

Lenguas indígenas patagónicas: procesos de revitalización

Ana Fernández Garay*

Ar

67-87

Resumen

Entre las lenguas indígenas patagónicas que todavía pueden escucharse en la actualidad encontramos el ranquel y el tehuelche. El primero es una variedad del *mapudungun* hablado en la Provincia de La Pampa, y el segundo, denominado por ellos mismos *aonek'ó ?a?jen*, es una lengua perteneciente a la familia Chon, hablada entre el Río Santa Cruz y el Estrecho de Magallanes. Hacia los años '80, ambas lenguas se hallaban en un proceso avanzado de pérdida. Sin embargo, a partir de 1994, con la reforma de la Constitución Nacional, cuando esta les otorga a los pueblos aborígenes de la Argentina el derecho a ser alfabetizados en sus propias lenguas, ambas comunidades emprendieron el camino de la revitalización de sus vernáculos.

Abstract

Among the indigenous languages of Patagonia that can still be heard today we find Ranquel and Tehuelche. The first one is a variety of *Mapudungun* spoken in the Province of La Pampa, and the second one, called by themselves *Aonek'ó ?a?jen*, is a language that belongs to the Chon family and was spoken between the Santa Cruz river and the Strait of Magellan. During the eighties, both languages were in an advanced state of extinction. Even though, since 1994, when the Constitutional Reform gave the aboriginal peoples the right of being alphabetized in their own languages, both communities undertook the way to revitalise the vernaculars.

* CONICET – UNLPam. Correo electrónico: anafgaray@gmail.com

Palabras clave

Ranquel
Tehuelche
Extinción
Revitalización

Key words

Ranquel
Tehuelche
Extinction
Revitalization

Fecha de recepción

30 de julio de 2013

Aceptado para su publicación

27 de febrero de 2014

Objetivo

Los procesos de extinción de lenguas son comunes en el mundo y pueden producirse de distinto modo y deberse a distintos factores. Así, un genocidio puede dar lugar a la desaparición inmediata de una lengua, en tanto que un proceso colonizador, como fue el llevado a cabo por España en América, puede ocasionar la desaparición lenta y sistemática de las lenguas vernáculas y su remplazo por la lengua dominante. Asimismo, los factores que generan la muerte de una lengua pueden ser de distinta índole: económicos, laborales, educativos, geográficos, etc., pero en general, lo que se observa frente a un proceso de extinción lingüística es la actitud negativa de los hablantes hacia su propia lengua, actitud que subyace a cualquiera de los factores mencionados. La Patagonia argentina no pudo sustraerse a la situación general de los vernáculos americanos. En el siglo XX las lenguas de esta región se hallaban en un proceso de retracción evidente (véase Fernández Garay, 1998: 25-34). Algunas de ellas ya se habían extinguido sin ser documentadas. Sin embargo, y a partir de la reforma constitucional de 1994, se produce un cambio importante en las actitudes de los distintos grupos étnicos. En lo que sigue nos ocuparemos de los procesos de revitalización que se están operando entre los ranqueles de La Pampa y los tehuelches de Santa Cruz.

Los ranqueles

El ranquel es un dialecto de la lengua *mapudungun*, hablado en la Patagonia norte por los ranqueles, ranquelinos o *rankülche*. Sobre el origen de este grupo encontramos diversas teorías. Según Mansilla (1966: 66-67), serían mapuches o araucanos venidos de Chile que se instalaron en distintas épocas entre el río Quinto y el río Colorado. Para Casamiquela (1990), serían querandíes tehuelchizados por los tehuelches septentrionales boreales o *gününa küne* a mediados del siglo XVI. Posteriormente, este grupo habría adquirido el *mapudungun* debido al proceso de araucanización, hoy día cuestionado por distintos científicos, que habría cambiado el panorama lingüístico y cultural de la Patagonia argentina, y habría dado lugar a la aparición de los ranqueles.

Ahora bien, la teoría más aceptada hasta el presente es la de Fernández Chitti (1998: 45), para quien los ranqueles serían pehuenches provenientes de una comarca llamada Ranquil (*rankül*, "carrizo"), en el norte de Neuquén, en la región denominada Ranquil o Ranquil lom, que se extendía desde el río Neuquén hacia el sur, por el valle del Agrio superior y la Pampa de Ñorquín, donde existían importantes carrizales. Empujados por otros grupos pehuenches se internaron en la Pampa central en el último tercio del siglo XVIII. Según este investigador, el jefe del cacicato Ranquil era Carripilún, un ancestro de Ambrosio Carripilón, casado con

Juana Cabral, nuestra informante principal. La hipótesis sustentada por Fernández Chitti, basada en documentación de cronistas y viajeros, no deja lugar a dudas con respecto al origen de este grupo. Ahora bien, pehuenches son los que provienen de la región del *pehuen* o araucaria, tanto de Chile como de Argentina, pero no forman parte del pueblo mapuche, sino que habrían adquirido la lengua de dicho pueblo por contacto con los grupos araucanos. Se desconoce la lengua que los pehuenches hablarían antes de adquirir el *mapudungun*, pero se dice que era distinta de este y del *huarpe*, lengua hablada en la región cuyana (Casamiquela, 1990: 25). Es por ello que los ranqueles nunca quisieron que su lengua se denominara mapuche y comenzaron a llamarla “lengua ranquel”, desconociendo que es uno de los dialectos del *mapudungun*. Se apoyaban en el hecho de que el ranquel y el *mapudungun* eran, según afirmaban, mutuamente ininteligibles entre sí, debido a lo cual no podían entenderse con los mapuches provenientes de Neuquén o de otras provincias patagónicas.

Con respecto a la situación sociolingüística del ranquel, a partir de un relevamiento lingüístico realizado entre 1983 y 1986 en la Provincia de La Pampa, se pudo constatar que la lengua se hallaba seriamente amenazada. Solo había algunos pocos ancianos que la mantenían y los niños eran socializados en español. Los hablantes eficientes de ranquel¹ que podían sostener una conversación llegaban al 6,85%. Encontramos luego un 9,59% de bilingües que manejaban mejor el español que el ranquel, es decir, podían hablar en ranquel pero con dificultad. Aquellos que solo recordaban algunas palabras ranqueles y hasta podían entenderlo si otros lo hablaban -llamados bilingües incipientes o pasivos- llegaban al 13,70%. Los monolingües de español eran mayoritarios, un 64,38% del total de los encuestados (Fernández Garay, 1988: 18). Para principios del siglo XXI ya los ancianos más eficientes habían fallecido y solamente quedaban algunos semihablantes².

Los tehuelches

Los tehuelches o *aonek'enk* ocuparon la región comprendida entre el río Santa Cruz y el Estrecho de Magallanes. Su lengua, si bien puede ser escuchada aún hoy día, se halla prácticamente extinguida y ya no es usada como vehículo de comunicación intragrupal (véase Fernández Garay, 1998: 42-45). Actualmente quedan dos o tres semihablantes que difícilmente puedan mantener una conversación entre sí. Los tehuelches forman parte del llamado “complejo

¹ Los hablantes más eficientes de ranquel se hallaban en la Colonia Emilio Mitre, creada en el 1900, y especialmente en el llamado Pueblito Cabral, asentamiento de la familia Cabral, dentro de esta colonia.

² “Semi-hablante” es un concepto tomado de Dorian (1977). Este expresa las dificultades de comunicación de los últimos hablantes de una lengua en extinción.

tehuelche”, así denominado por Escalada (1949), junto con los *gününa küne*, los *chewache kenk* que hablaban el *teushen*, y los *aonek’enk* que hablan el tehuelche -todos ellos en el sur del continente- y los *haush* o *manekenk* y los *selknam* u *onas* en Tierra del Fuego. Las lenguas de todos ellos, con excepción del tehuelche, han desaparecido, hallándose escasamente documentadas.

La desaparición de la lengua y la cultura de este pueblo se inicia desde el mismo momento en que el gobierno argentino finaliza la mal llamada “conquista del desierto” hacia 1880, ya que el espacio estaba habitado por distintas etnias que debían asimilarse rápidamente a la población de origen europeo. Así, la región patagónica se integra al territorio nacional, razón por la cual, a fines del siglo XIX, comienzan a crearse reservas aborígenes para confinar a los indígenas en determinados lugares, inviables para la economía de los grupos nómades, cazadores y recolectores. La creación de las reservas se debió a la decisión de introducir el ganado ovino en la Patagonia, para lo cual era necesaria la disponibilidad de tierras en gran escala para cubrir la gran demanda internacional de lana y de carnes con destino a los mercados europeos, tal como lo explica Barbería (1988: 18).

Por otro lado, para la década de 1980, existía la creencia de que los tehuelches -como pueblo- se estaban extinguiendo. Si se observa el Censo Indígena Nacional de 1966/68, vemos que arroja la cifra de 210 tehuelches meridionales o *aonek’enk*. Hacia 1980, Casamiquela realiza una campaña por la Provincia de Santa Cruz junto con Christos Clairis, con el objeto de censar a los tehuelches. En ese momento contabilizaron 99 tehuelches meridionales (c.p.). Sin embargo, uno de los criterios con que se identificaba a los indígenas en general planteaba en primer lugar el tema de la “pureza de raza”: solo eran tehuelches aquellos considerados “puros”, nacidos de padre y madre tehuelche, en tanto que los demás eran “mezclados o mestizos”, o simplemente “descendientes” de tehuelches, razón por la cual dejaban de ser considerados pertenecientes a esta etnia. Este criterio fue usado cuando en la década de 1980 el gobierno provincial de Santa Cruz intentó dar a los tehuelches “puros” una pensión por ser los “últimos tehuelches”, con la intención de reparar el daño que los europeos habían producido al destruir y desvalorizar las culturas aborígenes. Otro criterio que los distinguía era el habitar una reserva indígena, dato que fue tenido en cuenta cuando se realizó el censo de los pueblos aborígenes en los años 1966-1968, durante el cual no fueron censados los que habitaban pueblos y ciudades. Por último, otro criterio que dejaba afuera a muchos indígenas era el hablar el vernáculo. Un tehuelche “puro” debía además conocer la lengua de sus ancestros. Todos estos criterios otorgaban legitimidad solo a unos pocos que de este modo eran considerados tehuelches. Sin embargo, si observamos los datos censales de la Encuesta Complementaria de Pueblos indígenas del 2004-2005, vemos que, en ese momento, 10.590 individuos se reconocen como tehuelches. En el Censo 2010, la cifra de los que se reconocen como miembros de esta etnia

pasó a 27.813, y es posible que en los próximos censos se adscriban a este grupo mayor cantidad de personas. Ahora bien, esto que decimos sobre la población tehuelche vale también para la comunidad ranquel (de 9.363 ranqueles en 2004-2005 pasaron a 14.860 en 2010) y para cualquier pueblo indígena de nuestro país y de los países vecinos. A medida que se van reconociendo sus derechos, los miembros de los distintos grupos sienten orgullo de ser indígenas y dejan de ocultar su identidad, lo que trae aparejado el deseo de recuperar sus lenguas y algunos aspectos de su cultura tradicional.

A fines del siglo XX, la lengua de los tehuelches se hallaba en un proceso avanzado de pérdida. Recorriendo toda la provincia de Santa Cruz, solo pudimos hallar tres hablantes eficientes para mantener una conversación (un 3% de los tehuelches censados por Casamiquela y Clairis), y otros tres menos eficientes que podían interactuar con los anteriores, pero presentaban un vocabulario muy limitado. Lo más grave era que los más fluidos en tehuelche se encontraban dispersos en distintos lugares de la provincia, lo que dificultaba enormemente la tarea de recolección de los datos lingüísticos cuando se trataba de registrar conversaciones (véase Fernández Garay, 1998: 42-45).

Procesos de revitalización de lenguas indígenas

Según Hinton (2001: 5), la revitalización lingüística implica el desarrollo de programas que tienen como objetivo el restablecimiento de una lengua que ha dejado de ser empleada en una comunidad de habla con el fin de que esta vuelva a ser usada en todas las esferas de la vida social de dicha comunidad.

Un texto fundamental sobre la revitalización de lenguas es *Reversing Language Shift*, de Joshua Fishman (1991), en el que el autor presenta una tipología gradual de los estados de lenguas amenazadas. La "Escala de quiebre de la transmisión intergeneracional" (Graded intergenerational disruption scale o GIDS), como la denomina Fishman, es comparada con la escala de Richter que mide la intensidad de los terremotos. Así, los niveles más altos marcan más temblores y más peligro para los que se encuentran cerca de este. Del mismo modo, en la Escala de Fishman, los niveles superiores indican una amenaza mayor a la posibilidad de que la lengua pueda ser transmitida a la generación siguiente. La escala se lee de abajo hacia arriba. Nos centraremos en los dos primeros niveles, el 7 y el 8, que son aquellos en los que se encuentran tanto el ranquel como el tehuelche. En el nivel 8, la lengua se halla en un proceso avanzado de desgaste, y por lo tanto la posibilidad de mantenimiento y preservación es mínima. En este estadio, sus usuarios son ancianos socialmente aislados. La lengua debe ser recogida a partir de la memoria que poseen de la misma. El desgaste es tan avanzado que solo conocen rezos, insultos y algún vocabulario. Los semi-hablantes la comprenden

pero no producen emisiones, pues son muy poco eficientes y por otro lado, no tienen con quién interactuar. A partir de su memoria se puede documentar la lengua para que, una vez reconstruida, pueda iniciarse el proceso de instrucción de la misma. Comienza a ser aprendida por adultos en cursos que se ofrecen a la comunidad, pero la lengua que se adquiere carece de contextualización funcional. La competencia comunicativa es muy elemental. Según Fishman, esta pobreza funcional se debe a la dislocación que hay entre lengua y cultura. En rigor, en este nivel se podría reconstruir la lengua a partir de unos pocos hablantes dispersos, diseñar programas de revitalización y enseñarla a los adultos para que estos puedan adquirirla a través de un proceso de enseñanza de segunda lengua. Ya en el estadio 7, los usuarios de la lengua están socialmente integrados y son etnolingüísticamente activos pero se encuentran más allá de la edad de reproducirse. La diferencia con el nivel anterior es que están insertos en su comunidad y esto les facilita la tarea de transmitirla a jóvenes y niños ya que conviven con ellos en sus hogares. La meta es lograr una cohorte de hablantes de la lengua local que la emplearán como segunda lengua de socialización. Los hablantes ancianos deben comprometerse a enseñar la lengua, hablándola dentro de la comunidad siempre que sea posible. En los estadios siguientes, la situación es cada vez más favorable a la preservación y revitalización lingüística, pero no los consideramos ya que no corresponden a las situaciones ya analizadas de las lenguas aquí en estudio (Fishman, 1991: 88-92).

Hinton (2001: 6-7) propone un modelo distinto de niveles que llevarían gradualmente a la revitalización de una lengua. Enumera los estadios de su escala de manera opuesta a la de Fishman, de tal modo que pueda leerse de arriba hacia abajo. En el primer nivel, Hinton propone un estudio de la situación lingüística de la comunidad para establecer la cantidad de hablantes, sus edades, etc.; el estado de documentación en que se encuentra la lengua, las actitudes que existen en la comunidad hacia la misma y hacia su revitalización, y cuáles son las metas reales de un posible programa de revitalización. El segundo nivel pretende reunir materiales existentes sobre la lengua ya que no existen hablantes de la misma, con el objetivo de desarrollar materiales didácticos para su enseñanza. El nivel 3 remite a la situación en que la lengua es hablada por los ancianos, a partir de quienes esta podrá ser documentada. El nivel 4 intenta desarrollar un programa de enseñanza de segunda lengua para adultos. Según ella, la edad de estos adultos, ideal para la docencia y para la crianza de niños los convertirá en líderes importantes de los estadios posteriores. El nivel 5 busca reimponer las prácticas culturales, apoyar y estimular el uso de la lengua amenazada, tanto en casa como en el ámbito público, a cargo de hablantes de primera como de segunda lengua. El nivel 6 desarrolla programas intensivos de lengua segunda para niños, preferentemente en las escuelas. Además, siempre que es posible, se emplea la lengua amenazada como lengua de la instrucción. El nivel 7 usa la lengua en el hogar, como la primera lengua de comunicación para que se

convierta en la lengua primera de los niños menores. Además, desarrollan clases y grupos de apoyo para padres con el fin de asistirlos en esta etapa transicional. El nivel 8 expande el uso de la lengua indígena a dominios más amplios, incluyendo el gobierno comunal, los medios, el comercio local, etc. El nivel 9, en lo posible, expande el dominio de la lengua fuera de la comunidad, a una población más amplia, para promoverla como una lengua de comunicación general.

Fishman (1991: 18 y ss) agrega que el desplazamiento de una lengua implica un cambio cultural. Es por eso que revertir un proceso de muerte de lengua involucra asimismo la reconstrucción de la cultura de la comunidad, por lo cual, junto a la planificación de aspectos lingüísticos se debe planificar la reconstrucción etnocultural. La lengua debe ir acompañada por la recuperación de bailes, canciones, ritos curativos y religiosos tradicionales. La recuperación de la lengua no es un fin en sí mismo. Solo los lingüistas, traductores y maestros se preocupan únicamente por las lenguas. Es fundamental la recuperación de pautas culturales que fueron abandonadas, pues lengua y cultura se implican mutuamente.

Un aspecto a tener en cuenta en lo referente a los procesos de revitalización lingüística son los distintos tipos de programas existentes para llevarlos a cabo y cómo se ajustan a las metas de la comunidad en lo relativo a dichos procesos. Grenoble y Whaley (2006: 50) dicen que la mayoría de las comunidades centralizan sus esfuerzos en programas educacionales. Uno de ellos es el programa de “inmersión total”, basado en la premisa de que la mejor manera de aprender una lengua es crear un ambiente en que la lengua amenazada sea usada de manera constante. Esto requiere hablantes fluidos que puedan sostener en el tiempo los contextos de inmersión, ya que toda la instrucción escolar debe ser ofrecida en la lengua en cuestión (2006: 51-52). El nido lingüístico es un modelo típico de “inmersión total” y fue empleado en la revitalización del maorí hacia 1980 en Nueva Zelanda, programa que dio muy buenos resultados al poner a los ancianos hablantes de la lengua a trabajar en el ámbito preescolar con los niños más pequeños. El éxito que lograron llevó a generar programas en la lengua maorí para el primario y secundario. Otro sistema que mencionan Grenoble y Whaley es el programa bilingüe de inmersión parcial, que solo implica unas clases en la lengua indígena y las demás en la lengua mayoritaria. En general estos programas bilingües son considerados transicionales, ya que las clases en lengua indígena son de enseñanza del vernáculo como lengua segunda, y las demás materias se enseñan en la lengua general, lo cual no favorece el uso constante de la lengua minoritaria. Otro programa escolar es la enseñanza de la lengua indígena como lengua extranjera³. Habría dos acercamientos posibles

³ Se distingue entre lengua segunda (L2) y lengua extranjera (LE). L2 es la que se aprende en un país donde coexiste ya sea como oficial o como local con otra(s) lengua(s), por ejemplo, el guaraní para aquellos niños paraguayos cuya L1 es el español, o bien el español para

a este programa. Uno de ellos es el recomendado por la UNESCO e implica la conexión de la lengua indígena con programas de alfabetización. Intentan que el pueblo indígena sea alfabetizado también en la lengua mayoritaria, necesaria para el desarrollo económico del pueblo en cuestión. El segundo acercamiento intenta crear una nueva generación de hablantes al comenzar por los programas preescolares, para los más pequeños. Luego seguirá la enseñanza paso a paso, de año a año, con la generación de nuevos materiales al ir avanzando en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Otros programas dejan de lado la escolarización y se centran en el aprendizaje de la lengua indígena intracomunidad. Se denominan estilos informales o naturales de aprendizaje.

La educación intercultural bilingüe en Argentina

Hacia fines del siglo XX, comienzan a surgir leyes provinciales y nacionales que transformaron la situación de los indígenas de nuestro país. En 1983, con la recuperación de la democracia, comienzan a reconocerse los derechos de los aborígenes de la Argentina, lo que lleva a sancionar varias leyes provinciales, así como la Ley Nacional N° 23.302 sobre política indígena y apoyo a las comunidades aborígenes del año 1985. En 1994, con la Reforma de la Constitución Nacional, se deroga el artículo 65 de la Constitución sancionada en 1853 -que otorgaba al Congreso Nacional la facultad de mantener a los indígenas en reservas y convertirlos a la religión católica- y es remplazado por el artículo 75, inc. 17, que otorga rango constitucional a los derechos ya reconocidos y avanza en el reconocimiento de otros. Dicho artículo dice lo siguiente:

Corresponde al Congreso: Reconocer la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas argentinos. Garantizar el respeto a su identidad y el derecho a una educación bilingüe e intercultural, reconocer la personería jurídica de sus comunidades, y la posesión y propiedad comunitaria de las tierras que tradicionalmente ocupan; y regular la entrega de otras aptas y suficientes para el desarrollo humano; ninguna de ellas será enajenable, transmisible, no susceptible de gravámenes ni embargos. Asegurar su participación en la

aquellos niños paraguayos cuya L1 es el guaraní. Otra situación frecuente de L2 es la que se genera cuando los inmigrantes con una L1 común llegan a constituir una comunidad de habla relevante en el país que los acoge, tal como ocurre con los hispanos en Norteamérica. En tales situaciones, desde un punto de vista estrictamente lingüístico, parece lógico considerar que la lengua de esa comunidad de habla (el español en este ejemplo) deja de ser una LE para convertirse en una L2. La LE, en cambio, es la que se aprende en un país donde no es ni oficial ni autóctona, por ejemplo, el español en Brasil o el inglés en la Argentina.

gestión referida a sus recursos naturales y a los demás intereses que los afecten. Las provincias pueden ejercer concurrentemente estas atribuciones.

Aparece aquí mencionada la educación bilingüe e intercultural como la modalidad más apropiada para las comunidades aborígenes. Esta modalidad surge a partir de 1970, en algunos países latinoamericanos, con la intención de transformar el *currículum* escolar que se impartía en las escuelas con población indígena. Se comienza entonces a plantear una educación bilingüe y además intercultural, o, como se la conoce más tarde, educación intercultural bilingüe (López, 2004: 451). Es López quien nos dice que el concepto de interculturalidad se desarrolla a partir de un proyecto educativo planteado específicamente en la zona arahuaca del Río Negro en Venezuela y fue desarrollado en un Congreso Internacional de Americanistas en el año 1972, realizado en la ciudad de Lima. López (2004: 451) define la EIB de la siguiente manera:

...la EIB busca construir una educación enraizada en la cultura de referencia inmediata de los educandos pero abierta a la incorporación de elementos y contenidos provenientes de otros horizontes culturales, incluida la propia cultura universal (...). Para lograrlo, se propone un tipo de educación vehiculada en un idioma amerindio y en castellano o portugués, que propicia el desarrollo de la competencia comunicativa de los educandos en dos idiomas a la vez: el materno y uno segundo.

La EIB implica una modificación en las relaciones existentes entre docentes y alumnos y entre los alumnos entre sí, así como una transformación importante del clima que hay en el aula, ya que tales relaciones dejan de ser asimétricas para ser horizontales y simétricas. En este entorno prima el diálogo y el encuentro entre grupos con diferentes culturas. Se intenta poner en evidencia la diversidad cultural, no ya como un problema que hay que erradicar del ámbito escolar para evitar el conflicto, y de allí la búsqueda de la homogeneización. Lo que se busca es erigir un nuevo espacio a partir del conocimiento de lo diferente y de lo diverso, que lleve a valorar y a aceptar al otro, y sobre todo, a evitar la xenofobia y el racismo tan comunes en nuestra época⁴.

⁴ La Modalidad educativa denominada Intercultural Bilingüe en Argentina se va implementando de distintas maneras en cada provincia y en algunos casos genera críticas de parte de los pueblos originarios que hay que atender, como por ejemplo, las que plantea el Documento "Educación para un Neuquén Intercultural", elaborado por el Equipo de Educación de la Coordinadora de Organizaciones Mapuche *Norgvbamtuleayin*. Este documento critica el bilingüismo planteado como política del Estado pues "utiliza la lengua originaria como puente

Durante la década de 1990, con la Ley Federal de Educación N° 24.195 (1993) se llevó a cabo la transformación del sistema educativo. Así, en correspondencia con la Reforma del Estado neoliberal, se transfirieron los servicios educacionales desde el ámbito nacional a las distintas provincias con la intención de reducir el gasto público. Esto garantizaba por un lado el federalismo tan reclamado en lo referente a los contenidos curriculares, y por el otro, acentuaba las desigualdades regionales (Hirsch y Serrado, 2010: 34-38). La educación intercultural bilingüe quedó inserta en el Plan Social Educativo, que se ocupaba de la educación rural. En 1997, con el Proyecto de “Atención a las necesidades educativas de la población aborígen” se apoyaba la elaboración de materiales didácticos y se daba asistencia técnica a las escuelas y a los docentes que trabajaban con población indígena. Este proyecto estaba inscripto en el Programa de Acciones Compensatorias que llevó a relacionar diversidad cultural y lingüística con una desventaja, y por ello había que atender a la población aborígen con programas compensatorios y focalizados (ver Bordegaray y Novaro, 2004: 101-119). En el año 2006, la ley de Educación Nacional N° 26.206 incluye la EIB como una de las ocho modalidades del sistema educativo argentino que “garantiza 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...”.

Proceso de revitalización entre los ranqueles

Después de la Reforma constitucional de 1994, la comunidad ranquel solicitó al gobierno de La Pampa que dictaran cursos de ranquel a lo que este respondió nombrando un maestro de la lengua, Daniel Cabral, y un auxiliar docente en el aula, Nazareno Serrano. El primer curso que se dictó, llamado “Taller de Lengua y Cultura Ranquel”, dependiente de la Dirección de Educación del Adulto y No-formal del Ministerio de Cultura y Educación de la Provincia de La Pampa, se llevó a cabo en la escuela albergue de Santa Isabel en el año 1996. Asistieron a él gran cantidad de maestros no pertenecientes a la etnia ranquel, algunos niños, jóvenes y adultos ranqueles, interesados en conocer una lengua que, siendo patrimonio cultural de la provincia, hasta el momento había sido mantenida al margen de la enseñanza oficial. El problema que se planteó, no bien iniciado el primer curso,

para imponer la cultura dominante” (Díaz *et al.*, 2010: 111). Consideran además, que la EIB minimiza el concepto de interculturalidad “restringiéndolo a la enseñanza de otro idioma, reduciendo la política de identidad al hecho de dominar un idioma, sin poner en discusión qué se dice, qué se hace en ese idioma” (Díaz *et al.*, 2010: 111). Otros comentarios son “que la interculturalidad no es algo que se reduce a lo educativo, a lo lingüístico y cultural, sino a la relación entre el Estado argentino y los pueblos originarios” y “que la interculturalidad no debería ser una modalidad del sistema (los programas oficiales en esta perspectiva se piensan y se llevan a cabo como subsector), sino una propuesta general para que toda la sociedad se repense desde la perspectiva intercultural” (Díaz *et al.*, 2010: 113).

fue la falta de formación profesional de los docentes ranqueles. Ninguno de los dos había recibido la formación necesaria por parte de las autoridades educativas para llevar a cabo la enseñanza del ranquel.

El alfabeto que empleaban era el del español, aun cuando existen algunos fonemas en ranquel que no pueden ser representados por los grafemas de aquella lengua. Recién en el año 1998, y debido a que se estaba elaborando el diccionario bilingüe que serviría posteriormente de material didáctico para la enseñanza de esta variedad, se pensó en la posibilidad de consensuar el alfabeto a utilizar con algunos miembros de la comunidad. El ranquel era un dialecto ágrafo hasta entonces, aunque el *mapudungun* ya contaba con algunos alfabetos en Chile. Uno de ellos fue el alfabeto diseñado por Anselmo Ranguileo en 1982 desde la perspectiva de su pueblo. Este, no obstante, fue criticado y rechazado por el mundo académico, básicamente por tratarse de un grafemario poco práctico. En el año 1986 aparece el Alfabeto Mapuche Unificado (Sociedad Chilena de Lingüística, 1988) que condensa una docena de grafemarios existentes y fue rápidamente aceptado, sobre todo por los lingüistas e investigadores universitarios. Con estos antecedentes, se realizó una convocatoria a los ranqueles para acordar el alfabeto que se emplearía para la elaboración del diccionario bilingüe ranquel/español. Con este objetivo, el día 17 de mayo de 1998 se llevó a cabo la reunión con el maestro de la lengua, el auxiliar docente, y algunos de los alumnos del curso en Santa Isabel. Durante la misma se consensuó con los presentes el alfabeto ranquel que serviría no solo para la elaboración del diccionario (2001), sino también para publicar los textos documentados a lo largo de varios años de trabajo en la comunidad (Fernández Garay, 2002). El alfabeto consensuado⁵ se usaría además para la enseñanza de la lengua.

Los problemas de escritura, sumados al desconocimiento de una metodología apropiada para la enseñanza de lengua segunda (L2) o lengua extranjera (LE), generaron situaciones que dificultaron el trabajo áulico a lo largo de todos estos años. Muchos de los que acudían a aprender el ranquel se decepcionaban, porque ni el maestro de la lengua ni su auxiliar en el aula se habían formado como profesores de lengua segunda o extranjera. Podemos considerar que enseñar ranquel, lengua que ya no se usa como medio de comunicación intragrupal, exige la metodología de enseñanza de una lengua extranjera, ya que el estudiante no sale del curso a hablar la lengua que está aprendiendo en el mismo contexto en que desarrolla sus actividades cotidianas. Es como aprender japonés en Buenos Aires, donde no hay oportunidad de practicarla.

Desde 1996, Daniel Cabral y Nazareno Serraino dictaron diversos cursos de ranquel en distintos lugares de La Pampa, como por ejemplo: Eduardo Castex,

⁵ El alfabeto empleado para la escritura del ranquel es básicamente el Alfabeto Mapuche Unificado, salvo en el caso del grafema “v” que en Chile se representa con “f”.

Victorica, Telén, Santa Rosa, Toay, Colonia La Pastoril, etc. La mayoría de los asistentes eran descendientes de europeos con diferente formación profesional, preferentemente maestros de grado que manifestaban su necesidad de aprender la lengua, no solo por interés personal sino también para hacerla conocer a sus alumnos. Había también muchos profesionales: arquitectos, profesores de letras, historiadores, fotógrafos profesionales, estudiantes universitarios y gente con entusiasmo por adentrarse en el mundo aborígen. Asimismo, hemos sabido de algunos otros cursos, dictados por distintas instituciones (municipales, étnicas, etc.), aunque no tuvieran carácter oficial.

Ahora bien, en la provincia de La Pampa, es claro que el Gobierno Provincial solo proveyó lo básico para que el curso de lengua ranquel solicitado por los representantes de esta comunidad pudiera llevarse a cabo: dos salarios docentes para los encargados del curso. Sin embargo, no se preocuparon porque la tarea que ellos realizaban fuera realmente eficiente. Además, carecían de materiales didácticos para la enseñanza de la lengua⁶, situación que dificultaba la organización de las clases y la ordenación de los temas a enseñar.

En el 2009 se promulga la nueva Ley de Educación provincial N° 2.511, en la que aparece mencionada por primera vez la Modalidad Intercultural Bilingüe después de una larga lucha llevada adelante por el pueblo ranquel. Muguiri (2012: 52 y ss) analiza en detalle el marco legal provincial y nos dice que esta significó un gran avance para el reconocimiento de los pueblos indígenas. Sin embargo, solo después de varios años, es nombrado Nazareno Serraino coordinador de EIB en La Pampa, quien comienza a organizar los cursos de capacitación para los futuros docentes ranqueles, cursos que se inician en el 2011.

Paralelamente, y a partir de conocer las necesidades que impedían un buen desarrollo de los cursos de ranquel, propusimos a los docentes ranqueles la redacción de un proyecto de extensión desde la Universidad Nacional de La Pampa, que permitiera la producción y edición de materiales didácticos, y además colaborara en la capacitación de los docentes ranqueles a través del aprendizaje de una metodología apropiada para la enseñanza de una lengua extranjera, que estuviera en principio basada en el conocimiento de la lengua ranquel desde la lingüística estructural, y luego en la aplicación en el aula del método comunicativo, es decir, tomando en consideración los avances en sociolingüística y análisis del discurso que se vienen dando en los procesos de adquisición de lenguas segundas o extranjeras. La enseñanza de una lengua

⁶ En el año 1998 se redactaron cuadernillos que se implementaron desde el Ministerio de Educación de la Provincia de La Pampa, pero desgraciadamente, dichos cuadernillos de lengua, historia y cultura ranquelina nunca fueron publicados para que pudieran ser empleados en los sucesivos cursos de ranquel que desde 1996 se ofrecían anualmente en distintos centros urbanos pampeanos.

extranjera debe abordarse desde un enfoque que contemple la progresión de los contenidos por enseñar, una selección de objetivos, situaciones comunicativas orales y escritas y géneros textuales que sean significativos para la cultura ranquel y para los destinatarios del curso.

Así, a lo largo de tres años (2010-2012), se desarrolló el proyecto de extensión titulado "Lengua ranquel. Patrimonio de la Provincia de La Pampa. Su enseñanza y mantenimiento". Se realizaron reuniones periódicas cada quince días entre los miembros del equipo (docentes y estudiantes de la UNLPam, y docentes ranqueles), durante las cuales se discutieron los métodos y técnicas más apropiados para la enseñanza del ranquel en el aula. Paralelamente se iban redactando las distintas lecciones del texto que servirían para el desarrollo de las clases. Así, cada lección consta de aspectos léxicos y morfosintácticos del ranquel, aspectos históricos y culturales para desarrollar en clase, posibles diálogos que integran el vocabulario y las estructuras novedosas que se van incorporando a lo largo del texto, y ejercicios que permiten la fijación y práctica de la lengua. El volumen contó para su organización y armado, con la guía del Dr. Antonio Díaz Fernández, investigador que trabaja en nuestros equipos desde hace muchos años y que en Chubut se ocupa particularmente de la EIB en la provincia, y quien tiene ya editados varios volúmenes sobre la enseñanza del *mapudungun*. El volumen ya ha sido publicado (Cabral *et al.*, 2013) por la Editorial de la Universidad Nacional de La Pampa y el Senado de la Nación Argentina. Creemos que este proyecto ha sido muy positivo, y que ayudará enormemente a la tarea de enseñanza y revitalización del vernáculo que ha emprendido el pueblo ranquel.

Proceso de revitalización entre los tehuelches

La Reforma constitucional de 1994 lleva al Consejo Provincial de Educación de Santa Cruz a dar cumplimiento a lo allí establecido y con dicho fin crea la Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe (MEIB) el día 1º de noviembre de 2010, mediante Res. Nº 3157, o sea dieciséis años después de la reforma de la Constitución Nacional. La creación de la modalidad de educación intercultural-bilingüe es producto de un proceso participativo entre el Consejo Provincial de Educación santacruceño, el Consejo Educativo Autónomo de Pueblos Indígenas (CEAPI) -cuya representante provincial es Celia Rañil, Werken o portavoz de la comunidad Mapuche *Willi Mapu*-, las Comunidades Indígenas de la provincia de Santa Cruz (Comunidades Tehuelches *Camusu Aike* y *Copolque*, Comunidad Mapuche-Tehuelche *Fem Mapu*, Comunidades Mapuches *Willimapu*, *Millanahuel* y *Limonao*, y la Comunidad Tehuelche *Dela Zetken* que se encuentran en proceso de constitución), con el acompañamiento del Ministerio de Educación Nacional, cuya Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe se encuentra coordinada por el Prof. Osvaldo Cipolloni en la órbita de la Dirección Nacional

de Gestión Educativa. Todas estas instituciones, como así también profesionales comprometidos con las Comunidades, participaron en el proceso de creación de la MEIB en la provincia de Santa Cruz.

La antropóloga Marcela Alaniz es actualmente la coordinadora de la Modalidad Educación Intercultural Bilingüe en la provincia. En este momento intenta llevar adelante el proyecto de "Revitalización de la lengua tehuelche", iniciativa que responde a la preocupación de los *aonek'enk* por la situación en la que se encuentra actualmente el vernáculo y a los deseos de este pueblo de recuperarlo. Los profesionales que participan en este proyecto son la Dra. Mariela Rodríguez (UBA y CONICET), quien investiga en la provincia aspectos etnográficos relacionándolos con documentos de archivos y crónicas de viajeros desde 1996, el Lic. Martín Subirá, realizador cinematográfico, quien ha filmado más de 250 horas en *Camusu Aike*, la antropóloga Marcela Alaniz y quien escribe, dedicada a la descripción de la lengua tehuelche desde 1983.

Debemos tener en cuenta que hoy solo contamos con una hablante de tehuelche con posibilidades de enseñar el *aonek'ó ʔaʔjen*: Dora Manchado. Ella es anciana y vive en Río Gallegos. Desgraciadamente, María Manchado, una hermana mayor de Dora, quien también hablaba la lengua, falleció hace unos meses con 89 años de edad. Dora cuenta hoy con 79 años (según su documento), y si bien se muestra interesada en enseñar y transmitir la lengua, la edad es un factor a tener en cuenta para no seguir posponiendo por más tiempo la conformación de una pareja pedagógica para iniciar lo antes posible la enseñanza del tehuelche. Hoy Dora nos está ayudando en la elaboración del texto que servirá de manual para el aula, pero lo ideal sería comenzar cuanto antes a formar al docente que acompañará a Dora, de modo tal que pueda ir aprendiendo la estructura de la lengua para acompañar el proceso de aprendizaje.

El proyecto de revitalización está dirigido a las comunidades tehuelches donde viven actualmente familias pertenecientes a este grupo étnico: *Camusu Aike* -a 180 km al noroeste de Río Gallegos-, *Copolque* -cercana a Las Heras-, Francisco Vera -en Lago Buenos Aires, a algunos km al sudeste de Perito Moreno- y *Dela Zetken* -comunidad urbana de Puerto Santa Cruz-. También hay familias tehuelches viviendo en pueblos y ciudades de la provincia que no forman actualmente parte de ninguna comunidad, pero que se espera se vayan lentamente integrando a ellas. Sabemos que el autorreconocimiento como miembro de un grupo indígena no se da de un día para el otro. Es un proceso lento de fortalecimiento de la identidad que debe ir acompañado por la valoración y el respeto de la sociedad global. Así, se puede observar que en la Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas (ECPI) realizada entre el 2004 y el 2005 por el INDEC, el total de indígenas para todo el país era de 600.329. Sin embargo, la cantidad de personas descendientes de pueblos originarios que se declararon pertenecientes a alguna etnia aborigen en el Censo 2010 es de 955.032 personas, es decir, prácticamente un 50% más del total obtenido cinco años atrás.

Otro aspecto a tener en cuenta es el del docente a cargo de la enseñanza de la lengua. Hoy contamos con una maestra de tehuelche que es Dora Manchado. Asimismo, se piensa en gente de esta etnia que en su niñez ha escuchado la lengua y que tiene interés en aprenderla, con el objetivo de que se vaya formando para poder enseñarla a futuro. Sabemos que no es fácil, pero solamente el deseo de la comunidad podrá llevar a buen puerto este proyecto. Teóricamente, la manera más sencilla de aprenderla es poner a los niños pequeños junto a los ancianos que la conocen para que les hablen todo lo posible en el vernáculo (Fishman, 1991). De este modo, el niño va aprendiendo la lengua tehuelche como aprende la lengua materna, sin darse cuenta. Para ello solo se necesita que los hablantes estén dispuestos a dialogar cotidianamente con cualquiera que se les acerque en el idioma propio de la comunidad, lo que sin ninguna duda es un esfuerzo importante, porque la lengua que no se habla se va perdiendo y desgastando, de modo tal que muchas palabras, sobre todo las que se usan menos en la vida cotidiana, han sido olvidadas y es difícil hoy hablar de cualquier tema sin tener que recurrir a un diccionario o listado de palabras para poder continuar con la conversación. En este sentido hay que tener en claro que la situación de los últimos hablantes es complicada porque son conscientes del olvido de gran cantidad de vocablos para poder mantener una conversación sobre cualquier tema cotidiano.

Por otro lado, el proyecto de revitalización prevé la incorporación de un docente de lengua extranjera, sobre todo en las primeras etapas, hasta tanto alguno de los miembros de la comunidad consolide su formación para dicha tarea. Así, en los cursos que se dicten en las escuelas con población tehuelche, junto a la hablante de tehuelche estará un docente de lengua extranjera que será el que implemente la metodología para la enseñanza del vernáculo. Este docente deberá internarse en el conocimiento del tehuelche, aprender a pronunciarlo y en lo posible a hablarlo, aunque esa será la tarea del hablante, siempre dispuesto a repetir cuantas veces sea necesario para que los niños, jóvenes o adultos que asistan a clase, se vayan acostumbrando a los nuevos sonidos y estructuras sintácticas, que por cierto son muy distintos a los del español.

La conformación de esta pareja pedagógica puede llevar mucho tiempo y paciencia de parte de ambos protagonistas. Sin embargo, es necesario que se vayan adecuando uno al otro teniendo siempre en cuenta el objetivo final.

A los efectos de iniciar la EIB en la provincia se realizaron dos talleres durante el año 2011. El Primer Encuentro tuvo lugar el 19 y 20 de agosto de 2011. Se socializaron las expectativas de los participantes; se diagramó el plan de actividades; se compartió material de consulta y apoyo en distintos soportes (libros, audios, fotografías, etc.). Se intentó explicar a los presentes los sonidos y variantes que presenta el tehuelche, trabajando en consonancia con Dora Manchado. También en esta instancia se consensuó el alfabeto tehuelche y se

sentaron las bases para el material didáctico de la Lección 1 y su plataforma interactiva de aprendizaje.

El Segundo Encuentro se llevó a cabo del 12 al 14 de noviembre del mismo año. Se realizó un repaso de las nociones aprendidas en el primer encuentro y se avanzó en las Lecciones 1 y 2. Además, nos reunimos con profesoras de lengua extranjera que comenzarían a participar del trabajo a partir de 2012. Con el objetivo de difundir las tareas e identificar niveles de conocimiento lingüístico de otros miembros de la comunidad, visitamos *Camusu Aike*, reserva indígena cercana a Río Gallegos, donde estuvimos conversando sobre estos temas con los miembros de la comunidad.

Mientras tanto, a lo largo del 2012, y debido a problemas económicos en la provincia y a la imposibilidad de seguir realizando talleres con los tehuelches que asisten a ellos, se continuó con la redacción del texto de enseñanza de la lengua que esperamos pueda finalizarse durante el 2014.

Conclusiones

A lo largo del trabajo hemos mostrado la situación de revitalización en que se hallan empeñados ranqueles y tehuelches en sus respectivas provincias. Trataremos de establecer semejanzas y diferencias entre ambos procesos a partir de lo expuesto.

Con respecto a la situación sociolingüística de ambos grupos indígenas, para fines del siglo XX los ranqueles se encontraban en el estadio 7 de la Escala de quiebre de la transmisión intergeneracional de Fishman, porque los ancianos se hallaban integrados a la comunidad y eran activos, sobre todo en el denominado Pueblito Cabral de la Colonia Emilio Mitre. Los tehuelches ya habían alcanzado el nivel 8, el último de la escala de Fishman, porque los ancianos que lo hablaban se hallaban dispersos en la provincia y no tenían con quién interactuar. Si consideramos la escala de Hinton, para la misma época se tenía una idea clara de la situación sociolingüística de ambas comunidades y las lenguas se hallaban documentadas como para comenzar ambos procesos de revitalización. Sin embargo, la provincia de La Pampa respondió más rápidamente a los requerimientos de la comunidad ranquel (en 1996 se iniciaba el primer curso de ranquel en Santa Isabel a cargo de dos docentes ranqueles nombrados a tal efecto), en tanto que la provincia de Santa Cruz designó a la primera docente tehuelche recién en el año 2011 y esta comenzó a dictar el curso a un grupo de jóvenes y adultos dos años después, en 2013. Podríamos decir que ambos grupos se hallan en el nivel 4 de Hinton en el que los ancianos intentan enseñar el vernáculo como segunda lengua a jóvenes y adultos para generar un grupo que pueda luego enseñarlo en las escuelas.

En las dos comunidades consideradas, el reclamo por la lengua se inicia como una acción reivindicatoria de estos pueblos como parte y construcción de su identidad, es decir, la lengua es fundamental para sentirse ranqueles (ver Roca, 2013) o tehuelches, y de allí su interés por recuperarlas. En cuanto a los resultados, es muy temprano para plantearlos a partir de estos intentos que aún se hallan en sus comienzos, pues en ninguna de las dos provincias se han iniciado los cursos regulares en las escuelas públicas, puesto que en ambas se proponen solamente para aquellas escuelas con población indígena. Por lo demás, las dos comunidades confían en que unas horas semanales dentro del ámbito escolar serán suficientes para lograr un buen nivel de recuperación de las lenguas. No se plantea un proceso de inmersión, considerado la mejor forma de aprender una lengua, porque no existen hablantes eficientes que puedan interactuar cotidianamente en ninguna de las dos situaciones. En estos casos solo es posible enseñarla como si fuera una lengua “extranjera” (ver nota 3), con la esperanza de que, a futuro, los mismos ranqueles y tehuelches se apropien de ellas para dar origen a nuevas generaciones de hablantes.

Lo que puede observarse en ambos procesos es la actitud lenta y disuasiva de los gobiernos provinciales para dar respuesta a los derechos que poseen los pueblos originarios a revitalizar sus lenguas y culturas. Los recursos económicos siempre son pocos y llegan tarde, mal o nunca. Sin embargo, la situación ha mejorado con respecto a los años '80 en que los ranqueles y los tehuelches evitaban ser identificados como tales por la vergüenza que esto les generaba. Esperamos que pronto las lenguas vernáculas puedan ser escuchadas nuevamente y de a poco, todos los indígenas puedan sentirse orgullosos de expresarse en su propia lengua.

Documentos

Censo Indígena Nacional 1966-68 (1970), Tomo 3, Buenos Aires, Pampa y Patagonia.

Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010, Resultados Definitivos, Serie B N° 2, Tomo 1.

Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas 2004-2005, [disponible en <http://www.indec.gov.ar/>].

Leyes

Constitución Nacional (23 de agosto de 1994), Boletín Oficial de la República Argentina.

Ley Nacional N° 23.302 (12 de noviembre de 1985), Boletín Oficial de la República Argentina.

Bibliografía

Barbería, Elsa (1988), "El avance de la ganadería ovina y el indígena", *Mundo Ameghiniano*, n° 7, pp. 1-35.

Bordegaray, Dora y Novaro, Gabriela (2004), "Diversidad y desigualdad en las políticas de Estado. Reflexiones a propósito del proyecto de Educación Intercultural Bilingüe en el Ministerio de Educación", *Cuadernos de Antropología Social*, n° 19, pp. 1010-1119.

Cabral, Daniel *et al.* (2013), *Curso de Ranquel*, Santa Rosa, Ed. UNLPam-Senado de la Nación Argentina.

Casamiquela, Rodolfo (1990), "Los pueblos indígenas", *Ciencia Hoy*, vol. 2, n° 7, pp. 18-28.

Díaz, Raúl *et al.* (2010), "Caminos interculturales y educación: aportes al debate desde la Provincia de Neuquén", en Hirsch, Silvia y Serrado, Adriana (comps.), *La Educación Intercultural Bilingüe en Argentina. Identidades, lenguas y protagonistas*, Buenos Aires, Noveduc.

Dorian, Nancy (1977), "The problem of the semi-speaker in language death", *Linguistics*, n° 191, pp. 23-32.

Escalada, Federico (1949), *El Complejo tehuelche. Estudios de etnografía patagónica*, Buenos Aires, Coni.

Fernández Chitti, Jorge (1998), *Historia de los indios ranqueles. Orígenes, elevación y caída del cacicazgo ranquelino en la Pampa Central (Siglos XVIII y XIX)*, Buenos Aires, Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano.

Fernández Garay, Ana (1988), *Relevamiento Lingüístico de hablantes mapuches en la Provincia de La Pampa*, Santa Rosa, Subsecretaría de Cultura y Acción Social de la Provincia de La Pampa.

----- (1998), *El tehuelche. Una lengua en vías de extinción*, Valdivia, Estudios Filológicos, Anejo 15.

----- (2002), *Testimonios de los últimos ranqueles. Textos originales con traducción y notas lingüístico-etnográficas*, Colección Nuestra América, Buenos Aires, Instituto de Lingüística-Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Fishman, Joshua (1991), *Reversing Language Shift: Theory and Practice of Assistance to Threatened Languages*, Clevedon, Multilingual Matters.

Grenoble, Lenore y Whaley, Lindsay (2006), *Saving languages. An introduction to language revitalization*, Cambridge, Cambridge University Press.

Hinton, Leanne (2001), "Language revitalization: an overview", en Hinton, Leanne y Hale, Ken (eds.), *The Green book of language revitalization in practice*, San Diego, Academic Press, pp. 3-18.

Hirsch, Silvia y Serrado, Adriana (comps.) (2010), *La Educación Intercultural Bilingüe en Argentina. Identidades, lenguas y protagonistas*, Buenos Aires, Noveduc.

López, Luis Enrique (2004), "Interculturalidad y Educación en América Latina: lecciones para y desde la Argentina", en *Educación Intercultural Bilingüe en la Argentina. Sistematización de experiencias*, Buenos Aires, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, pp. 449-466.

Mansilla, Lucio V. (1966), *Una excursión a los indios ranqueles*, Buenos Aires, Kapelusz.

Muguiro, Natalia (2012), *Educación intercultural bilingüe: aportes para la construcción de prácticas educativas interculturales en la Provincia de La Pampa a través de una revisión normativo-curricular*, Tesis no publicada de Licenciatura en Ciencias de la Educación, Santa Rosa, Universidad Nacional de La Pampa.

Roca, Ignacio (2013), "Lengua e historia. Dos polos (¿contradictorios?) en la actual militancia indígena en La Pampa", *Actas de las XIV Jornadas de Enseñanza de Lenguas Extranjeras en el Nivel Superior y I Congreso Latinoamericano de Enseñanza de Lenguas Extranjeras en el Nivel Superior*, Santa Rosa, Universidad Nacional de La Pampa, [edición en CD].