

REVITALIZACIÓN LINGÜÍSTICA DEL MAPUDUNGÚN EN ENTORNOS URBANOS Y NO URBANOS EN CHILE: EL IMPACTO DEL PROGRAMA DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE (PEIB)

CRISTIÁN LAGOS*
Universidad de Chile

RESUMEN: El artículo presenta los resultados de un análisis realizado en torno al impacto del Programa de Educación Intercultural Bilingüe en la situación de la lengua mapuche en Chile. En estudios previos realizados por nosotros sobre la realidad de mapuches residentes en ciudades y comunidades rurales, hemos identificado como una de las causas principales de la problemática del mapudungún la ruptura de los circuitos tradicionales de producción y reproducción de la lengua, algo que, en principio, debiese corregirse, según el discurso de autoridades públicas, intelectuales y agrupaciones indígenas, a través del Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB). El estudio en cuestión analiza las bases lingüísticas y antropológicas de este programa además del impacto de su implementación, en colegios de comunas con una alta proporción de población mapuche, en los procesos de revitalización lingüística del mapudungún y de re-etnificación propios de la realidad de los mapuches urbanos, los que también se encuentran presentes en comunidades rurales de las regiones VIII y IX. Obtenemos así una evaluación crítica respecto del carácter de “intercultural” y “bilingüe” de las experiencias desarrolladas y de la real posibilidad de tal condición, dadas las determinantes estructurales (sociopolíticas y económicas) en las cuales está inserta la demanda mapuche por reivindicar su patrimonio lingüístico y cultural.

PALABRAS CLAVE: lingüística antropológica, mapudungún, Educación Intercultural Bilingüe, planificación lingüística.

* Para correspondencia, dirigirse a Cristián Lagos (kinelagos@u.uchile.cl), Universidad de Chile, Facultad de Filosofía y Humanidades, Departamento de Lingüística, Av. Cap. Ignacio Carrera Pinto 1025, Ñuñoa, Santiago, Chile.

MAPUDUNGÚN LINGUISTIC REVITALIZATION IN URBAN AND NON-URBAN AREAS IN CHILE: THE IMPACT OF BILINGUAL INTERCULTURAL EDUCATION PROGRAM (BIEP)

ABSTRACT: The article presents the results of an analysis on the impact of Intercultural Bilingual Education Program in the Mapuche language situation in Chile. In previous studies by us about the reality of Mapuche people living in cities and rural communities we have identified as one of the main causes of the problem of mapudungún, the breakdown of traditional circuits of production and reproduction of the language, which, in principle, ought to be corrected, according to the speech of public officials, intellectuals and indigenous groups, through Intercultural Bilingual Education Program (PEIB). The current study examines the linguistic and anthropological foundations of this program and the impact of its implementation in schools in communities with a high proportion of Mapuche population in language revitalization processes of Mapudungun and re-ethnification proper to urban Mapuche people and are also present in rural communities in regions VIII and IX. We obtain a critical assessment regarding the character of "intercultural" and "bilingual" of the experiences and the very real possibility of such a condition, given the structural determinants (socio-political and economic) in which the Mapuche claim is inserted to restore their linguistic and cultural heritage.

KEY WORDS: anthropological linguistics, mapudungún, Bilingual Intercultural Education, language planning.

Recibido: marzo de 2013

Aceptado: junio de 2013

Agradecimientos: nuestros agradecimientos a los profesores, directores de escuela y educadores tradicionales que aportaron sus opiniones al estudio, así como también a la colaboración de los alumnos de Magíster en Lingüística de la Universidad de Chile, Patricia Ojeda y Cristián Rojas, la licenciada de la Universidad de Utrecht, Holanda, Pomme Van der Weerd, el alumno de Licenciatura en Lengua y Literatura Inglesa, Felipe Pérez de Arce, quienes aportaron valiosos registros con su trabajo de campo. Finalmente, nuestra gratitud a los profesores del Departamento de Lingüística, Marco Espinoza y Darío Rojas, por sus sugerencias y comentarios en la construcción de este artículo, así como por su constante apoyo en las labores de terreno y extensión asociadas a los proyectos de investigación que son la base de nuestro análisis.

INTRODUCCIÓN

En este artículo presentamos los resultados de la primera etapa del proyecto FONDECYT Iniciación 11110362, patrocinado por CONICYT, y del proyecto VID SOCU-SOC-11/11, patrocinado por la Vicerrectoría de Investigación y Desarrollo de la Universidad de Chile, los que, en un principio, se orientaban a describir la situación de la lengua mapuche en zonas parcialmente aisladas del entorno urbano en la precordillera de la VIII Región. A lo largo del desarrollo de tales proyectos desde 2012 hemos podido constatar que muchas de las dinámicas de desplazamiento que hemos registrado en nuestros estudios previos en el tema (Lagos 2006, 2009, 2011)

en los entornos urbanos podían identificarse también en estas zonas de supuesta conservación. En tales investigaciones confirmamos la escasa vitalidad que poseía el mapudungún en la ciudad de Santiago de Chile, aspecto en el que coinciden otros estudios realizados en los ámbitos urbanos (y rurales circundantes) en el sur del país (Wittig 2009; Gunderman et al. 2009). Además, pudimos constatar un nivel bajo de competencia lingüística en esta lengua nativa, lo que contrastaba con la asignación de un alto valor simbólico de la lengua como signo de identidad en el medio urbano. A su vez, pudimos interpretar estos fenómenos lingüísticos, sociales y culturales a la luz de uno mayor, relacionado con la realidad cultural mapuche actual: la alteración de los mecanismos a través de los cuales se produce (usa) y reproduce (se aprende) su lengua nativa en la ciudad. Ello, pues existe una reducción funcional de la lengua mapuche y emerge la presencia de nuevas agencias de reproducción más allá de la familia y la comunidad, como es el caso de la “escuela”.

Es en este punto en donde la “escuela”, otrora mecanismo de discriminación y de homogenización, emerge ahora como escenario de un eventual rescate y revitalización a través del llamado “Programa de Educación Intercultural Bilingüe” (PEIB), en lo que, como veremos, parece ser el único atisbo de una política lingüística indígena en Chile. De esta manera, nos parece oportuno generar una reflexión y discusión en torno a este Programa, sus supuestos y sus resultados a la luz de lo que hemos observado en nuestro trabajo en terreno tanto en entornos rurales supuestamente conservados y los entornos urbanos. Las constantes encontradas en ambos tipos de entornos muestran más que sugerentes correspondencias, de las que vale la pena extraer algunas lecciones en términos de la construcción de una necesaria política lingüística en torno a las lenguas indígenas en nuestro país.

I. EL CONTEXTO MULTILINGÜE DE CHILE: EL MAPUDUNGÚN Y SUS CARACTERÍSTICAS

Según las cifras del último censo de vivienda y población, en 2012 (INE 2013) 1.842.607 personas (el 11.08% de la población total de Chile) declararon pertenecer a algún pueblo indígena originario, correspondiendo a la etnia mapuche el 84% (1.407.141 personas), seguida por la aymara, con un 6,25% (104.536 personas). En el tercer lugar de la distribución se encuentran los identificados con la etnia diaguita con un 2,53% (42.298 personas), mientras el restante 7,22% está compuesto por la población identificada con las etnias quechua (con 12.736 personas), colla (con 12.591 personas), rapa nui (7.748 personas), likan antai o atacameño (5.564 personas), kaweskar (con 1.665 personas) y yagán o yámana (con 1.176 personas). De esta manera, nos encontramos con que poco más del 10% de la población del país reconoce su pertenencia indígena, cifra que debe ser un llamado de atención (en el censo anterior, de 2002, la cifra solo era de un 4.6%, lo que habla de un escenario emergente de reconocimiento y mayor valoración de este componente en la sociedad) para la real asunción de nuestro carácter de nación, al menos, pluriétnica y multicultural. El paso siguiente, necesario, sería la consolidación de una sociedad en donde la interculturalidad y la valoración de la diversidad sea la norma. Sin embargo, eso está

lejos de ser una realidad. Desde nuestra carta constitucional, que no reconoce este carácter, hasta nuestras prácticas cotidianas, en las que el “indio” está incivilizado, son muestra de que la población indígena (o descendiente de las etnias originarias) no ha sido incluida en su particularidad.

Una de las dimensiones de esta multiculturalidad no asumida está representada por la diversidad lingüística que existe en el país, gracias al aporte histórico de nuestras lenguas indígenas. En términos prácticos, actualmente el continuo de las lenguas indígenas en Chile presenta un panorama con tres categorías de lenguas:

- a) Por un lado, las lenguas ya extintas, sin hablantes competentes y que ya no son más lengua materna de alguna generación de sujetos, tales como el caso del colla, el atacameño (o likan antai), el diaguita (o kakán), el chango, el chono y el ona (o selknam).
- b) Por otro, las lenguas francamente en peligro de extinguirse, tales como el caso del yámana (o yagán, el más grave, con solo una hablante competente reconocida) y el kaweskar (o alacalufe).
- c) Finalmente, las lenguas con un grado más estabilizado de vitalidad, aunque igualmente amenazadas en su supervivencia si es que se les deja libres en su evolución en relación con la lengua dominante del país, el castellano. En esta categoría encontramos el caso del mapudungún, el aymara (jaqui aru) y el rapa nui (ciertamente, esta es la más protegida, de la mano de su aún relativo aislamiento geográfico).

En este último grupo, la lengua mapuche es la que presenta un mayor peso demográfico en este continuo lingüístico y la comunidad representada por ella tiene sin duda un impacto político y social en Chile. El mapudungún constituye una familia o tronco lingüístico en sí mismo, al no presentar afinidad con otras lenguas amerindias, salvo el rasgo estructural o tipológico compartido por la gran mayoría (Valdivia 1887; Augusta 1903; Salas 1985, 2006; Sánchez 1996; Dryer y Haspelmath 2011), esto es, ser: (a) *aglutinante*, en tanto una palabra puede estar formada por más de un morfema, identificándose de manera clara las uniones entre ellos y pudiendo realizarse segmentaciones que identifiquen a cada uno; (b) *polisintética*, pues dentro de una palabra se puede combinar un morfema léxico o radical con una gran cantidad de morfemas gramaticales. Estos dos rasgos ubican al mapudungún en los dos extremos de la tipología morfológica (Comrie 1989) de síntesis y fusión; (c) *incorporante*, dado que incorpora en la palabra compuesta al objeto directo de la acción; y (d) de tendencia *sufijadora*, pues la gran mayoría de los morfemas gramaticales que componen las palabras se ubican tras el morfema radical. De esta manera, en mapudungún se forman palabras complejas que equivalen a oraciones en castellano, constituidas por varios morfemas con significado léxico y gramatical, distribuidos jerárquicamente, fácilmente reconocibles y segmentables. Todo esto se puede apreciar en el enunciado *piwkeyerkekefuy tañi kure* (‘dicen que siempre llevaba en el corazón a su esposa’), donde *piwke-* (‘corazón’), *-ye-* (raíz verbal ‘llevar’), *-ke-* (indica habitualidad de la acción, esto es, ‘que se realiza siempre’), *-rke-* (morfema reportativo, indica que lo

que se asevera no ha sido presenciado por el emisor, sino que conocido a través de terceros), *-fu-* (indica el tiempo de la acción, en este caso, un pasado imperfecto), *-y* (indica el modo de la acción, en este caso, modo indicativo), *-tañi-* (artículo posesivo ‘su’) y *-kure* (sustantivo ‘esposa’).

II. EL MAPUDUNGÚN EN ENTORNOS URBANOS Y RURALES DE CHILE: DESPLAZAMIENTO FUNCIONAL Y SIGNIFICADO SOCIAL

El más reciente registro global, aportado por el censo 2012, reconociendo su limitación en cuanto a los alcances lingüísticos rigurosos de su modo de preguntar, señala en cuanto al conocimiento de sus lenguas originarias, que, para todas las etnias señaladas, ante la pregunta “idioma en que puede tener una conversación”, solo el 8,17% de los que se identifican como mapuches pueden hacerlo en mapudungún. Para el caso aymara es un 13.3% y para el rapa nui es 41.7 % (cifra en donde el aislamiento geográfico y su relación con la tradición polinésica emergen como factores de protección). Los estudios de variados autores (CEP 2006; CONADI 2008, 2010; Espinosa 2009; Gundermann et al. 2009; Sánchez 1996; Vergara y Gundermann 2005; Wittig 2009, CONADI 2010) y los que venimos realizando desde 2004 (Lagos 2006, 2009, 2011, 2012 a, b; Lagos et al. 2013; Oyarzo et al. 2009) respecto de la lengua mapuche y aymara se corresponden con esta imagen. Se puede catalogar esta situación como un carácter recesivo de estas lenguas en relación con el castellano, en términos del progresivo desplazamiento funcional que han sufrido desde la instauración de la pacificación de la Araucanía, la anexión de la región de Arica, Tarapacá y Antofagasta, y el proceso de colonización del extremo sur en el siglo XIX, algo que se ha visto acelerado y acrecentado con el fenómeno migratorio hacia la ciudad. Autores como Wittig (2009) para el caso del mapudungún, han catalogado la situación de estas lenguas como de “diglosia inestable”, en tanto desequilibrio funcional generalizado entre las lenguas en contacto, que perfectamente se podría encaminar a la sustitución de la lengua de bajo prestigio (las lenguas indígenas) por la lengua dominante (el castellano).

En la actualidad encontramos a la población mapuche habitando mayoritariamente en ciudades, concentrándose en Santiago de Chile. Una población que, más allá de los procesos de re-etnificación que experimenta, se relaciona con su lengua nativa a través de dinámicas heredadas de su relación histórica con el mundo huinca o chileno: una lengua minorizada frente al castellano y de la que se ha perdido el control cultural, tanto en la producción como en la reproducción lingüística, en la medida en que los mapuches –hablantes o no– en muy pocos espacios culturales pueden optar por su uso (Gunderman et al. 2009; Wittig 2009; Lagos 2012b).

Tras los estudios que hemos realizado previamente, fundamentalmente orientados a la realidad del mapudungún en los entornos urbanos de Santiago, Concepción y Temuco, además de algunas comunidades rurales de la VIII y IX Región, hemos afianzado un diagnóstico en torno a esta lengua indígena, en un panorama que plantea una serie de desafíos pendientes, tanto desde el punto netamente académico (realizar estudios) como aplicado, esto es, avanzar en propuestas de estrategias para

promover socialmente estas lenguas. Este último es, creemos, el área de trabajo en la que, hasta el momento, se han hecho escasos esfuerzos y existe un muy bajo nivel de experiencia y formación (tanto a nivel de las instituciones gubernamentales encargadas de la política indígena como en las instituciones académicas y de investigación científica). En función de este diagnóstico, los ejes que definen la situación de esta lengua originaria, serían:

- a) Es un producto cultural de una mayoría indígena urbana (el 65% vive en ciudades), por lo que estamos ante la presencia de un sujeto social indígena que debe ser reconceptualizado en términos de los procesos de construcción de identidad que se llevan a cabo en la ciudad y donde la lengua ocupa un lugar estratégico.
- b) La mayoría de la población ha alcanzado un nivel educacional promedio (educación media completa o universitaria, en menor medida), por lo que se trata de una población formada en las matrices valóricas propias de la racionalidad occidental mayoritaria, lo que incluye las lenguas occidentales y las ideologías lingüísticas (Kroskrity 2010) propias de esas lenguas.
- c) Los espacios de uso de estas lenguas indígenas (en lo que es el indicador más directo de su vitalidad) continúan reduciéndose, lo que se corresponde con el carácter eminentemente urbano de los grupos indígenas. Sin embargo, es algo que también hemos podido apreciar en nuestro trabajo en terreno en zonas rurales con relativo aislamiento, como Alto Biobío o Mulchén. Este retroceso funcional se expresa a través de los siguientes fenómenos:
 - La familia no solo ha perdido su rol como agencia de reproducción de las lenguas indígenas, sino que también su rol en la producción de las mismas, en tanto la lengua que se habla en el hogar es fundamentalmente el castellano.
 - También ha disminuido la presencia de la lengua indígena en las actividades rituales de las comunidades. En tanto el público no es hablante de la lengua que se supone nativa, los rituales se deben hacer en castellano o reduciendo los espacios exclusivos hablados en lengua originaria. En tal sentido, no es poco común la realización de *nguillatun* y *we tripantu* con uso alternado de castellano y mapudungún.
 - Las lenguas indígenas no son usadas en contextos formales y públicos, aun dentro del espacio micro-comunitario.
- d) En términos de competencia lingüística en las lenguas indígenas, el nivel de conocimiento en los niveles léxico y discursivo es muy bajo para la población general (sobre un 80% tienen nulo o muy poco conocimiento en estas áreas), lo que se agudiza cuando se trata de las generaciones más jóvenes.
- e) Finalmente, casi en su totalidad (sobre el 90%) han aprendido el castellano como su primera lengua en la familia. Así, su lengua “nativa” ha dejado de ser la lengua indígena que hablaban sus ascendientes, pasando a ser, en el mejor de los casos, su segunda lengua o una lengua adicional, la que, como tal, debe ser aprendida en otras agencias, distintas a la familia, razón por la que cobra importancia la

existencia de talleres urbanos de lenguas indígenas (en Santiago los hay para el mapudungún y el aymara) y del Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) en el mundo urbano y rural, que las incluye como contenidos insertos en el currículo educacional.

Lo anterior está íntimamente relacionado con el retroceso de la familia, también, como principal agencia socializadora en lengua y cultura. Sin embargo, si bien se han bloqueado los circuitos tradicionales de uso y reproducción de la lengua (la familia, la comunidad), se han comenzado a legitimar estos nuevos espacios, artificiales –como son los talleres urbanos para aprender la lengua– y espacios más formales –como la escuela (y sus programas de educación intercultural bilingüe). Es en este escenario en el que vale la pena hacerse la pregunta respecto de si la escuela puede reconceptualizarse como escenario de un eventual rescate y revitalización a través de este Programa. En otras palabras, ¿es la escuela un espacio de revitalización? Nuestra tesis, sin embargo, es que ello no es posible, al menos en las condiciones actualmente existentes.

III. EL PROGRAMA DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE (PEIB): ¿HERRAMIENTA DE PLANIFICACIÓN LINGÜÍSTICA PARA REVITALIZAR EL MAPUDUNGÚN?

Si bien existen iniciativas de discriminación positiva hacia los grupos indígenas, en general, y mapuche, en particular, estas fundamentalmente se reducen a subsidios, tales como becas indígenas o beneficios adicionales si es que se demuestra pertenecer a una etnia originaria (tal como el sistema de Becas Chile). Sin embargo, las medidas no superan este eje, asistencialista a juicio nuestro, lo que comprueba que la asimetría económica, social, cultural y política marca las relaciones entre la sociedad nacional y el mundo indígena. Es así como la ecuación entre ser mapuche en Chile (o indígena en Latinoamérica) equivale a vivir segregado socio-territorialmente, acceder a empleos precarios y con baja remuneración, acceder a una educación solo pública y de mala calidad; en suma, equivale a ser pobre. En tal sentido, no debe extrañar que en la zona mapuche tradicional, en la novena región, se encuentren las dos comunas más pobres del país, Saavedra y Ercilla, o que, en Santiago, la población indígena se concentre exclusivamente en las comunas con más bajos índices socioeconómicos (La Pintana, Renca, Lo Prado, Puente Alto, Pudahuel, por ejemplo).

Uno de los ámbitos en los que esta asimetría se ve reflejada, y que ha sido desatendido en virtud de los enfoques asistencialistas centrados en la asignación de subsidios al mundo indígena, es el del patrimonio cultural de estos grupos y, en particular, el de sus lenguas y sus derechos lingüísticos. Es en este sentido que planteamos que hablar de las lenguas indígenas en Chile es una vía más para hablar de los pueblos indígenas y su realidad en el país. No solo desde el punto de vista que asigna un rol central a las lenguas en la cultura de un país en tanto reservorio de las diversas visiones de mundo que encierran (de ahí la trascendencia de su preservación y promoción), o en tanto muestra de particularidades tipológicas en contraste con las lenguas indoeuropeas, sino que también desde la perspectiva que permite entender

los factores políticos, sociales y económicos que explican el que estas lenguas se encuentren en el estatus de deterioro estructural y funcional que les es característico hoy. De hecho, nada en nuestra Constitución Política habla de nuestra condición multilingüe y, por tanto, de medidas necesarias para asegurar que se resguarden los derechos lingüísticos de los integrantes de las comunidades indígenas en el país. La noción misma de derechos lingüísticos de estos pueblos no está en el discurso público ni de la intelectualidad en lingüística.

Un recorrido histórico avala lo antes dicho. Tras la anexión de la Araucanía, en 1881, así como la resolución de los procesos de anexión de recursos y territorios de las otras etnias originarias presentes en el país durante los siglos XIX y XX, los indígenas comienzan a ser objeto de protección legal a partir de la década de 1930, cuando comenzaron a dictarse una serie de decretos y leyes de diversa índole en favor de las comunidades indígenas. Tal fue el caso del Decreto N° 158, que declaró el Día Nacional de los Pueblos Indígenas (24 de junio de cada año), el Decreto N° 156, que constituyó el Comité de Coordinación y Secretaría Ejecutiva del Programa de Desarrollo Integral de Comunidades Indígenas, y la Ley N° 16.441, que crea el Departamento de Isla de Pascua. En el año 2007, luego de más de 20 años desde la creación del Grupo de Trabajo sobre las Poblaciones Indígenas, la ONU adoptó la Declaración sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas. Esto constituye un hito en lo que a derechos de los pueblos indígenas se refiere.

Un pilar fundamental, sobre todo en los cuerpos legales del último tiempo, toda vez que se aceptó la existencia de una “deuda histórica” y de un daño causado a estos grupos por parte del Estado de Chile, ha sido la consideración de la educación y las lenguas de estos pueblos en tanto ejes centrales de la revitalización de las culturas indígenas. Ello, pues se entiende que este punto es primordial para concretar el reconocimiento, respeto y protección de las culturas indígenas, ya que las lenguas son el reflejo de éstas y su permanencia requiere de un proceso educativo acorde a las necesidades de los pueblos. De estas necesidades nace el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB). Sin embargo, este se fundamenta, además, en la existencia de bajo rendimiento de los estudiantes indígenas, debido a la descontextualización del currículum en relación con la cultura local, al desarrollo de prácticas pedagógicas inadecuadas a los intereses, necesidades y aprendizajes de éstos, y a la exclusión de las lenguas vernáculas. En otras palabras, en su origen no es un Programa generado para revitalizar las lenguas indígenas, sino que para instalar una suerte de educación compensatoria para indígenas tendiente a mejorar su rendimiento y posibilidad de ascenso social. Además, en un marco más global, debe entenderse como una medida tendiente a aminorar las tensiones sociales dentro de estados pluriétnicos, de modo tal de generar climas sociales estabilizados que aseguren la llegada de inversores externos, dentro de las reglas del juego establecidas por instituciones multilaterales como el Banco Mundial o el Fondo Monetario Internacional.

De esta manera, se ha construido un discurso en torno a la Educación Intercultural Bilingüe que la define como “un nuevo enfoque pedagógico de revalorización y rescate de las culturas indígenas, como un modo de convivencia entre las diferentes culturas, dentro de una lógica de una sociedad pluralista que aspira a la búsqueda de

un diálogo entre ellas” (Lagos 2012a: 152); es decir, este nuevo método de educación intercultural se aboca a la revitalización de los pueblos indígenas comenzando por su lengua, que es a la vez, por excelencia, el símbolo de su cultura. El mapudungún, de esta manera, emerge como más que un sistema de comunicación; es, para su pueblo, la conexión fundamental del hombre con la tierra, parte de su religiosidad y costumbres. Así, el PEIB es una propuesta pedagógica, es decir, un plan de estudio surgido de la acción de determinadas leyes y artículos establecidos en relación con la educación de los niños descendientes de una etnia, un proyecto que pretende difundir las costumbres y culturas indígenas en el ámbito escolar a través del aprendizaje de su lengua, promoviendo el conocimiento y respeto por la diversidad.

El Programa se inició con cinco experiencias piloto en regiones con significativa presencia de población indígena en el país durante 3 a 4 años (Ministerio de Educación 2005: 4). Luego de la conclusión de estas experiencias, en el año 2000, se llevó a cabo la institucionalización del PEIB como un programa focalizado, hecho que hizo posible su expansión a otros establecimientos que presentaban las mismas condiciones que los piloto. El cuerpo legal que instauró este programa educativo fue la promulgación en 1996 de la Ley N° 19.253 de 1993, que en los artículos 28 y 32 establece lo siguiente, respectivamente:

a) Artículo 28:

El reconocimiento, respeto y protección de las culturas e idiomas indígenas contemplará:

- El uso y conservación de los idiomas indígenas, junto al español en las áreas de alta densidad indígena.
- El establecimiento en el sistema educativo nacional de una unidad programática que posibilite a los educandos acceder a un conocimiento adecuado de las culturas e idiomas indígenas y que los capacite para valorarlas positivamente.

b) Artículo 32, el que establece que la CONADI, en las áreas de alta densidad indígena y en coordinación con los servicios u organismos del Estado que correspondan, desarrollará un sistema de educación intercultural bilingüe a fin de preparar a los educandos indígenas para desenvolverse en forma adecuada tanto en su sociedad de origen como en la sociedad global. Además, según el decreto N° 280 (20-7-2009) del Ministerio de Educación, los establecimientos educacionales en los que más de la mitad del estudiantado tiene ascendencia indígena se debe ofrecer obligatoriamente el sector de Lengua Indígena.

Asimismo, se estableció que los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos para el primer y segundo ciclo básico del sector Lengua Indígena deben apuntar a garantizar la enseñanza de las lenguas indígenas en aquellas unidades educativas con presencia mayoritaria de niñas y niños de ascendencia indígena; siguiendo la lógica de lo planteado para el Sector de Lenguaje y Comunicación en el Decreto Supremo N°232/02. Esta definición implica un carácter diferenciado para la obligatoriedad del sector, considerando las siguientes distinciones:

- Los establecimientos educativos con alta densidad de población escolar indígena deben ofrecer este sector, el que será optativo para el alumno y su familia.
- Para el resto de las escuelas del país, será un sector voluntario, orientado a favorecer el bilingüismo y la interculturalidad. Para las escuelas pertenecientes a comunas con alta densidad de población indígena, se recomienda ofrecer este sector, para aquellos alumnos que deseen tomarlo.

Finalmente, en el papel, este cuerpo legal estableció los siguientes actores institucionales como los garantes en cuanto a la implementación de este Programa:

- El Ministerio de Educación (MINEDUC), cuya misión es asegurar un sistema educativo equitativo y de calidad que contribuya a la formación integral y permanente de las personas y al desarrollo del país, mediante la formulación e implementación de políticas, normas y regulación sectorial.
- La Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI), cuya misión es promover, coordinar y ejecutar la acción del Estado en favor del desarrollo integral de las personas y comunidades indígenas, especialmente en lo económico, social y cultural, y de impulsar su participación en la vida nacional, a través de la coordinación intersectorial, el financiamiento de iniciativas de inversión y la prestación de servicios a usuarios y usuarias.
- Secretaría Regional Ministerial de Educación (SECREDOC), cuya misión es planificar, normar y supervisar el desarrollo del proceso educativo en los establecimientos.

IV. OTRA COSA ES CON GUITARRA: LA REALIDAD DEL PEIB EN ENTORNOS URBANOS Y RURALES

Diversos son los puntos de vista que se pueden adoptar para analizar la implementación de estos Programas de Educación Intercultural y Bilingüe: legal, pedagógico o, en nuestro caso, antropológico y lingüístico (aunque es imposible no incluir a los otros dos, de modo implícito). A través de nuestro estudio, conocimos la realidad de 17 establecimientos educacionales ubicados en los sectores en los que la población mapuche se ha tendido a agrupar predominantemente, los que, coincidentemente, son sectores de mayor marginalidad, pobreza, bajo índice de escolarización y malos resultados en mediciones educacionales: dos en la comuna de Cerro Navia, dos en San Bernardo, tres en La Florida, uno en Puente Alto, uno en Lo Prado, tres en La Pintana, tres en El Bosque, dos en La Florida, uno en Quilicura, uno en Santiago y uno en Estación Central. A esto debemos sumar nuestra observación en escuelas de Alto Biobío, Mulchén (VIII Región) y escuelas y liceos de la ciudad de Temuco y Concepción. La aproximación etnográfica a comunidades educativas de la ciudad y entornos rurales tiene la gran ventaja de conocer los fenómenos en su contexto natural de ocurrencia, constituyendo una estrategia metodológica en el campo de

la lingüística antropológica que permite entender que gran parte de los postulados anteriores, definidos por estatutos legales, no pasan de ser más que solo un buen discurso al momento de la *accountability* frente a los organismos multilaterales que nos supervigilan y muy efectivo para dar la impresión, frente a las comunidades y agrupaciones indígenas, que algo se está haciendo en torno a sus demandas. Solo eso, un buen y bonito discurso.

Lo anterior se fundamenta en que el resultado general de la iniciativa y su implementación es más bien pobre, pues en todos estos establecimientos la aplicación del PEIB siempre resulta parcial, dependiente del mayor o menor interés de los encargados, con profundos problemas de financiamiento para asegurar su calidad y continuidad y, lo más grave, solamente reducido al plano del folclore y sin mayor pertinencia cultural ni complejización respecto de lo que es ser mapuche (urbano o rural) hoy. Todas estas iniciativas, además, responden a constantes que son más que sugerentes, a saber:

- Su calidad, nivel de profundización y ampliación dependen directamente del nivel de involucramiento de sus profesores encargados y, en menor medida, del equipo de dirección del establecimiento.
- Dado que en la ciudad los mapuches son una comunidad atomizada, en ningún colegio logran ser un porcentaje elevado de la matrícula (no más del 10%). Ello es reflejo de que la EIB está pensada para la realidad rural, lo que pone en duda su pertinencia. Esto es, en el ámbito rural, por la densidad que alcanza la población, no es difícil encontrar escuelas en donde se haga exigible, ya sea desde afuera o desde adentro, la implementación de un Programa Intercultural Bilingüe. Sin embargo, esta perspectiva debe ser adecuada a la nueva realidad mapuche: la mayor proporción de indígenas vive en las ciudades. Este nuevo carácter urbano los atomiza, los disgrega como comunidad, haciendo difícil ya sea cumplir con los porcentajes de matrícula o exigir su derecho si son una minoría. Desde esta perspectiva, por tanto, hay un tema pendiente en adaptar la política lingüística indígena a la realidad urbana del nuevo mapuche.

Por esto, no es extraño que el enfoque predominante sea más bien folclorizante respecto de lo que es la lengua y cultura, tal como lo señala un “educador tradicional”:

“... consistió en lenguaje, como costumbres mapuches, entonces lo que se estuvo enseñando a los niños fue sobre las comidas y las cosas que a ellos les interesaba” (Cerro Navia).

“... las clases son divididas por el aprendizaje de elementos comunes en el diario vivir, en las cuales los juegos, las manualidades y las representaciones son relevantes para el actuar de los niños” (Puente Alto).

En su mayoría, derivado del punto anterior, en ciudades como Santiago de Chile todas son iniciativas que han emergido de agrupaciones mapuches urbanas de las comunas en cuestión, quienes se han acercado al municipio para instalar su demanda. No es ni CONADI ni el MINEDUC quienes gestionan e implementan. Antes bien, y contrario a lo que la ley señala, ambas instituciones mantienen una escasa supervisión sobre los

Programas y su implementación, su aporte financiero es irregular y marginal y carecen de una mínima coordinación para el desarrollo de estas iniciativas. De esta manera, son generalmente las agrupaciones mapuches urbanas vinculadas al establecimiento quienes eligen, legitiman y facilitan quién cumplirá el rol como “educador tradicional”. Sin embargo, esto último es también uno de los principales problemas de todas las iniciativas: la carencia de un personal calificado para la labor, con las competencias pedagógicas para ello. La mayoría de los educadores interculturales, por tanto, trabaja desde su intuición, por lo que nos encontramos con una variedad de enfoques y propósitos entre ellos. Así, por ejemplo:

“... la finalidad de la enseñanza del mapudungún es que aprendan a valorizar la naturaleza, porque dentro de nuestra cultura es importantísima la naturaleza, así que también aprendan a respetarla, además de saludar, despedirse y ciertas palabras. En cuanto al programa, va enfocado ... más que a la enseñanza de una lengua, a rescatar la cultura mapuche, en el sentido de que se conozca la cultura y la respeten” (Educadora tradicional La Pintana).

“... tratamos de rescatar un poco de su cultura, de hacer que ellos se identifiquen como mapuches... Un instrumento de formación valórica que entrega conocimientos de las raíces de la población chilena” (Cerro Navia).

Y asociado a esto está la falta de material didáctico centralizado que venga desde el Ministerio de Educación, que sea pertinente a cada comunidad o que se distribuya en una cantidad de copias que permita trabajar adecuadamente. Así, las iniciativas son particulares de cada colegio, dependientes de las ideas de cada profesor o educador, lo que no solo tiene implicancias en las diversas estrategias o enfoques pedagógicos, sino que también en lo que es la estandarización de la lengua. De esta manera, cada educador utiliza los grafemarios y material que le parezca (algunos, por ejemplo, utilizan al escribir la lengua mapuche el alfabeto *azumchefe* y otros el *raguileo*, etc.). Lo mismo sucede con la “intelectualización” del mapudungún presente en los textos, generándose distintos neologismos para adecuarse a los usos de la realidad urbana. Todos estos fenómenos, a la larga, son contribuyentes para aumentar la entropía al interior de una lengua que lo que requiere es estandarizarse y unificarse, además de intelectualizarse, si quiere ponerse al mismo nivel que el castellano. Todo esto es una muestra más que una EIB que no vaya aparejada de un proceso de planificación lingüística puede resultar perjudicial para aquella lengua que pretende promover.

Otro elemento importante que limita estas iniciativas es contar con recursos económicos que aseguren la calidad del trabajo y la continuidad del mismo. La mayoría de los colegios destina al subsector de lengua indígena una o dos horas pedagógicas a la semana, debido a que no tiene más recursos para personal, lo que redundo en que no hay continuidad (no se sabe si va a seguir de un año a otro) ni calidad, pues no se hace extensiva su aplicación a más cursos o más horas por un tema de dinero, y no por una estrategia pedagógica. Todo ello hace que los contenidos tengan más bien el rótulo de “taller” o de “actividad extraprogramática”, lo que le resta de inmediato su legitimidad frente al alumno. Rotular los contenidos de lengua y cultura indígena de esa manera les resta de inmediato un significado social que los haga relevantes, tanto a nivel de currículum manifiesto de la escuela como en el currículum oculto

de la comunidad escolar. En otros casos, los contenidos relativos a lengua mapuche están insertos en la clase de historia o de lenguaje, en uno de sus bloques, estando subeditado el educador tradicional al espacio que le dé el profesor a cargo.

Asociado a esto, al interior de los establecimientos no está presente la idea de un equipo de trabajo que ejecuta el PEIB. El “educador tradicional” trabaja aislado del resto del equipo de profesores del colegio, por lo que su actividad no tiene una ligazón orgánica dentro del currículo escolar. Así, este “educador” queda situado en una especie de limbo: se le ha extraído desde su medio ambiente natural, la comunidad o agrupación, en donde es un sabio, un *kimche*, para llevarlo a un lugar –la escuela– en donde es un sujeto artificial, extraño, y donde no está legitimado dada su falta de formación universitaria, quedando relegado a un lugar marginal y, con ello, su práctica también. Solo si el profesor, universitario, le da un lugar en su clase va a legitimarse. Nuevamente, depende de las personas y las situaciones, y no de un marco institucional, si resulta con éxito o no su actividad. Todo lo anterior grafica la situación de subordinación que caracteriza tanto al PEIB como a los encargados de transmitir la cultura y la lengua en los colegios, los educadores tradicionales. En este sentido, el que su desempeño como educador tradicional dependa de su relación con la figura de un profesor “mentor” (universitario, “profesor” y no “educador”), no hace más que reproducir simbólicamente las relaciones de dependencia y asimetría que existen entre la sociedad chilena y el mundo indígena. Por lo demás, esa relación es la reproducción más fiel del imaginario evolucionista decimonónico en el contexto del siglo XXI. Relación de subordinación que, por lo demás, se ve ratificada en las condiciones salariales más que precarias en las que estos educadores llevan a cabo su tarea. Ningún éxito en el programa de EIB se va a lograr sin condiciones laborales mínimas para con los educadores tradicionales, condiciones que aseguren su continuidad e interés en el proyecto. Adicionalmente, estas condiciones laborales también deben referirse a cómo es concebido el educador tradicional en el resto de la comunidad educativa: muchos alumnos se burlan de su registro al hablar castellano con muchas interferencias de su lengua nativa o con imperfecciones debido a su nivel de escolaridad (muchos solo lograron la enseñanza media, completa o incompleta) o tanto profesores como personal administrativo no entienden el significado de su rol en el programa (variados son los casos en que, por ejemplo, se los usa de porteros o cuidadores cuando falta algún integrante de la comunidad educativa). En este sentido, resulta imposible pensar que un alumno vaya a considerar importante o prestigioso un saber que entrega un integrante de la comunidad escolar que, precisamente, no es prestigioso.

Finalmente, en lo que toca a la calidad de enseñanza de una segunda lengua, una de las grandes dificultades tiene que ver con lo que es uno de los factores facilitadores en el aprendizaje de una L2: la motivación. Los sectores urbanos en donde la población indígena hace posible y necesaria una EIB son justamente los sectores más deprivados socioculturalmente, con más bajos índices de escolarización y rendimiento escolar. Pedir a niños y jóvenes marginales y marginados que aprendan una lengua más, además de castellano e inglés, es ya una complejidad adicional. Además, aumentar sus horas de clases o pedirles que lo hagan como actividad extraprogramática, fuera de su jornada

escolar, es asumir un ideal que poco tiene que ver con la realidad indígena urbana. Eso demuestra que no basta con agregar elementos en el currículum escolar para cubrir las necesidades que implica la EIB, más bien, se requiere de una reorganización de tal currículum para dar curso adecuado a tales demandas. En otras palabras, un cambio estructural mayor y no cosmético. En el medio rural se replica lo mismo: se considera que en la escuela sus hijos deben ir a aprender castellano, que es la lengua que asegura movilidad social y no discriminación (la que muchos vivieron en tiempos pasados), por lo que no siempre la comunidad apoya el programa.

CONCLUSIÓN

En conclusión, las iniciativas de implementación de EIB en Santiago de Chile, más allá del valor agregado que implica llevar a cabo algo con pocos recursos y, en muchos casos, de modo autogestionado, debe exigir de nuestra parte entender que el producto generado no cumple con lo que en el papel se pretende desarrollar y, en virtud de esto, exige ser repensado y reformulado en función del contexto indígena urbano. No ha sido pensado y diseñado como herramienta de revitalización de las lenguas indígenas, por lo que sus carencias conceptuales y metodológicas son evidentes al respecto. Si se le piensa como herramienta de planificación lingüística debiese entenderse en el contexto de muchas otras medidas de planificación de corpus y de estatus.

Decimos que el Programa de Educación Intercultural Bilingüe no cumple con lo esperado, pues se plasma en iniciativas que no son interculturales, y no hay un diálogo simétrico entre las dos culturas en contacto: el mapuche se ve obligado a aprender castellano y todo el entramado simbólico de la sociedad huinca, contenidos que no son “optativos”. Sin embargo, ellos mismos y, obviamente, el huinca, sí pueden elegir si conocer sus propios contenidos culturales (los indígenas) y solo como una adenda a los contenidos que sí importan curricularmente. Eso no es interculturalidad. Tal como hemos planteado más arriba, ni en el nivel de currículum manifiesto ni en el oculto los contenidos indígenas aparecen como significativos.

De esta manera, nos encontramos ante la paradoja de que una educación que pretende ser integradora y reconocedora de las diferencias culturales de los grupos indígenas termina constituyéndose en una herramienta más de discriminación. Una situación que no parece diferente, en todo caso, de otras experiencias latinoamericanas de implementación de esta estrategia de educación compensatoria para indígenas (García de León y García de León 2012). Dado que Chile no es una sociedad intercultural, su currículum escolar no lo es, y, mientras los alumnos ABC1 – no indígenas– dedican el tiempo de clases exclusivamente a entrenarse y a adquirir conocimientos que serán evaluados en los niveles superiores de educación (vía PSU o sistema de ingreso a la Universidad), los alumnos de sectores marginales y marginados, con una tasa de población indígena suficiente, se ven obligados a compartir tiempo y esfuerzo con contenidos que el currículo no considerará y la sociedad tampoco. Igualmente, las escuelas y Liceos ABC1 podrán dedicar todos sus esfuerzos para lograr buenas mediciones en la prueba SIMCE, con todos los beneficios económicos y académicos

que ello implica, los establecimientos de zonas indígenas y pobres estarán obligados a compartir sus tiempos con contenidos que el SIMCE no evaluará. El resultado de esto será la estigmatización de los contenidos de lengua y cultura indígena entre los directivos, profesores y padres y apoderados (en tanto ‘problemas’) y la constatación de la profecía autocumplida (tal como lo afirman muchos padres en las escuelas que visitamos, en la ciudad y en el medio rural) de que las lenguas indígenas son una traba para el aprendizaje del castellano y contenidos que la sociedad considera importantes.

Por otra parte, el PEIB no cumple con su promesa de ser bilingüe, pues en la ciudad todos los niños y jóvenes –mapuches y no mapuches– llegan a la escuela como monolingües en castellano (salvo excepciones, que conocen frases sueltas y discurso repetido en mapudungún). El bilingüismo es otra ilusión, porque Chile, nuevamente, no es un país bilingüe: ningún alumno va a egresar de la escuela como bilingüe con una hora a la semana de frases dispersas en mapudungún, y menos si al llegar a sus hogares solo le hablan en castellano y en ningún otro lugar que no sea el colegio se habla su lengua nativa. Tampoco lo van a lograr si en la sociedad la lengua indígena carece de funcionalidad, y ningún trámite (ni siquiera los que tienen relación con el área indígena) se realiza en ella, ni ningún funcionario la domina. Finalmente, tampoco lo va a lograr con educadores interculturales que carecen de una formación metodológica para enseñar lenguas indígenas como L2 o lengua adicional, máxime si se trata de lenguas cuyas lógicas de aprendizaje tradicional no corresponden a la ideología lingüística occidental.

No forma parte de nuestras intenciones desestimar los legítimos esfuerzos que muchos profesores indígenas y no indígenas realizan en esta materia. Al contrario, estimamos que estos tienen un gran valor en tanto demostración de intentos de resistencia frente a una sociedad no inclusiva y discriminadora. Nuestra intención es llamar la atención sobre la paradoja de una iniciativa que parecería ir en la dirección de aportar a la relación más simétrica al interior de nuestra sociedad, pero que, en realidad, al no explicitar ella sus verdaderas bases ideológicas, termina perpetuando las relaciones lingüísticas y sociales que, se supone, pretende cambiar. A fin de cuentas, todo se reduce solo a un cuidado discurso y declaración de intenciones, los que caen en el ámbito de lo “políticamente correcto”, no resistiendo un mayor análisis que incorpora las variables lingüísticas y antropológicas, imprescindibles de incluir al tratamiento de las lenguas indígenas en el ámbito de la planificación y política lingüística. La necesaria incorporación de estas dimensiones lleva a afirmar con claridad que el espacio de recuperación de la lengua no debe partir en la escuela (sin descartar que este sí pueda ser un espacio de funcionalidad y valoración social, en todo caso), sino en la comunidad y, a fin de cuentas, en la sociedad. En este sentido, es llamativo el caso de un educador tradicional de una escuela en una comunidad rural de Alto Biobío, a quien los padres y apoderados le increpaban en términos de su incapacidad de lograr que sus hijos pudieran aprender chedungún. En ese reclamo está el diagnóstico del problema: mientras la familia, la comunidad no asuman su rol en la reproducción de la lengua nada se va a lograr. Si se asume que la responsabilidad está en la escuela (que es a donde nos conduce la lógica de la EIB) se lleva la discusión a un callejón sin salida, situación muy funcional para perpetuar las relaciones sociales

asimétricas entre la sociedad occidental y el mundo indígena, en las que la situación de desplazamiento de las lenguas indígenas es solo una manifestación más.

REFERENCIAS

- AUGUSTA, F. 1903. *Gramática Araucana*, Valdivia: Imprenta Lambert.
- CENTRO DE ESTUDIOS PÚBLICOS (CEP). 2006. *Estudio de opinión pública. Los mapuche rurales y urbanos hoy*. Santiago de Chile: CEP.
- COMRIE, B. 1989. *Universales del lenguaje y tipología lingüística. Sintaxis y morfología*. Madrid: Gredos.
- CONADI. 2008. *Perfil sociolingüístico de comunidades mapuche de la VIII, IX y X región*. Santiago de Chile: Fondo de Cultura y Educación, Dirección Nacional.
- _____. 2010. *Catastro de hablantes de las asociaciones indígenas mapuche de la Región Metropolitana*. Santiago de Chile: Unidad de Educación CONADI.
- DRYER, M. Y M. HASPELMATH (Eds.). 2011. The World Atlas of Language Structures [en línea]. Disponible en <http://wals.info/> [Consulta 11/07/2013].
- ESPINOSA, V. 2009. El aymara en la Región de Arica y Parinacota. *Boletín de Filología* XLIV(1): 39-53.
- GARCÍA DE LEÓN, J. Y D. GARCÍA DE LEÓN. 2012. Políticas lingüísticas en Colombia: tensiones entre políticas para lenguas mayoritarias y lenguas minoritarias. *Boletín de Filología* XLVII (2): 47-70.
- GUNDERMANN, H., H. GONZÁLEZ Y J. VERGARA. 2007. Vigencia y desplazamiento de la lengua aymara en Chile. *Estud. Filol* 42: 123-140
- GUNDERMANN, H., J. CANIHUÁN, A. CLAVERÍA Y C. FAÚNDEZ. 2009. Permanencia y desplazamiento, hipótesis acerca de la vitalidad del mapuzugun. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada* 47(1): 37-60.
- INE. 2013. *Censo 2012. Síntesis de resultados* [en línea]. Disponible en <http://www.ine.cl> [Consulta 12/06/2013].
- KROSKRITY, P. V. 2010. Language ideologies – Evolving perspectives. En J. Jaspers, J.-O. Östman, y J. Verschueren (Eds.), *Society and Language Use*. Pp. 192-211. Amsterdam/Philadelphia, PA: John Benjamins.
- LAGOS, C. 2006. Mapudungún en Santiago de Chile: vitalidad, lealtad y actitudes lingüísticas. *Lenguas Modernas* 31: 97-126.
- _____. 2009. Acerca de la importancia de la promoción social y revitalización de las lenguas indígenas en Chile. *Docencia* 37: 36-43.
- _____. 2011. Construcción discursiva y representaciones sociales de los mapuches urbanos en torno a su lengua nativa. *Lenguas Modernas* 36: 13-32.
- _____. 2012a. *Mapudungun en Chile*. Madrid: Editorial Académica Española.
- _____. 2012b. Mapudungún en Santiago de Chile: representaciones sociales en los mapuches urbanos. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada* 50(1): 161-190.
- LAGOS, C., D. ROJAS Y M. ESPINOZA. 2013 Mapudungun according to its speakers: Mapuche intellectuals and the influence of standard language ideology. *Current Issues in Language Planning* 14 (3): 1-16.
- OYARZO, C., H. MARIANO, D. MOLINA, F. HASLER Y C. LAGOS. 2009. Perfil etno- y sociolingüístico del mapudungún en Santiago de Chile. *Lenguas Modernas* 34: 117-137.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, GOBIERNO DE CHILE. 2005. Orientaciones Programa de Educación Intercultural Bilingüe [en línea]. Disponible en http://www.wfs.mineduc.cl/Archivos//ConvivenciaEscolar/doc/archivo_177.pdf [Consulta 02/09/ 2012].

- SALAS, A. 1985. Hablar en mapudungún es vivir en mapuche. Especificidad de la relación lengua-cultura. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada* 25: 27-35.
- _____. 2006. *El mapuche o araucano*. Santiago de Chile: CEP.
- SÁNCHEZ, G. 1996. Estado actual de las lenguas aborígenes de Chile. *Boletín de la Academia Chilena de la Lengua* 71: 68 - 87.
- VALDIVIA, L. 1887. *Arte, Vocabulario y Confesionario de la Lengua de Chile...* Leipzig: B. G. Teubner.
- VERGARA, J. I., y H. GUNDERMANN. 2005. *Descripción del contexto sociolingüístico en comunidades indígenas de Chile*. Santiago, Chile: Programa EIB MINEDUC - Programa Orígenes.
- THE WORLD ATLAS OF LANGUAGE STRUCTURES (2010) (on line). Disponible en <http://blog.wals.info/2010/01/> (fecha de acceso 22/58/2013).
- WITTIG, F. 2009. Desplazamiento y vigencia del mapudungún en Chile: un análisis desde el discurso reflexivo de los hablantes urbanos. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada* 47: 135-155.