el juego de taba o el de dados, las domas y jineteadas son resignificadas por los jóvenes como prácticas auténticas y aquí existe una estrecha relación con los juegos de los pueblos mapuche y tehuelche documentados por historiadores y viajeros del siglo pasado como Musters (1964) o los registros de Mansilla (1949) entre los Ranqueles¹¹⁴. Pero también vimos cómo la dureza del trabajo rural, acorta significativamente el paso de la niñez a la adultez y como la escuela se convierte en un reducto en el que el juego y el jugar encuentran un lugar destacado que no tiene la misma dimensión por fuera de ella.

El jugar por imitación, la aceptación de las reglas y la solución de conflictos se traducen en prácticas sociales comunes a los niños y jóvenes, tanto en etapa escolar como en aquellos no escolarizados; de esta manera los grupos sociales en los que aparece el juego definen la dinámica de sus relaciones a partir de diferentes variables en las que entran “en juego”, según vimos, procesos socioculturales y geográficos, que los contienen. Jugar en sí mismo no

¹¹⁴ Para más datos consultar Martínez-Crovetto (1969), Magrassi (1984) en referencia a los juegos y prácticas rituales practicados por mapuche chilenos, previo al proceso de araucanización (penetración de grupos araucanos desde Chile hacia Argentina) en el siglo XVII, aunque de fuerte impacto a comienzos del siglo XIX. Este hecho produjo la asimilación paulatina del *mapudungun*, (idioma mapuche) en las parcialidades tehuelche, como así también la asimilación de muchos otros aspectos de la cultura mapuche, entre ellos, sus prácticas lúdicas. Para más datos remitirse a la extensa bibliografía sobre el tema que ha desarrollado ampliamente Rodolfo Casamiquela. Otras perspectivas de análisis pueden encontrarse en: Mandrini, R. y Ortelli, S. “Los Araucanos en las Pampas (c 1700-1850)” pág. 237-258, en: Guillaume Boccara (Editor) *Colonización, Mestizaje y Resistencia en las Américas*, (Siglos XVI - XX), Institutfrançaisd'étudesandines.IFEA-Abya-Yala.Consulta20-12-08 <http://www.ifeanet.org/publicaciones/detvol.php?codigo=23>

supone una práctica social libre de tensiones, aunque genera un tipo específico de emoción, según la especificidad de cada práctica. Por otra parte, si bien es cierto que los juegos pueden estar orientados o enseñarse a partir de un proceso educativo intencional, es posible que la transmisión de los valores morales, éticos, cognitivos y culturales, que las organizaciones educativas proyectan, no coincidan con los valores del conjunto de las sociedades que los reciben, sobre esto me explayé al hablar sobre el juego desde un enfoque antropológico por un lado y como contenido educativo por el otro.

Esto genera permanente posibilidades de cambio y readaptaciones, aunque insisto, la posibilidad de reflexión crítica sobre el juego como instrumento ideológico, puede ser una tarea propia que los maestros y profesores desarrollen para tratar con los alumnos, y debe hacerse extensiva al resto de los actores sociales.

En este sentido, la organización de medios de comunicación locales pueden ser transmisores de perspectivas críticas y autogestionadas. A modo de ejemplo, en uno de los pueblos cercano al lugar del trabajo de campo, se instaló una radio mapuche.

Una vez más creo que es éste el sentido verdaderamente intercultural que deben tener las relaciones por la autodeterminación de lo pueblos, pues como decía el director de la emisora “Es un camino que recién comienza a trazarse, aún queda mucho por hacer, veremos hacia donde nos conduce...”

5.3. Interacciones lúdicas

Las primeras observaciones posibilitaron en espacios definidos (escenarios lúdicos) el contacto con diferentes grupos, lo cual supuso una puerta de acceso fundamental. Al comienzo de este trabajo pudo observarse que muchos de los jóvenes entrevistados de forma ocasional desconocían cuestiones referidas a su “aboriginalidad” y que la reivindicación étnico-cultural se hacía sólo manifiesta en aquéllos que ejercían cierta militancia política “indigenista” o bien, que han aprendido en el seno de sus familias cuestiones referidas a su etnicidad. En algunos casos, la propia escuela cumple un papel crucial en la transmisión de valores étnicos-culturales. Aunque – sin caer en facilismos - dentro de una lógica compleja.

También aclaré que las prácticas de festividades religiosas (rogativas) demuestran cierta vigencia; y si bien para algunos “no son como antes” están presentes y se proyectan en el tiempo según los relatos de los adultos y los documentos históricos.¹¹⁵

En los puntos anteriores se observan las principales características que constituyen el entramado simbólico y cultural mapuche en la zona: las rogativas y camarucos, la artesanía - fundamentalmente el tejido en telar- y los juegos aborígenes (los encuentros anuales). Esta información pudo ser contrastada por diferentes fuentes, a través de las observaciones y el propio discurso de los jóvenes y adultos, pero, es necesario aclarar, que fue en estos últimos donde cobró mayor importancia la descripción de esas características.

Otra cuestión central es lo que podría denominar como la intención del juego. Esto es la manera en que es presentado y practicado por los actores involucrados, según los escenarios específicos de realización.

Para los adultos el juego, los juegos y jugar, no es ni fue una prioridad, no formó parte importante de sus historias de infancia y juventud, es decir de su “acervo lúdico-cultural”, por lo tanto el hecho de que actualmente tengan un lugar privilegiado dentro de las instituciones escolares, me hace pensar en que el juego en este caso no es necesariamente un fenómeno religante con hechos históricos (juegos tradicionales y aborígenes por ejemplo) pero que sí puede constituirse como un comportamiento que vincula otras instancias sociales; esto es, transformarse en un comportamiento de enlace, de conexión y facilitador del diálogo intergeneracional.

5. 4. Alcances y limitaciones

Respecto a la metodología

Antes de explayarme sobre los aspectos alcanzados y sus limitaciones respecto al objeto de estudio en cuestión, quisiera destacar algunas reflexiones respecto de la metodología usada.

¹¹⁵ En reiteradas oportunidades fue posible captar esta idea de que lo mapuche ya no se manifiesta como antes. Sobre todo en los dichos de mapuche y mestizos urbanos que no tienen una identificación ni cultural ni étnica -más allá del apellido- y que parecieran excusarse en el hecho de que todo lo nuevo es sinónimo de contaminación. Esta mirada esencialista y contradictoria forma parte de un tipo de discurso fuertemente instalado.

En este sentido creo oportuno señalar que tanto el método de investigación como las técnicas de recolección de los registros señalados en el presente trabajo han sido adecuados.

Asimismo, considero que solamente es posible registrar, comprender e interpretar parte de la realidad de un sujeto o grupo teniendo una estrecha relación con él/los otros. Esta empatía debe reforzarse con una larga estadía en el campo, y si bien es cierto que la *reflexividad* no depende exclusivamente de la densidad descriptiva, sí es un aspecto relevante en toda etnografía.

Por otra parte está claro que una investigación no es un manifiesto político o ideológico, sin embargo, el hecho de que como investigador haya elegido construir este objeto de estudio y no otro, con tal o cual método, me ubica en un lugar de compromiso y valoración (en el sentido de Weber); una relación de correspondencia con el objeto investigado. Esto más que un problema –tal como supo ser para el positivismo y su relación con la verdad- es una cuestión relevante

En cuanto a los aspectos limitantes en este trabajo, diría que, el hecho por el cual la investigación cualitativa no responde a prescripciones definidas, suele ser, para quienes nos iniciamos en este tipo de emprendimientos académicos, un obstáculo importante. En tanto que el ensayo y error supone un nivel de obstinación (y hasta cierta obsesión), sobre todo si pensamos en las condiciones en que se investiga en nuestro país y las formación académica de disciplinas con poca tradición en la investigación.

Relacionado al objeto de estudio

Los jóvenes mapuche están insertos dentro del proceso de globalización cultural y tecnocapitalista. Sin embargo, logran resignificar la proyección hegemónica que estos procesos mundiales tienen, tal vez no por mapuche, sino, por las condiciones socioeconómicas e históricas que la ruralidad impone, ¿qué implicancia tiene esto?

Las diferencias regionales, los saberes locales, la especificidad de ciertas prácticas hacen que no sea tan fácil la asimilación mecánica del proyecto globalizador. Si bien es cierto que los nuevos contextos mundiales de expansión de productos se familiarizan los objetos de consumo. Por ello es necesario profundizar los estudios sobre el impacto y la influencia de la cultura de masas en los productos lúdicos-recreativos, las emergencias de nuevas ideologías y significados del universo social en un contexto de neoliberalismo que tiende a la

desintegración social (Touraine, 1997: 10)¹¹⁶. En la medida en que estos procesos culturales pueden ser vistos como edificadores identitarios de “resistencia comunal” contra la globalización a través del refuerzo autogestionado de las identidades étnicas y/o regionales, que permitirán que se redefinan y reconstruyan las identidades con proyección política.

En este sentido, creo necesario que serían muy oportunos diferentes estudios que den cuenta de qué forma la tecnología penetra actualmente en los procesos culturales vinculados al ocio y al tiempo libre en comunidades rurales, donde las tradiciones tienen un lugar de reserva cultural.¹¹⁷

Por otra parte, considero que más allá de la búsqueda de la transformación social, no podemos desentendernos del hecho de que la aplicación de insumos de conocimientos generados por investigaciones de diversa índole, depende de posibilidades y estrategias de circulación, y que si bien exceden la labor de los investigadores para transformar “las dificultades en posibilidades” como sostiene Freire (1997), no puedo dejar de tener en cuenta a la hora de darle un sentido profundo –de compromiso y búsqueda- a esta investigación.¹¹⁸

Más allá del destino de esta producción, la impresión que me queda, es de cierta incomodidad frente a problemas teóricos y prácticos concretos, por un lado, la complejidad social que embarga todo aquello referido al juego y la identidad, por otro, la cuestión de los jóvenes y lo aborígen. A veces pienso en una exagerada extralimitación de este objeto de estudio y otras, en una reducción de sus análisis por haber querido abarcar un todo demasiado denso.

En varias oportunidades, me sentí obligado a desentenderme de la investigación y me veía más próximo a la posibilidad de una gestión inmediata, por la ansiedad de intentar transformar una realidad que, más que instalarse en las diferencias culturales, se establecía como práctica, ya no en un sentido contemplativo del “conocimiento” sino en el de la *praxis*, pues las desigualdades en los grupos sociales subalternos, siempre superan el orden de la “diferencia cultural” para instalarse en el orden de la desigualdad social. Claro que la pregunta que me surgió –gracias a un colaborador atento- fue: ¿quién soy para pretender inmiscuirme

¹¹⁶ Touraine, A. (1997). *¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes*, PPC, Madrid.

¹¹⁷ Por limitaciones propias –y supongo que del lenguaje- no se me ocurre una palabra menos rígida-, pero lo pienso como una forma de resistencia frente al consumismo mediático. En este sentido Mc Laren, P. (1998) escribe un artículo donde desarrolla el recorrido intelectual de Braudillard, permitiendo una lectura esclarecedora respecto a los objetos y los sistemas de producción-consumo. “Multiculturalismo Revolucionario”, pág. 117-151, Siglo XXI. Madrid.

¹¹⁸ Freire, P. (1997) *A la sombra de éste árbol*, El Roure, Editorial, Barcelona.

en estas relaciones de poder históricas, que privilegian a unos y marginan a otros? Me conformé con otra repregunta, un tanto conservadora ¿Acaso no podría ser una investigación sobre juego e identidad un proyecto político...?

Quizás, este trabajo sólo pueda instalarse como un anecdotario de vivencias juveniles, una descripción densa que permitió comprender relaciones complejas, ¿cuál es la función de las Ciencias Sociales? No es acaso el objetivo de un proyecto “científico” ¿describir y buscar causas posibles?

Sin embargo, el aspecto político encalla en afirmaciones tales como: “No queremos que nos den una mano, queremos que nos saquen las manos de encima” según palabras de un adulto mapuche. En ese sentido, quién decide qué es lo “válido” lo “verdadero”. Qué elementos culturales son los que deben prevalecer en nombre de esa cultura a la que se adscribe como legítima. Sostiene García Canglini (2006: 89) que sería prudente “...no instalarnos en las autocertezas de nuestra propia cultura, ni en las convicciones de excluidos que adoptamos como nuestra casa por generosidad militante”. Por otra parte, el sentido común de muchos protagonistas no-mapuche refuerzan el estigma de “indio” usado peyorativamente para identificarlos con características poco valoradas como “flojos”, “vagos”, “borrachos”, etcétera.

Todas estas formas despectivas y despreciativas de nombrar al otro, como formas discursivas de diferenciación, me llevaron a la descripción anecdótica de muchos informes, tomando posiciones imparciales que me alejaban del encuadre y del objeto de la investigación. De hecho, más de una vez, estuve envuelto en discusiones que me ubicaban en una postura defensiva, criticando los discursos que juzgaba como discriminatorios. Me costó un buen tiempo desprenderme de mis propios prejuicios contra los prejuiciosos.

Por cierto, se observará que la palabra “indio” puede tener diferentes valoraciones que son usadas como un rasgo de distinción sobre todo por mestizos o criollos, por la gente rural en general, para referirse a actitudes vinculadas al ímpetu desmedido o al coraje de enfrentar una acción, y cuando hace referencia al juego, como “no achicarse en una apuesta” o realizar una proeza corporal en el marco de juegos motores, (montar un potro arisco, saber pelearlo, tiene connotaciones positivas y muy apreciadas). Estos cambios de sentidos alertaron mis rápidas interpretaciones sobre una realidad que no se define a primera vista, tal como escuché en palabras de un maestro rural “hay cosas que para entenderlas tenés que vivir acá...”

Estas diferencias sobre una misma palabra identificatoria es sólo una muestra de que las formas de comunicación que aparecen, siempre están mediadas por relaciones sociales históricas y ocasionales resignificaciones, aunque no sean el eje de transformaciones y de nuevas condiciones de aceptación del otro. Un otro que, insisto, estuvo y está en desventajas históricas, sociales, económicas y políticas, más allá de los nuevos acuerdos, negociaciones y “efectos de poder” compartido.

A lo largo del trabajo aquí presentado intenté escapar al subjetivismo y mantenerme lo más fiel posible –es cierto que con una cuota de voluntad forzada- a los hechos sociales que observé y escuché, organizando el texto de manera tal que tuviera conexión entre la teoría y las interpretaciones, aunque debo admitir que transformar objetividad en objetivación no es una tarea sencilla y de hecho no creo haberlo logrado.

Por otro lado, aunque vinculado con lo anterior, concluyo con una preocupación, y es la de haber reducido la identidad cultural y las prácticas lúdicas a un fenómeno aislado, cosa que aclaro, nunca fue mi intención. De manera que, siguiendo una vez más Geertz, espero que estas “ficciones” en el sentido de hecho, formado, compuesto, hayan representado el “mundo social” de los jóvenes y sus prácticas lúdicas.

5.5. Referencias bibliográficas

- AA.VV (1998) *Filosofía de la Cultura*, EAF, Editorial Trotta, S.A, Madrid.
- , Gulberg, H. (1998) “Identidades y Dependencias Culturales”, 2, pág., 131-144.
- , Krotz, E. “El indigenismo en México”, 2, pág. 163-178.
- , Peña, G., “Articulación y desarticulación de las culturas”, 2, pág., 101-129.
- , Sobrevilla, D. “Idea e Historia de la Filosofía de la Cultura.” 1, pág., 15-36.
- AA.VV. (1992) *Revista Versión*, UAM, México.
- , Andiñon, E. “Germen y quimera: Acercamiento a la tradición identitaria en la comunicología”, pág., 29-57.
- , Giménez, G. “La identidad social o el retorno del sujeto en sociología”, pág., 183-297.
- , Mandokys, K. “Estética de la identidad y sus paradojas”, pág., 165-181.
- AA.VV. (2004) *Cuestión Étnica, Culturas, Construcción de Identidades*, Sandoval Forero, A. y Baeza, A. (2004) Coordinadores, UAIM, Ediciones Caracol, México.
- , Bermúdez, E. “Consumo Cultural e identidades Juveniles en tiempos de Globalización”, pág., 57-85.
- , Sánchez Serrano, E. y Rangel Lozano, C. “Las Paradojas de los Usos y Costumbres en los Pueblos Indios de México,” pág., 273-301.
- AISENSTEIN, A. SCHARAGRODSKY, P., (2006) *Tras las huellas de la educación Física escolar Argentina. Cuerpo, Género y Pedagogía 1880-1950*, Prometeo, Buenos Aires.
- AIZENCANG, N. (2005) *Jugar, aprender y enseñar. Relaciones que potencian los aprendizajes escolares*, Ediciones Manantial, Buenos Aires.
- BAJTÍN, M. (1982) *Estética de la creación verbal*, Siglo XXI, México.
- , (2001) *La cultura popular en la Edad Media y en el Renacimiento. El contexto de Francois Rabelais*, Editorial Alianza, España.
- BATESON, G. (1985) *Pasos hacia una ecología de la mente*, Carlos Lohlé, Buenos Aires.
- BAUDRILLARD, J. (1995) *El sistema de los objetos*, México, Siglo XXI.
- BLANCHARD, A, CHESKA, T. (1986) *Antropología del Deporte*, Ediciones Bellatera, S.A. Barcelona.
- BOURDIEU, P. (1988) *Cosas dichas*, Editorial Gediza, Buenos Aires.
- , (1990) *Sociología y Cultura*, Grijalbo, México.
- , (1995) *Respuestas por una Antropología Reflexiva*, Grijalbo, México.

- , (1999) *El oficio del sociólogo*, Siglo XXI Editores, Madrid.
- , (2007) *El sentido práctico*, Taurus, Madrid.
- BOURDIEU, P., y otros (1975) *El oficio del sociólogo*, Siglo XXI, México.
- BRACHT V. (1995) “Epistemología de la Educación Física” (conferencia), en: *Segundo Congreso Argentino de Educación Física y Ciencia*, Actas, La Plata, Departamento de Educación Física, Facultad de Humanidades, UNLP.
- CACHORRO, G. Y DÍAZ LARRAÑAGA, N. (2004) “El abordaje de las prácticas corporales”, en revista *Trampas de la Comunicación y la Cultura*, Año 3, Facultad de periodismo y Comunicación Social.
- CAILLOIS, R. (1958) *Teoría de los Juegos*, Seix Barral, Barcelona.
- CAÑEQUE, H. (1998) *Juego y Vida. La conducta lúdica en el niño y el adulto*. Editorial El Ateneo, Buenos Aires.
- CARBALLO, C. (2003) *Proponer y Negociar. El ocaso de las tradiciones autoritarias en las prácticas de la Educación Física*, Ediciones Al Margen, La Plata.
- CASAMIQUELA M. (1965) *Rectificaciones y ratificaciones hacia una reinterpretación definitiva del panorama etnológico de la Patagonia y área septentrional adyacente*, Universidad Nacional del Sur, Bahía Blanca.
- CASTORIADIS, C. (2007) *La Institución Imaginaria de la Sociedad*, Tusquets Editores, Buenos Aires.
- CASTRO, E. (2004) *El Vocabulario de Michel Foucault. Un recorrido alfabético por sus temas, conceptos y autores*, Prometeo | 3010, Universidad Nacional de Quilmes.
- CHARTIER, R. (1996) *Escribir las prácticas. Foucault, de Certau, Marin*. Manantial, Buenos Aires.
- COULON, A. (1998) *La Etnometodología*, Ediciones Cátedra, Madrid.
- CRISORIO, R. (1995) “Enfoques para el abordaje de CBC desde la Educación Física”, en: serie pedagógica N° 2 La Plata, FHCE-UNLP.
- DÍAZ-POLANCO, H. (2007) “Identidad, globalización y etnofagia”, en: De Bernardi Coordinadora, *Clarooscuro, Revista del Centro de Estudio sobre Diversidad Cultural*, Centro de Estudios sobre Diversidad Cultural, Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario.
- DÍAZ R. (2001) *Trabajo docente y diferencia cultural. Lecturas antropológicas para una identidad desafiada*, Miño Dávila editores, Buenos Aires.

- DICCIONARIO MAPUCHE-ESPAÑOL (1989) *Ediciones Caleuche*, Buenos Aires.
- DUPEY, A. (1998) *Los Secretos del Juguete*, Instituto Nacional de Antropología y de Pensamiento Latinoamericano, Buenos Aires.
- EAGLETON, T. (2001) *La idea de Cultura. Una mirada política sobre los conflictos culturales*, Paidós, Buenos Aires.
- ELÍAS, N Y DUNNING, E., (1996) *Deporte y ocio en el proceso de civilización*, Fondo de la Cultura Económica, México.
- FEIXA, C. (1998-2006) *De jóvenes, bandas y tribus*, Editorial Ariel, S.A, Buenos Aires.
- FEMENÍAS, M. (2007) *El género del multiculturalismo*, Universidad Nacional de Quilmes. Editorial.
- FRANCO, Y., FREIRE, H., LORETI, M. (Coordinadores) (2007) *Insignificancia y autonomía. Debates a partir de Cornelius Castoriadis*, Editorial Biblos, Buenos Aires.
- FREIRE, P. (1997) *A la sombra de éste árbol*, El Roure, Editorial, Barcelona.
- GARCÍA CANCLINI, N (2006) *Diferentes, Desiguales y Desconectados*, Gedisa, Barcelona.
- , (2008) *Culturas Híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*, Paidós. Buenos Aires.
- GEERTZ, C. (1989) *El Antropólogo como autor*, Ediciones Paidos, Barcelona.
- , (1994) *Conocimiento local. Ensayos sobre la interpretación de las culturas*, Ediciones Paidós, Barcelona, Buenos Aires, México.
- , (2003) “Géneros confusos. Hacia la Reconfiguración del Pensamiento Social” en: *El Surgimiento de la Antropología Posmoderna. Geertz, Clifford y otros*. Gedisa Editorial. Barcelona
- GIROUX, H. (1995) *Teoría y Resistencia en Educación. Una pedagogía para la oposición*, Siglo XXI editores, Madrid.
- GOFFMAN, E. (1959) *La Presentación de la Persona en la vida Cotidiana*, Amorroutu editores, Buenos Aires.
- GRIMSON, A. (2000) *Interculturalidad y Comunicación*, Grupo Editorial Norma, Buenos Aires.
- GUBER, R. (2001) *La etnografía. Método, campo y reflexividad*, Editorial Norma, Bogotá.
- GUTIERREZ, A., (1999) *Pierre Bourdieu Las Prácticas Sociales*, Editorial Universitaria, Universidad Nacional de Misiones.

- HABERMAS, J. (1987) *Teoría de la acción comunicativa*, Vol 1, Taurus, México, 1979
- , (1999) *La inclusión del otro*, Paidós, Barcelona.
- HAMMERSLEY, M. Y ATKINSON, P. (1994) *Etnografía. Métodos de investigación*, Paidós, España.
- HOBSBAWM, E. y RANGER, T. (1983) *The Invention of Tradition*, Cambridge University Press.
- HUGHES, J. y SHARROCK, W. (1999) *La Filosofía de la Investigación Social*, Fondo de la Cultura económica, México.
- HUIZINGA, J. (1957) *Homo Ludens*, Emecé, Buenos Aires.
- JAMESON, F. ZIZEK, S. (1998) *Estudios Culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo*, Paidós, Buenos Aires.
- KAHN, R. Y CANNELL, CH. (1977) “Entrevista. Investigación Social”, pág. 266-276, en: David Sills (comp.), *Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales*, t. 5, Ed. Aguilar, Madrid.
- LE BRETON, D. (1998) *Las Pasiones Ordinarias. Antropología de las Emociones*, Ediciones Nueva Visión, Buenos Aires.
- LLEIXÁ, T. (2002) Coordinadora. *Multiculturalismo y Educación Física*, Editorial Paidotribo, Barcelona.
- MACHICOTE, J. (2002) *Actividades Juegos y Deportes Indígenas. Historia e Introducción a la Educación Física en el Contexto Cultural Argentino*.
- MAGRASSI, G. BERÓN, M Y RADOVICH, J. (1984) *Los Juegos Indígenas*, Cuadernos de Historia Popular Argentina, s/r.
- MANTILLA, L. (2000) “La clasificación de los juegos y su práctica regulada y vigilada en torno al género”, en *Revista de Educación y Cultura* del SNTE, México.
- MARTINEZ-CROVETTO, R. (1969) “Juegos Araucanos de la Patagonia”, *Etnobiología*, Facultad de Agronomía y Veterinaria, Universidad Nacional Del Nordeste.
- MAUS, M. (2002) *Manual de Etnografía*, Fondo de la Cultura Económica, Buenos Aires.
- Mc LAREN, P. (1984) *La vida en las escuelas*, Siglo XXI editores, Madrid.
- , (1998) *Multiculturalismo Revolucionario. Pedagogías de disensión para el nuevo milenio*, Siglo XXI editores, Madrid.
- MEAD. G. (1990) *Espíritu, Persona y Sociedad*, Paidos Studio básica, México.
- MORSY, Z. (1986) Compilador, *El juego en la Educación I y II*, Unesco, París.

- MUNNÉ, F. (1980) *Psicosociología del tiempo libre. Un enfoque crítico*, Editorial Trillasa, México.
- MUSTERS, G. (1964) *Vida entre los Patagones. Un año de experiencias por tierras no frecuentadas desde el estrecho de Magallanes hasta Río Negro*, Ediciones Solar, Buenos Aires.
- NAVARRO ADELANTADO, V. (2002) *El afán de jugar. Teoría y práctica de los juegos motores*, INDE publicaciones, Barcelona.
- NEUFELD- THISTED (2001). “El crisol de razas hecho trizas: ciudadanía, exclusión y sufrimiento”, pág. 23-56, en: Nufeld-Thisted (comps.) *De eso no se habla...los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*, Eudeba, Buenos Aires.
- PAVÍA V. (2000) *Investigación y juego, reflexiones desde una práctica*, en *Revista Brasileira de Ciencia y Deporte*, Vol. 22.
- , (2006) *Jugar de un modo lúdico. El juego desde la perspectiva del jugador*, Buenos Aires, Noveduc.
- PIOVANI, J. (2007) “La observación”, pág. 191-201, en: *Metodología de las Ciencias Sociales*, Emecé editores, Buenos Aires.
- SÁNCHEZ SERRANO, R. (2001) “La observación participante como escenario y configuración de la diversidad de significados”, pág. 97-131, en: *Observar, Escuchar y Comprender. Sobre la Tradición cualitativa en la Investigación Social*, María Luisa Tarres, Coordinadora F.L.D.C.S. México
- SCHEINES, G. (1985) *Los Juegos de la Vida Cotidiana*, EUDEBA, Buenos Aires.
- SCHUTZ, A. (1974) *El problema de la realidad social*, Amorroutu, Buenos Aires.
- SILVA, H., (1999) “Paradigmas y niveles del juego”, en *Juego, Educación y Cultura*, Escuela Nacional de Antropología e Historia, México
- TAYLOR, S. Y BODGAN, R. (1990) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, Editorial Paidós, Barcelona.
- TOURAINÉ, A. (1997). *¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes*, PPC, Madrid.
- VELA PEÓN, F. (2001) “Un acto metodológico básico de la investigación social: la entrevista cualitativa”, en: Tarrés, M. (2001) Coordinadora, *Observar, Escuchar y Comprender. Sobre la Tradición Cualitativa en la Investigación Social*, FLACSO, México
- VIGOTSKY, L. (1988) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Grijalbo, México.

- VOLPICELLI, L. (1969) *La vida del juego*, Estrada, Buenos Aires.
- WARLEY, J. (2003) *Cultura: versiones y definiciones*, Ediciones Biblos, Buenos Aires.
- WILLIAMS, R. (1981). *Cultura Sociología de la Comunicación y del Arte*, Ediciones Paidós, Barcelona
- WINCH, P. (1987) *Comprender una sociedad primitiva*, Ediciones Paidós, Ibérica S.A. Barcelona.
- WINNICOT, D. (1972) *Realidad y juego*, Editorial Granica, Buenos Aires.

Autores consultados por páginas Webs

- BRIONES, L. (2004) “Construcción de Aboriginalidad en Argentina” Société suisse des Américanistes / Schweizerische Amerikanisten-Gesellschaft Bulletin 68, 2004, pp. 73-90 http://www.ssa-sag.ch/bssa/pdf/bssa68_10.pdf consulta: 15/02/08.
- DÍAZ, R. (2003) “La interculturalidad en debate. Apropiaciones teóricas y políticas para una identidad desafiante”, en: <http://lanic.utexas.edu/project/etext/llilas/vrp/rdiaz.pdf>, consulta: 24/04/06.
- MANDRINI, R. Y ORTELLI, S. “Los Araucanos en las Pampas (c 1700-1850)” pág. 237-258, en: Guillaume Boccara (Editor) *Colonización, Mestizaje y Resistencia en las Américas*, (Siglos XVI - XX), Institut français d'études andines, IFEA-Abya-Yala, <http://www.ifeanet.org/publicaciones/detvol.php?codigo=23>, consulta: 20/12/08.
- RAMOS, A. “Identidad y procesos de construcción de hegemonía. El caso mapuche de Colonia Cushamen”, www.naya.org.ar, consulta: 01-10-05.
- VAZ, A. F. (2007) “Anotaciones sobre la relación entre subjetividad y objetividad en el proceso de investigación: ocho ideas sobre la elaboración de proyectos” <http://www.efdeportes.com/> Revista Digital - Buenos Aires - Año 12 - N° 108 -, consulta: 20/04/06.

Anexos

Producción Audiovisual.

Título: Identidades en Juego

Realizado con: “La Polilla Producciones” lapollillaproducc@yahoo.com.ar

Observación: la producción audiovisual fue realizada a partir de una selección de más de mil fotografías y videos, específicamente utilizados para este trabajo. Más una filmación de los “Juegos Aborígenes” llevado a cabo en la Escuela N° 69. El mismo me fue suministrado por la Dirección de Cultura de la Municipalidad de El Maitén (Chubut) en el año 2005; algunos fragmentos editados forman parte del CD. Tiene una duración de 15 minutos y muestra el recorrido de la investigación a través de las imágenes tomadas a los jóvenes en diferentes escenarios.

Esta realización fue hecha principalmente para ser entregada a aquellas personas que colaboraron en la pesquisa, razón por la cual se evitaron los tecnicismos propios de una investigación, en favor de una estética más comunicativa.

Oportunamente les hice llegar a los directores de las escuelas el material, que junto con éste trabajo final completarán una “devolución” – por decirlo de alguna manera - más que merecida, para su revisión y crítica.

En tanto que esta investigación es pública, todo el material audiovisual como así también las textualizaciones del trabajo de campo, está a disposición de aquellos interesados en su revisión o indagación para los fines que dispongan.