

## La “*wenufoye*” y la agencia de la niñez mapuche: disputa de sentidos y participación entre escuelas y organizaciones mapuche de San Carlos de Bariloche (Río Negro, Argentina)\*

The Mapuche flag “*wenufoye*” and the agency of Mapuche Children: Disputes over meaning and participation between schools and Mapuche organizations of San Carlos de Bariloche (Río Negro, Argentina)

*Malena Pell Richards*

Instituto de Investigaciones en Diversidad Cultural y Procesos de Cambio (IIDyPCa)-Universidad Nacional de Río Negro (UNRN)/ Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina

<https://orcid.org/0000-0003-2094-5995>

Contacto: [pellmalena@gmail.com](mailto:pellmalena@gmail.com)

### Resumen

En los últimos años, la bandera mapuche llamada *wenufoye* ha incrementado su presencia en espacios públicos de algunas ciudades de la Patagonia Argentina, particularmente en escuelas primarias. Niños mapuche presentan u obsequian una *wenufoye* a su escuela en el marco del acto conocido como “promesa a la bandera argentina”. Al irrumpir en estos espacios educativos donde aún operan las lógicas y normativas del Estado-Nación, la bandera disputa las concepciones hegemónicas sobre la identidad, el territorio y el nacionalismo fundante de este país, presentando estos eventos resistencia por parte de las familias y docentes no mapuche de las escuelas. Generalmente, estas acciones requieren acompañamientos comunitarios y/o de organizaciones para concretarse o para defender esta acción.

El objetivo de este artículo es reconstruir algunas de esas experiencias durante el 2018 y 2023, a partir del acompañamiento a niños mapuche que realizaron entrega de la bandera *wenufoye* a sus respectivos establecimientos educativos en la ciudad de San Carlos de Bariloche, provincia de Río Negro y su relación con la organización mapuche en la que participan para así abordar su participación.

**Palabras clave:** niñez mapuche, escuelas primarias, procesos identitarios, interculturalidad, organizaciones mapuche.

### Abstract

In recent years, the Mapuche flag *Wenufoye*, has gained visibility in public spaces across Argentine Patagonia, entering primary schools through its presentation by Mapuche students, who gift a *Wenufoye* to their school as part of the ceremony known as the “Pledge to the Argentine Flag.” This practice challenge dominant Nation-State frameworks of identity, territory and nationalism that

\* Agradecimientos: A la organización Pu Pichike Choike, al Lof Quintupuray, Lof Buenuleo y Maliqueo, itxo kom pichikeche konlu taiñ txokiñ mew: mañumwiyiñ

underpins this country. These events often face resistance from some school families, requiring from the community and/or Mapuche organizations to carry out and defend this initiative.

This article reconstructs experiences between 2018 and 2023, based on the accompaniment of Mapuche children who presented the Wenufoye flag to their respective educational institutions in the city of San Carlos de Bariloche, in the province of Río Negro to analyze their involvement.

**Keywords:** mapuche childhood, primary schools, identity processes, interculturalism, mapuche organizations.

## Especificaciones del trabajo

En el marco de la realización de mi tesis de grado en la licenciatura en Ciencias Antropológicas, comencé un primer recorrido etnográfico en mi ciudad de origen, intrigada por comprender cómo diferentes disputas se aunaban bajo la contienda por sostener una definición de interculturalidad. El interés surgió en el marco de conflictivas pugnas por instalar –o evitar hacerlo– a la bandera mapuche *wenufoye* en la plaza principal. Así, poco a poco, comencé a interiorizarme con lo que más tarde pude reconocer como una etnografía móvil o itinerante tal cual lo ha acuñado George Marcus (2001). Por un lado, los recorridos que seguí durante mi tesina fueron surgiendo espontáneamente en la medida en que me propuse seguir las prácticas y discursos que se iban asociando con la interculturalidad. De este modo, me encontré atravesando –y conectando– múltiples sitios, actores, discursos de manera novedosa en lo que era mi acostumbrado transitar en la ciudad. El rastrear dicha categoría me llevó a recorrer y dar cuenta de las abundantes relaciones y asociaciones que había entre “la interculturalidad” y diversas instituciones, medios de comunicación, nociones locales de alteridad y aboriginalidad, narraciones históricas, por nombrar algunas (Pell Richards, 2019). Siguiendo con esta forma de hacer etnografía, emprendí la tarea de seguir un objeto: la *wenufoye*. Fui notando que su presencia o ausencia motorizaba dichos debates, los cuales daban pie a indagar acerca de dichas interrelaciones, reflexionando en torno a nociones de ciudadanía, Estado o Nación.

Al mismo tiempo y pese a no ser específicamente el lugar donde yacían mis primeras reflexiones etnográficas dicha mirada antropológica también la orienté en el proceso de institucionalización de la interculturalidad en la ciudad de San Carlos de Bariloche en Río Negro (Guiñazú, Pell Richards, y Díaz, 2020), donde residía en ese entonces. Siendo este el tópico de muchas de las conversaciones casuales en los ámbitos que transitaba y, estudiando *mapuzugun* (lengua mapuche) en el taller *Gütxiimküley Mapuzugun* en Bariloche, el *logko* (autoridad política) de una comunidad mapuche de la provincia de Neuquén me propuso acompañar dos actos de entrega de *wenufoye* que iban a realizar su sobrino y su sobrina. Estas acciones se llevarían a cabo en dos escuelas de la ciudad rionegrina de San Carlos de Bariloche, y desde el *lof* (comunidad) deseaban tener un registro etnográfico de ello. Esta fue la primera vez, en 2018, que me interioricé acerca de lo complejo que podría resultar el acto de promesa de lealtad a la bandera nacional para niñeces mapuche.

Nos centraremos en estas experiencias detalladamente en el siguiente apartado, pero, puedo adelantar que los años siguientes seguí acompañando estos actos con una inserción diferente a la del registro etnográfico del 2018. Esto fue así porque meses después, comencé a formar parte de una organización mapuche orientada a dictar talleres de enseñanza del *mapuzugun*. Me sumé como enseñante (*kimelfe*) de niñxs en talleres radicados en dos barrios de la ciudad, ubicados en cercanías a las comunidades de lxs niñxs que asistían. La organización se fue

construyendo desde el 2013 luego de una convocatoria a jóvenes y adultos para aprender *mapuzugun* a la que sorpresivamente solo asistieron niños/as. Así fue cómo el grupo se orientó a la enseñanza de *pichikeche* (niños/as). Mi participación fue el correlato de compartir desde 2017 talleres de lengua mapuche con quienes serían mis compañerxs. Esta organización cumplió un rol clave para la elaboración de este trabajo, ya que, formar parte como “seño” como me nombraban lxs niños/as, me ha otorgado un lugar privilegiado para poder comprender posteriormente todo lo que motoriza las reivindicaciones que abordaremos.

Debido a la particularidad de mi presencia como integrante de la organización mapuche, en lo que respecta al abordaje etnográfico, considero necesarias algunas aclaraciones. En primer lugar, sobre las preocupaciones que surgen por los modos de movernos en el campo y el hablar o escribir sobre ello. En sí, adjetivo al campo como estallado, con bordes porosos y siempre cambiantes, con eventos que ocurren simultáneamente y el cual, como dice Edward Bruner tratamos de reducir su complejidad en una forma de escritura fija y convencionalizada (Bruner, 1988) ya sea artículos, informes o tesis. Así, este texto se compone de muchas conversaciones, intercambios y actividades que a veces quedan al margen de nuestras producciones escritas o del mismo rol marcado de etnógrafa y, que intento verter en la escritura. En este mismo sentido, reconozco las limitaciones que existen a la hora de hacer registro mientras se va enseñando, organizando los talleres o preparando la merienda a lxs niños/as. Como resultado, aspiro a que este artículo refleje una práctica etnográfica más amplia y transversal cuyas etapas difícilmente tienen principio y/o fin. Sin embargo, me voy a aventurar a intentar a hacer esa delimitación para dar cuenta de mis posicionamientos metodológicos a través de mi recorrido vinculado a las luchas por y desde el *mapuzugun* y esta conexión con lxs niños/as.

En este quehacer, he intentado sostener una idea de colaboración a lo largo de mi compartir en la organización del modo que lo explica Mariela Rodríguez (2019) retomando a Luke Lassiter (2005) según lo que detalla respecto a la colaboración:

colaborar no consiste en ayudar, sino en trabajar juntos en una tarea intelectual, en la que las interpretaciones de nuestros interlocutores no solo son integradas en la escritura sino que vuelven al trabajo de campo (...) compromisos mutuos constantes en cada etapa del proceso. (Rodríguez, 2019, p. 287)

Sostuve instancias que podrían nombrarse bajo la categoría de co-producción de conocimientos en diferentes momentos y contextos no tan estandarizados como entrevistas, sino más bien en el marco de conversaciones más informales, en reuniones de planificación de los talleres, en campamentos de fin de cursada, o en el transporte público viajando a dar clases. En estos intercambios se fueron acentuando ciertos conceptos o incluso diagnósticos de diferentes situaciones, desde el estado del *mapuzugun* como lengua en el territorio hasta problematizaciones respecto de la situación de la niñez mapuche. En el proceso de enseñanza de la lengua a lxs niños/as, y desde el espacio que construimos para ellxs como base para su crecimiento desde el ser mapuche, nos han compartido un sinnúmero de situaciones. A modo de ejemplo, un gran tópico han sido experiencias de discriminación dentro de sus escuelas. Esto ha sido presentado a quienes fuimos sus profesores como una clara preocupación respecto a comentarios que han oído tales como: “Seño, ¿Usted sabe por qué dicen que los mapuche prendemos fuego?” (Registro personal, L.M. El Frutillar, 2019). Estos diálogos con lxs niños/as han condicionado nuestros contenidos de los talleres como también nos alentaron a conversar sobre la trayectoria del pueblo mapuche, lo que en definitiva ayuda a comprender el proceso de revitalización del *mapuzugun* que reivindicamos. Cómo síntesis de lo hasta aquí descrito –en términos metodológicos–, entiendo que resulta posible el catalogar el artículo como parte

de un ejercicio de escritura autoetnográfica comunitaria. Primero, remito a la autoetnografía según la definición de Carolyn Ellis (2004): “investigación, escritura, historia y método que conectan lo personal con lo cultural, social y político” (Ellis, 2004, p. 19). Como ya fui adelantando, retomo experiencias que viví y posteriormente ensamblé para poder hacerlas objeto de este trabajo (Bénard Calva, 2019), las cuales no respondían necesariamente a mis preguntas de investigación. Hoy, reconozco que la mirada etnográfica desde entonces me acompañaba (aunque no había objetivos formulados) pero, finalmente fue el recorrido en mi investigación doctoral que ha terminado de afianzar mi lugar en estos espacios, permitiéndome objetivarlo con más claridad. Así, este trabajo puede conformar parte del corpus de las autoetnografías comunitarias, las cuáles usan la experiencia personal de quienes están investigando en colaboración para ilustrar como la comunidad, organización o pueblo, manifiesta cuestiones sociales y culturales particulares (Toyosaki, Pensoneau-Conway, Wendt y Leathers, 2009). Por último, en consonancia con las lecturas que Ch’aska Eugenia Carlos Ríos hace de Narayan (1993), aclaro que voy a sostener el carácter híbrido de los conocimientos aquí compartidos, sin perder de vista que lo mismo aplica para los procesos identitarios (Carlos Ríos, 2015). Estos se pueden adjetivar como de naturaleza múltiple y, por lo tanto, coincido con Carlos Ríos en que siempre habrá aspectos que nos acercan a las personas con las que trabajamos y otros que nos alejan (2015), espero que este movimiento se refleje en este texto. En definitiva, este artículo puede ser un ejercicio de autoetnografía comunitaria, que refleja una co-producción de conocimientos, pero sin asumir fijeza alguna en lo que respecta a procesos identitarios y la creación de saberes de manera colectivizada.

En el 2019, mientras finalizaba la licenciatura, las tardes se transformaron completamente para mí. Balanceaba la escritura de tesis con dibujos de flora, fauna y paisajes para nombrar el territorio que rodeaba a lxs *pichikeche* y preparaba sus meriendas que siempre sospeché que elogiaban de más para asegurarse más que solo galletitas de paquete. Creo que, estas menciones sobre mi inserción en el campo resultan pertinentes y sinceras. Sin considerarme una etnógrafa en práctica, participé activamente en la vida de estxs niñxs, algunxs con lxs que aún sigo teniendo relación, tanto con ellxs como sus familias. De allí, que pude consultarles y conversar sobre escribir acerca de este proceso, el cual me confiaron para compartir en este escrito. Indudablemente, el trabajar con lxs niñxs en esos talleres ha nutrido enormemente mis interrogantes sobre lo que motoriza el volver a hablar la lengua preexistente de este territorio. Por ello, metodológicamente hablando, este escrito es resultado de un trabajo etnográfico, situado y sostenido desde entonces y hasta la actualidad; casi siempre como una conversación paralela pero no por ello menos constante. Es parte de una aproximación etnográfica que buscó acercarse a los puntos de vista de lxs niñxs mapuche asistentes al taller. Siguiendo las propuestas metodológicas de Ana Carolina Hecht y Mariana García Palacios (2009) llevar este trabajo a cabo necesariamente implicó de la observación participante en múltiples situaciones de interacción de lxs niñxs entre sí, con lxs adultxs y con el mundo social, así como también la posibilidad de entablar conversaciones con ellxs. Como han resumido las autoras, considerar o descalificar a lxs niñxs como interlocutores válidos de lxs investigadores depende de si creemos que lxs niñxs son sujetos pasivos que poco nos pueden informar sobre el entorno social donde viven o son agentes activos que construyen interpretaciones acerca de su propia realidad (Hecht, 2009, García Palacios y Hecht, 2009, Nurit Shabel, García Palacios y Castorina, 2021). Espero que este trabajo refleje mi posicionamiento teórico y político que se alinea con el segundo, el cual considera a lxs niñxs como sujetos sociales posicionados y reflexivos cuyas prácticas y representaciones merecen ser analizadas (Szulc, 2018). De aquí también surge que este trabajo dialoga muy de cerca con los de Andrea Szulc (2015a; b; 2018), dónde aborda cómo la escuela ha desempeñado históricamente un rol clave en las relaciones interétnicas,

siendo en la mayor parte de los casos un ámbito hostil para la población mapuche; pero, dónde lxs niñxs circulan como sujetos sociales e interlocutores competentes para explorar las ambivalencias escolares (Szulc, 2015a).

En breve, este trabajo apunta a reconocer la participación activa de *pichikeche*, y para hacerlo, seguiremos sus propuestas de presentación de la bandera mapuche en sus escuelas. Estas acciones emergieron de sus genuinos interrogantes en los espacios de taller de *mapuzugun* de la organización. Así, transformaron los lugares que transitan: sus comunidades, familias, nuestros talleres y sus escuelas, siendo esta última la institución que abarca gran parte de su vida. Por ello, para arribar a una mejor comprensión de su participación se aborda su circulación en ambos espacios (educación autónoma e informal y formal), no sin antes dejar en claro que mi recorrido como etnógrafa se circunscribe en su totalidad a los procesos de revitalización del *mapuzugun* y no a las instituciones educativas formales. Ahora sí, nos adentraremos en este proceso en los apartados siguientes. Luego de esta introducción, presentaré el entramado necesario para la presentación de la bandera. Esperando haber podido detallar el contexto donde se desenvuelve su participación, luego haré un especial énfasis en el involucramiento de lxs niñxs en la organización mapuche. Esta participación la consideraré un aporte tanto en el lugar donde transitan y para plantear demandas que cuestionan, tensionan y echan luz con su accionar en términos de identidad, nacionalismo e interculturalidad.

### **“Yo presenté la *wenufoye* porque soy y me reconozco mapuche. Es una enseñanza que nos dejaron nuestros antepasados”**

“Al colectivo le llevaba 40 minutos llegar al salón de la junta vecinal donde dictamos los talleres de *mapuzugun*. El salón compartía terreno con la salita de salud, dependiente del hospital zonal y la escuela que lleva el nombre del abuelo<sup>1</sup> de Nawel y Pagi, los niños que estaban por presentar la *wenufoye*. Salí temprano a alcanzar el colectivo porque pasaba una hora y veinte minutos, antes, tuve que elegir entre llegar mientras la escuela estuviese cerrada o justo sobre la hora del acto; preferí lo segundo porque las mañanas de junio sobre el cerro Ventana son verdaderamente frías.

Con el apuro de estar llegando tarde, cuando abrí la puerta me vinieron a comentar que estaba el acto atrasado porque uno de los niños no quería acercarse a la escuela por los nervios que tenía. Cuando finalmente ingresaron lxs estudiantes de 4to grado (que no eran más de diez), me impactó sentirme tan conmovida. Los nervios de los chicos me recordaron que lo que hacían era importante. Traje al presente las menciones que habían realizado al respecto las últimas semanas, los preparativos que le demandaban a sus familias y la alegría de sus compañerxs de taller y escuela. Estaban allí, con *txarilogko*<sup>2</sup> nuevo y acompañados también por sus familiares. Entre ellxs estaba Pewma, hermana mayor de Nawel y prima de Pagi. De tan

1 El abuelo de ambos donó parte del terreno dónde estaba su casa para la construcción de la escuela que comenzó a edificarse en el año 1987. El barrio dónde está emplazada la escuela, conformaba el extenso territorio comunitario dónde dicho abuelo fue *logko* (autoridad política). Al estar el barrio lejos del centro puede catalogarse como periurbano, cuenta con vecinxs históricos que arribaron a habitar con permiso del *logko* y otras familias más recientes sin vínculos con la comunidad. Al momento que sucedieron los hechos aquí abordados, la escuela aún no funcionaba bajo la modalidad EIB (Educación Intercultural Bilingüe). Ninguna escuela aquí abordada tiene modalidad EIB. Aunque algunxs niñxs que se reconocen mapuche asisten, específicamente suelen hacerlo quienes pertenecen únicamente a comunidades. La totalidad de estudiantes que asiste a la escuela mencionada en este registro (entre jardín y séptimo grado) no suele superar los 40 niñxs.

2 Cintillo hecho en telar, parte de la vestimenta mapuche que se ata (*txari*) en la cabeza (*logko*)

solo 15 años, Pewma no pudo contener las lágrimas cuando vino a saludarme, como tampoco lo hizo su mamá, la *logko* de la comunidad, finalizando el acto. Con Pewma nos conocimos porque se encargaba de traer o buscar a su hermano y sus primos al taller, además de ser de las primeras camadas de *chillkatufe*<sup>3</sup> cuando asistía a la primaria. Asumí que, por eso, al finalizar el acto, me quiso compartir lo que sentía por su hermano. Me comentó, además, que cuando ella estaba en 4to grado no había logrado presentar su bandera en esta misma escuela, la que lleva su mismo apellido, ya que la propuesta no había sido bien recibida entre el equipo docente y directivo de ese entonces.

Como en la mayoría de las escuelas, se compartió una torta para culminar el fin del acto y algunas abuelas o madres se acercaron a mi compañero de organización y a mí a felicitarnos. Esas felicitaciones siempre me resultaron difíciles de recibir, pero también nos refrescaban que algo teníamos que ver con lo sucedido. Algo similar había ocurrido en cada acto al que había asistido a acompañar. Nunca volví de una escuela sin que alguna persona se acercó colmada de emoción a decirnos: ‘Gracias, no sabía que esto se podía hacer’. En otro acto, una madre nos mostró que le había puesto un *pin* a estilo de escarapela de una *wenufoye* a su hijo en su guardapolvo: ‘no quería sentir que dejaba de ser mapuche’ nos dijo” (Registro personal, junio 2022).

Estos momentos no ritualizados de los actos de Promesa a la Bandera, me llevaron a reflexionar acerca de la relación entre marcos socioculturalmente significativos y presupuestos locales. Por un lado, la sorpresa que podía levantar en una escuela que se pida hacer este acto despertaba en familias y docentes, interrogantes que explicitaron su desconocimiento respecto a los procesos de subordinación y alterización atravesados por el pueblo mapuche en la zona (Ramos, 2017). El no conocer esta trayectoria atentaba contra la posibilidad de comprender mejor por qué prometer a la Bandera Argentina resultaba complejo a las niñeces mapuche. Al mismo tiempo, y en estos saludos al finalizar el acto por parte de familias en la escuela cuyxs niñxs, pese a su identidad reconocida, no hicieron la presentación de la *wenufoye*, me encontré con silencios y con relatos de memoria. Particularmente presté atención, al ser la antropología de la memoria el enfoque de mi investigación. Tanto la etnografía de las memorias (Carsten 2007; Benjamin 2008; Massey 2005) como de los silencios (Dwyer 2009)—ha sido uno de los marcos teóricos centrales para resolver este tipo de paradojas o al menos así lo nombraba en esos primeros momentos. Para explicar este énfasis, quisiera entonces narrar como generalmente se llegaba a organizar la presentación de la bandera mapuche y por qué este tipo de encuadre resulta sugerente.

## El camino para presentar la *wenufoye*

Una forma de enseñar los nombres de los colores en *mapuzugun* es a través de diferentes imágenes que llevamos a los talleres para colorear. Dar color a las copias de las *wenufoye* abre la conversación acerca del significado de la bandera, la manera en la que colectivamente se debatió cómo iba a ser este símbolo representativo del pueblo mapuche, lo que la vuelve un dibujo recurrente en los cuadernos de lxs niñxs. La recrean constantemente en las hojas donde les sobra espacio. De aquí que debió haberle parecido lógico, —suponemos y recreamos<sup>4</sup>—, que

<sup>3</sup> Estudiantes en *mapuzugun*

<sup>4</sup> Küyenh falleció unos años más tarde y por eso no pudo ser entrevistada. Las palabras que dan título a este apartado son de su hermano quien presentó la *wenufoye* en la misma escuela que su hermana en 2019 y se convirtió también abanderado de la misma al llegar a 7mo grado.

a Küyenh en el 2013 se le haya ocurrido preguntarle a sus *kimelfe* ‘enseñantes’: “¿Qué pasa con *mi* bandera?” cuando comentó que se acercaba el acto Promesa a la Bandera Argentina. Esta inquietud tomó por sorpresa a mis compañerxs de organización, como también a su familia y comunidad. Los días siguientes la reflexión acerca de la bandera como símbolo colmó las conversaciones de mis compañerxs, la duda respecto a igualar la *wenufoye* con la bandera nacional, la tensión que podría representar protocolizar este símbolo mapuche dentro de un acto y finalmente, el hacerse cargo que desde los talleres se estaba acompañando a lxs niñxs en la construcción de su proceso identitario y la alegría porque el mismo llegue a todos los lugares donde transitan. Como explicaba una de las profes del taller, se tienen una mirada más amplia del acto en sí y por ello se acompaña:

No estamos hablando de la bandera, es algo mucho más profundo que la bandera. Es que un niño pueda ser respetado en su identidad en su escuela dónde pasa 25 horas semanales (...) sí la escuela puede respetar esa diversidad que hay a su interior con los chicos, creo que eso son los pilares de la educación, va mucho más allá de la bandera, tiene que ver con el respeto a la diversidad (Y. LL, Enseñante de la Organización, 2019).

Como se desprende de lo enunciado por una de las enseñantes de los talleres, es interesante notar que la escuela emerge como un escenario relevante para las relaciones interétnicas, como ha detallado Szulc (2015b). Resulta un espacio donde suele detonar la conflictividad que históricamente caracteriza la presencia estatal (Szulc, 2015b). Esto ocurre, sin embargo, pese a que en las escuelas se promueve una reducción de la cultura mapuche al pasado prehispánico, al área rural y al ámbito de la tradición para neutralizar su conflictividad. De esta manera, se fortalece la transmisión de una perspectiva “armonicista y aconflictiva” a lxs niñxs, dónde se elude la desigualdad socioeconómica y el racismo (Szulc, 2015a, p. 99). Por eso, al referirnos a las escuelas, debemos tener presente también el rol central en la conformación de las nuevas generaciones siguiendo un modelo de nación “blanca” y cuasi europea que, para los pueblos indígenas, ha significado la negación y estigmatización de la propia identidad y la prohibición –explícita o implícita– de sus prácticas socioculturales y lingüísticas (Hecht y Szulc, 2006).

Los años que siguieron fueron afianzando la presentación de la bandera mapuche a las escuelas a las que asistían lxs niñxs. Al comenzar el ciclo lectivo las familias debían hacer explícita la decisión de presentar la bandera. Si proponían que ocurriese durante el acto de Promesa a la Bandera Argentina, siempre cercano al 20 de junio (Día de la Bandera Argentina) desde las escuelas usualmente tenían la contrapropuesta del 12 de octubre para conmemorar el Día del Respeto por la Diversidad Cultural. Lo cierto es que, en Argentina, este acto cuenta ya con una larga tradición donde lxs estudiantes de 4to grado realizan esta promesa de lealtad. Cuestionar esta ceremonia de aparente inocencia traía incomodidad, resistencia e incluso conflictos hacia dentro de las escuelas. La conflictividad entre escuela, colectivo de padres, madres y equipos docente, no es nueva (Szulc, 2015a). Como explica Szulc (2015a) son resultado de las contendientes construcciones de la identidad mapuche que originan diferentes situaciones conflictivas entre estos grupos. En su trabajo, ya había registrado reclamos desde finales de los 90 y principios de los 2000 en la provincia de Neuquén, de parte de docentes no mapuche a padres y madres, por niñxs que se negaban a “prometer lealtad a la bandera argentina” (Szulc, 2015a, pp. 100-101). Reconstruyendo la génesis del acto, la promesa que hoy prestan en la escuela, anteriormente se manifestaba como un juramento que implicaba el compromiso de cooperar en la defensa del país. Generalmente, el acto se concreta durante el cuarto grado de la escuela primaria, y las implicancias del compromiso público suelen

reducirse en diferentes fórmulas más comprensibles a las realidades de lxs niñxs. Por ello, para encarar la promesa, se propone bajar la abstracción del acto siendo algunas de las fórmulas cómo: *¿quieres a la Bandera argentina; te comprometes a seguir queriéndola y a respetarla a lo largo de toda tu vida?* incluso sumando preguntas más amplias respecto al suelo que conforma al país como: *¿Prometes cuidar, respetar y defender el medio ambiente, ríos, bosques, lagos y montañas?* A cada pregunta o luego de que todas hayan sido formadas, lxs niñxs responden: “Sí prometo” (Ministerio de Cultura, 2024).

En algunos casos, nos compartieron que en pocas reuniones se llegaba a un acuerdo, pero en otros la discusión escalaba y algunas familias amenazaban con no llevar al acto a sus hijxs si iba a haber otra bandera presente que no fuera la Nacional y Provincial. Se llegó incluso a acusar a la escuela de traicionar a la Patria. Hubo casos donde entre direcciones y supervisiones escolares no había consenso y estos desacuerdos trascendían a los medios de comunicación locales. Las variadas justificaciones que proponen las familias y/o comunidades mapuche, iban a cuestionar la idea de Nación o Estado y, también explicitaban así los modos en cómo fue constituida la matriz Estado-Nación-Territorio (Briones y Delrio, 2002). Al mismo tiempo, supieron dar cuenta de cómo la misma, subyace detrás de estas promesas, resultando a veces doloroso para algunas familias mapuche que no exista un reconocimiento acorde a lo que los pueblos indígenas que viven en este país han padecido y que supieron transmitir en sus memorias familiares, motorizando también reclamos públicos al respecto. Efectivamente, este tipo de cuestionamientos no son así expresados por lxs niñxs en sus escuelas ni tampoco utilizan estos conceptos. Como consecuencia, y en el marco de estos reclamos, algunxs niñxs han sido cuestionadxs por sus maestrxs o directivxs, incluso frente a todo su grado, al preguntarles: ‘¿Por qué querés diferenciarte de tus compañeros?’ o haciendo mención cuando practican el acto que lx niñx no participará de tal o cual momento ‘porque no quiere prometer nuestra bandera’ llevando al mismx a sentir vergüenza, nervios e incluso avisar en sus casas que finalmente no realizará la entrega. Este tipo de interrogaciones se corresponde con lo trabajado por Szulc (2015b) dónde da cuenta de cómo la escuela se ha ido configurando como una arena en la cual, interactuando tensamente con sus docentes, lxs niñxs ponen en práctica su capacidad de argumentación (Szulc, 2015b) altamente valorada y trabajada en el pueblo mapuche. Esta actitud “contestataria” con la que algunxs niñxs mapuche habitan la escolaridad es considerada problemática por el personal de las instituciones. Es por esto que: “cuestionan reiteradamente que estos planteamientos sean verdaderamente de los niños, y acusan a los adultos de imponerles decisiones o de exponerlos a situaciones no recomendables para ellos” (Szulc, 2015b, pp. 257).

Situaciones como las nombradas, hacen que este acto provenga de una decisión que no se toma a la ligera al interior de los hogares. Además, el modo en que estas acciones se realizan se ven condicionadas por la voluntad de las autoridades escolares. En lo que respecta a los cuidados de lxs niñxs que deciden llevarlas a cabo, hubo situaciones que ameritan recordar la necesidad de estar alerta a la exposición que pueden sufrir. Particularmente, prestamos atención a los intentos de disuadirlos de su decisión, preocupadxs en los modos en que esto puede repercutir en contra de su reconocimiento como mapuche públicamente. A los acuerdos que arribamos conversando con las comunidades y nuestra organización es que, en estos actos no se realiza meramente el regalo de una bandera. Por eso, la centralidad del mismo debe contemplar a las niñeces como protagonistas, pero también sujetxs de cuidado en su ejercicio público de identidad. Por ello, no pueden quedar únicamente librados a la predisposición o no de sus docentes, como lamentablemente fuimos testigxs en diferentes ocasiones.

Este fue el caso vivenciado por Lhafken. Su hermana Llampüzken, presentó la *wenufoye* en su misma escuela un año antes. En el acto de su hermana hablaron familiares y miembrxs

de su comunidad, se trabajó al interior de su grado como también en los demás la noción de interculturalidad según la comunidad considera esta categoría:

Nos hacemos presentes en esta escuela porque es una institución pública formadora de ciudadanía y dónde todos podemos construir una sociedad justa y solidaria. La finalidad de este acto es poder encontrarnos y reconocernos ya que vivimos en una ciudad que se declara intercultural y de esta forma reconoce la preexistencia del pueblo mapuche y demás pueblos originarios, garantizando el respeto a la identidad que contribuya a fortalecer la cultura, la lengua y la cosmovisión de nuestro pueblo (C. Q., registro personal del acto donde Llampüzken presentó la *wenufoye* en su escuela, junio 2018).

Al llegar el turno de Lhafken de regalar una *wenufoye* en su escuela en el marco del acto de Promesa a la Bandera, la recepción de esta acción fue la opuesta: el equipo directivo había cambiado y hubo poco acompañamiento por parte de sus docentes. Desde la organización, cumplimos con asistir a talleres para dar a conocer la cultura mapuche en la escuela intentando sostener un mejor tratamiento del tema. Pero, a la hora de organizar el acto, las maestras de Lhafken le solicitaron que dijese unas palabras frente a toda su escuela. Para él, imaginarse parado frente al escenario en un principio lo intimidó y por ende rechazó la propuesta. Llegado el día del acto, le compartió a su familia y luego a su maestra que finalmente estaba listo para decir unas palabras, alentado por saber que iba a estar acompañado de su hermana y su familia. Pero, simplemente le respondieron: “ya es tarde, el acto ya está organizado” (Registro personal, junio 2019).

Volviendo al comienzo de este apartado, lxs niñxs nos comentaron que viven estos actos con nervixs, con alegría también y cierta ilusión de poder compartir un poco de su familia y su historia. Algunxs de ellxs incluso ocupan al momento de transitar la primaria roles espirituales dentro de las ceremonias de sus comunidades como *kallfümalen*, *kallfü wentxu* o *piwichen*<sup>5</sup>, siendo reconocidos en sus prácticas y conocimientos, transitando espacios que a veces no logran ser compartidos en sus escuelas. Aquí, sería útil concebir a la escuela, como propone Jan Nesper (1994), como un conjunto de nodos en múltiples redes entrecruzadas que rebasan las paredes del edificio escolar; un anudamiento temporal de relaciones entre un conjunto, hasta cierto punto azaroso, de chicxs y adultos que anteriormente no se conocen entre sí (Rockwell, 2011: 245). Estos actos, habilitan una apertura a compartir estas vivencias que los constituyen en sus vidas en este espacio. Pero, estas idas y vueltas entre familias y escuelas, más bien promueven que solo sean aquellas familias que se sienten con el respaldo suficiente para enfrentarse a los meses de disputa que esta propuesta acarrea hasta concretarse, quienes lleven adelante este acto. A su vez, esto resulta en que algunas familias no sepan que puede hacerse la presentación de la *wenufoye* en el marco del 20 de junio, quedando por fuera de estas actividades a pesar de reconocerse mapuche.

Ciertos marcos teóricos me ayudaron a entender estos eventos, especialmente los que analizan otras formas de realización o ejercicio de “lo político” (Rancière, 1996) y de producción de lenguajes alternativos para discutirlo (Roseberry, 1994). Por un lado, porque lxs niñxs

5 Nombres en *mapuzugun* que adquieren los roles que asumen niñxs que se desempeñan como tales en contextos de rogativas. *Kallfü malen* se nombra a las niñas, *kallfü wentxu* a los niños y *piwichen* se nombra a los niños que ocupan ese rol, y otras veces se refiere a ambos (niña y niño). Así pueden ser solicitadxs en otras ceremonias, además de las de su comunidad. Se identifican como tales por su vestimenta, los cuidados especiales que reciben consecuente con el esfuerzo y trabajo que hacen como autoridades en dicho espacio —muchas horas de pie, sin dormir, danzando, sirviendo a la gente elementos para performar allí el *gellupun* (la rogativa), sin poder jugar, correr o andar solxs, entre otras reglas.

están desafiando las formas acostumbradas de hablar de ciudadanía o construcción de Estado-Nación. Por otro, en la aparente noción de que había mucho que se movilizaba al interior de las familias y que devenía silencio en las escuelas. Relacionados a este acto, emergen silenciamientos reconocibles en las narrativas de la memoria (Pollak, 2006; Dwyer, 2009) en los relatos familiares y personales sobre la experiencia de ser niñx mapuche, acerca de conflictos e inclusión en espacios públicos. Estos se vuelven necesarios de entender en las formas en que revelan las moralidades que se imponen en sus espacios de educación y cuidado.

En su relación con eventos traumáticos, desde los procesos de subordinación y alterización atravesados por el Pueblo mapuche y mapuche tehuelche, las campañas militares o hasta experiencias de discriminación más recientes, a la luz de este trabajo comprendí que estos silenciamientos no llegaban a las escuelas. Estos formaban parte de estrategias políticas y afectivas para evitar que las memorias mapuche sean apropiadas por los discursos e intereses hegemónicos. Un silencio más vinculado a una noción de resguardo. En consonancia con estos silenciamientos, dialogan los marcos de interpretación que han sido silenciados (Ramos y Cañumil, 2011) y su restauración colectiva como parte de un proyecto político más amplio que aspira a encontrar otros sentidos de la historia y otros criterios para delimitar ciertas prácticas como políticas. Entre estas sería posible incluir la recuperación del idioma mapuche, que propició el espacio para que lxs niñxs puedan, ni más ni menos, nombrarse mapuche. Abordaremos específicamente estos tópicos en el apartado siguiente.

### **Epuñpüle kimürpuañ: recíprocamente vamos aprendiendo**

El trabajar con niñxs en los contextos de enseñanza del *mapuzugun*, nos demandó poder garantizar mejores aprendizajes para ellxs y un espacio que les resulte ameno y propio. Esto me llevó a sostener interrogantes en la búsqueda de una mejor comprensión de sus realidades. Al comenzar a entender el lugar desde donde vivencian el mundo, aprendí que las niñeces suelen ser conscientes de las historias que lxs constituyen, las enseñanzas de sus abuelxs, consejos y conocimiento que les legaron (Pell Richards, 2021). A estas conclusiones fui arribando a través de ejercicios trabajados en nuestros espacios, como en aquellos momentos en que los replicamos en otros lugares. Así, fue en el marco de la presentación de la *wenufoye* que algunas de esas formas de concebir el mundo fueron compartidas con otrxs niñxs de un modo que resultaba no solo enriquecedor sino también un espacio que buscamos que resulte seguro para ese compartir. En uno de los talleres que se dictaron a niñxs de una escuela donde se iba a entregar la bandera mapuche, el *logko* de la comunidad de Villa la Angostura quien primeramente me invitó a hacer registro de esta acción, compartió la siguiente reflexión, recuperando las nociones de niñez amparadas en lo que se nombra como el *mapuche kimün*: ‘conocimiento mapuche’:

Los ancianos son los que transmiten el conocimiento, los que tienen sabiduría, y a los mayores siempre hay que respetarlos, siempre hay que tratarlos con mucho respeto porque ellos ya tienen mucha sabiduría, dentro suyo tienen mucho conocimiento. Por ahí uno piensa que los mayores son los que ya no pueden trabajar, que no pueden hacer mucho y los chiquitos son los que están aprendiendo (...) [pero] ustedes como chicos tienen mucha sabiduría, mucho para dar y absorben todo lo que van conociendo. Entonces, ¿qué mejor que aprender de los mayores para seguir transmitiendo en el tiempo? (L.Q, Registro de taller en escuela 15 de junio 2018)

El *logko* hizo mención así a la noción de complementariedad que es ampliamente compartida en el pueblo mapuche. Esta no solo ocurre en términos de género (femenino/masculino) sino

también respecto a la juventud o ancianidad. Como me han explicado, esta complementariedad puede referenciarse desde la noción *epuñpüle kimürpuaiñ* ‘mutuamente, recíprocamente o hacía ambos lados aprendemos’. Quisiera detenerme en esta acepción, tanto para referirme a los efectos de la participación de *pichikeche* en el marco de los talleres de la organización y por tanto del proceso de revitalización del *mapuzugun*, como en sus escuelas a través de la entrega de la *wenufoye*.

Fue con el pasar de los años que los talleres de *mapuzugun* de la organización dejaron de parecerse a la escuela, (de escribir la fecha en los cuadernos o corregir sus trabajos) para transformarse en un espacio único para lxs *pichikeche*. Esta distinción con el espacio escolar, fue muy progresiva y pocas veces discutida al interior de la organización. Más bien, íbamos notando algunos comentarios que *pichikeche* hacían sobre su transitar en las aulas que les incomodaban e intentamos no replicarlos. A la par, nos detuvimos en registrar si acompañaban a sus mayores en movilizaciones públicas como marchas o en reivindicaciones territoriales y de qué modo podían participar. Al notar que sucedía, propusimos enseñar sobre conceptos como territorio (*mapu* y *wallmapu*), preexistencia e historias antiguas (*kuyfike gütxam*) en formatos de *epew* (cuentos) y sobre *ayekawe* (instrumentos) y el rol que ocupan en las ceremonias, entre juegos y canciones. Y así fue cómo decidimos construir este espacio como uno que no perdiese de vista las herramientas que necesitaban para poder transitar su niñez mapuche en estos eventos donde participaban. Tal como sucedió con la *wenufoye*, había categorías que les interpelaban y que cuestionaban frente a otros símbolos que se contraponían. Por ejemplo, aquellos vistos en sus escuelas. Nutriéndonos de su curiosidad fuimos repensando nuestro modo de enseñar la lengua, dejando de lado el mandato de crear nuevos hablantes y poniendo énfasis en lo que lxs mismxs niñxs daban cuenta que era relevante. Gracias a ellxs, también lo replicamos a la enseñanza en talleres de adultos. Puesto que reconocimos necesario sostener la misma paciencia y cuidado por los procesos identitarios que allí también transitaban. El ser adultxs, no lxs eximía del desplazamiento subjetivo que puede ocurrir al volver a levantar la lengua de sus ancestros. Allí también, lxs más grandes, mientras aprenden recuerdan a sus abuelxs y sus consejos, del mismo modo que muchas veces lo hacen lxs niñxs.

Gracias a la participación de lxs *pichikeche*, aprendimos que podían “apropiarse” como dice Elsie Rockwell (2011) de espacios, tiempos, palabras y saberes dentro de la escuela generando un proceso multidireccional, relacional, colectivo y transformador (Rockwell, 1996, 2011). En la escuela también puede haber lugar para la subversión de lxs niñxs como nos indica Rockwell (2011) sin que ello impida la apropiación de los saberes escolares. Es posible que se resistan a ciertas prácticas escolares, aun cuando sus acciones son percibidas por lxs adultxs como disruptivas (Szulc, 2015b). El regalo de la *wenufoye* a la institución educativa expresa genuinamente cómo lxs niñxs intentan comprender mensajes que entienden como contradictorios, receptados tanto en la escuela como en los talleres. Como preguntó Küyenh: se habla de la bandera argentina, pero ¿qué pasa con *mi* bandera? Vimos que no siempre la escuela dio a lxs niñxs la respuesta requerida o el abordaje necesario. Por eso se fue complementando con los aportes de las familias, comunidad o la organización. Todo esto que ocurría en sus escuelas, del mismo modo, repercutía en los talleres y consecuentemente en las prácticas de la organización. Así, lxs *pichikeche* han revelado poseer la capacidad para contrastar sus propias experiencias con las consignas y los contenidos avalados por la escuela. Aunque no se posicionan contestando los grandes conceptos como Nación o hegemonía, estando lejos del lenguaje de “los adultos” crean sus propios significados al recibir los múltiples mensajes inscritos en su entorno, creando puentes para comprender aquellos mundos hechos por sus mayores (Rockwell, 2011, Roseberry, 1994). No obstante, es difícil que las niñeces trasciendan los límites impuestos por quienes conforman ese mundo simbólico y material dentro del

cual se desarrollan (Rockwell, 2011). Sus acciones y discursos reflejan las contradicciones de esa cultura dominante, y por ello, pueden recrear tanto las restricciones como la autonomía posible. De aquí se desprende la responsabilidad de crear otro mundo posible que recaerá también en nosotrxs, lxs adultxs (Rockwell, 2011) que obramos como referencias para ellxs. A partir de este acompañamiento a niñeces mapuche nuestra organización suele ser referenciada como un grupo a quien consultar sobre este tema. Pero, y como consecuencia de nuestro trabajo con *pichikeche* llegamos a la conclusión de que nuestra intervención se restringe a planificar, enseñar y sostener un espacio, eso sí, con la importante consigna de plantear qué tipo de lugar y qué clase de personas adultas hubieran necesitado las generaciones previas para evitar algunos silenciamientos que repercutieron en la pérdida del *mapuzugun*. A la par de la lengua, se truncaron muchas trayectorias y reconocimientos identitarios. De aquí, nuestra metodología de trabajo que es impronta de nuestra organización, no hubiera sido posible de construir sin el día y vuelta, hacia ambos lados, entre niñxs y adultxs que la conformamos. En breve, acciones como la entrega de la *wenufoye* resume una necesidad de reconocimiento identitario de *pichikeche* en sus escuelas, y la misma ha sido posible como propuesta suya al haber contado con un espacio y una red de apoyo que colaboró en que sean agentes en este proceso de reclamo de su identidad.

## A modo de conclusión

Tanto la presentación de la bandera mapuche como los talleres dentro de las instituciones educativas, donde aún operan las lógicas y normativas del Estado-Nación, marcan nuevas instancias de lucha y reivindicación que disputan las concepciones hegemónicas sobre la identidad, el territorio y el nacionalismo fundante de nuestro país. Como se puede apreciar en este proceso, lxs niñxs que se reconocen como mapuche no están exentos de estas disputas. También, son protagonistas fundamentales en contextos de educación formal como en otros espacios autónomos. A través de las organizaciones donde participan, los espacios colectivizados de los talleres de *mapuzugun* como en sus comunidades o en ceremonias, se involucran en estas luchas. Esto se refleja en la búsqueda de espacios de diálogo para ampliar la participación de su cultura en ciertos ámbitos donde la inconmensurabilidad emerge de los sentidos culturales diferentes asignados, por ejemplo: “la promesa de la bandera”. En palabras de la madre de unx de lxs niñxs: “Está celebración que compartimos [*presentación de la bandera*] nos acerca y nos abre las puertas a una sana convivencia y nos enriquece a todos como personas.” (V. Q, registro personal del 2018).

Con estas reflexiones he querido compartir cómo en la medida en que las personas mapuche fueron habilitando reclamos en diferentes espacios, se visualizaron e identificaron demandas más tolerables que otras. Ciertamente, que estos sean llevados adelante por niñxs es concebido de una manera distinta por las audiencias que presencian estos actos. Pero, a través de los mismos, no se pierde su motivación por sostener una perspectiva intercultural dentro de las escuelas a las que pertenecen.

Aunque las escuelas no son de modalidad intercultural, estos actos han puesto de manifiesto que esta categoría implica, por un lado, un marco para producir consciencia histórica entre las personas que se cruzan transitando estos espacios públicos donde se encuentran. Así como también implica poner en valor los lugares de enunciación y de acción que van ocupando colectivamente las personas mapuche y dar relevancia a sus historias a la hora de tomar decisiones. Por otro lado, estas propuestas no solo operan reorganizando los espacios de convivencia reconociendo las trayectorias mapuche con aquellas no mapuche, sino que también lo hace

en las arenas más privadas, íntimas o subjetivas. En estas acciones, la interculturalidad propicia la comunicación y la transmisión de saberes, así como la actualización permanente del *mapuche kimün* (conocimiento mapuche). A través de la acción de reivindicar *su* bandera, lxs niñxs promueven la cita permanente de los conocimientos que sus ancestros han insistido en transmitir y han luchado por defender. Quienes han compartido trayectorias similares como miembros del Pueblo mapuche, quienes crecieron con relatos familiares cargados de historias tristes, ven en estos actos la posibilidad de enunciar que ya es momento de que todxs sepan aquello con lo que crecieron escuchando. Muchas de esos relatos que se quieren contar y hacer visibles, no serán comprensibles si no desafiamos ciertas categorías, nociones, e historias acostumbradas a repetirse en actos públicos, las cuales se contraponen con las vivenciadas por los pueblos indígenas.

Para concluir, destaco que para comprender qué es lo que se debate en estas acciones y la implicancia de que sean llevadas adelante por niñxs, es necesario prestar atención a los lenguajes políticos disponibles y las preguntas genuinas que ellxs realizan. Tanto las luchas de los grupos excluidos como los vocabularios a mano para lxs niñxs a veces apelan a los consejos y formas de conocer heredados de sus ancestros y del territorio; pero para que ocurran necesitan no solo ser audibles, sino también contar con los espacios necesarios para que sean llevadas a cabo.

## Bibliografía

- Bénard Calva, S. M. (2019). *Autoetnografía: Una metodología cualitativa*. Selección de textos. México: Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Benjamin, W. (2008). *El narrador*. Santiago de Chile: Metales pesados.
- Briones, C. y Delrio, W. (2002). “Patria sí, colonias también. Estrategias diferenciadas de radicación de indígenas en Pampa y Patagonia (1885-1900)”. En *Fronteras, ciudades y Estados*, comps. Ana Teruel, Mónica Lacarrieu y Omar Jerez. Córdoba: Alción, pp. 45-78.
- Bruner, E. (1988). “Introduction: Experiments in Ethnographic Writing,” in *Conversations in Anthropology: Anthropology and Literature*, ed. Paul J. Benson, *Journal of the Steward Anthropological Society* 17, número. 1–2 (Fall/Spring 1987–1988) pp. 1-19.
- Cañumil, P. y Ramos, A. (2011). “Transmisión del conocimiento a través del Renü”. *Antropologías colaborativas* 4, pp. 67-89.
- Carsten, J. (2007). *Ghosts of Memory: Essays on Remembrance and Relatedness*. Malden, MA ; Oxford: Wiley-Blackwell.
- Carlos Ríos, C.E., y M.Ventura i Oller. (2015) “La autoetnografía y la perspectiva indígena en la antropología americana / Autoethnography and the Indigenous Perspective in American Anthropology.” *Quaderns: Revista de Antropologia* 31 (2015), 75–94.
- Dwyer, L. (2009). “A Politics of Silences: Violence, Memory, and Treacherous Speech in Post-1965 Bali.” In *4. A Politics of Silences: Violence, Memory, and Treacherous Speech in Post-1965 Bali*, Duke University Press, pp. 113- 146.
- Ellis, C. (2004). *The Ethnographic I: A Methodological Novel about Autoethnography*. Walnut Creek, CA: AltaMira Press.
- García Palacios, M. y Hecht, A. (2009). “Los niños como interlocutores en la investigación antropológica. Consideraciones a partir de un taller de memorias con niños y niñas indígenas.” *Tellus*, pp. 163-86.
- Guiñazú, S., Pell Richards, M. y Díaz. C. (2020). “De discursos y prácticas estatales. Un análisis sobre la (in)materialización de políticas públicas interculturales en el Municipio

- de San Carlos de Bariloche”. *Revista de Estado y Políticas Públicas*. Año VII, Número XV. Octubre 2020. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Sede Académica Argentina.
- Hecht, A. y Szulc, A. (2006). “Los niños indígenas como destinatarios de proyectos educativos específicos en Argentina”. *Qinasay. Revista de Educación Intercultural Bilingüe*. Año 4, Número, 4. Cochabamba: PROEIB Andes, pp. 45-66.
- Hecht, A. (2007). Reflexiones sobre una experiencia de investigación- acción con niños Indígenas. ‘Napaxaguenaxaqui na qom llalaqpi da yÑiyiñi na l’aqtac’. Boletín de Lingüística, número. 28, volumen. 19, pp. 46-65.
- Ministerio de Cultura de Argentina. 2024. “Promesas a la Bandera.” *Instituto Nacional Belgraniano*, consultada 26 de Febrero 2025 <https://inbelgraniano.cultura.gob.ar/noticia/promesas-a-la-bandera/>
- Marcus, G. (2001). “Etnografía en/del sistema mundo. El surgimiento de la etnografía multilocal.” *Alteridades*, número. 22, pp. 111–27.
- Massey, D. (2005). *For Space*. London: SAGE Publications.
- Narayan, K. (1993) “How Native is a “Native” Anthropologist?” *American Anthropologist*, 95(3), 671-686.
- Nespor, J. (1994). *Knowledge in Motion*. London: The Falmer Press.
- Nurit Shabel, P., García Palacios, M., y Castorina, J. (2021). “La construcción de conocimiento de lxs niñxs sobre la política. Una revisión crítica de las investigaciones en psicología del desarrollo desde la antropología social”. *Educación, Lenguaje y Sociedad*. Volumen, 21, número 19: pp. 1-29.
- Pell Richards, M. (2019) *Las subjetividades políticas mapuche y la interculturalidad: lenguajes y contiendas en el contexto de San Martín de los Andes*. (Tesis de licenciatura) Universidad Nacional de Río Negro, San Carlos de Bariloche, Río Negro.
- Pell Richards, M. (2021). “Pichikeche en recuperaciones territoriales: el caso del lofche Buenuleo”. *RUNA, archivo para las ciencias del hombre*. Vol 42. Número 2. Julio-Diciembre 2021. Facultad de Filosofía y Letras - Universidad de Buenos Aires y el Instituto de Ciencias Antropológicas (ICA), Argentina., pp. 315-330.
- Pollak, M. (2006). *Memoria, olvido, silencio. La producción social de identidades frente a situaciones límite*. La Plata: Ediciones Al Margen
- Ramos, A. (2017). *Cuando la memoria es un proyecto de restauración: el potencial relacional y oposicional de conectar experiencias*. Ediciones Universidad de la Frontera - Instituto de Estudos Avancados da Universidade de Sao Paulo, pp. 32-50.
- Rancière, J. (1996). *El desacuerdo. Política y Filosofía*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Rockwell, E. (1996). “Keys to appropriation: Rural schooling in Mexico” en Bradley, A.; Levinson, D. F.; Holland, D. (eds.) *The Cultural Production of the Educated Person*. Albany: State University of New York Press, pp. 301-324.
- Rockwell, E. 2011 “Los niños en los intersticios de la cotidianidad escolar ¿Resistencia, apropiación o subversión?” en Batallán, G.; Neufeld, M. R. (coords.) *Discusiones sobre infancia y adolescencia. Niños y jóvenes, dentro y fuera de la escuela*. Buenos Aires: Biblos, pp. 27-51.
- Rodríguez, M. (2019). “Etnografía Adjetivada ¿Antídoto contra la subalternización?” in *Perspectivas Etnográficas Contemporáneas en Argentina*, L. Katzer y H. Chiavazza (Eds), Mendoza: Instituto de Arqueología y Etnología de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo, pp. 274–332.

- Roseberry, W. (1994). Hegemony and the Language of Contention. En M. Gillbert, J. Nugent y D. Nugent (Eds.). *Everyday Forms of State Formation: Revolution and the Negotiation of Rule in Modern Mexico*. Durham: Duke University Press, pp. 55-366.
- Szulc, A. (2015a). *La niñez mapuche: Sentidos de pertenencia en tensión*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Szulc, A. (2015b). "Concepciones de Niñez e Identidad En Las Experiencias Escolares de Niños Mapuche Del Neuquén." *Anthropologica* 33 (35), pp. 235-53.
- Szulc, A. 2018. "Niñez Mapuche, Revitalización Ritual y Procesos de Etnogénesis." *Avá*, número. 32, pp. 81-107.
- Toyosaki, S., Pensoneau-Conway, S., Wendt, N. y Leathers, K. (2009). "Community Autoethnography: Compiling the Personal and Resituating Whiteness." *Cultural Studies-Critical Methodologies* 9 (1), 56-83.

