



Universidad Nacional de Río Negro  
Escuela de Humanidades y Estudios Sociales  
Licenciatura en Letras

**Desplazamiento y revitalización del mapuzungun. Análisis de actores y procesos para la recuperación de la lengua en Virgen Misionera**

Estudiante: Carolina Drexler

Directora: Dra. Marisa Malvestitti

# Índice

Agradecimientos _____	4
1. Primer acercamiento al tema _____	5
1.1. El barrio Virgen Misionera _____	5
1.2. Objetivos e hipótesis _____	6
1.3. Marco teórico-metodológico _____	8
1.4. Estado de la cuestión _____	13
1.5. Organización de la tesis _____	15
2. Virgen Misionera: procesos de conformación y configuración actual de un territorio _____	17
2.1. Historia del barrio _____	17
2.1.1. El período 1940-1980 _____	17
2.1.2. El período 1980- actualidad _____	19
2.1.3. Lof Colhuan Nahuel _____	21
2.2. Configuración actual del territorio _____	22
2.3. Presencia del mapuzungun en el barrio _____	24
2.4. Paisaje lingüístico _____	30
3. Planificación, política y revitalización lingüísticas _____	33
3.1. Introducción _____	33
3.2. Contextos y marcos jurídicos _____	35
3.2.1 Leyes nacionales y provinciales _____	35
3.2.2. Ordenanzas municipales y cursos de mapuzungun _____	38
3.3. Las políticas desde el barrio _____	40
3.3.1. La biblioteca “Aimé Painé” _____	41
3.3.2. Las escuelas _____	45
3.3.3. La comunidad Colhuan Nahuel _____	46
4. Síntesis del escenario lingüístico de Virgen Misionera y propuestas para la recuperación del mapuzungun _____	48

4.1. Introducción _____	48
4.2. Primeras conclusiones _____	48
4.2.1. Situación lingüística de Virgen Misionera _____	48
4.2.2. Políticas lingüísticas y derechos lingüísticos _____	51
4.2.3. Modelos de revitalización en la ciudad y en el barrio _____	53
4.3. ¿Es posible la recuperación del mapuzungun en Virgen Misionera? Conclusiones y propuestas _____	55
4.4. Palabras finales _____	58
Referencias bibliográficas _____	60
Anexo 1. Formato de encuestas para la escuela “Amuyén” _____	67
Anexo 2. Fotografías del paisaje lingüístico del barrio y de la escuela “Amuyén” _____	69

---

## **Agradecimientos**

Luego del largo proceso que haya en este trabajo su materialización, quiero agradecer a quienes me prestaron su tiempo, sus memorias y sus expectativas para enriquecer esta experiencia y hacerla más significativa para mí y para la comunidad. A esos vecinos y vecinas, referentes institucionales, docentes y estudiantes que, de manera desinteresada, cedieron un poco de sí mismos para poder volcarlo en este trabajo, que depositaron en mí la confianza de que sus recuerdos y emociones serían tratados con el respeto y el compromiso que esperaban; a todos ustedes, gracias.

También, a quienes confiaron –y me hicieron confiar- en mí, que me apoyaron de tan diversas maneras; sepan, cada uno de ustedes, que están en mi pensamiento mientras escribo estas palabras y les agradeceré siempre el sostén que significaron.

## Capítulo 1

### Primer acercamiento al tema

#### 1.1. El barrio Virgen Misionera

El barrio Virgen Misionera está ubicado en el kilómetro 7,5 de la avenida de los Pioneros, en la zona oeste de San Carlos de Bariloche. En el imaginario de la ciudad, esta zona está relacionada con el pueblo mapuche, por razones que se explicarán más abajo. Sin embargo, el mapuzungun no tiene una presencia tan evidente, y pareciera que, en consonancia con su situación como lengua subalternizada en otros sitios de Norpatagonia, también aquí fue perdiendo terreno frente al castellano. Este trabajo busca dar cuenta de los diversos factores que llevaron a los hablantes de mapuzungun al desplazamiento de su lengua materna y a interrumpir su transmisión a las siguientes generaciones, a la vez que se propone resaltar aquellos que posibilitan pensar en un proceso de revitalización que parte de estos mismos hablantes, es decir, la “revitalización centrada en la comunidad” (Grenoble y Whaley, 2006).

Según Agüero (2012) lo que hoy es Virgen Misionera comenzó siendo un asentamiento donde, alrededor de 1940, se radicaron pobladores nacidos en la zona o provenientes de áreas rurales de Línea Sur y del sur de la provincia de Neuquén. Sin embargo, el proceso de consolidación del barrio se profundizó en la década de 1980, cuando se estableció allí el padre Juvenal Currulef y comenzó una misión evangelizadora que logró, además, regularizar la situación dominial de gran cantidad de terrenos hasta ese momento ocupados de manera precaria. Desde la capilla, se propuso además fomentar la escolarización por medio de la apertura de diversos establecimientos educativos y, en suma, fortalecer los lazos comunitarios entre el conjunto de vecinos. Al mismo tiempo, debido al crecimiento de la ciudad, esta zona dejó de ser un punto remoto dentro del ejido urbano, convirtiéndose en un sitio más accesible.

Actualmente Virgen Misionera es un barrio con una fuerte presencia pastoral y un entramado social heterogéneo. Conviven en él sectores populares y vecinos de clase media, con diversas condiciones de empleo (desde permanente y regularizado hasta ocasional y sin registrar), así como personas nacidas en la Argentina y también en países limítrofes. Según evidencian los testimonios recogidos por Agüero (2012: 67), la dicotomía “rico/pobre” en el discurso de los vecinos se plantea como “blanco/indio”, y la presencia de un *lof*, que se ha abierto camino y

ha logrado que se le reconozca la tenencia legítima de sus tierras en medio del barrio, no obstante, no colaboró a una mayor integración de “lo mapuche” en la identidad barrial.

Haber participado en el Centro de Asistencia y Articulación Territorial (CAAT 10) durante 2017 y 2018 y conocer aspectos de la vida social del barrio motivó a indagar sobre la situación del idioma del pueblo mapuche en la actualidad. Aunque en el pasado el mapuzungun fue una lengua presente en la vida cotidiana de los vecinos y algunos adultos mayores hoy en día lo recuerdan, pareciera que no tiene actualmente la misma relevancia en la cotidianidad del barrio y su poca visibilidad puede conducir rápidamente a la conclusión de que esta lengua no está presente en la vida social y cultural del barrio. No obstante, iniciativas personales y barriales ponen de manifiesto que su transmisión y mantenimiento resulta importante para los vecinos. Será objeto de este trabajo ahondar en estas iniciativas y en su relación con las políticas lingüísticas facilitadas desde la legislación estatal. En este contexto, la situación de contacto que se da entre el mapuzungun y el castellano, no sólo de manera sincrónica en el barrio sino de manera diacrónica en la historia en el territorio mapuche a medida que se incrementaban las relaciones entre el pueblo mapuche y la población castellanohablante identificada con el pueblo argentino, ha configurado ideologías lingüísticas que afectan actualmente el uso del mapuzungun en ambos espacios.

Esta tesis se posiciona en una perspectiva de derechos lingüísticos, entendiendo, como propone Skutnabb-Kangas (2018), que para los grupos minorizados el acceso a su lengua significa, además, construir un punto de encuentro desde donde empoderarse en la búsqueda y defensa de sus derechos. En este caso, el mantenimiento y la revitalización de la lengua en Virgen Misionera puede traer aparejado un incremento real y percibido del capital simbólico y social de la lengua y la cultura del pueblo mapuche que, a la vez, colabore con fortalecer lazos comunitarios que ayuden a esta población a generar espacios de reivindicación de sus derechos básicos.

## **1.2. Objetivos e hipótesis**

El objetivo principal de esta tesina es analizar las políticas y los factores que llevaron al desplazamiento del mapuzungun en el barrio, a la vez que resaltar aquellos que posibilitan pensar en un proceso de revitalización de base comunitaria.

Tendiente a este objetivo general, me propongo como objetivos específicos:

- a. Vincular el proceso de conformación del barrio Virgen Misionera con ideologías y prácticas sustentadas en torno al mapuzungun.
- b. Describir las funciones y la distribución de las lenguas del territorio en la vida individual y colectiva actual de los vecinos del barrio.
- c. Evaluar el rol y el alcance de las políticas lingüísticas referidas al mantenimiento y la promoción del uso de la lengua, adoptadas por las instituciones que operan sobre este territorio o favorecidas por la legislación municipal y provincial.
- d. Proponer acciones que puedan resultar realizables en Virgen Misionera para la paulatina recuperación de la lengua en ámbitos comunitarios barriales.

La investigación realizada hasta el momento nos lleva a plantear las siguientes hipótesis:

- Como mencionamos, la identidad de Virgen Misionera, lejos de ser un fenómeno uniforme, presenta matices y tensiones. En la actualidad, el componente mapuche, central en la construcción identitaria del barrio, pareciera conformar una imposición externa o una evocación histórica, antes que una reivindicación de los propios vecinos. Al mismo tiempo, la identidad mapuche dentro del barrio es también un espacio de disputa en el conjunto de vecinos identificados con el pueblo mapuche, en función de las diferentes formas de construir identidad. Esta situación es abonada por la construcción que del barrio hacen los medios de comunicación, quienes habitualmente se centran en el *lof* y sus conflictos vecinales y políticos.
- La revitalización de esta lengua significa la restitución de los derechos lingüísticos de esta comunidad, que es quien tiene que definir el futuro de su lengua en función de sus propias valoraciones. No obstante, el mapuzungun como lengua y el mapuche como pueblo han sido desprestigiados y su pervivencia fue puesta en jaque por la cultura dominante. No puede pensarse en un proceso de revitalización lingüística que no atienda a las ideologías presentes en el territorio, ideologías tanto de hablantes de mapuzungun como de castellano, así como también aquellas sostenidas por las instituciones. Tampoco puede abordarse este proceso sin entender los sentidos actuales del mapuzungun para sus hablantes y la comunidad barrial., su uso está cruzado por -y sostenido en- las historias individuales y colectivas del grupo de hablantes, algunas de las cuales refuerzan el deseo

de los hablantes de volver a hablar esta lengua, y otras minan la confianza y el vínculo con ella.

- Aun cuando se observa un entorno político lingüístico que podría favorecer el mantenimiento del mapuzungun a nivel municipal, provincial y nacional, especialmente en el ámbito educativo, en lo que respecta a las políticas lingüísticas en el territorio hipotetizamos que esto no se traduciría en planificaciones efectivas, acciones sostenidas en el tiempo y orientadas a los grupos etarios que se proponen recuperar el idioma. La desconexión entre las perspectivas de los hablantes y quienes manifiestan interés por aprender la lengua, y las políticas implementadas refleja la falta de entendimiento de los estamentos del Estado respecto de las necesidades de las comunidades indígenas del país y reproduce la vulneración de derechos a los que estos pueblos están sometidos.
- Una propuesta de base comunitaria debería considerar las iniciativas territoriales, surgidas por la demanda de la población, y tener en cuenta los factores facilitadores y obstaculizadores que se observan en experiencias previamente desarrolladas. Por ejemplo, si buscan inscribirse en el marco de la legislación vigente, si logran sostenerse en el tiempo y si se evidencia acompañamiento (o ausencia de) por parte de las instituciones, así como continuidad de los participantes.

### **1.3. Marco teórico-metodológico**

El punto de partida de este trabajo es un grupo de hablantes cuyos dos comunes denominadores son residir en el mismo barrio y ser hablantes de mapuzungun. A ello se sumó la interacción con otros vecinos y actores del territorio, cuyas perspectivas y prácticas sobre el tema colaboraron con la construcción del problema de estudio. A partir de este grupo surge el doble movimiento hacia el pasado –en busca de las razones que confluyeron en un paulatino desplazamiento de esta lengua- y hacia el futuro –entendiendo cuáles son las razones que cada uno de los participantes en esta investigación del grupo puede sostener para retomar o no su uso. Este punto de partida tan concreto implica, sin embargo, múltiples interrogantes teóricos que es preciso abordar antes de sumergirse en el universo de subjetividades que se abre en cada historia de vida.

Este trabajo se inscribe en el marco de la sociolingüística, y considera diversos enfoques y conceptos de esta disciplina, así como de la sociología del lenguaje y la lingüística



antropológica, que nos permiten abordar el objeto de estudio. En este apartado los exponemos en forma sintética, para luego desarrollarlos en el curso del abordaje de los temas tratados en los capítulos.

Partimos del reconocimiento del lenguaje como un sistema que refleja y construye realidades intra e intersubjetivas, y de que los hablantes somos, principalmente, actores sociales. Por esta razón, entendemos que una aproximación al campo con perspectiva etnográfica permite construir las categorías analíticas a utilizar a partir de las propias percepciones de los hablantes, no sólo porque la lengua, en definitiva, les pertenece a sus hablantes y son ellos quienes deben ser protagonistas de su estudio, sino porque además de esta manera se hace más accesible la posibilidad de comprender cabalmente las ideologías detrás de ciertas decisiones en torno a la socialización lingüística y el desplazamiento lingüístico –y consecuentemente configura como más factible el diseño de políticas efectivas de revitalización.

En primer lugar es necesario comprender la situación sociolingüística del territorio en que estos hablantes se encuentran inmersos. Se trata de una *situación de contacto lingüístico*, ya que en el espacio analizado coexisten el castellano como lengua dominante y el mapuzungun como lengua subalternizada. Siguiendo la modelización de Appel y Muysken (1996), este bilingüismo se originó y reconfiguró en el proceso de conformación del Estado nacional, que avanzó sobre el territorio ancestral y de ese modo, incorporó a los pueblos preexistentes, entre ellos al pueblo mapuche. Una historización sociolingüística que tenga en cuenta el examen de su estatus actual en la localidad y en la región nos llevan a sostener que esta lengua indígena ha estado atravesada por los conflictos de colonización que se vivieron en el territorio, producto de los cuales quedó diezmada la población de hablantes y reducido su estatus social, cultural y político, que puede analizarse según aportes de Crystal (2001), Hagège (2002) y Bradley y Bradley (2019). Dentro de Virgen Misionera, la relación entre ambas lenguas no es ajena a tal asimetría, por lo que podemos encontrar una mayoría de la población monolingüe en castellano y una minoría bilingüe en castellano y mapuzungun, aunque con mayor dominio del primero y donde el mapuzungun, como mencionamos más arriba, se encuentra invisibilizado.

En el desarrollo de esta tesina, resultará de importancia poder establecer que el mapuzungun es, para esta comunidad, una *lengua de herencia* (siguiendo la categoría de Montrul, 2016), ya que de este modo podremos también comprender la función y el estatus que tiene la lengua

para sus hablantes. Asimismo, el uso de este concepto permite ampliar el análisis respecto de los *tipos de hablantes* y caracterizar más acertadamente la situación de estos en Virgen Misionera. Cabe destacar que los participantes en este trabajo no constituyen un grupo uniforme, ni en cuanto a sus procedencias, ni tampoco según su proficiencia lingüística. Por esto, si bien retomaremos en el capítulo 2 la tipología desarrollada por Grinevald y Bert (2011), incluiremos también los tipos que se desprenden de la caracterización de *lengua de herencia*, esto es: *hablante de lengua de herencia* y *estudiante de lengua de herencia*, ambas propuestos por Montrul (2016), ya que estos conceptos permiten integrar no solo la dimensión sociopolítica que atañe a las relaciones que se establecen entre ambos idiomas, sino también plantear características propias de los procesos de *socialización lingüística*.

Según la perspectiva de Baquedano-López y Kattan (2007), los estudios de socialización del lenguaje son descriptivos y analíticos, se realizan en perspectiva transcultural y etnográfica, y abordan el caso desde un enfoque longitudinal, para observar el desarrollo de los procesos. En el caso de esta tesina, proponemos realizar un análisis de lo que estas autoras caracterizan como *prácticas de socialización de la lengua*, en estas claves. Esto resulta central para poder analizar las diferentes políticas y actividades de revitalización que describiremos, así como para abordar el diseño de una propuesta que pueda considerar la situación real del territorio y los participantes que forman parte de este trabajo. Asimismo, como sostiene Friedman (2011), este enfoque resulta útil en el análisis de los procesos de revitalización porque permite comprender la producción, transmisión y transformación de las ideologías lingüísticas y su impacto en el resultado de la socialización. De la misma manera, He (2011), en coincidencia con lo que también planteara Montrul (2016), sostiene que el aprendizaje de la lengua en los casos de lenguas de herencia está en estrecha relación con los valores y actitudes, tanto del hablante como de su entorno, hacia la lengua en sí y hacia el grupo étnico, y que en esto difiere de los procesos de socialización de L2, no sólo en la metodología de enseñanza, sino en la forma de considerar y abordar esos valores e ideas previas, tema que retomaremos en el capítulo 4.

Como se desprende de lo planteado, otro concepto central en esta tesina es el de *ideología lingüística*, ya que los procesos de retracción o mantenimiento de una lengua dependen del conjunto de “creencias, implícitas o explícitas, utilizadas por los hablantes de todo tipo como modelos para construir evaluaciones lingüísticas y participar en la actividad comunicativa” de sus mundos sociales” (Kroskrity 2004: 497). Estas ideologías afectan directamente el estado de una lengua, ya que determinan el prestigio y el valor social que los hablantes le otorgarán.

Siguiendo a Dorian (1998), podríamos decir que el mapuzungun (como la mayoría, si no todas las lenguas indígenas en Argentina) cargó consigo durante años una *ideología del desprecio*, basada, por un lado, en la valoración del castellano como lengua estándar y representante de la unidad nacional, y por otro lado, en el desprestigio de los pueblos indígenas existentes en el territorio. Dado que las ideologías afectan a, y son afectadas por, las decisiones que se toman sobre el uso de las lenguas, y consecuentemente tienen una relación inextricable en los procesos de mantenimiento y revitalización, el análisis comprensivo de las diferentes ideologías coexistentes en el territorio atraviesa el planteo de la situación actual y las prospecciones del mapuzungun en el barrio.

En la aproximación al panorama lingüístico que se despliega en Virgen Misionera también serán de utilidad los conceptos desarrollados desde la perspectiva del *paisaje lingüístico*, entendiéndolo como “la combinación de las lenguas utilizadas en anuncios, calles, edificios públicos y otros textos escritos en la vía pública” (Landry y Bourhis, 1997), es decir, todo texto en la vía pública forma parte del paisaje lingüístico, sea este producido por el Estado como por iniciativas privadas, y así sea con fines meramente informativos, comerciales o artísticos. A partir de este concepto, toma relevancia el entorno lingüístico para el análisis de las ideologías vigentes, así como también para evaluar el grado de vitalidad de una lengua en un determinado territorio y las resistencias que hablantes de lenguas minoritarias pueden oponer a su desplazamiento.

Como ya mencionamos, nos posicionamos en una perspectiva de *derechos lingüísticos* y parte del objeto de estudio de este trabajo lo constituyen las *políticas lingüísticas*. En este sentido es importante destacar que en principio seguimos lo propuesto por Hamel (1993, 1995) y Calvet (1997), según lo cual debe entenderse como política lingüística toda intervención social sobre las lenguas, y no únicamente las acciones institucionales explícitas. Entendemos así como políticas lingüísticas “todas las decisiones que se tomen de manera consciente sobre el uso público de una lengua” (Bein, 2006:41); estas favorecen o entorpecen el acceso a las lenguas del territorio, y tienen un rol fundamental en el garantizar la supervivencia de lenguas minoritarias. En ese marco, como explicamos en los capítulos a continuación, considerar la legislación existente, las prácticas y los discursos glotopolíticos permitirá abordar la tensión entre las políticas estatales, las políticas de organizaciones territoriales, y las respuestas de la población del barrio frente a estas.

En el capítulo final de esta tesina procuramos plantear posibles acciones tendientes a la recuperación del mapuzungun en Virgen Misionera, por lo que será fundamental discutir la noción de *revitalización lingüística*. Para eso retomaremos los seis modelos sistematizados por Grenoble y Whaley (2006) que se organizan de acuerdo a sus modos de socialización lingüística (programas de inmersión total, de inmersión parcial, enseñanza de la lengua como lengua segunda, programas de base comunitaria, el programa “maestro-aprendiz” y la reconstrucción), pero incluiremos, asimismo, las clasificaciones propuestas por Bradley y Bradley (2019) y Lewis y Simons (2010), ya que permiten caracterizar los diferentes tipos de revitalización atendiendo a la función y el estatus de la lengua para sus hablantes, poniendo en primer plano la voluntad y a necesidad percibida por la propia comunidad involucrada en el proceso. Especialmente en el caso estudiado será importante pensar que el mapuzungun, en el escenario actual en el barrio, podría encuadrarse en un proyecto orientado a lo que los autores llaman *herencia*. Esto es, antes de buscar la restitución de su uso a todos los ámbitos cotidianos, desde esta categoría se propone preservar la lengua como expresión de identidad junto a símbolos y actividades que reafirmen la común pertenencia cultural.

Por las características de este trabajo, se ha optado por desarrollar una investigación *cualitativa*, que permita dar predominio a las historias de vida y a las propias apreciaciones de los participantes, teniendo en cuenta la importancia de la subjetividad y autopercepción al intentar abordar las motivaciones primarias tanto en un proceso de pérdida como de revitalización lingüística.

La propuesta inicial de investigación comprendía el desarrollo de entrevistas y encuestas, y también la realización de un encuentro de hablantes. A tal fin preveíamos concertar visitas domiciliarias y encuentros preparatorios a este, que la situación de pandemia imposibilitó.<sup>1</sup>

Entre 2019 y 2020 se realizaron ocho entrevistas semiestructuradas a pobladores y participantes de organizaciones mapuche a quienes se referirá con sus iniciales. Por un lado, se entrevistó a una integrante del *lof* Colhuan-Nahuel, y a cuatro vecinos y vecinas del barrio con quienes se reconstruyó el proceso de conformación de Virgen Misionera y el lugar que las lenguas presentes en el territorio fueron ocupando. Al mismo tiempo, a partir del relato de algunos de ellas que son hablantes de mapuzungun (con diversa fluidez en el devenir de sus trayectos biográficos), o bien participantes en instancias de aprendizaje, se analizaron los

---

<sup>1</sup> A tal fin se realizaron en 2019 los primeros contactos con tres hablantes mujeres adultas mayores del barrio; sin embargo, el contexto de pandemia y el poco acceso de las entrevistadas a herramientas para continuar las entrevistas a distancia impidió profundizar en este trabajo de campo.

procesos migratorios que los llevaron a asentarse en el territorio actual del barrio y a la vinculación de estos con la retracción o fortalecimiento de su lengua materna. A la par, se efectuaron entrevistas a representantes actuales de las diferentes instituciones: una entrevista grupal a dos trabajadores del CAAT 10, dos entrevistas grupales a miembros de la comunidad educativa del colegio secundario, y una entrevista a un miembro fundador y participante actual de la Comisión Directiva de la biblioteca popular. Asimismo, se realizaron contactos con la Junta vecinal, que respondió por escrito. Fueron en cambio infructuosos los intentos de comunicación con integrantes de la radio comunitaria, el club deportivo, el dispensario de salud y la parroquia.

Además, a efectos de sondear las ideologías lingüísticas presentes en el territorio se recurrió a la elaboración de encuestas destinadas a directivos, docentes y estudiantes de nivel medio pertenecientes a la escuela secundaria del barrio. De tal modo, en 2019 se tomaron 57 encuestas correspondientes a estudiantes de primero y cuarto año del colegio secundario, y 9 encuestas (que en dos casos devinieron en entrevistas) a personal docente, directivo y administrativo. Las mismas comportaron dos formatos distintos, que se presentan en el Anexo 1. Con el mismo objetivo, y partiendo de las nociones de paisaje lingüístico se relevó la presencia del mapuzungun en el barrio; algunas fotografías ilustrativas se ofrecen en el Anexo 2.

Por otro lado, se realizó un relevamiento de la normativa vigente a nivel nacional, provincial y municipal referida a lenguas indígenas y en particular al mapuzungun. Para reconstruir la situación social del barrio (su conformación histórica, su estado actual, el emplazamiento del *lof*) se realizó una búsqueda bibliográfica y de artículos periodísticos que complementan la información brindada en las entrevistas de los vecinos, de tal forma que pudiera presentarse una mirada más completa del tejido social.

#### **1.4. Estado de la cuestión**

Son escasos los antecedentes específicos al tema tratado en esta tesina. El proceso de conformación de Virgen Misionera sólo cuenta con dos trabajos previos. El principal y más abarcativo es el de Agüero (2012), que mencionamos en la presentación del tema. Guevara (2018) se centra en las políticas habitacionales que atravesaron el barrio y la situación actual

de los títulos de propiedad, por lo que es menos relevante en esta tesina. Nos referiremos a sus aportes en el capítulo 2.

En cuanto a la situación sociolingüística del mapuzungun en la provincia de Río Negro, ha sido descrita por Malvestitti (2003, 2015, 2020). En 2003, esta autora establecía que el mapuzungun podía caracterizarse como una lengua minorizada, con escasa transmisión intergeneracional y procesos de estandarización incipientes debida a los hablantes. Observaba que la lengua se mantenía activa en los ámbitos religioso, familiar y etnopolítico, siendo sus funciones principales la comunicativa, la religiosa y la demarcativa, relacionada principalmente con la revalorización de la identidad mapuche ocurrida en las últimas décadas del siglo XX. Además de esas funciones, y como resultado de este proceso, notaba que en Línea Sur el mapuzungun era utilizado en medios de comunicación, en consignas políticas y denominación de agrupaciones, y se visualizaban experiencias de dictado de cursos y proyectos de revitalización. No obstante, en una encuesta realizada en distintos niveles educativos, en esa región y en Bariloche y El Bolsón en la zona andina, se revelaban entre adolescentes y jóvenes algunas representaciones negativas del mapuzungun frente al castellano, principalmente referidas a la inutilidad de la lengua en la vida contemporánea, su asociación con el pasado y lo rural, y la supuesta imposibilidad de brindar perspectivas de ascenso social. En 2015 Malvestitti se refiere a representaciones y prácticas de mantenimiento lingüístico en un contexto de vulnerabilidad del idioma y destaca la necesidad de “identificar y comprender las ideas que circulan en la comunidad respecto de quiénes se consideran hablantes de la lengua, yendo más allá de parámetros tales como el número absoluto de hablantes, su proporcionalidad respecto de la población total o los grados que miden la fluidez lingüística de quienes emplean la lengua” (2015: 83). Sostuvo además que si en el siglo XX los investigadores entendían que la migración urbana inevitablemente llevaba al desplazamiento de la lengua minorizada, por el contrario esta puede operar como dinamizador del mantenimiento lingüístico debido a que “ciudad y campo forman parte de un mismo espacio donde los agentes circulan” y a las oportunidades de aprendizaje que se registran contemporáneamente en la ciudad (2015: 84). Finalmente, en un trabajo más reciente, publicado en 2020, describe algunas ideologías que erosionaron la continuidad de la diversidad etnolingüística en la zona o disputan el actual proceso de incorporación del mapuzungun en niveles medio y universitario.

Con respecto a los usos del mapuzungun por colectivos juveniles mapuche en la región, se cuenta con trabajos de Kropff (2004) y Cañuqueo y Kropff (2007). Estas autoras relevan

representaciones similares entre los jóvenes, sin embargo señalan experiencias específicas en las que, a partir del siglo XXI, se conforman grupos de jóvenes de barrios periféricos de centros urbanos -entre ellos San Carlos de Bariloche- que comienzan a reconocerse mapuches reivindicando la posibilidad de construir una identidad indígena sin renunciar a la urbanidad. De esta manera sostienen que este movimiento puede contribuir a romper la identificación entre la identidad mapuche con la obsolescencia arriba mencionada.

En las casi dos décadas transcurridas la situación se ha ido modificando. En el capítulo 3 expondremos los cambios implicados en la creación de legislación que impactó sobre la enseñanza del idioma en la educación formal. Algunos trabajos actuales se refieren a la integración del mapuzungun a la currícula de nivel medio en ámbito rionegrino (Assaneo, Ávila Hernández, Cayun Pichunlef, de Miguel, Malvestitti y Pichilef, en prensa). A la vez se incrementaron las instancias de empleo del idioma en la demanda política y en instancias de revitalización mucho más sistemáticas y articuladas. Mayo y Salazar (2016), Cañuqueo, Mayo, Malvestitti y Cañumil (2017), Cañuqueo, Cañumil, Pichunleo y Malvestitti (2018), y Tomás, Pell Richards, Tripailafken y Cecchi (2020), presentan diferentes experiencias de espacios de enseñanza y de *koneltun* o internados lingüísticos realizados en la provincia de Río Negro -y en Bariloche- como estrategia de revitalización lingüística de inmersión total o parcial. Por último, la situación de visibilización del mapuzungun con sentido político es relevada por Pichilef (2020) en su análisis del paisaje lingüístico de dos pueblos de la Línea Sur. A este corpus bibliográfico sumamos artículos periodísticos y material audiovisual sobre la enseñanza del mapuzungun en la región.

Sin embargo, en estos trabajos se aborda en poca medida la presencia del mapuzungun dentro de los barrios de San Carlos de Bariloche, en su relación cotidiana con el castellano. Por ello, esta tesina se propone presentar una descripción del funcionamiento del mapuzungun en un entorno barrial y urbano específico, y evaluar la viabilidad de una revitalización lingüística recuperando los saberes de los hablantes residentes allí.

## **1.5. Organización de la tesis**

Luego de la presentación del tema efectuada en el capítulo uno, en el segundo capítulo se describirá la conformación de Virgen Misionera como resultado diversos procesos económicos y sociales. A partir de las entrevistas a antiguos pobladores y hablantes de mapuzungun, se reconstruirán trayectorias de socialización y procesos de mantenimiento y

desplazamiento lingüístico atravesados por los hablantes. Asimismo se contemplará la conformación del *lof* Colhuan-Nahuel en el interior del barrio y su impacto en la configuración de las ideologías lingüísticas y en el uso y visibilidad del mapuzungun.

En el tercer capítulo se revisarán en primer lugar las políticas lingüísticas vigentes en la normativa provincial y municipal, referidas al estatus del mapuzungun y su lugar en espacios educativos. Consideramos el impacto de estas políticas en las diversas instituciones que tienen injerencia en el barrio, ya que se entiende que el lugar que se le dé a esta lengua desde los organismos oficiales de gobierno tendrá efectos en las actitudes de hablantes y no hablantes hacia ella, posibilitando o dificultando su mantenimiento y revitalización. También se analizarán las acciones llevadas adelante por instituciones barriales como la biblioteca popular “Aimé Paine” y el *lof* en función de la promoción que realicen del mapuzungun o bien en base a la ausencia de políticas al respecto.

Como resultado de lo analizado en los capítulos precedentes, el capítulo cuarto se propone sintetizar los factores que facilitan u obstaculizan el mantenimiento del mapuzungun en el barrio. A partir de ello, se esbozan propuestas para la eventual revitalización de la lengua, en las que se identifican prácticas, posibles actores y maneras en que podría ser implementada.



## Capítulo 2

### Virgen Misionera:

#### Procesos de conformación y configuración actual de un territorio

##### 2.1. Historia del barrio

Como indicamos en el capítulo 1, hay pocos trabajos que abordan la constitución de Virgen Misionera como barrio suburbano de la ciudad. Agüero (2012) principalmente se enfoca, desde una perspectiva histórica, en la experiencia comunitaria que logró conformar lo que fue originalmente un asentamiento rural en un barrio organizado y reconocido por la municipalidad. De esta forma, la historia previa a este proceso, encabezado por el sacerdote Juvenal Currulef a partir de 1980, apenas está mencionada. Por otro lado, el trabajo de Guevara (2018) se centra en la situación actual del barrio, especialmente en lo referente a la tenencia de los terrenos, por lo que el recorrido histórico que realiza sirve para contextualizar los momentos de crecimiento demográfico del territorio, los flujos migratorios que confluyeron allí y su relación con el crecimiento de la ciudad.

Por tal motivo, a partir de estos trabajos y de la información recabada en las entrevistas y encuestas que realizamos, se presenta en este capítulo un esbozo de cómo fue el proceso de conformación del barrio a partir de la década de 1940, haciendo énfasis en aquellos elementos que dieron forma a la identidad actual de Virgen Misionera.

##### 2.1.1. El período 1940-1980

Según lo relevado por Agüero (2012), como ya mencionamos, el poblamiento de este territorio se remonta al menos hasta 1940, cuando la zona era ocupada por algunas pocas familias que se sostenían con actividades ganaderas y agrícolas de escala familiar. De los testimonios recogidos por este autor, se desprende que unas diez familias extendidas se asentaban en la zona. Por otra parte, según Guevara (2018), en esos tiempos la delimitación del espacio no estaba claramente establecida ya que muchas actividades se realizaban de manera semi-nómada o en espacios muy amplios que carecían de alambrado. En lo que respecta a infraestructura, caminos y servicios, esta zona quedaba por fuera del ejido urbano de Bariloche, por lo que no contaba con servicios básicos ni fácil acceso desde el centro del

pueblo. Tampoco había calles internas, sino que la circulación se daba por senderos marcados según los recorridos habituales de los habitantes y sus animales. Esto también lo mencionan en las entrevistas que hemos realizado actuales vecinos que vivían en estos primeros años del barrio: “Yo llegué acá en el ‘60, cuando acá no había nada. La Pioneros era pura huella no más, puro bosque” (FC).

De esta época datan los asentamientos de familias que aún hoy viven en el barrio, entre las que se cuentan aquellas que forman parte de la hoy reconocida comunidad mapuche. Con el paso del tiempo, estas familias originales fueron creciendo y sus descendientes y allegados de otras localidades también buscaron establecerse en la zona, por lo que se fueron demarcando los lotes de cada familia. Este proceso se dio de manera espontánea, sin el apoyo de los registros catastrales municipales, por lo que dio lugar a lotes superpuestos, terrenos que ocupaban espacios que deberían ser calles y otras situaciones similares que, a medida que el territorio se fue poblando más y que cayó bajo la mirada del municipio, generó situaciones conflictivas, algunas de las cuales aún perduran. A estas circunstancias también hay que sumar que la propiedad de estos terrenos fue siempre marcada por la ocupación efectiva, sin que mediara, en esta primera época, ningún documento que legitimara a sus ocupantes. La única constancia a la que se podía apelar era un certificado de tenencia precaria (ley provincial Q-279, arts. 73-78), documento que, a la vez que otorgaba la tenencia a una determinada persona, no permitía considerar que ese terreno fuera de su propiedad, y por lo tanto fuera pasible de ser vendido o heredado. Esto provocó que, en muchas ocasiones, ante el fallecimiento de quien contaba con la tenencia precaria, sus familiares convivientes se quedaran sin ningún derecho legal sobre la propiedad que habitaban.

El pasado rural y el entorno boscoso y -aún hoy relativamente- poco poblado (especialmente considerando la densidad de población de barrios más cercanos al centro de la ciudad) mantiene viva la identidad rural de sus habitantes, la memoria sobre el cultivo del suelo y la cría de animales. Los vínculos entre Virgen Misionera y “lo rural” se mantiene incluso entre los más jóvenes, donde aún se observa una fuerte identificación con el campo, ya sea por procesos migratorios o por la presencia de familiares en parajes rurales (Agüero, 2007). También producto de sus orígenes es que hoy en día los residentes consideran que el barrio es un espacio de asentamiento de la familia completa, por lo que existen tensiones entre nuevos

vecinos y antiguos pobladores que pretenden que los lotes que aún están disponibles sean utilizados por sus parientes.<sup>2</sup>

Entre 1960 y 1970 hubo un aumento demográfico importante en la ciudad, lo que incidió en el rápido crecimiento del barrio. La dificultad de acceder a tierras más cercanas al centro de Bariloche y el hecho de que esta zona ya no quedaba tan aislada respecto de este debido al mayor desarrollo de caminos y medios de transporte hicieron que estos terrenos fueran considerados valiosos para desarrollos inmobiliarios, y se comenzaron a realizar loteos que ignoraban la existencia de los pobladores. A partir de esta situación se configura el principal conflicto -que es a la vez la piedra fundamental de la identidad- de Virgen Misionera: la tenencia legítima de los terrenos. Por otro lado, señala Guevara (2018) que en este mismo periodo las políticas de los gobiernos militares provocaron que los vecinos sintieran la presión de buscar soluciones más permanentes con respecto a la propiedad de los terrenos del barrio.

En esta época, el crecimiento del barrio estuvo dado principalmente por el desplazamiento de familias desde Chile y desde la Línea Sur (Guevara, 2018), lo que trajo consigo un afianzamiento de la identidad rural de la zona y, en muchos casos, la conformación de grupos de vecinos que se autorreconocían mapuche e hicieron entre ellos grupos de pertenencia. Esto marca una diferencia entre Virgen Misionera y otros barrios de Bariloche, en especial los que se conformaron a partir de planificaciones estatales (como los barrios de viviendas o 34 hectáreas) (Agüero, 2012). En Virgen Misionera la decisión de asentarse en la zona fue de cada familia, especialmente influenciada por la intención de estar en un entorno más natural y menos urbano (Agüero, 2012: 66), y muchas veces por tener ya vínculos con otros vecinos. En este sentido, el barrio contó con un buen punto de partida desde donde construir procesos comunitarios.

### **2.1.2. El período 1980- actualidad**

En la década de 1980 llegó al barrio el sacerdote Juvenal Currulef, quien era oriundo de Bariloche e incluso había sido ordenado sacerdote en la catedral de la ciudad. Designado como párroco de la iglesia del vecino barrio de Melipal en 1980, se acerca al barrio en esos

---

<sup>2</sup> La continuidad de estos aspectos del barrio se observan, por ejemplo, en las siguientes notas periodísticas de 2019 y 2018 respectivamente:

<https://www.rionegro.com.ar/las-historia-detras-de-la-ocupacion-en-virgen-misionera-957831/> y <https://www.rionegro.com.ar/las-historia-detras-de-la-ocupacion-en-virgen-misionera-957831/&sa=D&source=editors&ust=1616589479247000&usg=AOvVaw0AR0Dp3JXjmeeaxDXEZSvG>

años (Agüero, 2012). En 1985 Currulef queda a cargo de la parroquia de Virgen Misionera y comenzó su labor pastoral desde los lineamientos de la teología de la liberación y el Concilio Vaticano II (Guevara, 2018). Fiel a su ideología, centró su trabajo en fortalecer los lazos intracomunitarios y en brindar la posibilidad a los vecinos de acceder a la escolarización y a la tierra. En este periodo comenzaron a llegar al barrio nuevos pobladores, convocados por el trabajo de Currulef, “profesionales que se acercan a partir de la llegada del Cura, en su mayoría empleados del Estado y una minoría de autónomos independientes de clase media” (Aguero, 2014).

A partir de que se identificara que la tenencia legítima de los terrenos era la principal necesidad del barrio, junto al acceso a servicios básicos (luz, gas y agua), se conformó así el Equipo Pastoral de Tierras (EPT), producto de la voluntad de los vecinos que se reunieron en torno a la figura del sacerdote para buscar soluciones definitivas. Por otra parte, Currulef y la comunidad vecinal lograron construir los edificios para que funcionaran las escuelas. Se fundan sucesivamente la escuela primaria “Virgen Misionera” (1983), el taller de capacitación laboral “Carlos Mugica” (1985), el Jardín Materno-Infantil “Arco Iris” (1987), el colegio secundario “Amuyén” (1989) y el secundario para jóvenes y adultos “Don Jaime De Nevares” (1998) (Agüero, 2012). Por otro lado, en la década de 1990 se creó la Escuela de Capacitación “‘Saberes’ para la construcción de la esperanza”, que organizó en el ámbito del barrio al menos dos encuentros de Educación en Sectores populares denominados “El poder de la palabra”. En 1987 se conformó la Fundación Gente Nueva con el fin de que estas instituciones pudieran contar con una entidad legal que favoreciera su organización y gestión autónomas, y hasta el día de hoy las escuelas son de gestión social, por lo que reciben ayuda del Estado para su financiamiento, a la vez que conservan autonomía respecto de la elección del personal y de su funcionamiento interno. En cambio, las funciones del EPT fueron tomadas por el Instituto Municipal de Tierra y Vivienda.

Simultáneamente al proceso de organización vecinal que se daba en torno de la parroquia, y con el foco puesto en la regularización dominial, dentro del barrio a partir de otro conjunto de vecinos, relacionados con los sectores propietarios (aquellos que ya tenían títulos de propiedad), y alentados por la Municipalidad se conformó, mediante ordenanza 162-C-87, la Junta vecinal en 1987. Esta institucionalización tuvo el objeto de “salvaguardar los terrenos” de las ocupaciones ilegales, según testimonios que recogen Guevara (2018) y Agüero (2012). El proceso de consolidación de la Junta vecinal es coincidente con la aparición de un propietario de lotes ocupados por una vecina, situación que, a la vez, empujó a la comunidad

barrial a comenzar la regularización de la tenencia de los terrenos. Luego de un momento que Agüero (2014) identifica como de máxima movilización y proyección, a partir de la década de 1990 el espíritu comunitario se va debilitando a medida que las distintas instituciones se van consolidando.

### **2.1.3. Lof Colhuan Nahuel**

Una de las particularidades de Virgen Misionera es que dentro del barrio existen lotes que han sido reconocidos como propiedad comunitaria del *lof* Colhuan Nahuel. En la opinión pública, este hecho pareciera reafirmar la identidad mapuche del barrio, si bien su proceso de conformación estuvo lejos de ser un proceso pacífico y con consenso vecinal, y es, de hecho, uno de los principales conflictos en el interior de la organización barrial.

Como en el caso de muchos de los lotes donde residen los habitantes del barrio, los terrenos que actualmente constituyen la comunidad fueron ocupados por las mismas familias desde la década de 1940. Según relata una de las entrevistadas, allí estaba establecida Isabel Calfuleo junto a su grupo familiar, quienes vivían del cultivo y la cría de animales. Al producirse su fallecimiento en el año 2001, y ante la falta de título de propiedad, su familia se enfrentó a un desalojo apoyado por la Junta vecinal de aquel momento, que reclamaba esos terrenos como espacios comunes del barrio. Cuando se logró desalojar a los ocupantes, en esos lotes se estableció una plaza y un potrero, y se cedió el espacio para la construcción del centro de salud y el jardín de infantes “Arco Iris” (entrevista a MN). No obstante lo relatado por la entrevistada, cabe señalar que según la ordenanza 160-CM-1992, ese espacio fue cedido por el municipio para que se asentara allí una plaza. Esta contradicción entre el relato y la vivencia de los habitantes del territorio y lo establecido en la normativa municipal es una de las muchas situaciones similares que se viven en el barrio, y que afectan no sólo al *lof*, sino a otros vecinos. En este caso, el conflicto se configuró como la disputa entre la comunidad mapuche y la Junta vecinal, situación que continúa hoy teniendo vigencia.

La comunidad, no obstante, logró recuperar la mayor parte de los lotes (excepto aquellos en los que se estaban edificando la salita de salud y el jardín de infantes) y ser reconocida como comunidad mapuche. El logro de la personería jurídica comportó un largo proceso, que comenzó en 2001. En el año 2012 el *lof* obtuvo la personería jurídica provincial y se encuentra inscripto en el registro de comunidades del Instituto Nacional de Asuntos Indígenas (INAI). La posesión de los terrenos que actualmente ocupa se encuentra en proceso de

regularización, ya que aún está pendiente la mensura de los mismos para que se le otorgue el título de propiedad comunitaria.

Como señalamos más arriba, el proceso de recuperación que llevaron adelante los y las integrantes el *lof* significó una ruptura tanto con la Junta Vecinal de aquel momento como con gran parte de los vecinos, que los percibieron como usurpadores de espacios comunes, en lugar de legitimar su ocupación histórica. Si bien hoy en día las diferencias entre los vecinos del barrio y los integrantes de la comunidad no se manifiestan de manera explícita, la naturaleza conflictiva de la recuperación generó una división clara entre vecinos de Virgen Misionera e integrantes de la comunidad, y contribuyó a que se perciba de manera polarizada la identidad (mapuche/no mapuche, y también entre mapuche integrantes o no del *lof*)<sup>3</sup>.

De todas maneras, hay que considerar que la estigmatización hacia el pueblo mapuche es anterior a este conflicto puntual y atraviesa a la sociedad barilochense en su conjunto y no únicamente a Virgen Misionera. Uno de los entrevistados (DJ), vecino del barrio y autorreconocido mapuche, dice respecto de aquel momento, que la comisión directiva de esa Junta vecinal que propició el desalojo de la familia Colhuan Nahuel y ocupó sus terrenos estaba compuesta por vecinos que ya tenían y que posteriormente mantuvieron sus actitudes discriminadoras hacia todos los vecinos mapuche.

La comunidad recibió además visibilidad pública por el levantamiento de machi de una de sus integrantes. El llamado a machi de BC a los once años comportó un profundo proceso de autorreconocimiento y reapropiación de saberes mapuche sobre salud y también del idioma en el ámbito del *lof*. Este es además un hecho de relevancia debido a que hacía muchas décadas que no se levantaba una machi en *Puelmapu*. Posteriormente, en 2017 parte de la comunidad se reorganiza como *lof* Lafken Winkul Mapu y se establece en un sector del Parque Nacional Nahuel Huapi en Villa Mascardi, hecho que generó un nuevo conflicto judicial y mediático en torno al reclamo por la legitimidad del acceso a la tierra.

## **2.2. Configuración actual del territorio**

Actualmente, Virgen Misionera es considerado, tanto por sus habitantes como por la sociedad barilochense, como un barrio popular, marcado por la irregularidad legal de los terrenos y la

---

<sup>3</sup> Ver, por ejemplo, la nota periodística del 22 de octubre de 2010 [https://www.rionegro.com.ar/el-defensor-mediara-en-un-conflicto-vecinal-KERN\\_481821/](https://www.rionegro.com.ar/el-defensor-mediara-en-un-conflicto-vecinal-KERN_481821/)

presencia de instituciones de ayuda social. De tal modo, como señala Fuentes (2007:17), podría caracterizarse como "un sitio que no se ubica en «el alto», pero que es caracterizado con estigmas equivalentes". Abarca una superficie aproximada de 3 km<sup>2</sup> y limita al oeste con el barrio San Ignacio del Cerro, al norte con Barrio Parque Playa Bonita, al este con Rancho Grande y al sur con una ocupación más reciente denominada Quinta 51 y con la ladera del cerro Otto. Según Agüero (2014), en ese año residían allí alrededor de 400 familias.



Ubicación del barrio (elaboración propia según datos del registro catastral de Bariloche)

De las diversas instituciones que se asientan en el territorio, son de destacar:

- El dispensario de salud, “Salita Virgen Misionera”, que depende del Ministerio de Salud de la provincia y que brinda atención primaria de la salud.
- El Centro de Asistencia y Articulación Territorial (CAAT 10) que depende de la Secretaría de Desarrollo Social, Cultural y Deportivo de la municipalidad.
- La Fundación Gente nueva, que sostiene las escuelas (jardín, primaria, secundaria y escuela de oficio) emplazadas en el barrio, además de lo que originalmente fue el EPT.
- La parroquia “Virgen Misionera” quien, junto a Cáritas no sólo realizan tareas pastorales, sino también de asistencia social.

- Diversas instituciones originadas y sostenidas por los vecinos, como la radio comunitaria “Radio Del Barrio”, el club deportivo “Arco Iris” y la biblioteca popular “Aimé Painé”, espacios que además de cumplir funciones específicas, se orientan a tejer y sostener lazos barriales y de ayuda mutua a aquellas personas que lo necesiten.

Más allá del conflicto relacionado con terrenos e infraestructura, hoy en día las diferentes instituciones identifican como principales características del barrio:

- Que el barrio es percibido como una excepción dentro de la generalidad de los barrios de la zona, en función de ser un barrio “popular” en un sector de la ciudad comúnmente asociados a barrios socioeconómicamente medio-altos y altos.
- Que ha persistido a lo largo del tiempo la tendencia a organizar grupos de funcionamiento cooperativo (sea de compras, de producción, entre otros) siempre que sean sostenidos por referentes externos al barrio (como el CAAT o la Fundación).
- Que las instituciones que funcionan allí -especialmente la salita de salud, la biblioteca y las escuelas- tienen como forma de trabajo establecida una gran articulación con la población vecinal.
- Que existe una gran demanda de asistencia estatal ante situaciones de vulneración de derechos (desde ayuda habitacional, alimentaria o gestión de subsidios, hasta la denuncia y el acompañamiento de situaciones de violencia de género e intrafamiliar).

### **2.3. Presencia del mapuzungun en el barrio**

Al relevar la presencia del mapuzungun en el barrio se hace indispensable atender a las tensiones que la lengua y la identidad mapuche suscitan, tanto dentro del conjunto de vecinos del barrio, como al interior de la comunidad mapuche en particular. Este tema debe obligatoriamente abreviar en el análisis de las heterogéneas ideologías lingüísticas que atraviesan al territorio y a sus habitantes, ya que la (in)visibilización de la cultura y lengua mapuche guarda una estrecha relación con ellas. Por otro lado, la cantidad y tipos de hablantes en Virgen Misionera no es algo que haya sido relevado de manera específica ni por organismos estatales ni por trabajos académicos -ni tampoco de otros barrios de Bariloche-, por lo que es un campo que se encuentra con vacancia de datos.

Como se mencionó anteriormente, diversos acontecimientos en la conformación del barrio, junto a los hechos y políticas nacionales históricas, contribuyeron a configurar lo que Dorian



(1998) definió como *ideología del desprecio*, esto es: frente a la situación de potencial bilingüismo castellano-mapuzungun y la valoración dicotómica respecto de la utilidad del primero sobre el segundo, la identificación de la lengua nacional como más “moderna”. Además, se observa la creencia de que el mapuzungun, como lengua minorizada, necesariamente conlleva al mismo tiempo el desprestigio de la cultura mapuche.

Esta ideología, que podría caracterizarse como parte de un proceso de mediación semiótica que Irvine y Gal (2000) denominan *recursividad fractal*, que afecta, por un lado, el mantenimiento de la lengua estigmatizada, ya que sus hablantes temen que su uso implique una transferencia de (des)prestigio y entonces, abandonan esta lengua en favor de la variedad de mayor prestigio. Por otro lado, esta ideología dificulta la posibilidad de que investigadores ajenos al grupo puedan identificar a aquellos hablantes que mantuvieron el empleo de su lengua, pero que prefieren permanecer en el anonimato para evitar ser asociados a esta. Según las palabras de uno de los entrevistados, “En el barrio hay hablantes espectaculares (...) y eso es algo que está guardado bajo siete llaves” (DJ), y la conservación de la lengua se asocia precisamente a este secretismo. Según el mismo vecino: “Nuestros mayores lo siguen hablando. No lo van a hacer abiertamente y eso se respeta. Y por eso ha permanecido en el tiempo” (DJ). De esta forma, en el curso de la investigación hallamos no sólo que ha mermado la cantidad de hablantes de mapuzungun, ya sea como hablantes fluidos o con conocimiento parcial e incluso como recordantes, sino que aquellos que lo conservan no quieren reconocerlo abiertamente, es decir, corresponderían a los denominados hablantes “fantasma” en la tipología de Grinevald y Bert (2011).

Respecto de quiénes hablan mapuzungun, en dos de las entrevistas (DJ y EC) se resalta que los hablantes del barrio son las personas mayores, las “abuelas”, y que el uso no está extendido entre los jóvenes, entre quienes, sin embargo, existe un reconocimiento de su identidad mapuche. Se observaría así un proceso de *iconización* en el que se reserva la imagen de hablante en correlación con la edad. Las y los hablantes, además, cuentan mayormente con habilidades orales, y el mapuzungun escrito se utiliza en menor medida ya que quienes tienen más edad muchas veces no han sido alfabetizados en castellano. Entre los entrevistados se reconoce de manera más o menos explícita que el sistema educativo ha tenido una gran responsabilidad en la transmisión de estas ideologías que señalaban a la cultura mapuche como elemento de vergüenza: “Es un barrio que vive esa dualidad de la educación atravesada por la educación de las escuelas de Sarmiento” (DJ), “Fue por eso que se terminó la palabra mapuche, por las escuelas, se discriminaba mucho” (FC). Por ello, en

este recorte etario - los adultos y las adultas mayores- es esperable que las ciertas ideologías lingüísticas tengan un mayor peso, en especial la que opone escolarización a mantenimiento del mapuzungun y la que reafirma la idea de que la preservación de la cultura y la lengua mapuche debe agradecerse al secretismo con el cual los hablantes guardaron la lengua frente a los extraños<sup>4</sup>.

La mirada que aportan las instituciones territoriales respecto de la existencia o no del mapuzungun en Virgen Misionera es también iluminadora. Si bien el desconocimiento respecto de la existencia de vecinos mapuche no es una constante (de cuatro entrevistados sólo uno considera que “no hay presencia de la cultura mapuche en el barrio”), sí lo es respecto de la presencia de hablantes. Sólo uno de de cuatro entrevistados, indica conocer hablantes de mapuzungun que residan en el barrio. Ninguna institución -ni siquiera la biblioteca, que es la entidad con mayor apertura y evidente trabajo intercultural- reconoce haber recibido la demanda por parte de algún vecino o vecina de ser atendidos en mapuzungun, ni de acceder a los servicios de la institución en esta lengua. En este sentido puede decirse que el mapuzungun (así como la cultura y la identidad mapuche) sufren un silenciamiento, una invisibilización, en parte producto de las propias decisiones de hablantes que presentamos más arriba, y en parte producto de un proceso de *borramiento* -otro proceso de mediación semiótica muy productivo que destacan Irvine y Gal (2000)- que niega la existencia de diferencias lingüísticas dentro de un territorio (barrial, urbano) que “debe” percibirse como homogéneo.

Además de las entrevistas a diversos vecinos y referentes institucionales, se realizaron encuestas a estudiantes de la escuela secundaria “Amuyén” durante los meses de mayo y junio de 2019. En ellas se buscó relevar la consciencia y las ideas y actitudes que éstos tienen respecto del mapuzungun en la vida cotidiana, barrial y escolar. En total se realizaron 57 encuestas: 34 en primer año de secundaria y 23 en cuarto año para poder tener un panorama de corte longitudinal. Es de destacar que, más allá de lo reflejado en las respuestas de las encuestas, en líneas generales la disposición de los estudiantes al realizarlas osciló entre expresiones de broma y hastío, actitudes que pueden interpretarse como producto de la sobreexposición que durante los años 2017-2019 se vivió en las escuelas por los casos de Santiago Maldonado y la recuperación del territorio mapuche en Villa Mascardi<sup>5</sup>. Si bien no

---

<sup>4</sup> Esta situación es reconocida por Golluscio (2006) en otras comunidades mapuche.

<sup>5</sup> La desaparición y muerte de Santiago Maldonado fue un hecho muy abordado por las escuelas en toda la ciudad, pero especialmente en las escuelas de Fundación Gente Nueva. La represión en la que fue asesinado Rafael Nahuel ese mismo año, si bien no tuvo, quizás, el mismo impacto mediático, fue un evento central en

hubo referencias explícitas a estos hechos en las respuestas a las encuestas, entre el 2017 y el 2019 el tema de la legitimidad de los reclamos territoriales del pueblo mapuche impactó en la sociedad barilochense y especialmente en Virgen Misionera, y no debe dejarse de lado este contexto al analizar los resultados de la indagación realizada en las aulas.

En primer lugar hay que señalar que ningún estudiante, de ninguno de los dos grupos encuestados, se autoreconoció mapuche, ni siquiera aquellos pocos que mencionaron tener familiares que hablaran la lengua. Respecto de los elementos de la cultura mapuche que identificaban en su entorno, la mayoría no indicó que hubiera alguno en su hogar (94,11% en primer año, 91,30% en cuarto). Sólo uno de los estudiantes mencionó que en su casa hay una “bandera de pueblos originarios” haciendo referencia a la *wiphala*, y otro señaló el apellido materno como “elemento” presente en el hogar. En cambio, en el barrio muchos señalaron que había “banderas mapuche”, “familias”, “una comunidad” o “comunidades”, además de música y “personas que cantan en mapuche”. El porcentaje de respuestas negativas en este caso fue mucho menor (23 de 34 estudiantes en primer año y 8 de 23 en cuarto), si bien aún en primer año es significativamente alto (67,64%, frente a 34,78% en cuarto año). Por su parte, no encontraron elementos mapuche en la escuela: sólo la mitad de los estudiantes en primer año (15/34) y una sexta parte en cuarto año (4/23). La mayoría de los estudiantes mencionaron la presencia de una “bandera mapuche” (referencia a la *wenu foye* pintada en un mural del comedor), y algunos pocos también señalaron que existen instrumentos musicales (2/34 y 3/23). Otros, de manera menos específica, indicaron que en la escuela hay “símbolos mapuche” o “dibujos”, quizá aludiendo al mural mencionado. En primer año solo un 14,70% (5/34) identificaron el nombre de la escuela como un elemento más, pero esto fue influenciado por la docente que estaba presente en el aula, quien sugirió la respuesta.

En cuanto a la pregunta sobre si estaban o no de acuerdo con que en la escuela haya símbolos o términos mapuche, en primer año contestaron afirmativamente 55,88%, negativamente 20,58% y 23,52% se mostraron indiferentes. En cuarto año los porcentajes fueron 26,08%, 13,04%, y 52,17% respectivamente, mientras que 2 estudiantes eligieron no contestar. Es decir, en cuarto año aumentó el número de estudiantes que se mostraron indiferentes, desvinculándose del tema por considerarlo un lineamiento que debería tomar la escuela como proyecto institucional o por entenderlo como una decisión familiar/comunitaria. Al mismo tiempo, se repitió la idea de que “no me afecta” la presencia de otra cultura en la escuela

---

Virgen Misionera ya que sucedió en los territorios en conflicto en Villa Mascardi, donde la comunidad que sostiene la recuperación está vinculada, como mencionamos, al *lof* asentado en el barrio.

(12/23). Las respuestas afirmativas (6/23) a la inclusión de la cultura mapuche en el ámbito escolar se sostienen más en la necesidad de respeto por la diversidad cultural (“Todos deberíamos respetar nuestras culturas, no me afectaría en nada”) y en el derecho a la identidad de los estudiantes mapuche (“Es parte de muchos alumnos”). Las respuestas negativas (3/23) se justifican en el rechazo a lo que visualizan como imposición (“Tratan de incorporar obligadamente una cultura en el colegio”).

En primer año, en cambio, hubo mayor cantidad de respuestas positivas (19/34), ancladas en el valor de aprender otra cultura (“está bueno saber de otras culturas”, “me encantaría aprender cultura mapuche”), por considerar que esta es un patrimonio y derecho de quienes se sienten relacionados con ella (“Ellos tienen otros dioses y está bien que expresen lo que creen”), o porque es parte de la historia que construye el presente (“Para recordar a los que ya no están”). Por su parte, el rechazo (7/33) está justificado simplemente por el desagrado o el desinterés (en tres casos se reiteró “no me interesa el tema y no me gusta”). Quienes se pronunciaron como indiferentes (8/34) sostuvieron razones similares (“No me interesa el tema”, “Es decisión de la escuela” o “Me es indiferente”).

En ambos cursos se repitió la inquietud por el uso político-partidario respecto de pueblos originarios, aunque en primer año fue enunciada como una condición en las respuestas afirmativas (“Sí estoy de acuerdo, pero mientras no se le dé un uso político”), mientras que en cuarto constituyó la principal razón en las posturas negativas (“No, porque es parte de una política partidaria (no debería serlo). Pero en las escuelas estos símbolos (que no tienen nada de malo) se utilizan para hacer política por parte de los docentes”).

De los datos obtenidos, destacamos:

-La gran cantidad de respuestas que clasificamos como indiferentes. Esto se observa no sólo en aquellas respuestas en las que se manifestó ser indiferente, sino también en las razones con las que se sostienen las respuestas afirmativas o negativas. Especialmente en cuarto año, las respuestas del estilo “Me es indiferente porque a mí no me afecta”.

-La tendencia en el grupo de primer año a valorar la diversidad cultural y lingüística *per se*.

-La tendencia contraria en cuarto año a considerar la diversidad cultural como un asunto que debe ser ajeno a la escuela.

-La persistencia de respuestas que relacionan la inclusión del pueblo mapuche con la preexistencia histórica y no con una identidad étnica actual.

-Entre quienes no están de acuerdo, el desagrado que se manifiesta de manera indeterminada en estudiantes de primer año se transforma en un desagrado justificado en cuarto.

-El desconocimiento de los elementos mapuche del entorno escolar, que demuestra la falta de trabajo sobre el tema a nivel institucional.

Por otra parte, en el mismo periodo de tiempo realizamos nueve encuestas a personal docente, directivo y de apoyo en la misma escuela, especialmente enfocadas en relevar la presencia del mapuzungun en la escuela y las demandas al respecto que notan como educadores. De estas encuestas se desprende que los docentes no perciben demandas respecto a la inclusión del mapuzungun en la escuela por parte de los estudiantes, ni de sus familias. Sólo un encuestado reconoce que algunos estudiantes declararon pertenecer a pueblos originarios a partir de la posibilidad de acceder a becas destinadas específicamente a esta población. Tampoco hay demandas específicas por parte de los docentes, con excepción de tres que manifiestan deseos de poder “interpretar” la lengua o incorporarla a la escuela como una materia más dentro de la currícula. A pesar de estas tres excepciones, en líneas generales los encuestados no identifican al “Amuyén” como una escuela de identidad mapuche. De hecho, en la pregunta referida al por qué se había elegido ese nombre para la institución, las respuestas, cuando las hubo, se orientaron al “sentido” (*caminemos juntos*) como visión y misión institucional. En cambio, no sintieron la necesidad de justificar la elección de una voz mapuche. Entendemos que de este modo se naturaliza el uso del mapuzungun como cuestión “autóctona”, pero no se problematiza en qué medida esto responde al escenario barrial o regional, si es requerido por la comunidad o si es una especie de “mandato” cultural o externo.

Sobre la inclusión de instancias o elementos de la cultura mapuche en la escuela, un tercio de los docentes dicen que esto se limita a los contenidos dictados por las materias del área de ciencias sociales, sea desde un abordaje histórico o social (“Reducido a espacios de ciencias sociales”, “Se trabaja en algunas áreas cuestiones cosmológicas y la historia del genocidio”). 2/9 recuerdan que los 24 de junio se menciona el *Wiñoy tripantü* y 2/9 consideran que la única fecha en que se trabaja institucionalmente el tema es “el día de la diversidad” aludiendo al 12 de octubre. Por último 2/9 no identifican ninguna incorporación de contenidos o elementos de la cultura mapuche en la escuela. De la misma manera, la mayoría coincide en

que la *wenu foye* no está presente en actos escolares y que tampoco ninguna familia la ha reclamado.

La existencia de hablantes dentro de la comunidad educativa y barrial es relativamente desconocida por los docentes encuestados. Unos pocos responden de manera fehaciente que no hay hablantes (2/9). El resto dice desconocerlo o saber que hay pero no identificar quiénes son. Es llamativa la percepción en un caso de que “hay pero intentan no darse a conocer”, que se vincula al secretismo explicado más arriba. De esto se desprende que se naturaliza el hecho de que “debe haber” hablantes, aunque estos no sean conocidos, hecho seguramente influenciado por la forma en que, como desarrollamos más arriba, la identidad del barrio ha sido constituida.

De lo relevado en ambos grupos encuestados -estudiantes y docentes- puede concluirse que la inclusión de la diversidad cultural no es parte del proyecto educativo específico de la institución, y que este tema actualmente no ocupa mayor espacio que en otras escuelas de la ciudad. Se aborda especialmente desde el área de ciencias sociales y en ocasión de alguna efeméride. Si bien en su origen esta institución buscó la inclusión de la comunidad mapuche del territorio y abordó la identidad de trabajadores y estudiantes (como explicaremos en el capítulo 3), hoy en día esto no se mantiene. Tampoco parecieran existir demandas desde los estudiantes o sus familias (como sucedió en otros momentos) que movilicen la inclusión de la cultura y lengua mapuche como parte de la cotidianeidad de la vida escolar.

#### **2.4. Paisaje lingüístico**

Para completar el análisis de la situación lingüística actual de Virgen Misionera recurrimos a la observación del paisaje lingüístico del barrio entre los años 2019 y 2020.

El término *paisaje lingüístico* fue acuñado a principios de 1980 en el campo de la planificación lingüística y refiere a la distribución y visibilidad de las lenguas en espacios públicos y comerciales. Incluye tanto “la lengua utilizada en señales en la vía pública, los carteles publicitarios, nombres de calles, nombres de lugares, carteles de comercios y carteles en edificios gubernamentales” (Landry y Bourhis, 1997: 25), enumeración a la que habría que agregar aquellas intervenciones realizadas por particulares como carteles y grafitis.

En el barrio, la lengua que predomina es el español. La mayoría de los nombres de las calles refieren a músicos del folclore musical argentino (“Antonio Tarragó Ros”, “Waldo de los Ríos”, “Andrés Chazarreta”, “Los Berbel”, entre otros), las instituciones suelen llevar nombres en castellano (“Arcoiris”, “Salita Virgen Misionera” “Radio del barrio”), y entre los emprendimientos comerciales predominan los nombres propios (“Despensa Felipe”, “La huerta de Josué”). El mapuzungun pareciera estar ausente, salvo por la denominación de la escuela “Amuyén”, la calle “Aimé Painé” y la biblioteca del mismo nombre.

Según los autores arriba mencionados, el paisaje lingüístico tiene principalmente dos funciones: una informativa y otra simbólica. Mediante la primera se demarca la comunidad lingüística del territorio, esto es, se informa qué lengua o lenguas pueden ser utilizadas. De esta manera, se genera en los hablantes la expectativa de encontrarse con determinada lengua en determinado lugar. La discrepancia entre lo que el paisaje lingüístico promete y la realidad con la que un hablante se encuentra puede conducir a una “frustración personal” (Landry y Bourhis, 1997:25) al sentirse la persona súbitamente excluida del entorno comunicativo proyectado. En este sentido, por ejemplo, el nombre de la escuela “Amuyén” constituye una pieza importante en el paisaje del barrio, ya que genera la expectativa de encontrarse en la institución con una comunidad hablante de mapuzungun o que propicia su aprendizaje. Lo que evidencian las encuestas realizadas, sin embargo, es que tal comunidad no tiene lugar dentro en ese ámbito.

A la vez, la presencia de una u otra lengua en el paisaje brinda información respecto de la composición sociolingüística del territorio, y la predominancia de una variedad sobre otra es interpretada como un reflejo del estatus de la comunidad lingüística en cuestión. En este sentido, la ausencia del mapuzungun en el paisaje lingüístico del barrio, antes que indicar una situación de monolingüismo, sirve para reforzar aquello sostenido por los vecinos en las entrevistas: la invisibilización del mapuzungun y el ocultamiento de sus hablantes vinculado al estatus desprestigiado de la comunidad mapuche.

Por otro lado, la función simbólica del paisaje lingüístico tiene que ver con cómo la presencia de una lengua configura el sentimiento de inclusión o exclusión y ayuda a generar -o no- una identidad social positiva. Además se vincula con la percepción de los hablantes (objetiva o subjetiva) respecto de la vitalidad de la lengua y, por extensión, de su identidad étnica. Una lengua excluida se percibe como menos valiosa. Al mismo tiempo, la apropiación del espacio público por parte de una lengua minorizada es un acto simbólico de recuperación del espacio social de una comunidad sociolingüística.

A partir de lo expuesto en el estudio de Muñoz Carroble (2010), entendemos que el paisaje lingüístico puede poner en evidencia:

- a- Un bilingüismo social, dado por la convivencia de dos o más lenguas oficiales;
- b- Un bilingüismo particular a ciertos grupos, por causa de la migración;
- c- Un bilingüismo causado por la globalización, donde una lengua extranjera se emplea asociándola al prestigio y refinamiento;
- d- Un paisaje lingüístico afín al turismo, que busca incluir las lenguas de los visitantes. En este ítem consideramos pertinente agregar el uso de lenguas locales o regionales orientado a la captación del turismo, como sucede en Bariloche con el uso del mapuzungun en emprendimientos del rubro.

A esta enumeración debería agregarse, a nuestro juicio, una quinta posibilidad, en la que el paisaje lingüístico refleje la apropiación y disputa del espacio colectivo por grupos social y lingüísticamente marginados. En Virgen Misionera, si bien no abundan los espacios sobre los que realizar intervenciones callejeras (es un barrio mayormente residencial, con alambrados y cercos vivos, sin espacios especialmente dedicados a la cartelera publicitaria), se dejan ver expresiones en mapuzungun sobre algunas paredes, especialmente en espacios que son utilizados por instituciones barriales, como la biblioteca o la murga (en el Anexo 2).



## Capítulo 3

### Planificación, política y revitalización lingüísticas

#### 3.1. Introducción

En este capítulo nos ocuparemos de la legislación en materia de lenguas indígenas que es relevante en la realidad del barrio, y las políticas lingüísticas llevadas adelante por diferentes organizaciones estatales o vecinales a nivel local, entendiendo que ambas situaciones –las que emanan del Estado y las que surgen desde la ciudadanía- hacen al campo de las denominadas “políticas lingüísticas” (Hamel, 1993). En cada uno de estos niveles se ponen en juego las tensiones propias de la sociedad que, en el caso que analizamos, está muchas veces a dos aguas entre la valorización de la cultura mapuche como un elemento “originario” del territorio, y su marginación por ser considerada “contraria a la unidad nacional”. La política y la planificación lingüística en ese caso se hacen eco de estas desigualdades y tensiones, y los proyectos de revitalización deben contemplar simultáneamente los niveles micro y macro sociolingüísticos (Hamel, 1993)

Si bien el establecimiento de políticas lingüísticas está presente en cada sociedad desde tiempos remotos, el estudio de estas políticas es un campo disciplinar relativamente reciente. Es habitual referir el trabajo de Haugen (1959) como uno de los pioneros en el área, cuando acuña el concepto *language planning* para englobar las acciones tendiente a guiar el uso oral y escrito de las lenguas en una comunidad lingüísticamente heterogénea. A partir de este concepto, se comenzaron a estudiar las intervenciones de los Estados sobre las lenguas empleadas en los territorios, centrándose en las acciones que ayudaran a establecer la selección de determinadas variedades lingüísticas y la estandarización de la lengua oficial en el territorio estatal. De acuerdo con Hamel (1993), la corriente anglosajona se centró sobre estas propuestas, desde un enfoque que deja de lado la naturaleza conflictiva del contacto lingüístico, las tensiones sociales que genera y el lugar activo de los individuos frente a las políticas estatales, elementos que fueron recuperados por los estudios de otras corrientes. Así, Guespin y Marcellesi (1986) acuñan el término *glotopolítica* para poder incluir todas las acciones conscientes e inconscientes de una sociedad frente a la lengua, el habla y el discurso. De esta manera se amplía el campo de análisis a las acciones emanadas desde los grupos subalternos, además de los hegemónicos, se le da relevancia a aquellas acciones que no son explícitamente propuestas como políticas lingüísticas y se incluye en la consideración

no sólo a la planificación sobre el corpus y el estatus de una lengua, sino también a las construcciones discursivas en las que se manifiestan ideologías acerca de las variedades en uso.

Acordamos con Hamel (1995) en que las políticas lingüísticas son un campo inseparable de la perspectiva de los derechos lingüísticos, y que su estudio e implementación está absolutamente vinculado a los procesos micro y macro sociolingüísticos que atraviesan la relación de los hablantes con sus lenguas. Desde esta perspectiva, se hace lógico incorporar en la consideración los elementos ideológicos que inciden en la relación entre personas y lenguas en un determinado territorio y la función simbólica que las lenguas tienen en la construcción de la identidad individual y colectiva. Es decir, los derechos lingüísticos son derechos humanos a la vez individuales y colectivos: se sustentan en el derecho de cada persona a identificarse con su lengua materna (o de su comunidad) y a acceder a servicios educativos, administrativos, de salud y comunicativos, así como el derecho al nombre propio, y al mismo tiempo en el derecho colectivo a mantener la identidad y alteridad etnolingüística. Estos derechos se han regulado mediante los principios de territorialidad y de personalidad en la gestión de las políticas lingüísticas (Calvet, 1997).

En situaciones de desplazamiento lingüístico, el mantenimiento de una lengua minorizada puede muchas veces percibirse como un impedimento a acceder a una mejora del estatus socioeconómico de los hablantes (Fishman, 2001). La voluntad de los hablantes de mantener su lengua puede verse afectada por esta representación, por lo que el proceso de recuperación lingüística no puede recaer únicamente en manos de sus comunidades, quienes pueden percibir que resistirse al cambio lingüístico en favor de la lengua dominante significa replicar determinadas condiciones políticas, sociales y/o económicas de desventaja. Tal como señala Lo Bianco (2018), hay que considerar que antes que el desprestigio de la lengua, lo minorizado es el hablante o el colectivo en sí mismo. Por esto es importante que el mantenimiento y la recuperación de lenguas de grupos minorizados se considere desde la perspectiva de derechos, cosa que obliga a los Estados a ser garantes de los mismos a partir de herramientas legislativas y de políticas públicas.

En consonancia con estos planteos, en este capítulo queremos abordar las políticas lingüísticas que atañen al mantenimiento y la recuperación del mapuzungun en el barrio tanto desde el cuerpo de leyes y ordenanzas emanadas desde el Estado, como desde las acciones que surgieron por demanda de los hablantes del territorio, para, de esta manera, poder

encontrar los puntos de encuentro y de desencuentro entre las políticas que se construyen “desde arriba” y “desde abajo”. En primer lugar presentaremos el marco legislativo que atañe a la población y lengua mapuche en la provincia de Río Negro así como a la presencia del mapuzungun en el ámbito escolar, luego mencionaremos aquellas ordenanzas municipales que abordan la configuración pluricultural de la ciudad, y finalmente presentaremos las propuestas que diferentes instituciones territoriales han desarrollado en torno a la revitalización y/o visibilización del mapuzungun.

## **3.2. Contextos y marcos jurídicos**

### **3.2.1 Leyes nacionales y provinciales**

Luego de haber sido prohibidas, perseguidas e ignoradas, en la Argentina las lenguas indígenas comenzaron a ser parte de la legislación, principalmente a partir del retorno de la democracia tras el último gobierno de facto. Como señala Lenton (2010), en el periodo 1984-1993 diversas “leyes indígenas” en diferentes provincias buscaron definir la relación entre la población indígena y la no indígena, incluyendo de manera más o menos detallada el lugar de las lenguas maternas de cada pueblo y el rol del Estado como “protector” del patrimonio lingüístico y cultural de estas minorías.

En 1985 se sancionó la ley nacional N° 23302 que tuvo como objetivo la incorporación de las comunidades indígenas a los procesos socioculturales y económicos nacionales. La ley planteó el otorgamiento de personería jurídica a cada comunidad, la adjudicación de tierras comunitarias, y decretó la creación del Instituto Nacional de Asuntos Indígenas (INAI). Esta ley dedica su quinto capítulo a establecer los criterios con los que debería implementarse la educación básica en estas comunidades, dando por sentado el monolingüismo en su lengua materna y estableciendo que la educación tendría que dictarse primeramente en esta lengua y luego incorporar el castellano en un sistema de educación bilingüe e intercultural. Asimismo el texto señala la necesidad de promover la formación de docentes bilingües “con especial énfasis en los aspectos antropológicos, lingüísticos y didácticos” (art. 16). De este modo, las acciones en materia de educación perseguían dos objetivos: el primero era el resguardo y la revalorización de la identidad de cada comunidad; el segundo, la integración de estas en la sociedad nacional desde una posición igualitaria. En esta ley, el valor de las lenguas indígenas reside en que componen el acervo cultural e identitario de la comunidad, mientras

que el aprendizaje del castellano se vincula con la posibilidad de acceder a una prometida equiparación respecto de los derechos y deberes de todos los ciudadanos argentinos. En términos de funciones lingüísticas (Cooper, 1997), el castellano, como lengua oficial (nunca estatuida de manera explícita ni en esta ni en otra legislación nacional) es la lengua que, se entiende, permitirá la movilidad social de los estudiantes, mientras que las lenguas indígenas, si bien se presentan como lenguas para la educación, cumplen la función de poder vehicular la enseñanza del castellano y alfabetizar en esta lengua. De este modo, la ley plantea avances en cuanto a la inclusión de las lenguas originarias en la educación, pero desde una perspectiva compensatoria, que conduciría más al bilingüismo sustitutivo que a una efectiva equidad lingüística.

En 1992 se aprobó la ley nacional N° 24071 que significó la incorporación de la Argentina al acuerdo internacional sobre los derechos de los pueblos originarios (convenio 169 de la OIT). En el terreno lingüístico este acuerdo establece explícitamente que es deber de los Estados preservar las lenguas de los pueblos originarios que estén interesados en conservarlas. También se establece que todos los pueblos deben poder acceder a conocer sus derechos en sus propias lenguas, recurriendo, si fuera necesario, a traducciones escritas y a medios de comunicación que transmitan en sus lenguas. A raíz de la ratificación por parte de la Argentina de este convenio, en la modificación de la Constitución nacional de 1994 (ley N° 24430) se incluyó, como deber del Congreso nacional, reconocer la preexistencia de los pueblos indígenas y garantizar sus derechos a la identidad, la propiedad comunitaria de la tierra y la educación bilingüe e intercultural (art. 75 inc. 17). De esta forma, el Estado se hace responsable de proveer los recursos necesarios para la garantía de estos derechos.

En Río Negro, en consonancia con la ley nacional N° 23302, se aprobó en 1988 la ley Integral del Indígena N° 2287, que no obstante ser posterior a la nacional, en lo referido al acceso a la educación no resulta tan detallada. En lo que respecta a las lenguas indígenas en particular, limita la función del Estado a disponer de “las horas de clase necesarias y posibles en aquellos lugares donde existan indígenas que hablen su lengua y deseen transmitirla a sus descendientes, asimismo sus pautas culturales, historia y tradiciones” (art. 31). De este modo, deja la mayor parte de la responsabilidad en la decisión de cada comunidad, y se ubica en una perspectiva de interculturalidad funcional al reconocer, en términos de Walsh (2010:77) “la diversidad y la diferencia cultural, con metas a la inclusión de la misma al interior de la estructura social establecida”. Sin poner en debate el origen del estatus de minorización, y sobreentendiendo que no hay comunidades monolingües en mapuzungun, la ley

no considera esta lengua como vehículo de la currícula educativa, sino una asignatura extra en la jornada escolar en aquellas escuelas que así lo establezcan.

Si bien la ley N° 23302 estipulaba la obligación del Estado de proveer acceso a la educación en la lengua materna en las “zonas de asentamientos indígenas”, no fue hasta el año 2006 que se sancionó una ley nacional de educación, bajo el N° 26206, que incluyó la educación intercultural bilingüe (EIB) como una más de las modalidades de la educación obligatoria. En el capítulo XI, se establece que el objetivo de esta modalidad es garantizar el derecho constitucional de los pueblos indígenas “a recibir una educación que contribuya a preservar y fortalecer sus pautas culturales, su lengua, su cosmovisión e identidad étnica; a desempeñarse activamente en un mundo multicultural y a mejorar su calidad de vida”. Esta ley es producto de un trabajo previo de *federalización* de la educación, a través del Consejo Nacional de Educación, órgano que estableció, en 2004, los *Núcleos de Aprendizaje Prioritarios* (NAP). En ellos se consideraba que la interculturalidad debía orientarse a visibilizar “las lenguas y su relación con la cultura” (Assaneo *et al.* en prensa), especialmente en el NAP correspondiente a nivel medio.

En consonancia con ello, en la provincia de Río Negro se sancionó en 2012 la ley Orgánica de Educación N° 4819, que reafirma el compromiso del Estado en habilitar escuelas con esta modalidad. A diferencia de la ley nacional que postulaba una educación monolingüe en la lengua de cada comunidad, el surgimiento de la EIB, en la provincia intenta poner en igualdad de condiciones el acceso a ambas lenguas, reconociendo el valor del castellano como lengua oficial del territorio, y la lengua indígena, principalmente, como lengua grupal siguiendo la caracterización de Cooper (1997). Por otra parte propicia la participación permanente de las comunidades originarias en la definición, implementación y evaluación de las estrategias pedagógicas y la formación de equipos interculturales en el diseño curricular y de materiales didácticos, fortaleciendo así la inclusión de contenidos interculturales. El objetivo que persigue la EIB es el fortalecimiento de las “pautas culturales, su lengua, su cosmovisión e identidades étnicas y su calidad de vida” (art. 60) de las comunidades involucradas en la comunidad escolar, incentivando de esta manera el autorreconocimiento de los estudiantes como parte de pueblos originarios o migrantes. Como plantean Assaneo *et al.* (en prensa), en el diseño de la EIB “no basta con un 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”.

La ley orgánica de educación de la provincia se tradujo en el diseño curricular presentado en 2015 bajo el título de *Nueva Escuela Secundaria Rionegrina* (ESRN), documento que propone que la interculturalidad es un valor transversal en todas las instituciones de nivel medio sin importar sus modalidades ni orientaciones. En función de ello, se alienta a incluir al mapuzungun como una lengua posible de enseñarse en el área reservada a “lenguas segundas” en el “ciclo básico” de educación (1ero, 2do y 3er año). Además proyecta, dentro de las doce posibles orientaciones del “ciclo orientado”, la orientación en lenguas, en la que cada escuela podrá optar por incluir diferentes idiomas entre los que se cuenta el mapuzungun, junto a otros tradicionalmente impartidos, como el inglés o el portugués. Para esto el diseño curricular optó por cambiar la denominación del área, y pasó a considerar que estos espacios curriculares son espacios de “Lenguas adicionales”, y no “extranjeras”, y se enfatiza la importancia de la incorporación del mapuzungun “como acto de justicia curricular frente a una lengua minoritaria que ha sido vulnerada, permitiendo que esta pueda ser revalorizada” (2017:250). Sin embargo, acordamos con Assaneo *et al.* (en prensa) quienes sostienen que en este espacio, dada la obligatoriedad del inglés y del portugués en esta orientación, el lugar que realmente se le cede al mapuzungun es limitado. Por otro lado, la implementación de la ESRN es aún demasiado reciente y sólo se ha incorporado en dos establecimientos educativos de nivel medio, por lo que faltan datos con los que analizar el impacto de la currícula en el desarrollo en cada escuela. A la vez la lengua se enseña en distintas escuelas de los niveles primario o inicial de entornos rurales en las que está implementada la modalidad EIB.

### **3.2.2. Ordenanzas municipales y cursos de mapuzungun**

El contexto legislativo de la municipalidad de la ciudad acompañó el proceso que en materia de derechos de comunidades originarias se fue dando a nivel nacional. En 2007 estos se incorporaron en la Carta Orgánica y recién en 2015 se estableció por ordenanza el carácter intercultural del municipio. Sin embargo, desde 1990 existen documentos que se orientan a la preservación y/o fortalecimiento de la cultura mapuche, especialmente a través de dos instrumentos: ordenanzas que regulan cursos de lengua y cultura mapuche, abiertos a la

comunidad y financiados por la municipalidad, y declaraciones de interés municipal o cultural de eventos o documentos producidos para la enseñanza del mapuzungun.

La modificación de la Carta Orgánica de 2007 incluyó un capítulo especialmente dedicado a la situación de los pueblos originarios en la ciudad. En el artículo 210 se establece que la municipalidad, entre otras cosas, reconoce la preexistencia del pueblo mapuche, garantiza el respeto de su identidad y “*promueve una educación bilingüe e intercultural que contribuya a preservar y fortalecer sus pautas culturales, su lengua, cosmovisión e identidad étnica, procurando su desempeño activo en un mundo multicultural y el mejoramiento de su calidad de vida*”. En términos prácticos esto significó que se declararan como días no laborables para los empleados autorreconocidos mapuche aquellos implicados en celebraciones, y contribuyó con el fortalecimiento de los espacios educativos.

En 2015, mediante la ordenanza 2641-CM-15, se estableció oficialmente la condición de municipio intercultural. De esta manera, la declaración realizada en la Carta Orgánica se concretiza en políticas tales como la “adecuación de los espacios municipales” y la capacitación del personal municipal en el marco de la interculturalidad y la promoción de políticas públicas que visibilicen el carácter intercultural del municipio, tanto entre los residentes como entre los visitantes. Además se establecen las fechas específicas en las que los empleados municipales que participen de ceremonias mapuche están exentos de concurrir a sus lugares de trabajo por ser días de expresión “de su espiritualidad y pertenencia al Pueblo Mapuche” (art. 5).

En lo que respecta específicamente al mapuzungun, desde 1990 el municipio estableció la creación de un curso de lengua y cultura mapuche con la ordenanza 421-CM-1990. En este documento se argumenta la necesidad del espacio considerando a) la gran cantidad de ciudadanos “descendientes de paisanos mapuches”; b) que la “Lengua Indígena” es un patrimonio cultural que el Estado debe cuidar; c) que debe realizarse una “reparación histórica hacia aquellas etnias que fueron diezmadas”.

Se estableció que este curso duraría tres años y que se impartiría para dos segmentos etarios: de 6 a 12 años y de 13 años en adelante, claramente pensando en que la principal población objetivo serían los niños y jóvenes. Contemplaría tanto la enseñanza del mapuzungun como de la cultura mapuche y se coordinarían diferentes instituciones como el “departamento de pedagogía regional de educación”, el Centro Mapuche, el Consejo Asesor Indígena, y la Dirección municipal de Cultura. Asimismo se contaría con asesoramiento específico del

Museo de la Patagonia y de antropólogos de la Universidad Nacional de La Plata. Finalmente, la selección del docente que lo dictara se llevaría a cabo a partir de la creación de un registro de hablantes.

Cuatro años después, en 1994, se crea por ordenanza 421-CM-1994 el “programa de revalorización de la cultura mapuche”, que parte, más o menos, de los mismos considerandos: la necesidad de que el Estado inicie una reparación histórica, respete las pautas culturales y lingüísticas del pueblo mapuche y divulgue estas en la sociedad barilochense, y sobre todo, la cantidad de –ya no descendientes sino- hablantes de mapuzungun. El curso se acortó a cuatro meses, dentro de los cuales se dictaban dos módulos –uno de expresiones culturales mapuche y otro de historia y lengua- y se autorizó a la contratación de dos docentes. Cabe destacar que este curso se realizó durante algunos años.

En la actualidad, esta legislación ha sido reemplazada por la ordenanza 2993-CM-2018 que creó el “Programa de revalorización cultura e idioma Mapuche (Mapuzungun)”, que busca ser más abarcativa. Propone así sostener tres espacios: cursos de mapuzungun, cursos sobre cosmología y filosofía mapuche, y actividades de difusión y transmisión de estas áreas tanto dentro como fuera de cada *lof*. Además habilita a cada una de las comunidades mapuche a solicitar la contratación de docentes o idóneos como profesores de idioma y cultura y la provisión del material didáctico necesario para desarrollar los cursos. Como contrapartida, a efectos de fortalecer el trabajo intercultural, establece que los *lof* podrán ser convocados por el municipio para la realización de actividades relacionadas a la transmisión de cosmovisión, filosofía y lengua mapuche. Estas acciones se están llevando adelante en algunos de los once *lof* establecidos en el ejido urbano de la ciudad en estos últimos años.

### **3.3. Las políticas desde el barrio**

Los avances legislativos que reseñamos en el apartado anterior coinciden con el periodo de consolidación de Virgen Misionera que desarrollamos en el capítulo 2. No hemos constatado en el barrio una incidencia significativa de los proyectos y programas allí explicados. No obstante, se observan diversas iniciativas y propuestas que han surgido a lo largo de los años desde las inquietudes particulares de los vecinos e instituciones del barrio. En este sentido, hay principalmente tres ámbitos que han generado políticas en torno al mapuzungun: las escuelas, la biblioteca popular “Aimé Painé” y el *lof* Colhuan Nahuel.



### **3.3.1. La biblioteca “Aimé Painé”**

Es la única biblioteca popular con la que cuenta Virgen Misionera y está emplazada casi en el centro del barrio, a pocas cuadras de las escuelas, la parroquia y el club deportivo. Fue fundada a finales de la década de 1980 y desde entonces se ha mantenido en funciones; sigue siendo hoy en día un espacio de gran identificación para los vecinos, no sólo como biblioteca, sino también como centro de promoción de diversas actividades culturales. Desde sus orígenes y a lo largo de sus treinta años de existencia tuvo como uno de los pilares principales de su trabajo la promoción y transmisión de la cultura y la lengua mapuche. Comenzó a funcionar por inquietud de un grupo de docentes de la escuela primaria Virgen Misionera, que comprendía que “la mayoría de la población del barrio es de origen mapuche” (entrevista con MO). El reconocimiento de esta presencia impulsó a estos docentes a sostener espacios donde se pudiera enseñar y aprender diversas actividades relacionadas con prácticas de este pueblo originario. En la elección de su nombre, definido por un concurso abierto a la comunidad educativa de la escuela primaria en 1990, se optó por utilizar el nombre de la cantante Aimé Painé como homenaje por su trabajo en la recuperación de la cultura mapuche.

A lo largo del tiempo, la promoción del mapuzungun y la actividad en torno a la interculturalidad se mantuvo a través de diferentes actividades, aunque no de forma continua. En su surgimiento, en la década de 1980, la biblioteca –que aún funcionaba dentro de la escuela primaria- organizó un espacio a modo de taller que se planteó como objetivo “poner en valor la cultura mapuche” (entrevista con MO). En estos talleres, abuelas del barrio trabajaban con los estudiantes de la escuela elementos cosmovisionales y valores a partir de la narración de “leyendas” (sic). En 1993 la biblioteca accedió al video de una grabación en vivo de Aimé Painé durante un encuentro de docentes en la ciudad de Rosario en 1987. A partir de este material, se realizaron copias para poder ofrecer como material de divulgación y se realizó un concurso literario para niños y jóvenes buscando darle difusión a este material y a la filosofía de la cantante.

Entre 1998 y 2000 se realizó en la biblioteca un taller de telar mapuche a cargo de un tallerista que también escribía poesía en mapuzungun. Estos talleres se convirtieron también en espacios de trasmisión de la lengua. Asistían principalmente vecinas del barrio, aunque también algunas participantes que provenían de otros barrios cercanos. Como el principal objetivo de este taller era la enseñanza de una técnica de telar, y la transmisión del mapuzungun se dio de manera no planificada, por el interés que compartían talleristas y

participantes, estos encuentros no tuvieron una sistematicidad en lo referente a la enseñanza de la lengua. Finalmente el taller dejó de dictarse en parte por dificultades de la Escuela de arte “La llave”, dependiente de la municipalidad, quien sostenía este espacio.

A la vez, en 1999 se formó un “taller de cultura mapuche” con integrantes de la comunidad *Trenketuayin* con la idea de conformar allí un “Centro de rescate y difusión de la cultura mapuche”. Con el paso del tiempo, la forma en que se organizaba este grupo fue cambiando y dando lugar a que sus integrantes conformaran nuevos grupos que actualmente siguen funcionando, aunque no vinculados con la biblioteca.

En 2000, en articulación con la Universidad Nacional del Comahue, se dictó en la biblioteca un taller de interculturalidad dirigido a educadores, alfabetizadores, agentes de salud, asistentes sociales, psicólogos, psicopedagogos e interesados en el tema. Tuvo una buena convocatoria, aunque acotado a los profesionales a quienes estaba principalmente dirigido.

En 2001 volvió a organizarse un taller de lengua y cultura mapuche, en cuyo marco se realizaron actividades de preparación para el *wiñoy tripantü*, guiados por la machi Teresa Painequeo. Esta convocatoria surgió desde el *lof* Ranquehue, cercana geográficamente al barrio. Fue la comunidad quien realizó la convocatoria, y la biblioteca prestó el espacio físico. Participaron varios vecinos del barrio y de comunidades cercanas. Finalmente se realizó la ceremonia en el predio de la comunidad Ranquehue. Por otra parte, en 2002 algunos representantes de la biblioteca participaron en el camaruco en Anecón Grande. Para el *wiñoy tripantü* de ese año, el grupo que planteaba actividades de “rescate y difusión de la cultura mapuche” organizó diversas actividades previas a esa fecha.

En 2004 se dictó un taller de teatro y cultura mapuche para niños y niñas por iniciativa de la biblioteca, que estuvo a cargo de Felisa Curamil, quien abordaba el trabajo con el mapuzungun, y Miriam Álvarez que desarrollaba los aspectos referidos a la técnica teatral. En este espacio participaron muchos niños vinculados a las comunidades mapuche de la zona. Hasta 2012 no hubo en la institución nuevas actividades específicamente orientadas hacia el mapuzungun. Este fenómeno no es analizado por los referentes de la biblioteca, sin embargo se puede observar que coincide con el comienzo del conflicto que se suscita a raíz de la recuperación de terrenos del *lof* Colhuan Nahuel. También debería considerarse la incidencia del recambio de personal a cargo del espacio.

En 2012 volvió a crearse en la biblioteca un espacio taller de lengua y cultura por inquietud de vecinos que habían participado previamente de otros talleres (una de los interesados fue la propia tallerista, Felisa Curamil). El contenido de las clases se organizaba según las inquietudes de los participantes. Sin embargo, la falta de participación desembocó en que el

espacio se discontinuara. Posteriormente, en 2018 la biblioteca prestó el espacio al Espacio de Articulación Mapuche para la realización de las jornadas “El pueblo mapuche vive”. Este encuentro fue coordinado por el colectivo El Kultrunazo, Pu Pichike Choike -equipo de enseñanza de mapuzungun a niños y jóvenes- y el espacio mencionado, y contó con una nutrida participación. Por último, además, dos libros de reciente publicación que abordan el conflicto de la comunidad *Lafken Winkul Mapu*, la recuperación de tierras en Villa Mascardi y el asesinato de Rafael Nahuel fueron presentados en 2018 y 2019 en la biblioteca con presencia de integrantes de este *lof*.

A lo largo de estos años, las diversas actividades propuestas recurrieron a diferentes formas de convocatoria, principalmente a través de la radio del barrio, afiches en escuelas y comercios, y cartelería en la sede de la biblioteca, formando parte, de manera efímera, del paisaje lingüístico del barrio. Su impacto varió en función del público a quien estaba dirigida la actividad en cuestión: para las actividades con niños y jóvenes, resultó más efectiva la difusión en las escuelas y de los otros talleres que había ya en funcionamiento, con los adultos la radio y los afiches en comercios resultaron mejor. Pero también tiene que considerarse que la transmisión “boca a boca” entre vecinos es una parte importante de la dinámica del barrio.

Respecto del grupo etario predominante, en los talleres de mapuzungun eran los adultos y adultos mayores, si bien otras actividades asociadas a la cultura mapuche (como los talleres de teatro o las realizadas previamente a los *wiñoy tripantü*) estuvieron orientadas a niños y jóvenes. Esto se dio así por la misma planificación de los talleres, y no necesariamente por desinterés por parte de los más jóvenes en aprender el idioma de modo más sistemático.

Entre las causas que se señalan desde la biblioteca como responsables del cierre de estos espacios, se destacan dos: la falta de participación sostenida por parte de los asistentes, y la inestabilidad del pago de los talleristas. Sin embargo, no hay que perder de vista que hay variables sociolingüísticas que influyen fuertemente en el sostenimiento de actividades de revitalización. El bajo estatus de las lenguas indígenas en general, y del mapuzungun en el contexto local, impacta negativamente en la visibilización de sus hablantes. Como sostiene Lo Bianco (2018), se asume como un hecho natural el vínculo entre el uso de determinada lengua y el estatus adquirido por sus hablantes, en función del estatus percibido de la lengua y del grupo étnico. En este caso, el mapuzungun carga con el peso de asociarse a una identidad étnica preterida –generalmente vinculada a un pasado rural- y a un bajo nivel

socioeconómico. Esto hace que quienes se sienten parte del pueblo mapuche por su ascendencia familiar, intenten distanciarse de todo aquello que los acerque a pertenecer a este grupo de bajo estatus, y por esto sería esperable que adultos jóvenes que se reconocen mapuche no participen de estos espacios. No hay que olvidar, además, la carga política que se percibe en esta pertenencia, como se observa, por ejemplo, en las encuestas analizadas en el capítulo 2.

Por otro lado, los talleres de mapuzungun no contemplaron la diversidad de situaciones que llegaban en los aprendientes, si bien una de las referentes de la biblioteca entrevistada reconoció que las motivaciones de los participantes eran diversas. La apreciación de la institución es que había principalmente dos grupos de estudiantes en función de su motivación: algunos manifestaban querer recuperar la lengua de su familia, y otros querían aprender mapuzungun como una segunda lengua, incluso sin tener vínculos personales con la cultura mapuche. Sin embargo, ahondando en la caracterización de los diferentes participantes podemos concluir que las razones detrás de la participación eran aún más heterogéneas. Podríamos diferenciar tres tipos de asistentes a los talleres con motivaciones y conocimientos previos diversos, que confluyeron en los mismos espacios, en los que se intentó responder a las demandas de todos ellos, sin advertirse que la metodología en cada una de estas situaciones debería haber sido diferente. Ellos son: estudiantes de mapuzungun como L2 por un interés más bien académico, estudiantes de L2 por una motivación que podríamos denominar “recuperación de un conocimiento familiar perdido” y estudiantes de mapuzungun como lengua de herencia. De acuerdo a He (2011), entre las características de un estudiante de lengua de herencia destaca el haber estado expuesto a la lengua de herencia (aunque fuera en un nivel mínimo) en el periodo de socialización lingüística, el deseo de enraizar en la cultura heredada y de interactuar con otros hablantes de forma efectiva en un plazo breve; además, aprecian el conocimiento de la lengua de herencia como un factor de enriquecimiento personal. Estas características lo diferencian de un estudiante de L2, incluso si este lo hace con la motivación de “recuperar” una lengua familiar con la que no tuvo contacto, ya que el estudiante de lengua de herencia posee una identidad múltiple, mediada por los diferentes contextos lingüísticos, mientras que en el caso del estudiante de L2, su identidad como miembro de la comunidad de habla debe ser aún construida. Esta motivación subjetiva en relación con la identidad no se percibe en quien se acerca a la L2 como lengua adicional, sin vínculos familiares o comunitarios previos con la misma.

### 3.3.2. Las escuelas

Como se mencionó en el capítulo 2, en Virgen Misionera funcionan establecimientos educativos que cubren el acceso desde jardín de infantes hasta el nivel secundario, así como también la posibilidad de formarse en diversos oficios. Si bien estas escuelas tienen líneas de trabajo similares, en tanto que todas dependen de la Fundación Gente Nueva y se presentan como una continuidad en los niveles educativos, en lo que respecta a la inclusión del mapuzungun y de la cultura mapuche en general, han tenido experiencias diversas a lo largo del tiempo. Esto es producto del grado de articulación entre cada institución y la comunidad que la conforma (estudiantes, docentes, personal de apoyo y familias), por lo que las experiencias de inclusión de la lengua y la cultura mapuche estuvieron marcadas por las demandas de cada comunidad educativa en particular. Actualmente no se visualiza en ninguna de las instituciones que este eje de trabajo se incorpore de modo destacado en el proyecto educativo institucional.

A lo largo de la historia, sin embargo, hubo diversos acercamientos, producto de proyectos puntuales. En la escuela primaria “Virgen Misionera”, como mencionamos en el apartado anterior, la naciente biblioteca popular organizó talleres donde las “abuelas” del barrio contaban narrativas mapuche a los estudiantes. También la participación de la familia Colhuan Nahuel, durante los años de asistencia de sus hijos, favoreció la inclusión de la *wenufoye* y de espacios de charla sobre diferentes símbolos y celebraciones mapuche (entrevista a MN). En la escuela secundaria “Amuyén” aún están exhibidas las fotos de las promociones que, hasta el año 2007, llevaban nombres en mapuzungun. Estas fotos son el testimonio de un proyecto institucional que involucraba a los estudiantes que cursaban 5to. año, quienes elegían algún lexema o frase en mapuzungun que los identificara como grupo (*Quimey suyai, Chenehuen, Antu Cuyen*). Sin embargo esto dejó de implementarse en el año 2007 por voluntad de los estudiantes de ese año, quienes decidieron que esta lengua no los identificaba.

En el relevamiento realizado en 2019 en esa escuela observamos además que, además de las leyendas incluidas en fotos históricas de grupos de egresados, hay algunos carteles que incluyen vocablos mapuche (especialmente como nombres de bandas musicales juveniles). En cambio, la *wenufoye* que se encuentra en el comedor no está acompañada por ninguna leyenda en idioma.

A lo largo de los años, estos establecimientos se orientaron más hacia modelos de educación popular, y aún cuando la legislación educativa fue ampliando posibilidades de desarrollo de la cultura mapuche en la escolaridad, esta no se retomó como un elemento central de su proyecto. Resta, no obstante, realizar un relevamiento más amplio que recoja memorias de distintos actores a fin de completar la historización de las iniciativas desarrolladas.

### **3.3.3. La comunidad Colhuan Nahuel**

Como se mencionó en el capítulo 2, la conformación de esta comunidad y su vínculo con el *lof* en pleno proceso de recuperación territorial en Villa Mascardi, genera una valoración negativa dentro del barrio respecto de lo que significa ser mapuche y pertenecer a la comunidad.

Hoy en día, el *lof* Colhuan-Nahuel constituye un espacio de organización que funciona dentro del barrio, y que es concebido, por sus miembros y por los vecinos, como una entidad autónoma. No tiene vínculos permanentes con otras instituciones del barrio, si bien hubo articulaciones puntuales con las escuelas, especialmente -como mencionamos más arriba- cuando los niños de la comunidad llevaban al ámbito educativo la inquietud por la inclusión de una mirada multicultural. No obstante estos proyectos no tuvieron continuidad luego de que los estudiantes involucrados concluyeran su recorrido académico.

Si bien actualmente el mapuzungun tiene una presencia cotidiana en la vida del *lof*, esto no sucedió desde su comienzo, ya que la transmisión intergeneracional se había interrumpido. Como explicó una de las entrevistadas (MN), el proceso de aprendizaje fue personal, a partir del interés o la necesidad de cada persona y fuertemente vinculado a la reapropiación de la identidad mapuche y la conformación de la comunidad en términos formales. Como resultado, cada persona logró un manejo de la lengua con habilidades diferentes. Los primeros en aprender el idioma lo hicieron a partir de hablantes de otras comunidades mediante un modelo que podría encuadrarse en el de maestro-aprendiz, mientras que hoy en día la transmisión se da dentro de la propia comunidad como parte de la cotidianeidad, apuntando más a favorecer espacios de socialización lingüística espontáneos que a transmitir la lengua de manera formal. Por parte de los adultos hay un fuerte interés en que los niños puedan estar expuestos a la lengua, por lo que en muchos casos se han esforzado por profundizar en sus conocimientos para poder ser ellos quienes transmitan el idioma a sus hijos. De la escucha de algunas intervenciones en medios de comunicación realizadas por referentes del *lof* notamos que se incorporan expresiones en mapuzungun en el discurso

público dirigido a la comunidad más amplia (“Mucho *newen* para la gente”, “*machi*, autoridad ancestral”, “Teníamos autoridades, teníamos *longko*”, “Una *machi* es la que hace *lawen*, remedios con yuyos, más conocido, para que entiendan”)<sup>6</sup>.

Cabe destacar que estas acciones son desarrolladas en forma autónoma por el *lof*, sin recibir el apoyo municipal que se prevé en la ordenanza 2993-CM-18 que reseñamos más arriba.

---

<sup>6</sup> En entrevistas disponibles en <https://fmlatribu.com/noticias/2019/06/28/familiares-de-rafael-nahuel-en-buenos-aires/> y [https://www.youtube.com/watch?v=a11KpefeYJE&list=RDCMUCMcUSrZrK-n90EzjIpa9wxw&start\\_radio=1&t=968s](https://www.youtube.com/watch?v=a11KpefeYJE&list=RDCMUCMcUSrZrK-n90EzjIpa9wxw&start_radio=1&t=968s)

## **Capítulo 4**

### **Síntesis del escenario lingüístico de Virgen Misionera y propuestas para la recuperación del mapuzungun**

#### **4.1. Introducción**

Como se planteó en la introducción de este trabajo, el principal objetivo de esta investigación es el análisis de los factores que promovieron el desplazamiento del mapuzungun en Virgen Misionera a la vez que identificar aquellos factores que posibilitarían pensar en su revitalización. En función de esto creemos necesario retomar de manera sintética lo expuesto en cuanto a situación actual del mapuzungun en el barrio y las ideologías lingüísticas vigentes en la comunidad vecinal (explicadas en el capítulo 2) y las diferentes políticas lingüísticas que han sido aplicadas en el territorio a lo largo del tiempo (descriptas en el capítulo 3), para a continuación presentar los factores a tener en cuenta y las estrategias que podrían favorecer su mantenimiento.

#### **4.2. Primeras conclusiones**

##### **4.2.1. Situación lingüística de Virgen Misionera**

Como desarrollamos en el capítulo 2, el proceso histórico que fue dando forma al barrio configuró que, hoy por hoy, nos encontremos con un espacio que se piensa de manera dicotómica. La convivencia entre estos dos grupos, construidos como mapuche y no mapuche, se fue tejiendo a lo largo del tiempo y no siempre resultó igual en términos de conflictividad: mientras que por momentos la coexistencia se daba de manera natural y no se registraban incidentes, en otros momentos la comunidad barrial se sintió tensionada y necesitó demarcar las pertenencias identitarias.

Esto impactó e impacta directamente en el nivel de vitalidad del mapuzungun, que, si bien ha persistido el conocimiento de la lengua en algunos hablantes, y por otro lado, el idioma está en un periodo de mayor promoción y visibilidad en la región (Kropff, 2004; Cañuqueo y Kropff, 2007), en la actualidad del barrio se observa que su vitalidad ha mermado con el paso del tiempo. Existen distintas escalas para estimar el estado de vigencia de una lengua



(Bradley y Bradley 2019). Consideramos aquí la escala propuesta por Lewis y Simons (2010) para lenguas amenazadas, que identifica trece etapas. Esta fue pensada a partir de la escala gradual de interrupción intergeneracional propuesta por Fishman (1991), conocida como GIDS (*Graded Intergenerational Disruption Scale*), y mantiene mayormente las etapas sugeridas en ella. No obstante, la grilla se complejiza para poder, al mismo tiempo, caracterizar el nivel de desplazamiento lingüístico y en función de ello, presentar las acciones necesarias para su revitalización. Los autores proponen cinco preguntas que ayudan definir la función y el grado de amenaza atendiendo a: la actual función que sus hablantes le atribuyen (anclaje en la historia, uso ceremonial o simbólico, uso en el hogar o uso vehicular), el nivel de oficialidad (internacional, nacional, regional o *no oficial*), la existencia o no de transmisión intergeneracional, la forma de su enseñanza (institucional a través del sistema educativo, incipiente a partir de una organización comunitaria, o sin instancias de alfabetización), y la edad de los hablantes más jóvenes de la lengua (bisabuelos, abuelos, padres o hijos). A partir de estos criterios, las variedades lingüísticas se ubican en una escala que va desde el nivel 0, siendo esta la posición de una lengua que no está en ningún sentido amenazada, hasta el nivel 10, en el que, según los autores, se encontraría *extinta*. En medio de estos dos extremos proponen once gradaciones posibles para evaluar el grado de cambio lingüístico dentro de una comunidad.

Siguiendo esta conceptualización, y a partir de lo relevado en Virgen Misionera, podemos concluir que el mapuzungun se ubica en algún punto entre los niveles 8a (*moribunda*), 8b (*casi extinta*) y 9 (*dormida*). Esto implica que entre los vecinos en general no se evidencia transmisión intergeneracional, que la generación de hablantes más jóvenes pareciera ser la de los abuelos y bisabuelos (lo que corresponde al nivel 8), y que la principal función identitaria de la lengua se relaciona con la herencia cultural y el mantenimiento de vocablos relacionados con el ámbito ceremonial y simbólico (que estos autores describen para el nivel 9). No se observa, en cambio, la existencia de una comunidad de hablantes cohesionada: quienes conocen el mapuzungun están mayormente dispersos, no cuentan con instancias de encuentro e intercambio lingüístico, y no parecieran pensarse a sí mismos (ya sea por la edad o por las trayectorias de vida) como parte importante en la transmisión de su lengua a las nuevas generaciones. La tendencia de los hablantes a no identificarse como tales tampoco facilita el proceso de mantenimiento del idioma. Tal como indicamos en el capítulo 2, es posible que en el barrio residan hablantes que Grinevald y Bert (2011) caracterizan como “fantasma”, cuya emergencia se vincula a que la comunidad comunicativa establecida en el

barrio no conforma una red con lazos fuertes y múltiples (en el sentido propuesto por Milroy y Milroy, 1992), que reflexione sobre el uso del mapuzungun desde una perspectiva comunitaria y que manifieste deseos de manera colectiva respecto de su mantenimiento o recuperación. La existencia de “neo hablantes” es una situación que algunos entrevistados supone, en parte porque se condice con el proceso de recuperación que vive el mapuzungun en la región, pero a la que no se hace referencia explícita en las entrevistas realizadas en el barrio a los vecinos, ni en las encuestas a docentes y estudiantes.

Cabe hacer un paréntesis en la descripción de la situación actual del mapuzungun en Virgen Misionera para señalar que el proceso que vive la lengua dentro del *lof* Colhuan Nahuel es muy diferente. Varios adultos han reaprendido la lengua (algunos después de haberla adquirido como L1 y haber limitado su uso durante años, otros aprendiéndola por primera vez). También, como mencionamos, desde el *lof* se intenta propiciar espacios comunitarios para que los niños puedan adquirirla. Pero, por las características del vínculo entre esta comunidad y los vecinos del barrio, sobre todo en los últimos años este proceso se desarrolla únicamente en el *lof*, sin que se construyan espacios de intercambio por fuera de este.

A partir de la caracterización del nivel de vitalidad, Lewis y Simons (2010) proponen una segunda tabla para presentar los procesos de recuperación que pueden aplicarse según la situación. Reformulan entonces los niveles 6a-10 en función de las posibles intervenciones que permitirían un *fortalecimiento*, una *recuperación* o una *reintroducción* de la lengua amenazada. En el caso de Virgen Misionera, los niveles comprendidos serían los que estos autores caracterizan como 8a-b y 9.

Para la situación planteada como nivel 8a o b, la estrategia es lo que denominan una *lengua redespertada*: como hay hablantes con diferentes niveles de proficiencia, se tiende a recuperar la socialización lingüística orientada a niños en ámbitos comunitarios y que sea esta generación la que incorpore su uso cotidiano de manera paulatina. Este proceso es el que puede observarse en el *lof*. Para una situación de nivel 9, la propuesta es la que denominan *lengua reintroducida*: como los hablantes han perdido en su mayor parte el conocimiento fluido de la lengua y la mantienen con una función simbólica y demarcativa de pertenencia cultural, se propone que la recuperación se oriente a la generación de los padres, quienes la aprenden y la reintroducen en determinados ámbitos cotidianos. En este sentido, considerando la actual situación barrial, se torna posible pensar en un proceso de recuperación orientado a lo que Bradey y Bradley (2019) conceptualizan como *herencia*. Esto

es, ante una comunidad no interesada en mantener la lengua en todos los ámbitos y situaciones, pero sí de expresar por medio de ella su identidad y pertenencia cultural, es pertinente proponer una recuperación centrada en estos aspectos, que limite el uso de la lengua a determinados ámbitos significativos. En este sentido, las actividades que la biblioteca popular del barrio registró como más “exitosas” (por convocatoria o permanencia en el tiempo) se corresponden con estas dos últimas perspectivas: no estuvieron orientadas de manera exclusiva a la transmisión de la lengua, sino a la visibilización y participación por parte de la comunidad en actividades culturales o ceremonias. Tal como afirman estos autores, muchas veces es este el punto de partida para un proceso de revitalización más profundo, ya que la revalorización de prácticas y saberes culturales tradicionales fortalece el sentimiento de orgullo identitario y contrarresta ideologías estigmatizantes.

#### **4.2.2. Políticas lingüísticas y derechos lingüísticos**

Tal como desarrollamos en el capítulo 3, el entorno legislativo del país y, específicamente, de la ciudad pareciera ser propicio para sostener procesos de revitalización del mapuzungun ya que garantizan principalmente dos cosas. Por un lado, el compromiso del Estado en reconocer los derechos de los pueblos indígenas en general y del mapuche en particular, entre ellos el de conservar y hacer uso de su lengua, generando y sosteniendo espacios de enseñanza; por otro, la incorporación, en este caso, del mapuzungun a la currícula educativa, ya a través de la EIB, como específicamente en escuelas secundarias y con orientación en lenguas. Sin embargo, este marco legislativo no se encuentra plenamente aplicado, ya que en la práctica está permeado con una situación atravesada por ideologías lingüísticas que no favorecen el mantenimiento del mapuzungun.

El proceso de retracción de esta lengua, como venimos argumentando, se relaciona directamente con la pérdida de prestigio de la comunidad de hablantes y de la lengua en sí misma según diversos factores como la situación política y socio-económica de la comunidad, el valor percibido de la lengua y el sentido de la identidad étnica. Como indicamos en el capítulo 2, Irvine y Gal (2000) sostienen que hay tres procesos semióticos por los cuales las ideologías lingüísticas reconocen (u ocultan) las diferencias lingüísticas. Los tres pueden observarse en Virgen Misionera: por un lado existe una *iconización*, por medio de la cual se identifica un hablante estereotípico; por otro, *recursividad fractal*, ya que se le transfiere al mapuzungun el prestigio asignado a su comunidad de hablantes (en este

caso, principalmente el del *lof* Colhuan Nahuel, pero también el que pesa sobre las comunidades indígenas en general). Por último, hay un *borramiento* de otras lenguas diferentes al castellano, estableciendo de manera tácita que la comunidad es monolingüe, y de esta forma obstruyendo la aplicación de políticas tendientes a mantener o recuperar el mapuzungun. Esto se observa claramente en las encuestas y entrevistas realizadas en el colegio “Amuyén”, en las cuales queda en evidencia que la comunidad educativa en su conjunto no considera que haya en su interior hablantes de esta lengua, ni presupone que sea una problemática que atañe a la realidad escolar. Como resultado, a pesar de que las leyes de educación nacional y provincial, así como los diseños curriculares, garantizan la educación intercultural, y en algunos casos también bilingüe, en la práctica esto no se aplica.

De esta manera, las políticas implementadas desde el Estado resultan normativas y prescriptivas (Calvet, 1997), en tanto no toman en consideración sobre las ideologías lingüísticas de la población. Por otro lado, la complejidad de estas ideologías resulta inabarcable desde una perspectiva meramente legislativa, ya que no es un fenómeno homogéneo ni dependiente exclusivamente de la actitud estatal frente a la diversidad lingüística y cultural del territorio, y tampoco se registra uniformidad en las ideologías de quienes viven en el barrio. Por esto las políticas lingüísticas deben entenderse desde una perspectiva más amplia, que incluya, además de las acciones explícitas, también las implícitas y las construcciones discursivas sobre las lenguas. Como propone Hamel (1995: 18), en la investigación sociolingüística es necesario “partir de un concepto amplio de políticas lingüísticas y concentrarse en las contradicciones entre las decisiones políticas explícitas y las medidas e intervenciones de las diversas fuerzas sociales”. Sirve de ejemplo de esto que el diseño curricular de nivel medio, como explicamos en el capítulo 3, incorpora una perspectiva intercultural y habilita la existencia de espacios curriculares de enseñanza de mapuzungun, valorizando esta lengua como parte constitutiva de la identidad del territorio rionegrino, y buscando ponerla en igualdad de condiciones respecto de lenguas habitualmente impartidas en los espacios de L2. No obstante lo que estas políticas lingüístico-educativas proponen, y tal como se puede observar en el relevamiento realizado en “Amuyén”, los discursos siguen centrándose en el valor de las lenguas indígenas como “patrimonio histórico”, y sigue considerándose que su aprendizaje no concierne directamente a las escuelas, sino a decisiones personales, familiares o comunitarias de aquellos estudiantes que se sientan identificados con el pueblo mapuche.

### 4.2.3. Modelos de revitalización en la ciudad y en el barrio

En su libro orientado al recuperación de lenguas, Grenoble y Whaley (2006) proponen cinco modelos de revitalización lingüística que deben ser desarrollados en función de las expectativas de las comunidades involucradas en el proceso, los recursos disponibles y la situación lingüística específica. Ellos son: los programas de inmersión total, de inmersión parcial, los cursos de enseñanza como L2, los programas de maestro-aprendiz y los programas de base comunitaria.

En el ámbito de la provincia, las iniciativas apoyadas por el Estado se centran en el modelo de la enseñanza de la lengua como L2. Por otra parte, las comunidades han gestionado espacios de inmersión total o parcial y programas de base comunitaria, donde la lengua se recupera por fuera de los espacios de educación formal. Podría suponerse que existen experiencias en las que se desarrollen procesos de aprendizaje bajo un modelo de maestro-aprendiz por iniciativas personales.

Respecto de los espacios de enseñanza de mapuzungun como L2, estos son propuestos desde la legislación, tanto orientado a la inclusión del mapuzungun en las instituciones educativas - y en estos casos buscando especialmente la enseñanza como L2 de niños y jóvenes-, como en las ordenanzas municipales de Bariloche en las que se crean los cursos de lengua y cultura mapuche -donde el público objetivo es menos específico en tanto la actividad transcurre fuera del ámbito educativo formal.<sup>7</sup>

Las experiencias de inmersión total o parcial (recogidas por los trabajos que mencionamos en el estado de la cuestión) se realizan mediante *koneltun*. Este método es considerado el más efectivo en los proceso de revitalización (Grenoble y Whaley, 2006:51), no sólo porque se construye un entorno monolingüe, sino también porque en la interacción cotidiana e intensiva de los participantes se focaliza la transmisión de la lengua y de contenidos culturales significativos en prácticas concretas. En las experiencias desarrolladas en Bariloche y zonas aledañas, como el paraje Pichileufu, la participación de las comunidades y equipos de revitalización del pueblo mapuche ha sido central, tanto en la propuesta y diseño como en la

---

<sup>7</sup> Existen, asimismo, otros espacios, como el taller *Nütramküley taiñ mapuzungun*, sostenido desde hace años en el marco de la educación no formal, o el taller *Witraleyñ taiñ kewünzungun*, que resultó de la articulación entre la UNRN, el Ministerio de Educación, el equipo *Taiñ folil* y docentes de mapuzungun de espacios no formales, cuyo propósito fue formar a los docentes que integran la nómina de docentes idóneos para la enseñanza de la lengua en nivel medio. Cabe también mencionar que la UNRN incluye el mapuzungun, tanto como materia de grado, como también a partir de proyectos de extensión.

implementación. Los *koneltun* además han alcanzado a hablantes incipientes, neohablantes, hablantes fluidos que cuentan con mapuzungun como L1 y enseñantes del idioma. En ocasiones se han desarrollado durante varios días, en otros un fin de semana o un día completo. En general han sido gestionados en forma autónoma, aunque a veces contaron con algún apoyo institucional. Este modelo, no obstante, resulta difícil de sostener, tanto por los recursos humanos y económicos necesarios, como por el grado de compromiso y el tiempo a dedicar que requiere de sus participantes y coordinadores.

En relación con ello, la enseñanza como L2 resulta mucho más sencilla de llevar adelante ya que requiere un compromiso intensivo menor -aunque sostenido en el tiempo- por parte de quienes acceden a estos espacios. No obstante consideramos problemático que, si bien existe un marco que garantiza el acompañamiento del Estado y la gestión compartida con las comunidades en la implementación de estos proyectos, estas últimas no suelen ser actores centrales en las planificaciones. Esto es así especialmente en lo que respecta a los espacios escolares, si bien difiere la situación según se trate de la implementación de la modalidad EIB -casos en los que las comunidades están más cercanas a la escuela e incluso proponen a los docentes interculturales- o de la orientación en lenguas del nivel medio, donde las propuestas contienen el requisito de que quienes se postulen como docentes hayan participado de espacios de formación cogestionados por equipos mapuche, la provincia y la UNRN, pero luego no existen instancias de seguimiento por parte de las comunidades. Por otro lado, en este nivel se observa la existencia de un diseño curricular que plantea la enseñanza de las segundas lenguas, sin proporcionar contenidos mínimos específicos para el mapuzungun.

Por su parte, en el caso de los cursos apoyados por la Municipalidad de Bariloche, las ordenanzas que sucesivamente se fueron redactando a lo largo de los años fueron dando mayor lugar a la construcción conjunta entre el Estado municipal y las comunidades mapuche, tanto en la propuesta de la nómina de docentes, como en el diseño de los materiales pedagógicos y la elección de los contextos donde realizar los cursos. En tanto la ordenanza tiene el “objetivo de fortalecer y promover la cultura e idioma mapuche (*mapuzungun*) dentro de cada comunidad (*lof*) u organización del pueblo mapuche”, podemos considerar los cursos y talleres promovidos en esos espacios como parte de una propuesta de base comunitaria destinada principalmente a estudiantes y hablantes de lengua de herencia. No obstante, la ordenanza habilitaría también la participación de estudiantes ajenos a la comunidad mapuche.

En Virgen Misionera específicamente podemos encontrar espacios de enseñanza de mapuzungun como L2 y lengua de herencia, ya que, como señalamos anteriormente, no se ha aplicado en ninguna de las escuelas la EIB como modalidad, ni en la escuela secundaria la orientación específica en lenguas. Por esto, lo más habitual a lo largo de la historia del barrio ha sido encontrar talleres de esta lengua, especialmente los dictados en la biblioteca popular. El alcance de sus resultados ha sido diverso, y mientras que uno de estos talleres logró sostenerse en el tiempo a lo largo de dos años, la mayoría de los otros espacios propuestos, como se señaló, tuvieron una duración y participación menor. Respecto de esto último podemos señalar que al conformarse estos espacios como parte de procesos de revitalización de mediano y largo plazo, no pudo sostenerse el entusiasmo inicial al no visualizarse objetivos concretos. Como señalan Bradley y Bradley (2019), el mantenimiento de la motivación a lo largo del proceso de recuperación es uno de los puntos claves a considerar, y en este sentido es fundamental poder plantear metas realistas, que permitan percibir el progreso alcanzado. Por otro lado, también hay que señalar, junto a estos autores, que la falta de fondos y los mecanismos excesivamente burocráticos para acceder a conformar estos espacios son, asimismo, factores limitantes en el sostenimiento de la motivación de la comunidad.

#### **4.3. ¿Es posible la recuperación del mapuzungun en Virgen Misionera? Conclusiones y propuestas**

Si bien el paulatino abandono del mapuzungun en la comunidad de hablantes del barrio parece ser un hecho innegable, cabe preguntarse, frente a la situación descrita en Virgen Misionera, si la posibilidad de revitalización del mapuzungun se condice con una demanda real de la comunidad o de parte de ella. Nuestra investigación permitió reconocer que existe, por un lado, la demanda por parte de un grupo de personas que está interesada en acceder a la lengua como estudiantes de lengua de herencia, mientras que, por el otro, el grupo compuesto por los hablantes más fluidos no explicita interés en participar en procesos de recuperación. Lo relevado en la escuela secundaria, a su vez, visibiliza una actitud positiva por parte de los estudiantes de primer año ante la posibilidad de aprender mapuzungun como L2, hecho que hace posible pensar en la construcción de espacios abiertos en el marco de la comunidad escolar.

Crystal (2001: 148-156) señala que una lengua en peligro progresará si sus hablantes “aumentan su prestigio dentro de la comunidad dominante” y “su poder legítimo a ojos de la comunidad dominante”, y cuentan “con una representación fuerte en el sistema educativo”. Estas condiciones de posibilidad, como explicamos, no se visualizan en el barrio. Las políticas e ideologías que empujan al desplazamiento de la lengua materna, o la ausencia de políticas que apoyen su mantenimiento en el barrio, resultan funcionales a la reproducción del orden hegemónico. En estos procesos, sin embargo, tal como propusimos en el capítulo 3, tampoco basta con la intervención estatal, que muchas veces puede promover marcos legislativos insuficientes para abordar la problemática del desplazamiento lingüístico. Autores con posicionamientos más radicales, como Skutnabb-Kangas (2018) llegan a proponer que los Estados tienden naturalmente a la homogeneización cultural y consecuentemente a un “genocidio lingüístico y cultural” que redunde no solo en el desplazamiento del idioma, sino en la pérdida de la calidad de vida del colectivo etnolingüístico. Frente a esto, la autora concluye que resulta fundamental la existencia de legislación que promueva el aprendizaje de la lengua amenazada entre los niños en edad escolar. Sin embargo, esto no puede depender exclusivamente de decisiones estatales, sino que debe ser negociado y construido desde espacios en los que necesariamente participen las comunidades, investigadores lingüistas y antropólogos, educadores, juristas y representantes del poder político. La creación y el funcionamiento de estos equipos para el diseño de políticas lingüísticas y de proyectos de revitalización propicia un trabajo multidisciplinar y colaborativo, y requiere de acuerdos pautados y sostenidos en el tiempo.

Según lo analizado y expuesto a lo largo de este trabajo, consideramos que hay posibilidad de implementar procesos de reafirmación y recuperación del mapuzungun en Virgen Misionera siempre y cuando se tome en consideración los siguientes puntos:

- Las ideologías lingüísticas del territorio -y de manera general, la actitud hacia lo mapuche- actualmente no favorecen el mantenimiento de la lengua ni de la identidad, sino lo contrario. La recuperación se favorecerá si se aborda esta reflexión hacia el interior de la comunidad de hablantes y hacia la comunidad barrial en general, fortaleciendo el sentimiento de orgullo identitario en el primer grupo y suavizando las tensiones en el segundo. Es importante que se pueda visualizar el barrio como un territorio intercultural y plurilingüe, deconstruyendo la separación rígida entre mapuche y no mapuche. Los espacios de enseñanza de mapuzungun podrían fortalecerse a partir de un trabajo sostenido tendiente a poner en valor la diversidad



étnica y cultural del territorio, como la experiencia realizada en 2001 donde la comunidad barrial entera fue invitada a participar de actividades orientadas al *wiñoy tripantü* de aquel año. La visibilización de la cultura mapuche como una cultura viva y en plena vigencia, y la participación de diversos grupos etarios colaborarían con elevar el estatus general de las expresiones culturales y lingüísticas mapuche.

- El deseo de recuperar el uso de la lengua debe surgir desde la actual comunidad de hablantes, en función de sus expectativas. Como proponen Bradley y Bradley (2019), si bien el objetivo de todo proceso de recuperación es, precisamente, la expansión del empleo de la lengua en la comunidad y, en el mejor de los casos, recuperar la transmisión intergeneracional en los hogares, es mejor buscar construir un movimiento gradual y que, a simple vista, pueda resultar acotado, antes que establecer (o peor aún, imponer en la comunidad) expectativas demasiado elevadas o de muy largo alcance, que no sean significativas para los involucrados. Por ello es central para el proceso de recuperación que se puedan proponer espacios según las características de quienes vayan a aprender la lengua, no sólo en función de su proficiencia, sino también según su edad y el vínculo que tengan con el idioma y la cultura mapuche.
- El diseño, la puesta en práctica y la gestión de este tipo de proyectos debe poder llevarse adelante de forma autónoma por parte de la comunidad, con la menor cantidad de limitantes burocráticos o administrativos que dificulten su desarrollo. Esto no implica que deje de existir un apoyo estatal referente al financiamiento, la posibilidad de cargos u horas cátedra, e incluso la formación de docentes de mapuzungun, lo que constituye una reparación histórica y un reconocimiento del rol que tuvo el Estado en el proceso de genocidio.

Como resultado del diagnóstico realizado desde nuestro rol de lingüista externo al barrio, y teniendo en cuenta que es central el rol protagónico de la comunidad de hablantes en el diseño y la implementación del proceso, y no solamente asistente y beneficiaria, sugerimos algunas acciones posibles de desarrollar en línea con las que resultaron más convocantes en el barrio. A fin de que enraicen en el barrio y se sustenten en el tiempo, en ellas deberían participar las diferentes instituciones territoriales, como la salita de salud, el club deportivo, la Junta vecinal y las escuelas, además de otras extraterritoriales como la Subsecretaría de Cultura de la Municipalidad o las universidades. Estas comprenden acciones puntuales a realizarse en un evento o un día, así como otras de mayor alcance temporal:

- Actividades de difusión y visibilización cultural (históricas o ceremoniales) realizadas con periodicidad, de tal forma que se incluyan dentro del calendario de actividades anuales del barrio. Esto incluye espacios de memoria barrial que permitan pensar el barrio antes de la década de 1980 y de eventos no anclados específicamente en el territorio como el día de la diversidad cultural.
- Talleres de actividades tradicionales, como el telar mapuche, en las que se recuperan saberes acerca de, por ejemplo, teñidos naturales o propiedades medicinales de las plantas de la zona.
- Talleres orientados a niños y jóvenes que posibiliten acercarse a la expresión contemporánea de la identidad mapuche a partir de actividades que les sean convocantes, como el teatro, la música, el muralismo.
- Espacios extracurriculares de enseñanza de mapuzungun en el ámbito de las escuelas que faciliten que los estudiantes interesados puedan familiarizarse con la lengua y la cultura mapuche.
- Inclusión de proyectos interculturales en el PEI de las instituciones educativas del barrio.

A la vez, podría realizarse un relevamiento de hablantes que permita visualizar las expectativas y deseos que tienen respecto del mapuzungun. A las visitas a los domicilios individuales, puede sumarse en un paso posterior encuentros de dos o tres hablantes, que den lugar a reconstrucción o visibilización de redes sociales. La realización de un encuentro de hablantes de carácter más amplio sería el resultado de un proceso más extenso temporalmente, y dependerá de los compromisos intersubjetivos que se logren establecer.

#### **4.4. Palabras finales**

Esta tesina busca poder servir de punto de partida para la recuperación del mapuzungun en un territorio en el que esta lengua se ha visto paulatinamente desplazada. Sin embargo, su restitución no responde a un interés meramente lingüístico. En lo presentado en este trabajo se hace explícito que el borramiento de la lengua es, a la vez, una negación de la identidad mapuche del barrio, tanto en sus orígenes, como en la actualidad. Por esto proponemos que

toda acción que tienda a revitalizar la lengua será, a la vez, parte de un proceso de recuperación identitario que requiere de una reflexión ideológica. Recuperar el mapuzungun significa legitimar la existencia de un sector de vecinos cuya identidad que se encuentra invisibilizada, y devolverles la posibilidad de elegir libremente conservar y transmitir su herencia y su presente cultural.

## Referencias bibliográficas

Agüero Medina, A. (2007) Virgen Misionera: “Somos de acá”. En: Fuentes, R. D., Kropff, L., Alejandro, A., y Tissot, A. (2007). *Sectores Populares: identidad cultural e historia en Bariloche*. Bariloche: Núcleo Patagónico, 23-65.

Agüero Medina, A. (2012). *Somos de acá. Una historia social desde abajo*. Bariloche: Booverse.

Agüero Medina, A. (2014) Presentación en sesión ordinaria del Concejo Deliberante de San Carlos de Bariloche. Acta 1015-14 del día 20/03/2014. Consultado en <https://www.concejobariloche.gov.ar/index.php/actas-de-sesion/9280-acta-1015-14-del-20-03-14-virgen-misionera>

Appel, R., y Muysken, P. (1996). *Bilingüismo y contacto de lenguas*. Madrid: Ariel Lingüística.

Assaneo, A., Ávila Hernández, M., Cayun Pichunlef, G., de Miguel, R. Malvestitti, M. y Pichilef, A. (en prensa). La integración del mapuzungun en la ESRN: apuntes sobre un proceso en realización. *Cuadernos de trabajo IIDyPCa*, 2.

Baquedano-López, P. y Kattan, S. (2007). Growing Up in a Bilingual Community: Insights from Language Socialization. En: Auer, P. y L. Wei (eds.) *New Handbook of Applied Linguistics*. Berlin and New York: Mouton de Gruyter, 57-87.

Bein, R. (2006). Políticas lingüísticas en la Argentina. Legislación y promoción de lenguas. *Anales del I Congreso del Mercosur: Interculturalidad y bilingüismo en educación*, 41-53.

Bradley, D. y Bradley, M. (2019). *Language endangerment*. Cambridge: Cambridge University Press.

Calvet, L. J. (1997). *Las políticas lingüísticas*. Buenos Aires: Edicial.

Cañuqueo, L., y Kropff, L. (2007). MapUrbe'zine: Los cuerpos de'la lucha'en el circuito Heavy-Punk Mapuche. *E-misférica*, 4(2).

Cañuqueo, L., Mayo, S. Malvestitti, M. y Cañumil, P. (2017). Internado lingüístico como estrategia de mantenimiento del mapuzungun. En: Homar, M. y N. E. Barrios (comps.) *VII*

*Congreso Nacional de Extensión Universitaria “Nuevos desafíos para la transformación académica y social”*. Libro de ponencias. Paraná: Universidad Autónoma de Entre Ríos, 782-789.

Cañuqueo, L, Cañumil, P., Pichunleo, P. y Malvestitti, M. (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: Herrero, Daniel *Conclusiones de las VI Jornadas de Extensión del Mercosur. I Coloquio regional de la Reforma Universitaria*. Tandil: UNICEN. Edición digital.

Cooper, R. L. (1997). *La planificación lingüística y el cambio social*. Madrid: Cambridge University Press.

Crystal, D. (2001). *La muerte de las lenguas*. Madrid: Cambridge University Press.

Dorian, N. (2000). Hacia una definición de comunidad de habla que incluya sus márgenes operativos. En Skura, S.(comp.) *El habla en interacción: La Comunidad*. Buenos Aires: OPFyL, Universidad de Buenos Aires.

Dorian, N. (1998). Western language ideologies and small-languages prospects. En: Grenoble, L. y Whaley, L. (eds.) *Endangered languages. Language loss and community response*. Cambridge: Cambridge University Press, 3-21

Duranti, A. (2000). *Antropología lingüística*. Madrid: Akal.

Fuentes, R. D. (2007) Prólogo. En: Fuentes, R. D., Kropff, L., Alejandro, A., y Tissot, A. (2007). *Sectores Populares: identidad cultural e historia en Bariloche*. Bariloche: Núcleo Patagónico, 11-22.

Fishman, J. A. (Ed.). (2001). *Can threatened languages be saved?: Reversing language shift, revisited: A 21st century perspective* (Vol. 116). Clevedon: Multilingual Matters.

Friedman, D. A. (2011) Language socialization and language revitalization. En: Duranti, A., Ochs, E. y Schieffelin, B. (eds.) *The Handbook of Language Socialization*. Hoboken: Wiley-Blackwell, 631-647

Golluscio, L. (2006). *El pueblo mapuche: poéticas de pertenencia y devenir*. Buenos Aires: Editorial Biblos.

Grenoble, L. A., y Whaley, L. J. (2006). *Saving languages: An introduction to language revitalization*. Cambridge: Cambridge University Press.

Grinevald, C. y Bert, M. (2011) Speakers and Communities. En Austin, P. y Sallaband, J. (eds.) *The Cambridge Handbook of Endangered Languages*. Cambridge: Cambridge University Press, 45-65

Guespin, L., y Marcellesi, J. B. (1986). Pour la glottopolitique. *Langages*, (83), 5-34.

Guevara, T. A. (2018). Capítulo 7: ¿Y el título para cuándo? El proceso de regularización del barrio Virgen Misionera. En: Medina, V. D., Paolinelli, J. C., Nussbaum, M. A., Bonilla, J., Marigo, P., Núñez, P. G., y Guevara, T. A. (2018). *Urbanización y hábitat en Bariloche. Ciudades que habitan una ciudad*. Viedma: Editorial de la Universidad Nacional de Río Negro, 141-159.

Hagège, C. (2002). *No a la muerte de las lenguas*. Madrid: Paidós Ibérica.

Hamel, R. E. (1993). Políticas y planificación del lenguaje: una introducción. *Iztapalapa. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 13(29), 5-39.

Hamel, R. E. (1995). Derechos lingüísticos como derechos humanos: debates y perspectivas. *Alteridades*, 5(10), 11-23.

Haugen, E. (1959). Planning for a standard language in modern Norway. *Anthropological linguistics*, 1(3): 8-21.

He, A. W. (2011) Heritage language socialization. En: Duranti, A., Ochs, E. y Schieffelin, B. (eds.) *The Handbook of Language Socialization*. Hoboken: Wiley-Blackwell, 587-609.

Irvine, J., y Gal, S. (2000). Language ideology and linguistic differentiation. En: Kroskrity, P. (ed.), *Regimes of language: Ideologies, politics and identities*. Santa Fe: School of American Research Press, 35-83.

Kropff, L. (2004). Mapurbe: jóvenes mapuche urbanos. *KAIROS-Revista de Temas Sociales*, 14. <http://www.revistakairos.org/wp-content/uploads/laura-kropff.pdf>

Kroskrity, P. V. (2004). Language ideologies. En: Duranti, A. (ed.) *A Companion to Linguistic Anthropology*. Oxford: Blackwell, 496-517.

- Landry, R., y Bourhis, R. Y. (1997). Linguistic landscape and ethnolinguistic vitality: An empirical study. *Journal of language and social psychology*, 16(1), 23-49.
- Lenton, D. (2010). Política indigenista argentina: una construcción inconclusa. *Anuário antropológico*, (I), 57-97.
- Lewis, M. P., y Simons, G. F. (2010). Assessing endangerment: expanding Fishman's GIDS. *Revue roumaine de linguistique*, 55(2), 103-120.
- Lo Bianco (2018). Reinvigorating Language Policy and Planning for Intergenerational Language Revitalization. En: Hinton, L., Huss, L., y Roche, G. (eds.). (2018). *The Routledge Handbook of Language Revitalization*. London: Routledge, 36-48
- Malvestitti , M. (2003). *La variedad mapuche de la Línea Sur. Aspectos lingüísticos y dialectológicos*. Santa Rosa: IASeD-UNLPam. Edición digital.
- Malvestitti, M. (2015). Desplazamiento y mantenimiento lingüístico de dos lenguas indígenas en la meseta norpatagónica. En: Messineo, C. y Hecht, A.C. (eds.) *Lenguas indígenas y lenguas minorizadas. Estudios sobre la diversidad (socio)lingüística en la Argentina y países limítrofes*. Buenos Aires: EUDEBA, 71-88.
- Malvestitti , M. (2020). Ideologías y prácticas en torno a la diversidad etnolingüística en la provincia de Río Negro. En: Dupey, A. M. (comp.). *Fronteras del folklore: identidades y territorialidades*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ana María Dupey. Libro digital.
- Mayo, S. y Salazar, A. (2016). Narrativas orales mapuche: el nütram como género de representación y su contribución en la revitalización del mapudungun. *Exlibris*, (5), 187-207.
- Milroy, L., y Milroy, J. (1992). Social network and social class: Toward an integrated sociolinguistic model. *Language in society*, 21: 1-16.
- Montrul, S. (2016). *The Acquisition of Heritage Languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Muñoz Carrobles, D. (2010). Breve itinerario por el paisaje lingüístico de Madrid. *Ángulo Recto. Revista de estudios sobre la ciudad como espacio plural*, 2(2), 103-109.

Pichilef, A. (2020). El paisaje lingüístico de Maquinchao y Los Menucos: Multilingüismo, migración y relaciones de poder en el espacio público. *Revista de Lenguas y Literatura Indoamericanas*, 22, 15-39.

Skutnabb-Kangas, T. (2018) Language rights and revitalization. En: Hinton, L., Huss, L., y Roche, G. (eds.). (2018). *The Routledge Handbook of Language Revitalization*. London: Routledge, 13-21.

Tomás, M. M., Pell Richards, M., Tripailafken, H., y Cecchi, P. I. (2020). Del proyecto al compromiso: interculturalidad y agencias entre colectivos mapuche y políticas públicas en extensión universitaria. *E+E. Estudios de Extensión en Humanidades*, 7(10), 33-49.

Walsh, C. (2010). "Interculturalidad crítica y educación intercultural". En: Viaña, J., Tapia, L. y Walsh, C. (eds.) *Construyendo Interculturalidad crítica*. La Paz: Convenio Andrés Bello, 75-96.

Woolard, K. A., y Schieffelin, B. B. (1994). Language ideology. *Annual Review of Anthropology*, 23(1), 55-82.

### **Leyes y Ordenanzas**

Ley nacional N° 23302 (1985). Crea Comisión Nacional de Asuntos Indígenas para la protección y apoyo a comunidades aborígenes. 15-nov-1985.

Ley nacional N° 24071 (1992). Se aprueba el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes. 20-abr-1992.

Ley nacional N° 24430 (1994). Ordénase la publicación del texto oficial de la Constitución Nacional sancionada en 1853 con las reformas de los años 1860, 1866, 1898, 1957 y 1994. 10-ene-1995 .

Ley nacional N° 26206 (2006). Disposiciones Generales. Sistema Educativo Nacional. Educación de Gestión Privada. Docentes y su Formación. Políticas de Promoción de la Igualdad Educativa. Calidad de la Educación. Educación, Nuevas Tecnologías y Medios de Educación. Educación a Distancia y no Formal. Gobierno y Administración. Cumplimiento de los Objetivos de la Ley. Disposiciones Transitorias y Complementarias. 28-dic-2006.



Ley provincial Q N° 279 (1961). Régimen de Tierras Fiscales de la Provincia de Río Negro. 6-oct-1961.

Ley provincial N° 2287 (1988). Ley Integral del Indígena. Consejo Asesor Indígena. Consejo de Desarrollo de las Comunidades Indígenas. Propiedad de la tierra en posesiones de las poblaciones o comunidades indígenas. 22-dic-1988.

Ley provincial N° 4819 (2012). Ley Orgánica de Educación. 28-dic-2012.

Ordenanza 162-C-1987 [Municipalidad de San Carlos de Bariloche]. Reconoce a la Junta Vecinal Barrio Virgen Misionera otorgándole Personería Jurídica - Dispone proceda la Dir. de Juntas Vecinales a inscribir en el Registro respectivo a la Junta reconocida. 7-dic-1987.

Ordenanza 421-CM-1990 [Municipalidad de San Carlos de Bariloche]. Curso Crea en la Escuela de Arte la Llave un curso anual de enseñanza de la Lengua Mapuche - Forma de dictado - Duración - Asesoramiento - Llama a un registro de hablantes de la lengua Mapuche para su enseñanza para su contratación. 22-ago-1990.

Ordenanza 160-CM-1992 [Municipalidad de San Carlos de Bariloche]. Cede en comodato a Junta Virgen Misionera, parcela destinada a plaza pública. 3-dic-1992.

Ordenanza 449-CM-1994 [Municipalidad de San Carlos de Bariloche]. Establece Programa de Revalorización de la Cultura Mapuche. 22-dic-1994.

Ordenanza 600-CM-1996 [Municipalidad de San Carlos de Bariloche]. Denomina calles de la Junta Vecinal Virgen Misionera. 20-jun-1996.

Carta Orgánica de San Carlos de Bariloche (2007) Texto Ordenado de las reformas de la Carta Orgánica Municipal. Despacho unánime. 4-ene-2007.

Ordenanza 2641-CM-2015 [Municipalidad de San Carlos de Bariloche]. Reconocimiento como Municipio Intercultural, implementar y fomentar políticas públicas interculturales, en base al respeto, a la cosmovisión, filosofía y conocimiento ancestral mapuche y el mapuzungun. 24-jul-2015.

Ordenanza 2993-CM-2018 [Municipalidad de San Carlos de Bariloche]. Programa revalorización cultura e idioma Mapuche (Mapuzungun) Abroga Ordenanza 449-CM-94. 14-dic-2018.

Resolución N° 181/12. (2012) [Consejo Federal de Educación]. Núcleos de Aprendizaje Prioritarios. Buenos Aires. 5-nov-2012.

Resolución N° 945/17 (2017) [Ministerio de Educación y Derechos Humanos de Río Negro] Anexo 1. Diseño Curricular de Nivel Secundario. Viedma. 22-feb-2017.

## Anexo 1

### Encuestas realizadas en “Amuyén”

#### *Modelo de encuesta realizado a estudiantes*

		<b>Estudiantes AMUYÉN</b>																					
<b>Nombre</b>		<b>Año que cursa</b>																					
<b>Fecha</b>	<b>Barrio en que se encuentra domiciliado</b>																						
<b>¿Pertenece al pueblo mapuche?</b>		<b>Si / No</b>																					
<p>1) ¿Qué elementos de la cultura mapuche hay en:</p> <p style="margin-left: 20px;">i) La escuela:</p> <p style="margin-left: 20px;">ii) El barrio:</p> <p style="margin-left: 20px;">iii) Tu casa:</p>																							
<p>2) ¿Sabés en que idioma hablaban/hablan las personas pertenecientes al pueblo mapuche?</p> <p>_____</p> <p>_____</p>																							
<p>3) ¿Qué palabras mapuche conocés? ¿En qué ámbito las escuchaste? ¿Sabes lo que significan?</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; margin-top: 10px;"> <thead> <tr> <th style="width: 33%;">Palabra</th> <th style="width: 33%;">Ámbito</th> <th style="width: 33%;">Significado</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td> </td><td> </td><td> </td></tr> <tr><td> </td><td> </td><td> </td></tr> <tr><td> </td><td> </td><td> </td></tr> <tr><td> </td><td> </td><td> </td></tr> <tr><td> </td><td> </td><td> </td></tr> <tr><td> </td><td> </td><td> </td></tr> </tbody> </table>			Palabra	Ámbito	Significado																		
Palabra	Ámbito	Significado																					
<p>1) ¿Conocés personas que se reconozcan parte del pueblo mapuche? ¿Cuántas? ¿De dónde las conocés?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>																							
<p>1) ¿Estás de acuerdo con que haya símbolos o términos mapuche en la escuela? Si / No / Me es indiferente</p> <p style="margin-left: 40px;">¿Por qué?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>																							

**Modelo de encuesta realizado a docentes, directivos y personal de apoyo**

		Directivos, docentes, no docentes <b>AMUYÉN</b>
<b>Nombre</b>		<b>Cargo</b>
<b>Fecha</b>	<b>Barrio en que se encuentra domiciliado</b>	
<b>Tiempo de vinculación con la institución</b>		
<b>¿Pertenece al pueblo mapuche?</b>		<b>Si / No</b>
2) ¿Por qué se elige este nombre ( <i>Amuyén</i> ) para la escuela?		
_____		
1) ¿Quiénes lo eligen? ¿Cuándo? _____		
2) ¿Qué significa <i>amuyén</i> ? _____		
3) ¿Qué demandas/deseos manifiestan hacia el mapuzungun:		
1) Los estudiantes _____		
2) Las familias _____		
3) Los docentes _____		
4) ¿Qué fechas, instancias y/o elementos de la cultura mapuche se valoran en la escuela? ¿Surge por iniciativa de la institución, de algunos trabajadores (docentes, no docentes), estudiantes o familias?		
_____		
5) ¿La wenu foye (bandera mapuche) está presente en los actos de la escuela? ¿Por qué?		
_____		
1) Si la respuesta es afirmativa, ¿por iniciativa de quiénes ingresó a la dinámica escolar? ¿Hubo resistencias? ¿De quiénes, por qué?		
2) Si la respuesta es negativa, ¿fue reclamada por la comunidad?		
_____		
6) ¿Se han hecho experiencias de enseñanza de mapuzungun en la escuela? Si / No		
1) Si la respuesta es afirmativa,		
i) ¿Cuándo?		
ii) ¿Quiénes fueron los docentes?		
iii) ¿Cómo fueron estas experiencias? (forma en que se llevaron adelante)		
iv) ¿Cómo evalúan el resultado?		
_____		
7) ¿Hay estudiantes hablantes de mapuzungun? ¿Hay familias que utilicen esta lengua? ¿Tiene conocimiento de vecinos hablantes?		
_____		
8) <b>Observaciones y comentarios</b>		

## Anexo 2

### Paisaje lingüístico del barrio y de la escuela “Amuyén”



Exterior de la biblioteca popular “Aimé Painé”



Cartel de la salita de salud “Virgen Misionera”



Cartel de la escuela secundaria “Amuyén”



Comercios del barrio – Verdulería “La huerta de Josué” / Carnicería “Roma”



Comercios del barrio – Despensa “Felipe”

