

Demandas y Políticas Interculturales en la Patagonia Norte



**Instituto de Investigaciones en
Diversidad Cultural y Procesos de Cambio**

LA INTEGRACIÓN DEL MAPUZUNGUN EN LA ESRN: APUNTES SOBRE UN PROCESO EN REALIZACIÓN

Agustín Assaneo¹
Mahe Ávila Hernández¹
Gustavo Cayun Pichunlef^{1 y 2}
Rodrigo de Miguel¹
Marisa Malvestitti¹
y
Andrea Pichilef¹

Resumen

La incorporación de mapuzungun como asignatura curricular en la modalidad Lenguas de la Escuela Secundaria de Río Negro constituye una instancia innovadora en el sistema educativo provincial. Esta inclusión se materializó por la movilización durante décadas de equipos de trabajo y organizaciones del pueblo mapuche en torno a la revitalización del mapuzungun. A partir del análisis documental del marco normativo educativo y curricular, y entrevistas a actores que participaron del proceso, analizamos el diseño y concreción de esta política pública educativa que significó, además, un cambio ideológico al concebir el idioma como “lengua preexistente”.

Palabras clave: Mapuzungun - sistema educativo rionegrino - nivel secundario - lengua preexistente

1. Introducción

La incorporación del mapuzungun como asignatura curricular en la modalidad Lenguas de la Escuela Secundaria Rionegrina (en

¹ Instituto de Investigaciones en Diversidad Cultural y Procesos de Cambio (IIDyPCa), Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET)-Universidad Nacional de Río Negro (UNRN). San Carlos de Bariloche, Provincia de Río Negro, Argentina. agustinasaneos@gmail.com, maheavila@gmail.com, gustavoarielmarin85@gmail.com, rodrigodemiguel@gmail.com, mmalvestitti@unrn.edu.ar, andreapichilef@gmail.com.

² Universidad Nacional del Comahue (UNCo)

adelante ESRN) constituye una instancia innovadora en el sistema educativo provincial. Nos proponemos en esta presentación analizar el diseño y concreción de esta política pública educativa, actualmente en proceso de implementación. A tal fin, describimos los cambios ideológicos acerca del idioma que la reforma plantea, al considerar el mapuzungun como “lengua preexistente” y otorgarle un lugar equiparado, y a la vez distintivo, respecto de las lenguas extranjeras tradicionalmente incorporadas en la educación básica. Este camino supone algunos desafíos pedagógicos y de selección de saberes curricularizados y también en lo relativo a la formación de enseñantes, en entornos de capacitación diseñados y desarrollados en forma colaborativa entre hablantes, neohablantes y docentes universitarios mapuche y no mapuche.

Luego de finalizar el *awkan* (campañas militares entre 1879-1885 desde la experiencia de abuelos y abuelas mapuche), a lo largo del siglo XX se produjo en la región una expansión de usos del español que devino en una situación de bilingüismo en su mayor parte sustitutivo. Es decir, aun cuando muchas familias y comunidades mantuvieron el idioma y diseñaron estrategias para transmitirlo, el hecho de que tuviera muy poco prestigio a nivel de la sociedad regional no mapuche y de que su uso fuera prohibido en espacios escolares, condujo a tratar de invisibilizar tales prácticas mediante estrategias de disimulo ante extraños (Golluscio 2006) y, en muchos otros casos, a no transmitirlo a todos los miembros de la generación siguiente. No obstante, diversos procesos ocurridos desde mediados de la década de 1980 pusieron de manifiesto no sólo la vigencia del mapuzungun y su significación en la demanda política, sino también la emergencia de colectivos juveniles urbanos que asumieron el proceso de revitalización a nivel provincial.

Desde los años 1980, se inició en la provincia un camino de lucha por el reconocimiento de los derechos indígenas, reclamos que atravesaron las esferas política, cultural y educativa de las comunidades mapuche. Las principales organizaciones impulsoras de este proceso fueron el Consejo Asesor Indígena, que funciona hasta la actualidad, las cooperativas ganaderas y artesanales situadas en las Regiones Sur y Andina, y el Centro Mapuche de Bariloche. La Ley Integral del Indígena n.º 2287/88, que tiene por objeto el tratamiento integral de la situación jurídica, económica y social, individual y colectiva de la población indígena, contempló también los planos cultural, lingüístico y educativo. De la aplicación de la legislación indígena se ocupa el Co.De.Ci (Consejo de Desarrollo de Comunida-

des Indígenas), organismo de cogestión indígena y estatal, cuyos consejeros son designados por la Coordinadora del Parlamento del Pueblo Mapuche de Río Negro, del cual forman parte en la actualidad 183 comunidades rurales y urbanas (Cañuqueo 2015). Cabe destacar que tanto el CO.De.Ci como el Parlamento cuentan con instancias institucionales de trabajo sobre la EIB. Además, numerosas organizaciones y *lofche* (comunidades), por fuera de estas instituciones, también se encuentran llevando adelante tareas de revitalización lingüística y revalorización cultural. Además, desde distintos equipos mapuche se han efectuado aportes sustanciales a la Ley Orgánica de Educación de Río Negro sancionada en 2013. Por todo ello, aun cuando nuestro análisis se refiere a una situación puntual -la integración del mapuzungun en la ESRN- se torna fundamental tener en cuenta la historicidad de acciones sucesivas que condujeron a la concreción de esa situación y la diversidad de actores que colaboraron a formalizarla.

Metodológicamente, este trabajo recurre al análisis documental y de entrevistas. El corpus de fuentes se compone del marco normativo educativo y curricular, tanto nacional como provincial, tomando en cuenta las definiciones curriculares de los Contenidos Básicos Comunes (1995) y los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (2004), buscando entender su influencia en la reforma curricular de la ESRN. Además, se considera legislación vigente acerca de política indígena y material periodístico sobre el caso. Se amplía este análisis con entrevistas realizadas a cinco actores que participaron directa e indirectamente de este proceso y mediante la reflexión sobre la participación de algunos de nosotros como enseñantes o aprendientes en las dinámicas de la capacitación que explicaremos más abajo.

2. Interculturalidad en el sistema educativo argentino y rionegrino

El contexto de surgimiento de estas políticas arriba mencionadas tuvo su correlato en las políticas educativas de Educación Intercultural Bilingüe (en adelante EIB). La idea de una educación intercultural se remonta a discusiones políticas y pedagógicas desde los años 1990 en la Argentina. Como tendencia, en el marco latinoamericano, respondió a movimientos de reivindicación de derechos indígenas desde mediados de la década de 1970, donde cobró relevancia la idea de interculturalidad en los contextos educativos (Candau 2010). Los estudios sobre este periodo, que podemos considerar una etapa de inicio de políticas de EIB, se encuentran vinculados a dos

vertientes: el análisis sociolingüístico y la implementación en el sistema educativo.

En términos de implementación dentro del sistema educativo, Hecht (2007) focaliza en los aspectos vinculados a historiar la interculturalidad y las formas de inserción de los estudiantes indígenas en la escuela. En particular, adopta una periodización que caracteriza dos “grandes momentos”, en un recorrido temporal bastante extendido dentro de la historia educativa, desde el proceso de consolidación estatal -iniciado en 1880- a la actualidad. El primero es un gran bloque que comienza hacia finales del siglo XIX, con las políticas de asimilación producto de la expansión de la Ley n.º 1420, y se centra en la homogeneización lingüística y la invisibilización de las identidades indígenas. El segundo lo ubica, ya en el siglo XX, hacia la década del setenta con el surgimiento de nuevas identidades sociales, en el marco del desgranamiento del modelo del *welfare state*. En este contexto la autora ubica el surgimiento del reconocimiento estatal a los pueblos indígenas como parte de políticas focalizadas, así como las experiencias de la Educación Intercultural Bilingüe.

En la misma línea, entre los abordajes que conjugan la mirada antropológica con la pedagógica se encuentran los trabajos de Bordegaray y Novaro (2004) y Novaro (2006), donde se realizan desarrollos de carácter reflexivo orientados hacia la práctica y la implementación de las políticas de EIB. De esta forma, se toman como objeto las problemáticas que se generan a partir de las necesidades y los conflictos coyunturales vinculados a la puesta en práctica. No es casual que se haga foco en el siguiente punto, vinculado a la caracterización histórica de Hecht (2007):

“(...) estando permanentemente atentos a sus sentidos y usos afirmamos la necesidad de asumir una posición activa con vistas a que la interculturalidad deje de ser una política focalizada y compensatoria (...) y esté presente (...) en todos los espacios de definición curricular, formación y capacitación docente, transformación de los vínculos escolares y elaboración de material didáctico.” (Novaro 2006: 56).

En cuanto a la dimensión sociolingüística en los procesos de EIB, tomando en cuenta casos del noroeste argentino, Unamuno (2012) destaca la necesidad de “construir un acercamiento holístico a las formas en que los usos lingüísticos son valuados, los valores que adquieren en los procesos sociales que se analizan, y las consecuencias que la jerarquía entre estos valores tiene para los hablantes” (Unamuno 2012: 43). Es decir, no basta con incluir una lengua

originaria en la educación, sino que hay que atender a las funciones que le asignan -lengua medio de enseñanza/objeto de enseñanza, lengua de comunicación- en documentos y prácticas escolares, a los contenidos que se transmiten en ellas y a cómo se distribuyen los idiomas en las situaciones concretas de intercambio.

Este tipo de estudios ha sido poco desarrollado en el ámbito educativo de la provincia de Río Negro. Solo algunos trabajos han considerado experiencias y sentidos de la interculturalidad y el bilingüismo en el nivel primario y superior (Malvestitti 2010, Pichilef, en este volumen, Tozzini *et al.* 2015), y sobre aspectos de la formación de neohablantes y enseñantes que describiremos más abajo (Mayo y Salazar 2016, Cañuqueo *et al.* 2018).

3. La integración de Mapuzungun al nivel medio en Río Negro

3.1. Emergencia de la propuesta

Entre los principios político-educativos y los fines de la política educativa provincial, la vigente Ley Orgánica de Educación de la provincia de Río Negro n.º 4819/12, establece específicamente la revalorización de la cultura y la lengua de los pueblos originarios mapuche y tehuelche (artículo 10, inciso e; véase también capítulo IV, Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe). Esto se enmarca en el derecho constitucional a la Educación Intercultural Bilingüe consagrado en el artículo 75º y asimismo en la Ley Provincial n.º 2287. Tal marco normativo, generado a través de la lucha durante décadas de las propias comunidades mapuche y equipos especializados en educación que trabajan generando redes de articulación interdisciplinarias e interinstitucionales, fue condición de posibilidad de la inclusión del mapuzungun en el escenario de la ESRN.

El surgimiento de la propuesta de la inserción del mapuzungun en la nueva ESRN fue en el año 2016. Si bien existía el antecedente de EIB en el nivel primario (desde el año 2003 en la legislación y desde 2006 en la práctica), en el ámbito de la educación pública fue la primera vez que un diseño curricular específico integró la enseñanza de mapuzungun en contextos formales de nivel secundario. En la nueva escuela rionegrina se contemplaron 12 modalidades de orientación de los bachilleratos (según las sancionadas en una resolución del Consejo Federal de Educación); una de ellas es la orientación en Lenguas. En una reunión donde se juntaron los curriculis-

tas representantes de las diferentes áreas, realizada en Fiske Menuko, una de las entrevistadas -Juana³- nos relató que, en conversaciones sobre la integración del conocimiento de otras lenguas, la perspectiva de cómo enseñarlas y por qué hacerlo dentro del sistema educativo, ella sugirió la posibilidad de que se enseñara mapuzungun. Esta propuesta fue aceptada, no solo desde el acto de enseñar la lengua, sino que en sus palabras:

“Como la reforma educativa se enmarca en Ley Nacional de Educación, y la Ley Nacional de Educación en sus NAP empieza a formular el concepto de interculturalidad como un concepto transversal a todo el sistema educativo argentino, entonces ese era también parte de mi fundamento en esa reunión, (si está) el proyecto intercultural, no solamente habría que incluir la lengua, sino pensar cómo se enseña la historia, qué cosas de la historia se van a enseñar.” (Juana, com. pers., Bariloche, 1/11/2019).

En ese momento, le ofrecieron el cargo de curricularista para ese espacio, el cual no aceptó. En cambio, recomendó contactar al equipo *Taiñ Folil*, un grupo de educadoras mapuche que venían militando en la reforma de la Ley de Educación y contribuyendo a revisar las perspectivas de enseñanza de la historia y la cultura regional en clave de interculturalidad. Rápidamente, ya que en el Ministerio necesitaban una respuesta urgente, conversaron la propuesta en Bariloche y decidieron participar, nominando a dos posibles curricularistas. De este modo, se articuló una demanda por la cual se venía trabajando de manera independiente (desde *Taiñ Folil* y otros muchos espacios, como el taller *Ngütrümküley mapuzungun*) con el interés de un organismo estatal (la Dirección de Nivel Secundario, en adelante DNS) que estaba a cargo del diseño de la modalidad. No obstante, el factor del azar quedó de manifiesto, puesto que surgió a partir de la sugerencia de una curricularista del área de Teatro en una reunión. Como señaló una de las entrevistadas: “Tengo que reconocer y lo digo siempre, que si no hubiera sido por la presencia de Juana en el equipo que nos dejó la inquietud y dijimos ¿por qué no?, quizás hoy no teníamos la enseñanza del mapuzungun” (Lucía, com. pers., Bariloche, 24/05/2019).

Uno de los desafíos de la incorporación de esta lengua se generó, inicialmente, en la denominación del área, ya que “Lenguas extran-

³ Al respecto, afirma Yanina Llancaqueo, integrante de la organización *Pu Pichike Choike* que acompaña los pedidos de las familias: “A lo largo de estos años nos ha tocado acompañar varias veces este proceso y lo que hemos visto es que algunas escuelas lo valoran mucho, y se ven enriquecidas con este proceso, y otras tienen cierta resistencia a que se presente la bandera mapuche”. Véase “La interculturalidad se hace bandera”, Colectivo al Margen, <https://almargen.org.ar/2019/06/19/la-interculturalidad-se-hace-bandera/>

“jeras” no era apropiada ni pertinente, menos aún si la idea de interculturalidad era transversal a núcleos como “historia”. Se pensaron entonces denominaciones alternativas como “Lenguas adicionales”, “Lenguas complementarias” y “Lenguas segundas”, problematizando las connotaciones de cada caso:

“Cuando decíamos inglés como lengua adicional no cerraba desde el punto de vista de la lengua inglesa, porque adicional implica algo así como que suma a la otra y es complementaria. Pusimos complementaria y no, no complementa, no tiene nada que ver con las estructuras lingüísticas. Después pensamos en segundas lenguas, recuperando esto que hay una lengua original y otra que se aprende, y entonces ahí se generó otro debate, porque ¿cuál es la lengua original de un integrante de una comunidad mapuche, es el castellano, la lengua nuestra, o es la lengua mapuche? Quedamos en que “Segundas lenguas”, de todas, era la menos controvertida, nos permitía no generar tanta tensión en las otras, por eso quedó segundas lenguas.” (Lucía, com. pers., Bariloche, 24/05/2019).

Por una cuestión de “población docente”, Lucía especificó que Inglés resultó inamovible como primera opción de segunda lengua (y por ello está presente en todas las modalidades). Esto motivó tensiones entre los docentes de las diferentes lenguas en la elaboración del diseño, que se relacionan con los distintos estatus y presencia histórica de las mismas en la currícula argentina (Bein 1999). Por un lado, entre el inglés, “una lengua que coloniza, y además se considera que es indispensable para moverte en el mundo conocer esa lengua” y el mapuzungun “una lengua que está luchando por el reconocimiento que le corresponde en la enseñanza como lengua originaria” (Lucía, com. pers). Por el otro, otra tensión se instaló con relación a otras lenguas posibles de incorporar (francés, portugués, alemán) y mapuzungun, ya que mientras en este último caso se extendían posibilidades, de ello se implicaba la reducción de otras lenguas con estatus más frágil en la educación básica. Los conflictos tenían que ver con posicionamientos político-ideológicos, “que se zanjaron cuando pudimos despejar y hablar de interculturalidad. Cuando aparece la idea de interculturalidad y plurilingüismo superando la discusión, la otra discusión, ahí pudo haber acuerdos” (Lucía, com. pers.).

3.2. Análisis del documento curricular

En 1995, dentro del marco de la sanción de la Ley Federal de Educación, se establecieron los Contenidos Básicos Comunes (CBC)

para el nivel primario. En el contexto de consolidación de la descentralización que atravesó el sistema educativo -iniciado hacia finales de los '60-, la definición de estos contenidos por grupos de expertos seleccionados por el gobierno estableció desde el ámbito nacional los saberes básicos que debían enseñarse en las provincias. En este documento se pudieron vislumbrar los primeros contenidos vinculados con una idea de Educación Intercultural Bilingüe. No obstante, Feldfeber (2003) considera que este modo de intervención fue una forma de que el Estado nacional conserve su cuota de poder frente a la transferencia de las escuelas a cada jurisdicción provincial.

En este material, se insinúa el bilingüismo como una forma posible dentro de otras, en el marco del uso de la lengua, producto del contacto escolar entre lo que denomina “lenguas aborígenes o extranjeras” y el contacto con las formas de español. Con una inspiración freireana acerca del diálogo señala que:

“(...) todo aprendizaje indudablemente se ve favorecido y estimulado cuando se produce en el marco de una relación dialógica entre maestro y alumno basada en el respeto y la valoración mutua, condición que, como punto de partida, requiere el reconocimiento de la variedad lingüística que la alumna y el alumno traen de su casa y su comunidad como instrumento legítimo de cultura, representación y comunicación social.” (Contenidos Básicos Comunes, 1995, p. 27).

De esta manera, se impulsa la idea de que la escuela debe dar lugar a las lenguas y variedades portadas por los y las estudiantes para mejorar la calidad de los aprendizajes y, en definitiva, evitar el fracaso escolar. Además el documento, en el apartado de “Enseñanza de una lengua extranjera”, señala que se debe enseñar una lengua extranjera “pero se recomienda una oferta plurilingüe y multicultural cuando esto sea posible” (CBC, 1995, p. 38). La idea de incluir esa lengua de origen como contenido de enseñanza, en un aspecto que podría resultar en paridad comunicativa o en instancias folklorizadas o folklorizantes.

Durante los años 2000, la tendencia de la política educativa partió de una respuesta a los efectos de la Ley n.º 24.195 y a una recuperación del lugar principal del Estado. Con un conjunto de leyes que culminó con la sanción en 2006 de la Ley Nacional de Educación n.º 26.206, el gobierno buscó restablecer un marco de garantías para reestructurar la trama institucional que la Ley Federal había desarmado. Sin embargo, en algunos casos, hubo

ausencia de políticas educativas para materializar los principios contenidos en las leyes y, en otros, la propia dinámica de funcionamiento del particular federalismo en nuestro país, no logró generar las condiciones necesarias para garantizar el efectivo cumplimiento de las mismas (Feldfeber y Gluz 2011). En este marco, se establecieron los Núcleos de Aprendizaje Prioritario (en adelante NAP) de nivel primario y nivel medio, como forma de reemplazar a los CBC a través de un mecanismo que buscaba ser más representativo e igualitario con las provincias: el Consejo Federal de Educación.

Los NAP sentaron una postura que, en cierto modo, profundizaba las definiciones de sus antecesores. Producto de reuniones realizadas entre los ministros de educación provincial en el año 2004, avanzaron sobre una definición más clara y concisa de una educación intercultural -dentro del área de Lenguas Extranjeras- para el nivel medio. Particularmente adoptaron la “perspectiva intercultural y plurilingüe” que promovía la visibilización de las lenguas y su relación con la cultura. Así, se proponía como un objetivo:

“(...) contribuir a que la enseñanza de lenguas en el contexto escolar reconozca el papel del español en tanto lengua de escolarización y sus distintas variedades y valore el lugar de las otras lenguas y culturas maternas diferentes del español que circulan en Argentina.” (Núcleos de Aprendizaje Prioritario, 2012, p.14).

En la provincia de Río Negro, luego de una experiencia de escuela secundaria implementada como Ciclo Básico Unificado (CBU), trunca en 1996, la reciente reforma curricular de la ESRN propone garantizar la inclusión de aquellas mayorías que han quedado históricamente fuera del sistema educativo. Es así que, la enseñanza de mapuzungun en el área de Segundas Lenguas es, por un lado, una respuesta a años de reclamos por parte de las comunidades mapuche y, al mismo tiempo, un gesto que sienta las bases para la enseñanza de otras lenguas y culturas que habitan el territorio provincial, instituyendo un escenario que propicia la legitimación y revalorización de una lengua que ha sido minorizada y excluida del sistema educativo.

Según se expone en el documento curricular, para la ESRN los modelos de enseñanza tradicionales centrados en la alfabetización resultan insuficientes, por lo que reconoce y entiende la interculturalidad y el plurilingüismo “como espacios de (re)construcción y (re)significación de la propia identidad y de la

realidad en un contexto socio-cultural e histórico específico en pos de la cohesión social para la formación ciudadana crítica” (Diseño Curricular 2017, p. 146). Estos conceptos resultan fundamentales para la organización del área, tanto para el Ciclo Básico (de 1° a 3° año), en el cual se refiere a “Segundas Lenguas”, como para el Ciclo Orientado (4° y 5° año), donde se adopta la denominación “Lengua Adicional” en todas las modalidades. La lengua “segunda” a aprender en cada escuela en particular no está predeterminada, sino que es definida por la institución y las familias, de acuerdo a su proyecto institucional. Es por ello que la posibilidad de incluir el mapuzungun como asignatura no queda restringida a las escuelas que hayan optado por la orientación en Lenguas.

Por otro lado, los saberes en el área de Lenguas se agrupan en cinco ejes que toman como punto de partida los NAP.⁴ Entre ellos, el eje en relación con la interculturalidad crítica reflexiva retoma planteos de Walsh (2007) y diferencia entre la enseñanza desde una mirada hegemónica, en contraste con una enseñanza que permita deconstruir estereotipos. De este modo, se espera que los estudiantes desarrollen competencia y conciencia intercultural, sean sensibles a los diversos contextos socioculturales y valoren la diversidad lingüística, que, según el documento, es un aspecto de “la riqueza cultural de la región y el país” (Diseño Curricular 2017, p. 161). Se espera de este modo que los y las estudiantes:

“(…) reconozcan los aspectos comunes y diversos en las identidades personales, grupales y comunitarias para promover la aceptación de la convivencia en la diversidad; la sensibilidad cultural y la capacidad de reconocer y usar estrategias adecuadas, para entrar en contacto con personas de otras culturas; el reconocimiento de que las identidades sociales se expresan y realizan a través de diferentes manifestaciones y prácticas culturales como, por ejemplo, leyendas y mitos populares, folklore, cine, música, celebraciones, comidas, tipos de vivienda, sistemas educativos, entre otras; la comparación de prácticas y manifestaciones culturales de nuestro país con las de otros países.” (Diseño Curricular 2017, p. 161).

Para ello, se aspira que en el tramo superior de la formación general los estudiantes reconozcan similitudes y diferencias con su propia cultura de la mano del o la docente a partir de procesos de diferenciación de la “lengua segunda” (L2), que reconozcan hábitos

⁴ Los cinco ejes son: A. Eje en relación con la interculturalidad crítica reflexiva; B. Eje en relación con el desarrollo de la escucha y la oralidad; C. Eje en relación con el desarrollo de la lectura y la escritura; D. Eje en relación con la reflexión sobre la lengua que se aprende, como sistema lingüístico y como práctica discursiva situada y E. Eje en relación con la reflexión sobre los aprendizajes.

lingüísticos y reflexionen sobre la construcción de “estereotipos y diferentes representaciones sociales que circulan acerca de las lenguas y sus variedades” (Diseño Curricular 2017, p. 162). A la vez de realizar esta reflexión sociolingüística, se aspira a que se acerquen al aprendizaje y el uso de las lenguas. En cuanto a los ejes y saberes en torno a las macrohabilidades de la lengua, los y las estudiantes deben reconocer los elementos de la situación comunicativa, generar significados a través del contexto y el paratexto, formular hipótesis y llevar adelante una diversidad de estrategias de adquisición de la L2, guiados por el o la docente.

En el Ciclo Orientado en Lenguas se incluyen cuatro espacios destinados al aprendizaje de Lenguas y Culturas (LC), a saber:

“(...) LC 1, LC 2, LC 3 y un Taller de lengua optativa. La LC1 será la misma que la lengua de la formación general y tendrá una carga horaria de 1,5 h, sólo en el 3er año del Ciclo Orientado. El espacio curricular de la LC2 tendrá continuidad de modo creciente en todo el Ciclo Orientado. Mientras que el espacio de LC3 y el Taller de lengua optativa tendrán una carga horaria de 3h cuatrimestrales, sólo en 5to año.” (Diseño Curricular 2017, p. 250).

Esta organización de las áreas demuestra la continuidad que se pretende para la materia Lengua y Cultura a lo largo del Ciclo Orientado, lo cual permitiría una profundización de los saberes propuestos en el curriculum. Además, se puede observar la relación entre esta área y el Taller de Lengua que comparten ejes de trabajo. En la actualidad, Mapuzungun se enseña sólo en el área de Lengua y Cultura 3, en 5° año del ciclo orientado. El Diseño Curricular alienta a que las escuelas opten por Mapuzungun, por ser “la lengua indígena preexistente al actual territorio provincial” (Diseño Curricular 2017, p. 250). Esto se define “como acto de justicia curricular frente a una lengua minoritaria que ha sido vulnerada, permitiendo que esta pueda ser revalorizada” (Diseño Curricular 2017, p. 250). Sin embargo, dado que previamente se establece la obligatoriedad de la enseñanza del inglés y también del portugués, el espacio real del mapuzungun en la práctica se percibe limitado.

Destacamos además que la problematización del carácter de la lengua en este Diseño Curricular se debió al trabajo de las contenidistas en el área de mapuzungun, quienes postularon esta lengua como una “lengua preexistente”, dado que es una lengua hablada en el territorio, previamente a la conformación del Estado-nación. Mientras que en el ámbito de los estudios sobre bilingüismo y enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas, se suele distinguir

entre L1 (lengua materna), “lengua segunda” y “lengua extranjera”, como ya hemos visto, atendiendo a las condiciones en que tiene lugar el proceso de enseñanza-aprendizaje, y también se hace referencia a “lengua de herencia”, de acuerdo a su mayor o menor vinculación con prácticas comunitario-familiares e instancias formales de instrucción y reflexión metalingüística, la discusión en torno a cómo entender la enseñanza-aprendizaje del mapuzungun en el contexto de la ESRN observó centralmente la dimensión sociohistórica implicada en el proceso de enseñar-aprender esta lengua en este territorio en este momento.⁵ En consonancia con lo plasmado en el Diseño que se indicó en el párrafo anterior, incorporar el mapuzungun al sistema educativo implicaba, según una de las entrevistadas, “un proceso de reparación histórica”:

“Preexistencia significaba estar antes que la conformación de los Estados Nacionales, en principio, que era como lo más básico, que preexistir también significaba que había unas relaciones sociales y de anclaje territorial mucho más sedimentadas en el tiempo, previas a la violencia estatal... la preexistencia implicaba también recuperar saberes, pero al mismo tiempo darse la posibilidad de reinventarlos en el presente.” (Juana, com. pers., Bariloche, 1/11/2019).

La categoría “lengua preexistente”, acuñada en el marco de este trabajo, constituyó un gran avance para pensar las lenguas en el territorio, en un proceso de reflexión orgánico que puede enmarcarse en la interculturalidad crítica (Walsh 2007), para “cuestionar un proceso colonial” en lugar de, desde el multiculturalismo neoliberal, hacer como “que la diversidad existe [sin] romper las relaciones de desigualdad que existen entre esas lógicas” (Juana, com. pers.).

⁵ Tanto “lengua segunda” como “lengua extranjera” hacen referencia a una lengua adicional que es adquirida después de la L1. La “lengua segunda”, por una parte, es aprendida y usada dentro de la comunidad de habla donde esta funge como lengua nativa (por ejemplo, hablantes de español L1 que van a Inglaterra a aprender inglés); mientras que la “lengua extranjera”, por la otra, es aprendida en una comunidad externa (por ejemplo, hablantes de español L1 que aprenden inglés en Argentina). En otro orden, el concepto “lengua de herencia” es introducido por Montrul (2015) para distinguir las lenguas minoritarias que son aprendidas en coexistencia con lenguas socialmente dominantes, – casos prototípicos son las lenguas de minorías étnicas y las de migrantes. Aunque, en principio, los hablantes de “lenguas de herencia” crecen expuestos tanto a esta lengua en el contexto doméstico como a la lengua mayoritaria en el macrocontexto social, existe mucha variación entre individuos en cuanto al nivel de competencia en la lengua “heredada”, debido a que son muy diversas las realidades de exposición a este input lingüístico en la infancia temprana.

3.3. Formación de enseñantes

Dada la prevista incorporación del taller cuatrimestral “Mapuzungun Lengua/Cultura” en el Ciclo Orientado en Lenguas, se dictaron talleres de formación de enseñantes de mapuzungun, destinados a quienes aspiraban a desempeñarse como docentes. Los talleres se desarrollaron entre agosto y noviembre de 2017 en San Carlos de Bariloche, y entre octubre y diciembre de 2018 en Viedma. Estas propuestas surgieron como una instancia emergente de capacitación formal, puesto que en la Argentina no existe aún acreditación de estos saberes, cuestión que podría inhibir que el espacio en las escuelas de la ESRN se concretara.

Es así que cobra materialidad el Taller de enseñantes de mapuzungun “Witraleyñ taiñ kewünzungun” (“Estamos levantando nuestra lengua”), el cual se realizó en entornos de capacitación diseñados y desarrollados en forma colaborativa entre hablantes, neohablantes y docentes universitarios mapuche y no mapuche tanto de Puelmapu como de Ngulumapu, y contó con los avales del Ministerio de Educación de Río Negro (Res. n.º 3580/17) y la Universidad Nacional de Río Negro (Res. n.º 767/17). En el caso de Bariloche, se establecieron encuentros quincenales de uno o dos días, coordinados alternativamente por los distintos participantes (locales e invitados), y concluyó con un *koneltun* (internado lingüístico, instancia de inmersión) de dos días. En su segunda versión -en Viedma-, se contó con talleristas viajeros hablantes de la lengua y se implementó una modalidad mixta presencial con apoyatura virtual, con la participación y seguimiento de cuatro coordinadores locales. En ambos casos se contó con similar programa de contenidos y actividades.

Los objetivos generales del taller fueron: ampliar la competencia comunicativa e intercultural de los participantes, con un enfoque de integración de la lengua y la cultura, desde una perspectiva interdisciplinaria; así como también, proporcionar las herramientas pedagógicas y didácticas para la enseñanza del mapuzungun en el ámbito de nivel medio. Con vistas a ello, el taller se estructuró en tres ejes de trabajo. Por un lado, se abordó el mapuzungun, atendiendo a sus dinámicas históricas y actuales en la oralidad y la escritura, su discursividad y sus principales características tipológicas como lengua. Por otro lado, se reflexionó sobre los modelos y enfoques para la enseñanza de segundas lenguas, de modo de proponer una modalidad que atendiera a una pedagogía con base en la perspectiva decolonial y mapuche. Por último, se atendieron cuestiones

relativas a las concepciones de *che* (persona) y comunidad y a las diversas perspectivas de interculturalidad. En lo tocante a la evaluación final, esta fue concebida como la realización de una unidad didáctica, con el propósito de contar con un repositorio de propuestas pedagógicas que pudieran ser utilizadas por los propios participantes del taller en sus prácticas docentes a futuro.

Desde el punto de vista de uno de nuestros entrevistados -Hilario-, entre los aspectos que caracterizaron al grupo que accedió al curso se destacó la heterogeneidad del mismo, habiendo gente de distintas procedencias territoriales, etarias y de formación o trayectorias en el aprendizaje del mapuzungun. Había gente que venía trabajando -aprendiendo y enseñando- el mapuzungun hace más de diez años y otras personas que se acercaban a la lengua recién en esta instancia de formación. Si bien esta situación permitió generar vínculos de colaboración entre los participantes que tenían mayor bagaje en el trabajo con la lengua con los menos afianzados en ella, representó una dificultad a la hora de pensar el espacio, ya que la experiencia en torno a la lengua incidía en cómo se proyectaba la planificación. Debido a esto, se tuvo que contemplar tanto a gente que tenía un vasto conocimiento del mapuzungun como a otros que se estaban iniciando en él. Entre las formas de aprender, se podía identificar que muchos de los participantes lo habían hecho de un modo autodidacta, escenario que, según Hilario, ponía en evidencia no solo competencias distintas en la lengua, sino también cuestiones a revisar colectivamente previo a su transmisión en el ejercicio docente.

Por otro lado, el espacio adquiriría mayor complejidad si se contrastaban los intereses y las expectativas de los asistentes al taller, algunas de las cuales no se correspondían con los objetivos del curso. Básicamente, Hilario (com. pers., Bariloche, 18/09/2019) resaltó que los intereses y las expectativas de una parte considerable de los participantes por “salir hablando mapuzungun” eran difíciles de satisfacer. En este punto era fundamental aclarar que en la capacitación se iban a brindar algunas herramientas para la “puerta” que se estaba abriendo en la escuela. Además, entre los intereses se destacaba la posibilidad de tener un curso avalado por una institución, en definitiva, una certificación que les permitiera “sumar puntaje” u obtener un reconocimiento en su escuela en tareas que ya venían desarrollando. En este sentido, la escuela se presentaba como el lugar en el cual el mapuzungun aparecía como instituyente -en algu-

nos casos- o consolidado e instituido -en otros-, por ejemplo, para quienes ya se desempeñaban en la modalidad intercultural.

El curso permitió poner en debate los usos del mapuzungun en la actualidad. Uno de los ejemplos se dio en relación a la creación de los neologismos requeridos para la reflexión metalingüística sobre el mapuzungun en la enseñanza (cómo referirse a categorías gramaticales como sustantivos o verbos, o a actividades de lectura y escritura, entre otros). Por otro lado, también se elaboró un recorte preliminar sobre qué contenidos culturales y lingüísticos era pertinente incluir en un espacio escolar. Además, se explicitó la proposición, señalada por una entrevistada, de “no *nguluchizar* la lengua, no perder la riqueza de las variedades lingüísticas de acá” (Juana, com. pers.). Esta observación se vincula con la mayor preponderancia de los materiales pedagógicos provenientes del oeste de la cordillera, y una escasa producción a nivel local y regional en formatos estándares y comunicables a los nuevos estudiantes.

Además, las actividades para ampliar la competencia en mapuzungun en el curso promovieron el enfoque comunicativo y la realización de distintos tipos de actividades en mapuzungun, no sólo las vinculadas a espacios espirituales o tradicionales, sino también otras propias del contexto actual, que describimos más abajo. Así, puede decirse que el taller tendió un puente entre posturas ideológicas acerca del mapuzungun, que suelen ser sostenidas en los colectivos mapuche como irreconciliables. Por un lado, un posicionamiento esencialista que considera la lengua como legado ancestral a conservar de manera prístina y, por otro lado, una perspectiva funcional que valora el uso comunicativo del mapuzungun en la cotidianidad. De esta manera, tal como señalaron dos de las entrevistadas:

“Los hablantes y los neohablantes de estas lenguas minorizadas, no sólo pensamos en su reconocimiento, revitalización y fortalecimiento, sino además en la necesidad de su desarrollo como lenguas para la comunicación en la sociedad actual de las tecnologías de la comunicación y la educación.” (Elisa, com. pers., Carmen de Patagones, 24/10/2019). (...) *“en el mismo proceso de aprender la lengua... la estructura de la lengua te lleva a pensar que hay relaciones entre las vidas y el territorio, que son otras lógicas, pero no lo vuelve sacralizado.”* (Juana, com. pers., Bariloche, 1/11/2019).

En cuanto al impacto del curso, las entrevistadas, que participaron como docentes y coordinadoras, sostuvieron que:

“(...) la lengua abrió un campo de pensamiento acerca de la historia y la realidad mapuche en Puelmapu, y la necesidad de tener elementos para enseñarlo, que yo creo que no se había dado hasta este momento... todos enseñamos intuitivamente, los que enseñábamos, y la intuición te puede ayudar hasta cierto momento pero después ya no te ayuda, entonces nosotros empezamos a ver que era necesario también empezar a hacer un trabajo si se quiere de archivo (...) por otro lado, para mí era importante reconocer el trabajo de las personas que habían trabajado con el idioma, que gracias a ellos nosotros tenemos no solamente documentación o archivos sonoros sino que además nos han enseñado ellos a nosotros, muchas cosas que despuntó, fue más que un taller de enseñantes” (...) (Juana, com. pers., Bariloche, 1/11/2019).

“Gracias al trabajo colectivo de los enseñantes que propiciaron el curso que dio pie a este cargo, es que allí tuvimos oportunidad de ver, analizar, debatir, este concepto (interculturalidad) tan amplio, diverso, con tantas aristas, lo cual nos permite enriquecer las nuevas experiencias que de a poco, se van implementado y son muy valoradas, las ondas expansivas que generan en la Escuela.” (Elisa, com. pers., Carmen de Patagones, 24/10/2019).

No obstante todo esto, una de las entrevistadas (Elena, com. pers., Bariloche, 11/6/2019) señaló, a modo de crítica, que los cursos no tuvieron la cobertura necesaria para garantizar que la enseñanza del mapuzungun se extienda a lo largo del territorio, sino que, a través de la modalidad regional focalizada en dos ciudades, se limitan las posibilidades de crecimiento a nuevos enseñantes.

Por último, aun cuando la aceptación institucional de la denominación “lengua preexistente” implica de cierta manera suscribir al proceso demandado de reparación histórica, cabe tener en cuenta que la inclusión de mapuzungun en la ESRN se dio en medio de un conflicto político-territorial que devino en represión a las comunidades de la Zona Andina, la desaparición forzada seguida de muerte de Santiago Maldonado en el Pu Lof en Resistencia de Cushamen y el asesinato de Rafael Nahuel en la Lof Lafken Wingkul Mapu. Estos episodios que mencionamos, ocurrieron mientras se dictaba la capacitación de enseñantes en Bariloche. Por ello, a lo largo del proceso que referimos, los conflictos territoriales y políticos estuvieron presentes de distintas maneras, e hipotetizamos, incidieron en el devenir y el tránsito de los grupos y las coyunturas aquí analizadas.

3.4. Experiencias en dos escuelas de la provincia

Con la reforma educativa puesta en marcha, dos escuelas de la provincia eligieron la orientación en Lenguas, la ESRN n.º 105 de San Carlos de Bariloche y la ESRN n.º 154 de Viedma. La selección de los docentes constituyó un momento conflictivo, debido a que, aun cuando se había pensado como resultado del proceso de formación, el ministerio no contaba con un listado para acceder a los cargos como sí existe para otras áreas. El certificado otorgado por la UNRN y el Ministerio de Educación en la capacitación de enseñantes de mapuzungun hubiera constituido un aval que les permitiría a los interesados inscribirse en el Listado de Junta (nómina que permite acceder a un cargo en un acto u asamblea docente) para tomar cargo en el área de Lengua y Cultura 3 (LC 3). En cambio, en su lugar, se realizaron dos convocatorias que tuvieron como requisito excluyente haber participado y aprobado el curso, acompañado de la presentación de un proyecto que sería analizado por evaluadores externos, evaluadores de la escuela y de la supervisión. Podemos observar entonces cómo, si bien el Diseño Curricular y la Ley Orgánica de Educación se inscriben en la promoción de la interculturalidad crítica reflexiva, esto no se reflejó en la adecuación situacional para la designación de los cargos, ya que esta se hizo de manera diferente al resto de los cargos que se designan en asambleas docentes, con la inestabilidad laboral de las designaciones por fuera del listado.

La implementación del mapuzungun en la ESRN n.º 154 comenzó a finales de marzo de 2019 y su desarrollo es nuevo, tanto para el equipo directivo, como para docentes y estudiantes. El proyecto de LC 3 de Viedma se enfoca en (re)construir saberes lingüísticos a la par de los saberes (inter) e (intra) culturales y sociales. Se aborda la enseñanza de la lengua no como sistema, sino como un medio de construcción intercultural crítica reflexiva desde una perspectiva interdisciplinar. Este proyecto apunta al análisis de las similitudes y diferencias entre la L1 y la L2, especialmente aquellas situaciones que posicionan a la L2 como una lengua desprestigiada, teniendo en cuenta el desplazamiento y la sustitución lingüística del mapuzungun por el castellano. Los saberes a (re)construir incluyen por un lado el abordaje lingüístico a partir de los distintos géneros discursivos del mapuzungun y la dimensión lingüística de aspectos más tradicionales, así como también el trabajo con neologismos para fortalecer la comunicación oral y escrita. La docente a cargo del área comenta que:

“Consideré, la necesidad de potenciar la lengua mapuche como un derecho legítimo para comunicarse en ella, acceder al conocimiento y así también crear nuevos saberes, pues si bien, por largo tiempo las lenguas originarias fueron vistas como impedimentos para el acceso al conocimiento, hoy se comprende que el dominio de más de una lengua, abre puertas a espacios superiores de la construcción de saberes. (...) Hoy se revierte tal situación y se genera un reconocimiento oficial de parte de los estados, una gran posibilidad dentro del Sistema Educativo de compartir la construcción de saberes mapuches, con niños, jóvenes y adultos, que no son mapuches, ampliando y germinando los abanicos de la interculturalidad.” (Elisa, com. pers., Carmen de Patagones, 24/10/2019).

Podemos evidenciar el cambio de perspectiva en cuanto al estatus del mapuzungun dado que, si bien es una lengua amenazada, considerarla desde esta perspectiva de Derechos Lingüísticos nos abre una variedad de oportunidades para su implementación. Además, en esta institución el mapuzungun ha impregnado la vida escolar desde el funcionamiento de ciertos espacios hasta la articulación con profesores de otras áreas. Por ejemplo, en articulación con la referente del Espacio Vida Estudiantil (EVE), en el cual los estudiantes participan democráticamente en la gestión de la escuela, se nombró a las tribus escolares con nombres de animales en mapuzungun. Estas cuentan con *werken* (mensajero/a) y *longko* (cabeza) emulando la organización política de las comunidades mapuche. También se lleva a cabo un proyecto de señalética en conjunto con el Taller de Comunicación y la Universidad Nacional del Comahue que aborda la toponimia territorial. Lo mismo ocurre con las unidades didácticas de *palin* (juego ancestral mapuche) y *lawen* (medicina ancestral mapuche) propuestas por la docente a cargo. Una de las dificultades señaladas es la escasa carga horaria, ya que son sólo dos horas frente al curso, situación que, al estar en 5° año, enfrenta las inasistencias de los alumnos por diversas actividades relacionadas a su egreso del nivel.

Algo similar es también resaltado por el docente a cargo del espacio en la escuela de Bariloche (a quien no pudimos entrevistar), quien en una nota periodística realizada en 2018⁶ señala la importancia de la equiparación simbólica del mapuzungun con otras lenguas que se enseñan en el sistema de educación formal. Además, señala el entusiasmo de los estudiantes y el cuestionamiento que éstos realizan de su escasa carga horaria en relación con otras lenguas enseñadas como asignaturas en la escuela. Por último, destaca el

⁶ Véase <https://www.enestosdias.com.ar/2390-se-dicta-mapuzungun-en-un-colegio-de-bariloche> - Consultado el 21 de mayo del 2020.

impacto de la materia en el auto-reconocimiento identitario de los y las estudiantes.

4. Consideraciones finales

La integración curricular del mapuzungun en la ESRN no podría haberse materializado sin la movilización de diversos equipos de trabajo y organizaciones mapuche que, durante los últimos veinte años, orientaron su militancia en torno a la revitalización del idioma. Sin embargo, existe un complejo entramado de relaciones y posicionamientos frente a este tema; en particular se observan distintas perspectivas frente a cómo debe ser la enseñanza y el aprendizaje de la lengua. También identificamos tensiones en torno a si es la escuela el espacio que podría potenciarla. En la mayoría de los casos se ponen en juego enfoques diversos de la interculturalidad. Desde una perspectiva sociolingüística, se pueden observar en los documentos diferentes tratamientos sobre la lengua, la cultura y la identidad mapuche. El proceso dialéctico entre equipos de trabajo, referentes de comunidades y diferentes instituciones estatales, ponen en tensión intereses y aspectos de la lengua y la cultura. Estos, a la vez, presentan también debates al interior de cada colectivo, como la discusión referida entre la concepción purista versus la funcional de la lengua desarrollada más arriba. Además, y a través de las voces de nuestros interlocutores, identificamos el interés y la necesidad de espacios de formación ulterior,⁷ tanto para futuros docentes que pueden desempeñarse en la ESRN como para todas aquellas personas que deseen formarse en esta lengua.

Además, es fundamental destacar que esta reforma educativa tiene sólo dos años en vigencia y el área de Lengua y Cultura 3 es muy nueva aún como para establecer un análisis que exceda lo prematuro. A partir de esta experiencia, se observa la necesidad de llevar adelante articulaciones de esta incorporación del idioma en el nivel medio, con el nivel primario, en donde -desde el 2003- se implementa la modalidad de Educación Intercultural Bilingüe. En sintonía, para el desarrollo de modalidades de enseñanza y aprendizaje con pertinencia cultural y en el aula, es necesario articular con or-

⁷ Respecto a la formación ulterior, una de nuestras entrevistadas (Juana) se refiere a que con la inclusión de Filosofía y Economía se repara en que en la provincia no existen profesores en esas materias, y por ende, no hay docentes titulados para impartirlas. Como la situación es similar, si se piensa en un Profesorado en Filosofía, por qué no pensar en un Profesorado en Mapuzungun.

ganismos como el Co.De.Ci, el Ministerio, la Coordinadora del Pueblo Mapuche de Río Negro y otros equipos de enseñanza y revitalización del mapuzungun.

Tal como afirmamos en el título, este trabajo aspira a acercar algunos apuntes sobre un proceso en realización que está iniciando un nuevo recorrido, en este caso en la educación formal, que tiene de fondo un debate sobre el reconocimiento de un genocidio y un proceso en el que la violencia del Estado y la criminalización del pueblo mapuche tienen una vigencia notable. Por este motivo, nos preguntamos si incorporar el mapuzungun en el nivel secundario es realmente una política reparatoria en este contexto, si no se integra y relaciona con otras políticas públicas enfocadas desde la interculturalidad.

Agradecimientos

A las y los participantes del proceso de incorporación del mapuzungun a la ESRN, por su incansable lucha.

Corpus documental

Consejo Federal de Educación

2012 Núcleos de Aprendizaje Prioritarios. Resolución n.º 181/12. Buenos Aires.

Ministerio de Cultura y Educación de la Nación

1995 Contenidos básicos comunes para la Educación General Básica.

<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001215.pdf>

Diseño Curricular ESRN

2017 Ministerio de Educación y Derechos Humanos Río Negro (Res. n.º 3580/17).

https://educacion.rionegro.gov.ar/files/seccion_238/anexo-1-diseno-curricular-esrn.pdf

Ley Integral del Indígena

1998, n.º 2287/88, Publicada el 22 de diciembre de 1988, Viedma.

<https://www.legisrn.gov.ar/L/L02287.html>

Ley de Educación Común

1884, n.º 1420, 26 de junio de 1884, Buenos Aires. <http://www.sajj.gob.ar/1420-nacional-ley-educacion-lns0002601-1884-06-26/123456789-0abc-defg-g10-62000scanyel>

Ley Federal de Educación

1993, n.º 24.195, 29 de abril de 1993, Buenos Aires.

<http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/15000-19999/17009/norma.htm>

Ley Orgánica de Educación de Río Negro

2013, n.º 4819, Publicado en el Boletín Oficial del 24 de enero de 2013. https://ifdbariloche-rng.infed.edu.ar/sitio/upload/Ley_4819_LEY_ORG%C1NICA_DE_EDUCACI%D3N_DE_LA_PROVINCIA_DE_R%CDO_NEGRO_1.pdf

Ley Nacional de Educación

2006, n.º 26.206, Publicada el 14 de diciembre de 2006, Buenos Aires.

<https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>

Ministerio de Educación de la Nación

1995 CBC. Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica. Buenos Aires.

Ministerio de Educación y Derechos Humanos de Río Negro

2017, Res. n.º 945/17. Anexo 1. Diseño Curricular de Nivel Secundario. Viedma.

Núcleos de Aprendizaje Prioritarios

2004 Ministerio de Educación. Buenos Aires.

Núcleos de Aprendizaje Prioritarios

2012 Ministerio de Educación. Buenos Aires.

Universidad Nacional de Río Negro (Res. n.º 767/17).

Bibliografía

Bein, R.

1999 El plurilingüismo como realidad lingüística, como representación sociolingüística y como estrategia glotopolítica. En *Prácticas y representaciones del lenguaje*, E. Narvaja de Arnoux, E. y R. Bein comps., pp. 191-219. Eudeba. Buenos Aires.

Bordegaray, D. y G. Novaro

2004 Diversidad y desigualdad en las políticas de Estado. Reflexiones a propósito del proyecto de Educación Intercultural Bilingüe en el Ministerio de Educación. *Cuadernos de Antropología Social*, 19: 101-119.

Cañuqueo, L.

2015 Tramitando comunidad indígena en Río Negro. Diálogos entre activismo, políticas de reconocimiento y co-gestión. *Revista Identidades*, 8: 61-80.

Cañuqueo, L., P. Cañumil, P. Pichunleo y M. Malvestitti

2018 Formación de enseñantes de mapuzungun en Río Negro (Norpatagonia argentina): una experiencia de articulación entre universidad, educación de nivel medio y educación no-formal desde el “habla de la tierra”. En *Conclusiones de las VI Jornadas de Extensión del Mercosur. I Coloquio regional de la Reforma Universitaria*, D. Herrero ed., UNICEN. Tandil. Edición digital. http://extension.unicen.edu.ar/jem/subir/uploads/2018_589.pdf

Feldfeber, M.

2003 Estado y reforma educativa: la construcción de nuevos sentidos para la educación pública en la Argentina. En *Los sentidos de lo público. Reflexiones desde el campo educativo*, M. Feldfeber comp., pp. 107-127. Noveduc. Buenos Aires.

Feldfeber, M. y N. Gluz

2011 Las políticas educativas en Argentina: herencias de los '90, contradicciones y tendencias de "nuevo signo". *Educação & Sociedade*, 32 (115): 339-356.

Ferrão Candau, V. M.

2010 Educación intercultural en América Latina: distintas concepciones y tensiones actuales. *Estudios pedagógicos*, 36 (2): 333-342.

Golluscio, L.

2006 *El pueblo mapuche. Poéticas de pertenencia y devenir*. Biblos. Buenos Aires.

Hecht, A. C.

2007 Pueblos indígenas y escuela. Políticas homogeneizadoras y políticas focalizadas en la educación argentina. *Políticas Educativas-PolEd*, 1(1): 183-194
<https://seer.ufrgs.br/Poled/article/view/18263>

Mayo, S. y A. Salazar

2016 Narrativas orales mapuche: el nütram como género de representación y su contribución en la revitalización del mapudungun. *Exlibris*, 5: 187-207.

Montrul, S.

2015 *The Acquisition of Heritage Languages*. Cambridge University Press. Cambridge.

Malvestitti, M.

2010 Políticas de Interculturalidad en la Provincia de Río Negro. En *Interculturalidad en Contexto Mapuche*, Quilaqueo, D., C. Fernández y S. Quintriqueo eds., pp. 127-148. Educo. Neuquén.

Novaro, G.

2006 Educación intercultural en la Argentina: potencialidades y riesgos. *Cuadernos interculturales*, 4 (7): 49-60.

Tozzini, A., C. Cirigliano, M. Miremont, E. Lincán y C. Mecozzi

2015 La interculturalidad en la formación docente: contextos para pensar un recorrido situado. Los casos de El Bolsón y Lago Puelo. *Kimün, Revista Interdisciplinaria de Formación Docente*, 1: 89-118.

Unamuno, V.

2012 Gestión del multilingüismo y docencia indígena para una educación intercultural bilingüe en la Argentina. *Práxis Educativa*, 7 (Número Especial): 31-54.

Walsh, C.

2007 Interculturalidad crítica y pedagogía decolonial: apuestas (des)de el in-surgir, re-existir y re-vivir. En *Educação Intercultural hoje em América latina: concepções, tensões e propostas*. Editora 7 Letras, Rio de Janeiro, en prensa; y *Educação on-line*, Departamento de Educação, PUC-Rio de Janeiro.
<https://redinterculturalidad.files.wordpress.com/2014/02/interculturalidad-crc3adtica-y-pedagogc3ada-decolonial-walsh.pdf>