

INTERCULTURALIDAD EN CONTEXTO MAPUCHE



Universidad Nacional del Comahue

INTERCULTURALIDAD EN CONTEXTO MAPUCHE

Daniel Quilaqueo Rapimán
César Aníbal Fernández
Segundo Quintriqueo Millán
(Editores)

educó

Editorial de la Universidad Nacional del Comahue
Neuquén - 2010

INTERCULTURALIDAD EN CONTEXTO MAPUCHE

Daniel Quilaqueo Rapimán, César Aníbal Fernández, Segundo
Quintriqueo Millán (Editores)

Interculturalidad en contexto mapuche / edición literaria a cargo de Daniel
Quilaqueo Rapiman ; César Aníbal Fernández ; Segundo Quintriqueo Millán. -
1a ed. - Neuquén : EDUCO - Universidad Nacional del Comahue, 2010.
288 p. ; 22x15 cm.

ISBN 978-987-604-198-0

1. Estudios Culturales. 2. Pueblos Originarios. I. Rapiman, Daniel
Quilaqueo, ed. lit. II. Fernández, César Aníbal, ed. lit. III. Millán, Segundo
Quintriqueo, ed. lit.

CDD 306

Educo

Director: Luis Alberto Narbona

Dpto. de diseño y producción: Enzo Dante Canale

Dpto. de comunicación y comercialización: Mauricio Carlos Bertuzzi

Corrección: Liliana Falcone

Impreso en Argentina - Printed in Argentina

©- 2010 – **educo** - Editorial de la Universidad Nacional del Comahue

Buenos Aires 1400 – (8300) Neuquén – Argentina

Prohibida la reproducción total o parcial por cualquier medio,
sin el permiso expreso de **educo** y los autores.



ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS	7
INTRODUCCIÓN	9
DESAFÍOS DE LA INTERCULTURALIDAD EN EL CONTEXTO MAPUCHE DE ARGENTINA Y CHILE. <i>Daniel Quilaqueo Rapimán y César Aníbal Fernández</i>	
DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE EN CHILE. <i>Mauricio Huircan</i>	19
LENGUAS Y PUEBLOS INDÍGENAS DE LA ARGENTINA. <i>Marisa Censabella</i>	41
RACIONALIDAD DE LOS SABERES EDUCATIVOS MAPUCHES APOYADA EN LA MEMORIA SOCIAL DE LOS KIMCHES. <i>Daniel Quilaqueo Rapimán</i>	61
EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN CONTEXTO MAPUCHE: HACIA UNA ARTICULACIÓN ENTRE CONOCIMIENTO MAPUCHE Y CONOCIMIENTO DISCIPLINARIO EN CIENCIA. <i>Segundo Quintriqueo M. y Prosperino Cárdenas C.</i>	89
POLÍTICAS DE LA INTERCULTURALIDAD EN LA PROVINCIA DE RÍO NEGRO. <i>Marisa Malvestitti</i>	127
LA ENSEÑANZA DEL RANQUEL EN LA PAMPA. SITUACIÓN ACTUAL Y PERSPECTIVAS. <i>Ana Fernández Garay</i>	149
LA INTERCULTURALIDAD EN NEUQUÉN: EDUCACIÓN Y LENGUA MAPUCHE. <i>César Aníbal Fernández</i>	167
LA SITUACIÓN SOCIOLINGÜÍSTICA DEL MAPUZUNGUN EN CHUBUT Y SU INSERCIÓN EN EL SISTEMA EDUCATIVO. <i>Antonio E. Díaz-Fernández Aráoz</i>	189
PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS INTERCULTURALES EN CONTEXTO MAPUCHE. <i>Segundo Quintriqueo M. y Damaris Morales F.</i>	219
ENFOQUE GEOGRÁFICO TERRITORIAL DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL. <i>Fernando Peña-Cortés, Osvaldo Almendra y Marcela Rojas-Maturana</i>	241
CONCEPCIÓN DE TIEMPO EN EL DISCURSO EDUCATIVO DE LOS KIMCHES. <i>Héctor Torres Cuevas y Daniel Quilaqueo Rapimán</i>	257
SOBRE LOS AUTORES	279

LENGUAS Y PUEBLOS INDÍGENAS DE LA ARGENTINA

Marisa Censabella
Universidad Nacional del Nordeste
CONICET

RESUMEN

Este trabajo presenta brevemente la situación sociolingüística de algunos pueblos originarios de la Argentina, específicamente aquellos cuyas lenguas vernáculas son utilizadas en diversos ámbitos de la vida comunitaria indígena. Se parte del autoreconocimiento de los pueblos originarios para luego abordar solamente aquellos cuyas lenguas son utilizadas, con diversos grados de vitalidad, en la vida intracomunitaria indígena, centrado la exposición en aspectos de adquisición y competencias comunicativas de sus hablantes. Luego se presenta un bosquejo de la legislación argentina en relación a la educación intercultural bilingüe y se comentan las fortalezas y debilidades en relación a: i) el impacto que las políticas educativas estatales implementadas en los últimos veinticinco años han tenido en la visibilización de los pueblos originarios y sus particularidades culturales y lingüísticas; ii) la enseñanza de las lenguas originarias en las escuelas y su impacto en revitalizar de las mismas.

Palabras clave: Pueblos indígenas. Lenguas originarias. Sociolingüística. Interculturalidad. Bilingüismo.

PEOPLES AND INDIGENOUS LANGUAGES IN ARGENTINA

ABSTRACT

This paper considers briefly the sociolinguistic situation of some aboriginal peoples of Argentina, especially those whose languages are still used in different fields of aboriginal community life. We start from these peoples' self recognition of their own ethnic identity. Next, we consider those languages that are still alive with different degrees of vitality, within intra-community life, and we focus on some aspects of acquisition and communicative competences of their native speakers. Finally, we present a sketch of Argentine laws in relation to Intercultural Bilingual Education and comment on strong and weak points regarding: i) state educative politics during the last twenty-five years and their impact on the visibility of aboriginal peoples and their cultural and linguistic particularities; ii) the teaching of aboriginal languages in schools and their impact on their revitalization.

Key words: Aboriginal peoples. Aboriginal languages. Sociolinguistics. Interculturality. Bilingualism.

INTRODUCCIÓN

A continuación presentaremos un panorama general acerca de la situación sociolingüística de los pueblos indígenas que habitan en la Argentina y un breve comentario crítico acerca de las acciones en educación intercultural bilingüe (EIB) implementadas en los últimos treinta años. La diversidad de situaciones sociolingüísticas, inclusive para hablantes de una misma lengua, y las particularidades con las que las acciones educativas se han desarrollado en cada provincia, dificultan la presentación de un panorama breve y esquemático. No nos detendremos en los rasgos histórico-culturales ni lingüísticos específicos de cada uno de los pueblos; preferimos enfocar el tema desde una perspectiva sociolingüística amplia que esperamos ofrezca otra forma de pensar las prácticas educativas en EIB.

Tomamos como punto de partida los ‘pueblos’ indígenas de la Argentina y, en segundo lugar, las lenguas que hablan. Consideramos que elegir como primer parámetro de exposición las lenguas, y no sus hablantes y su autoadscripción étnica y lingüística, dificulta la comprensión de los procesos sociales involucrados en el desplazamiento de lenguas; así como también impide observar la compleja relación entre las representaciones acerca de cómo debe ser la educación intercultural bilingüe y las prácticas educativas concretas, tanto de indígenas como de no-indígenas en interacción con los primeros.

El término ‘pueblo’ para referirse a grupos indígenas se halla consagrado en el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) de 1989. El mismo hace referencia a la existencia de sociedades organizadas con identidad propia, en lugar de agrupaciones de individuos que comparten algunas características raciales o culturales (Carrasco 2006: 246). En muchos contextos se prefiere utilizar el término ‘pueblo’ al de ‘etnia’, ya que este último hace referencia a clasificaciones realizadas desde la antropología y utilizadas por los estados, es decir por observadores externos, basadas en diacríticos identitarios tales como lengua, tipo de organización social y características de la cultura material. Las denominaciones etnonímicas, lo sepamos o no como usuarios de una lengua, poseen una historicidad particular, surgen de ‘emisores’ más o menos identificables social e históricamente, y transmiten los valores e ideología que dichos emisores poseen acerca de los sujetos denominados. El término ‘pueblo’, entonces, hace especial referencia a la autodenominación grupal y como tal, es dinámica, es decir cambia a través del tiempo, siendo reflejo y a la vez productora de prácticas sociales (Akin 1999:7). Aceptar desde un primer momento esta dinámica permite

comprender con mayor profundidad la relación de los ‘pueblos’ con las lenguas que hablan, de qué manera éstas vehiculizan la etnicidad, a la vez que permite comprender las frecuentes contradicciones entre las representaciones acerca del uso de las lenguas frente al uso efectivo de las mismas por parte de sus hablantes.

PUEBLOS INDÍGENAS DE LA ARGENTINA EN LOS ÚLTIMOS CENSOS NACIONALES

En la Argentina viven más de treinta pueblos originarios, tal como se puede observar en la Tabla 1, que reproduce el listado proporcionado por el INDEC en la *Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas 2004-2005*. Creemos que es necesario familiarizarse con este listado e intentar extraer datos de la abundante información brindada.¹

**Población por pueblo indígena.
Total del país. Años 2004-2005**

Pueblo indígena	Población
Atacama	3.044
Ava guaraní	21.807
Aymara	4.104
Chané	4.376
Charrúa	4.511
Chorote	2.613

¹ Este listado se confeccionó sobre la base de la pregunta realizada en el Censo Nacional de Población del año 2001: ¿Existe en este hogar alguna persona que se reconozca descendiente o perteneciente a un pueblo indígena? La respuesta inicial era dicotómica: Sí o No. En caso de responder de manera afirmativa la pregunta complementaria señalaba: ¿A qué pueblo? ofreciendo las siguientes respuestas: Chané, Chorote, Chulupi, Diaguita Calchaquí, Huarpe, Kolla, Mapuche, Mbyá, Mocoví, Ona, Pilagá, Ranculche, Tapiete, Tehuelche, Toba, Tupi Guaraní, Wichi, Otro pueblo indígena e Ignorado. Mediante esta pregunta se identificaron 57.000 hogares, de todas las provincias del país, donde al menos una persona se reconoció como perteneciente o descendiente de un pueblo indígena. La Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas (ECPI) se aplicó a una muestra representativa de dicha población y está organizada en regiones muestrales que aglutinan a varias provincias (Munilla y Goldberg 2007).

**Población por pueblo indígena.
Total del país. Años 2004-2005**

Chulupí	553
Comechingón	10.863
Diaguita/ Diaguita calchaquí	31.753
Guaraní	22.059
Huarpe	14.633
Kolla	70.505
Lule	854
Mapuche	113.680
Mbyá guaraní	8.223
Mocoví	15.837
Omaguacé	1.553
Ona	696
Pampa	1.585
Pilagá	4.465
Quechua	6.739
Querandí	736
Rankulche	10.149
Sanavirón	563
Tapiete	524
Tehuelche	10.590
Toba	69.452
Tonocote	4.779
Tupí guaraní	16.365
Wichí	40.036
Otros pueblos declarados ⁽¹⁾	3.864
Pueblo no especificado ⁽²⁾	92.876
Sin respuesta	9.371

Fuente: INDEC. Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas (ECPI) 2004-2005. Complementaria del Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2001.

Según la ECPI, en Argentina **600.329** personas se reconocen pertenecientes a un pueblo indígena o descendientes de pueblos indígenas en primera generación de unos 30 pueblos (más una categoría que engloba ‘otros pueblos’ y otra nombrada como ‘pueblos no especificados’). Esta cifra total no es admitida por las organizaciones indígenas del país quienes consideran que la cifra se acerca al millón de personas. Los resultados de la ECPI resultan de suma utilidad, más que por su estricta representatividad cuantitativa, por aspectos de orden cualitativo que reflejan el actual proceso de visibilización de una gran cantidad de comunidades originarias que, se creía, estaban totalmente asimiladas a la población criolla. En algunos casos, la autoadscripción parece responder a la posibilidad de mostrar a la comunidad nacional la pertenencia a un pueblo originario en un contexto socio-político más favorable a aceptar la diversidad étnica (por ejemplo, los *diaguitas*); en otros casos, la autoadscripción parece deberse a procesos de etnogénesis o reetnización más complejos (por ejemplo, los *huarpes*) (Escolar 2007).

Dos observaciones más deben tenerse en cuenta al consultar los datos de la ECPI 2004-2005. En primer lugar, los guarismos de la población autoadscripta a los pueblos *avá-guaraní*, *mbyá*, *tupí-guaraní* y *guaraní* deben tomarse con precaución, ya que dos de estos ‘pueblos’ no poseen referentes claros (*tupí-guaraní* y *guaraní*). Todos los hablantes de lenguas del tronco guaraní denominan a la persona *ava* y muchos suelen decir que su origen es tupí-guaraní, identificando el nombre de la familia lingüística con el nombre de un pueblo. Por otra parte, muchos hablantes criollos de guaraní correntino² dicen que descienden de los ‘indios guaraníes’. En segundo lugar, algunos pueblos que mantienen pautas culturales tradicionales y cuyas lenguas son muy vitales -como los pilagás y wichíes- parecen subestimados en la ECPI. Para los pilagás, censos no oficiales realizados por organizaciones no gubernamentales daban cifras mayores a 5.000 personas, mientras que la ECPI brinda una cifra de 4.465. En la bibliografía específica no encontramos razones para suponer que la población pilagá haya disminuido; en el caso de la población wichí, Palmer (2005) estima una cifra mayor a 50.000 mientras que la ECPI censó 40.036, casi 10.000 personas menos. La literatura específica no reporta ningún caso de autoinvisibilización del pueblo wichí ni de migraciones significativas hacia otros países o grandes ciudades. Esta subestimación podría deberse a que la ECPI fue pensada como una encuesta complementaria a los datos ya relevados por el censo nacional de población del año 2001. Si en ese primer momento algunas poblaciones no

² Ver comentarios nota N° 7.

fueron censadas, luego tampoco se consideraron en la ECPI de los años 2004-2005.

Un aspecto positivo de la ECPI fue la inclusión de tres preguntas referidas a competencias lingüísticas.³ Tomando poblaciones de más de cinco años de antigüedad, se brinda el número de encuestados que considera que a) su lengua materna es la indígena, b) habla habitualmente en su casa lengua/s indígena/s y 3) población que habla y/o entiende lengua/s indígena/s. Los guarismos confirman observaciones de los mismos indígenas y de lingüistas y antropólogos sobre el desplazamiento de las lenguas en las zonas urbanas; también reflejan que los encuestados dicen comprender lenguas indígenas en mayor proporción de lo que dicen hablarlas, hecho importante a la hora de estudiar las representaciones de los hablantes en relación al uso de sus lenguas y sobre las cuales diseñar programas de revitalización. Finalmente, las cifras acerca del nivel máximo de instrucción alcanzado por indígenas en el país y de población que no recibe clases en la lengua indígena deberían hacer reaccionar de inmediato a las autoridades educativas nacionales y provinciales.

SITUACIÓN SOCIOLINGÜÍSTICA DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS DE LA ARGENTINA

Esta treintena de pueblos indígenas habla, al menos, trece lenguas vernáculas además del castellano. Ellas son, siguiendo clasificaciones de corte lingüístico-tipológico: *toba*, *pilagá*, *mocoví*, *vilela*, *wichí*, *nivaclé*, *chorote*, *ava-guaraní*,⁴ *tapiete*, *mbya*, *quechua*, *tehuelche* y *mapuche*, cada una de ellas con sus correspondientes variedades regionales y con situaciones sociolingüísticas y número de hablantes muy variable entre sí.

³ Por razones de espacio aquí no presentamos estas cifras, se pueden consultar en www.indec.gov.ar sección Población/Pueblos Indígenas.

⁴ También denominado *guaraní occidental* y anteriormente identificado como *chiriguano*, etnónimo y glotónimo hoy rechazado por las comunidades que lo hablan.

Lenguas habladas en la actualidad por algunos pueblos originarios de la Argentina (sin considerar grados de vitalidad)⁵

Pueblo	Lengua	Familia Lingüística	Localización
Avá-guaraní	avá-guaraní	Tupí-guaraní	Jujuy, Salta C. de Bs.As y Gran Bs.As.
Chané	avá-guaraní	Tupí-guaraní	Salta
Tapiete	tapiete	Tupí-guaraní	Salta
Mbyá-Guaraní	mbyá	Tupí-guaraní	Misiones C. de Bs.As y Gran Bs.As.
Wichí	wichí	Mataco-Mataguaya	Chaco, Formosa, Salta
Chorote	chorote	Mataco-Mataguaya	Salta
Nivaclé (Chulupí en la ECPI)	nivaclé	Mataco-Mataguaya	Formosa y Salta
Toba	toba	Guaycurú	Chaco, Formosa y Santa Fe C. de Bs. As. y Gran Bs. As.
Pilagá	pilagá	Guaycurú	Formosa Resto del país
Mocoví	mocoví	Guaycurú	Chaco y Santa Fe C. de Bs. As. y Gran Bs. As.
Vilela	toba / vilela (sólo un puñado de recordantes)	Lule-vilela	Chaco
Kolla	castellano fundamental	Quechua	Jujuy, Salta C. de Bs. As. y Gran

⁵ En esta tabla hemos decidido nombrar las lenguas con su denominación habitual en castellano ya que seleccionar los nombres vernáculos nos exigía nombrar, a veces, más de uno para cada lengua y, por ende, detenernos en explicaciones de corte dialectológico que no es posible realizar en este breve capítulo.

Lenguas habladas en la actualidad por algunos pueblos originarios de la Argentina (sin considerar grados de vitalidad)⁵

Pueblo	Lengua	Familia Lingüística	Localización
	mente / ¿quechua? ⁶		Bs.As.
Mapuche	mapuche	Lengua independiente	Neuquén, Río Negro, La Pampa y Chubut C. de Bs.As y Gran Bs.As.
Tehuelche	tehuelche	Chon	Santa Cruz

Desde una perspectiva geográfica, once de estas trece lenguas se hablan en el norte del país, en las regiones del Gran Chaco argentino, nordeste argentino en sentido amplio y noroeste; sólo dos son habladas en la región Patagonia: el mapuche y el tehuelche. Debido a migraciones hacia grandes ciudades, y hacia Buenos Aires y alrededores, muchos hablantes de estas lenguas viven en la zona central del país.

Todas las lenguas mencionadas poseen al menos un estudio de referencia de corte fonológico y morfosintáctico elaborado en los últimos veinte años, pero el conocimiento acerca de las variedades regionales, el léxico, aspectos sociolingüísticos y de socialización es todavía escasísimo.⁷ El estudio de las variedades regionales (o dialectales) de las lenguas mencionadas es de suma utilidad para el ámbito de la educación intercultural bilingüe; además, permite revisar las clasificaciones genéticas propuestas y estudiar fenómenos de contacto particulares con mayor fundamento. Veamos un ejemplo ilustrativo. Hasta mediados del S. XIX, casi la totalidad de la región del Gran Chaco argentino conformaba un espacio de continuidades dialectales en los que relaciones genéticas (variedades de lenguas emparentadas entre sí) y de contacto o convergencia (variedades no emparentadas genéticamente pero en contacto

⁶ Aunque la bibliografía tradicional da por perdido el uso de la lengua quechua en la población kolla del noroeste argentino, existen muchos testimonios de que en ciertas regiones la lengua es hablada por ancianos en situaciones intra-comunitarias, poco visibles a observadores externos. El tema merece un estudio en profundidad y de corte etnográfico para poder acceder a dichas situaciones de habla.

⁷ Una bibliografía completa y actualizada sobre los estudios lingüísticos y antropológicos de los pueblos indígenas de América del Sur se encuentra en <http://butler.cc.tut.fi/~fabre/BookInternetVersio/Alkusivu.html> sitio actualizado por el lingüista Alain Fabre.

geográfico) dieron forma a las unidades lingüísticas que en la actualidad se clasifican como se muestra en la Tabla 2. Una continuidad dialectal, o *continuum dialectal*, es un conjunto de dialectos contiguos geográficamente. La particularidad de las continuidades dialectales es que las variaciones (fonológicas, morfosintácticas, léxicas) son acumulativas a medida que los dialectos se separan en el espacio. Así, los dialectos contiguos son totalmente inteligibles (los hablantes se comprenden entre sí), mientras que los dialectos que se encuentran distantes, o son ininteligibles para sus hablantes, o bien éstos perciben grandes diferencias, a tal punto que consideran que se trata de lenguas diferentes.

A partir de fines del S. XIX, las nuevas condiciones de vida impuestas a los indígenas quebraron estas continuidades dialectales debido a las relocalizaciones y reagrupamientos forzados para utilizar la fuerza de trabajo indígena, o debido a desplazamientos para permitir la ocupación de tierras por parte de colonos criollos e inmigrantes extranjeros. Este es el caso de las lenguas guaycurúes: en la actualidad, y a pesar de sus semejanzas, tanto los lingüistas como los propios hablantes consideran que se trata de tres lenguas: toba, pilagá y mocoví. En otros casos la continuidad dialectal no se quebró, en buena medida porque la contigüidad geográfica de los dialectos ha perdurado hasta la actualidad. Es el caso del wichí, cuya continuidad dialectal abarca una gran extensión, con una franja que comienza desde la mitad del río Bermejo hacia el oeste, con enclaves en ambas orillas, hasta llegar a la provincia de Salta y luego hacia el norte, desde Salta hasta el Dpto. Tarija en Bolivia. En este caso, los lingüistas hablan de una sola lengua, el wichí, y sus hablantes, aparentemente, consideran que se trata también de la misma, aunque la denominen de manera diferente: *wichí* en Argentina y *weenhayek* en Bolivia.

En otros casos, y debido a razones etnohistóricas, un pueblo que habla un dialecto casi idéntico -desde el punto de vista estructural- al del pueblo que los sojuzgó, considera que está hablando una lengua diferente, y los lingüistas, según los criterios que utilicen (maximizar o minimizar las diferencias) presentan clasificaciones diferentes: González (2005) considera que el tapiete hablado en Argentina posee más diferencias que las que comúnmente se reconocen -sugiriendo que podría tratarse de una lengua diferente, mientras que Dietrich (1986) considera que se trata de una variedad de la lengua chiriguana (avá-guaraní). Todos estos ejemplos muestran que historia, identidad y lengua se entrelazan produciendo situaciones dinámicas, complejas y ricas que deben necesariamente comprenderse, y luego tenerse en cuenta, a la hora de diseñar políticas lingüísticas, culturales y educativas.

Cada una de estas trece lenguas ha tenido y tiene una particular historia de contacto, con otras lenguas indígenas y con el castellano, cuyos rastros son observables tanto en el plano estructural (sistema fonológico, estructura morfosintáctica, aspectos pragmático-discursivos), como en las reglas de interacción comunicativa. Las lenguas indígenas, a su vez, han influido considerablemente sobre las variedades de castellano utilizadas en las zonas de contacto. De origen indígena, pero habladas por población criolla que no se autoidentifica como indígena, en Argentina se habla el guaraní correntino⁸ y el quichua santiagueño.⁹

Las ideologías que sustentaron los procesos de homogeneización lingüística y cultural promovidos por el Estado argentino desde mediados del S. XIX, especialmente la desvalorización de los productos culturales, estilo de vida y lenguas de los pueblos indígenas provocaron, lo que en sociología del lenguaje se denomina *desplazamiento de lenguas* (desde una postura más reificante de las lenguas como organismos vivos) o *abandono de la transmisión intergeneracional de la lengua vernácula* (designación que hace hincapié en las decisiones -conscientes o inconscientes- de los hablantes). Una comunidad de habla bilingüe –lengua indígena L1 (primera aprendida) y castellano L2 (segunda aprendida en el seno de la sociedad mayoritaria)- utiliza la lengua indígena para hablar con familiares, vecinos y otros miembros de la comunidad indígena, mientras que el castellano se reserva para las relaciones con los no-indígenas, en la escolaridad, en el ámbito laboral y en todo tipo de reclamos y trámites que se relacionen con servicios del estado. Las ideologías de desvalorización hacia los indígenas provocan que estos últimos dejen de utilizar sus

⁸ Entendemos por guaraní correntino al repertorio de, al menos, dos variedades denominadas por algunos de sus usuarios “guaraní cerrado” y “guaraní mezclado”, que poseen una distribución funcional social y espacial bien delimitada (Cerno 2005: 4). Diversas estimaciones indicarían que alrededor de 100.000 correntinos poseen diferentes competencias comunicativas en estas variedades que, por migraciones a grandes ciudades, también se hablan en ciudades como Buenos Aires y Rosario. Desde el punto de vista de su vitalidad, se trata de una lengua (o variedades) amenazada cuyos hablantes atraviesan procesos de pérdida de competencia comunicativa al igual que las lenguas habladas hoy por pueblos indígenas. En zonas fronterizas con el Paraguay (provincias de Misiones y Formosa) hay hablantes de guaraní paraguayo (o yopará), muchos de ellos trilingües nivaclé o chorote o toba/castellano/guaraní yopará.

⁹ El quichua santiagueño es hablado por alrededor de 100.000 criollos oriundos de la provincia homónima con diferentes niveles de competencia comunicativa y con presencia en otras regiones del país debido a migraciones a provincias limítrofes y a grandes ciudades. Desde el punto de vista de su vitalidad, se trata de una lengua amenazada cuyos hablantes atraviesan procesos de pérdida de competencia comunicativa al igual que las lenguas habladas hoy por pueblos indígenas.

lenguas en el ámbito familiar y comunitario próximo. Este fenómeno se observa con más claridad en padres indígenas, que habiendo aprendido castellano como segunda lengua, racionalizan las dificultades de inserción en ámbitos laborales por falta de competencia comunicativa en la lengua mayoritaria, y por lo tanto, deciden -más o menos conscientemente- hablar a sus hijos pequeños en la lengua de la sociedad mayoritaria. Estos procesos no son lineales o simples, ni significan desprecio consciente por parte de los hablantes hacia sus lenguas maternas. Por el contrario, se anclan en ideologías lingüísticas particulares a las comunidades de habla y sus consecuencias pueden ser diversas. El impacto de las prácticas de socialización lingüística vernáculas en los procesos de desplazamiento de lenguas debe estudiarse en relación a la lógica del resto de las relaciones de habla en cada comunidad en particular. Así, el hablar a los hijos sólo la lengua de la sociedad envolvente puede tener consecuencias negativas en algunos grupos tobas urbanos, aún cuando los padres consideren que la lengua vernácula se aprenderá cuando los hijos sean adultos (aunque esto muchas veces no suceda). Por el contrario, la misma práctica de socialización no posee consecuencias tan directas en el abandono del uso del guaraní correntino en ámbitos rurales, ya que son otros niños mayores, en situaciones de habla relacionadas con la viveza, la picardía verbal y la resistencia cultural, los que nutren la adquisición de las competencias comunicativas en dicha lengua.

Debido al abandono de la transmisión intergeneracional de la lengua vernácula, el número de personas perteneciente a cada pueblo es siempre mayor al número de personas que se consideran hablantes de la lengua: de los 10.590 ciudadanos que se consideran miembros o descendientes en primera generación del pueblo tehuelche según la ECPI, sólo un puñado de ellos es 'recordante' de la lengua (Fernández Garay 1998); de los 69.462 ciudadanos tobas, a partir de estimaciones realizadas sobre investigaciones sociolingüísticas, se puede calcular, aproximadamente, que sólo la mitad es hablante fluido de la lengua; de los 40.036 wichíes -cifra que consideramos subestimada en la ECPI- más de un 90% posee un alto nivel de competencia comunicativa en su lengua vernácula.

Casi la totalidad de los hablantes de las lenguas indígenas son bilingües, algunos plurilingües, y poseen diferentes niveles de competencia en la lengua indígena, según diversas variables como pueden ser la edad, la localización geográfica (enclave rural o urbano) y el nivel de escolaridad. Debido a los procesos de interrupción de la transmisión intergeneracional de las lenguas indígenas, reforzando el desplazamiento idiomático en favor del castellano, en una misma localidad una lengua indígena puede haberse adquirido como primera de un grupo etario y como segunda de otro. En

otros casos, no reportados por la bibliografía especializada pero seguramente existentes, los niños adquieren una primera lengua bilingüe; es decir, adquieren simultáneamente dos lenguas como primeras. Este podría ser el caso de niños hijos de matrimonios mixtos chorote y nivaclé que aprenden ambas lenguas a la vez, o el caso de niños hablantes de wichí, que en algunas localidades, por relaciones de vecinazgo con criollos y competencias bilingües de los padres, adquieren el wichí y el castellano simultáneamente.

Todas las lenguas indígenas de la Argentina pueden considerarse en peligro ya que la transmisión intergeneracional de las mismas se encuentra amenazada. No existe una regla o fórmula que permita realizar un diagnóstico inmediato para conocer el grado de amenaza a la vitalidad de una lengua; sin embargo, es posible hacerse una idea observando, en conjunto y para cada comunidad de habla, las siguientes variables: a) grado de transmisión intergeneracional de la lengua vernácula como primera lengua (alto, medio, bajo); b) número de hablantes; c) dislocamiento geográfico¹⁰ (bajo, medio, alto); d) aspectos actitudinales grupales en la relación 'lengua-etnicidad' (fuerte, mediana o baja lealtad lingüística); e) posibilidades contextuales de uso de la lengua (discriminación fuerte, media, baja -abierta o encubierta- de la sociedad dominante hacia el uso de las lenguas indígenas); f) localización geográfica de los hablantes (enclaves rurales vs. enclaves urbanos).

Si ubicamos las lenguas citadas en una escala de vitalidad, fácilmente podemos identificar dos polos: uno en el que la lengua indígena es transmitida por todos los padres como lengua primera (L1) a sus hijos, como es el caso de la mayoría de las comunidades rurales wichí, chorote y nivaclé del país; el otro extremo es el de las lenguas donde la transmisión intergeneracional se ha quebrado por completo desde hace mucho tiempo, como es el caso del tehuelche y del vilela. Entre estos polos observamos una variedad de situaciones sociolingüísticas que podríamos caracterizar de la siguiente manera: a) Utilización de la lengua indígena en ámbitos cada vez más restringidos, hecho que tiene como consecuencia -a nivel individual- la reducción de estilos de habla. La lengua se utiliza, haciendo uso de frases 'congeladas' o 'palabras/conceptos', con un repertorio temático reducido, en situaciones tales como curaciones shamánicas, discurso político y/o religioso y conversaciones con ancianos de la comunidad. b) Se observan diferentes niveles de competencia comunicativa entre hablantes de la misma edad que provienen de la misma

¹⁰ Traslados voluntarios o involuntarios de comunidades de habla por motivos económico, políticos y culturales.

comunidad urbana, según el tiempo de residencia en la ciudad y la actitud familiar frente al mantenimiento de la lengua. En ámbitos rurales -y dependiendo de las características del conflicto social con la sociedad regional dominante-, las lenguas indígenas tienden a ser las primeras aprendidas por los niños en sus hogares, mientras que en ámbitos urbanos o peri-urbanos, se aprende primero la lengua de la sociedad dominante, adquiriendo diferentes niveles de competencia comunicativa en la lengua vernácula según diversos factores, especialmente la actitud y representaciones lingüísticas de los padres frente a la utilidad de dichas lenguas. Con respecto a la variable edad, en los enclaves urbanos se observa frecuentemente que a mayor edad, mayor competencia comunicativa y lingüística en la lengua vernácula; a menor edad, menor competencia comunicativa y lingüística en la misma. c) Sus hablantes sufren una fuerte discriminación social y lingüística -abierta o camuflada- por parte de la sociedad dominante regional, hecho que provoca que los padres no deseen o no logren transmitir la lengua a las nuevas generaciones. Éstas adquieren el castellano como L1, con las particularidades estructurales y pragmáticas propias de cada región y registro social.

LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE EN LA ARGENTINA

Cualquier abordaje crítico a las políticas lingüísticas implementadas en una región o país debe necesariamente ir acompañada de una contextualización histórica e ideológica que permita iluminar el sentido de las acciones emprendidas. En las páginas que siguen, se presentan brevemente las diferentes concepciones de interculturalidad utilizadas en torno a la educación para indígenas, a fin de evaluarlas a la luz de la mirada que aquí nos interesa: el enfoque sociolingüístico.

LEGISLACIÓN NACIONAL Y RECLAMOS INDÍGENAS

La toma de conciencia del desplazamiento de sus lenguas y la lucha por la defensa de los derechos lingüísticos de los individuos y de los pueblos es activa entre los indígenas de Argentina. Su impronta se ve reflejada en leyes nacionales, provinciales y documentos del Ministerio de Educación de la Nación que se elaboraron, en su gran mayoría, a partir de la recuperación de la democracia en 1983.

Las ideologías dominantes desde la primera mitad del S. XX - especialmente aquellas que forjaban discursos desde las élites porteñas y la

zona central del país- sostenían que la Argentina era un país ya sin indígenas, cuyos pobladores nativos eran criollos y los no-nativos “venían de los barcos”, en alusión al importante flujo inmigratorio europeo que recibió este país desde 1870 a 1930. Según Carrasco (2000: 27 y sig.), en el transcurso de la historia legislativa argentina se sancionaron alrededor de cuarenta leyes referidas al tema indígena, las trece primeras (período 1853/1884) dedicadas a instalar las bases de un proceso homogeneizador y a administrar el territorio en el que la sociedad nacional deseaba expandirse. Luego, en las primeras tres décadas del S. XX, el eje dominante de las políticas estatales fue la radicación de indígenas nómades en la región chaqueña. A partir de la década de 1940, aparece la preocupación por la “integración sociocultural” de los indígenas más que su “radicación”, con una actitud tutelar del Estado. Los dos primeros gobiernos peronistas (1946-1955) marcaron un cambio de actitud, ya que propiciaron su inclusión en la vida política y se realizó la primera y masiva documentación de indígenas. En la década de 1960, en concordancia con el espíritu desarrollista de la época, surge la preocupación por convertir al indígena en sujeto activo de su propia integración, tendiendo al mejoramiento de sus condiciones de vida. En los primeros años de la década de 1970 surge una dirigencia indígena que se fijó metas políticas, visibles en el Primer Parlamento Indígena Nacional (Futa Traun) de 1972 y Asociación Indígena de la República Argentina (AIRA) en 1975. Desde la década de 1980, la promulgación de leyes indígenas se inició en las provincias, luego pasó a la legislación nacional y por último se incorporaron estos contenidos en la Constitución Nacional reformada en 1994.¹¹ Como aciertos y críticas a las leyes de este período, los estudios del grupo GELIND (2000:100) consideran que las leyes indigenistas dictadas en Argentina entre 1984 y 1993 instalaron el discurso del respeto a la

¹¹ Ley Nacional 23.302/85 “Sobre política indígena y de apoyo a las comunidades aborígenes”; Constitución Nacional Argentina, reformada en 1994, art. 75, inc. 17: para el cual son atribuciones del 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 y bicultural; reconocer la personería jurídica de sus comunidades, la posesión y propiedad comunitaria de las tierras que tradicionalmente ocupan; regular la entrega de otras aptas y suficientes para el desarrollo humano; ninguna de ellas será enajenable, transmisible ni susceptible de gravámenes o embargo. Asegurar su participación en la gestión referida a sus recursos naturales y a los demás intereses que los afecten. Las provincias pueden ejercer concurrentemente estas atribuciones”. Para un compendio de las leyes referidas a los pueblos indígenas en Argentina y su análisis ver Carrasco (2000); un sitio de internet que se mantiene actualizado con normativa nacional, provincial y comparada con otros países latinoamericanos es el mantenido por la Dra. Zamudio y equipo de investigación de la Fac. de Derecho de la UBA <http://www.indigenas.bioetica.org>

diversidad indígena, admitiendo por primera vez en voz alta que existen poblaciones indígenas en proporción significativa y que los estados nacional y provinciales tienen responsabilidades particulares hacia ellos.¹²

Lenton (2007) considera que el proceso de surgimiento de las primeras organizaciones y federaciones indígenas en Argentina data de principios de la década de 1970, con fuertes influencias de ciertas corrientes internas de la Iglesia Católica y en confluencia con organizaciones del campo social y sindical, tales como las Ligas Agrarias del Nordeste y la Federación Unida Campesina de Salta. Este escenario cambió abruptamente a partir del golpe militar de 1976, período durante el cual toda actividad de este tipo fue perseguida. Las organizaciones indígenas entraron nuevamente en escena a partir de la recuperación de la democracia en 1984 y orientaron la lucha hacia los aspectos legales: la reforma de la Constitución Nacional y la promulgación de leyes generales de orden provincial, todas referidas a aspectos territoriales, sociales, culturales y educativos. Este período abarca hasta mediados de la década de 1990, en el que también surgen con fuerza una multiplicidad de organizaciones creadas y administradas por indígenas, dedicadas a temas de salud, titulación de tierras, vivienda, asistencia social, cooperativas de venta y distribución de artesanías y religiosas de diversas corrientes (evangélicas principalmente).

Entre 1996 y 1997, con soporte estatal pero sin la ingerencia del mismo, se desarrolló el programa de Participación de Pueblos Indígenas (PPI) en todo el país. Se trataba de un proyecto amplio de discusión política cuyo objetivo era elaborar los criterios y pautas que debería adoptar el Estado para la efectiva operativización del art. 75 inc. 17 de la Constitución Nacional reformada en 1994. En las conclusiones de este importante trabajo de consulta, se encuentra una discusión muy rica sobre la representatividad de los delegados indígenas en las instancias de diálogo con el Estado y las precauciones que éste debería tener a la hora de consensuar políticas específicas. Otro tema para destacar en las conclusiones del PPI es que el mayor número de reclamos, identificados con una precisión ausente en otros rubros, versan sobre la promoción de la educación bilingüe intercultural. Una vez finalizada la etapa de análisis y presentación de propuestas, este programa no tuvo continuidad. En la actualidad, más que movimientos con alcance nacional, se observa una mayor ingerencia de agrupaciones y cooperativas indígenas locales y

¹² Este grupo de investigación ve limitaciones en las leyes, por ejemplo la existencia de ideas estereotipadas con respecto a la “diferencia cultural”, la “comunidad aborigen” y las “prácticas colectivistas”. Los autores sostienen que las leyes pregonan el respeto a los usos y costumbres indígenas pero no crean figuras jurídicas para institucionalizar la representatividad indígena en diversas instituciones.

regionales -con mayor o menor apoyo de ONGs argentinas y extranjeras- en torno a temas puntuales, y en diálogo con autoridades provinciales y nacionales.

Los reclamos actuales giran en torno a varios temas, principalmente recuperación de tierras, desarrollo económico sustentable respetando concepciones culturales y educación intercultural bilingüe. En todos los casos, las dificultades reportadas en la concreción de los objetivos propuestos tienen como base el desencuentro entre los objetivos de los organismos oficiales o agencias de promoción y los sentidos que les asignan a dichos objetivos las comunidades indígenas.¹³ Aunque incipiente, se observa una mayor inserción de representantes indígenas en espacios estatales (diputaciones provinciales, coordinaciones de áreas educativas interculturales bilingües, directores de institutos provinciales del aborigen, etc.) en la última década.

LA IMPLEMENTACIÓN DE LA EIB

Las provincias argentinas que nuclean la mayor cantidad de población indígena ofrecen educación intercultural bilingüe y formación terciaria de maestros interculturales. Sin embargo, las normativas y los documentos que permanentemente se elaboran desde los ministerios de educación de las provincias, en concierto con las directivas del Ministerio de Educación de la Nación, no alcanzan a modificar una realidad instalada desde principios de la década de los noventa: la oferta intercultural bilingüe para indígenas se limita al nivel inicial y a los primeros años de la escolarización primaria, y siempre en un universo reducido de escuelas que poseen población indígena en cada provincia. La ECPI traduce esta realidad con cifras muy bajas de escolaridad primaria completa para la población indígena, menores todavía para estudios secundarios completos y casi inexistentes en el nivel superior para la población indígena del país. Más del 90% de los niños indígenas no recibe clases en sus lenguas indígenas primeras o en sus lenguas de herencia o segundas lenguas, lo que evidencia la falta de maestros indígenas y de cargos docentes para ese fin. Este choque, entre las expresiones de deseo de las normativas y la realidad no sólo se explica por falta de recursos económicos: existen enormes diferencias en las concepciones sobre cómo debería ser la educación para indígenas entre

¹³ Por ejemplo, De la Cruz (1997) analiza las diferentes concepciones de la noción de 'comunidad' poseen los indígenas wichíes de zonas rurales y los organismos de promoción y desarrollo.

funcionarios de la educación nacionales, provinciales, maestros no-indígenas, maestros indígenas, ancianos y jóvenes padres indígenas, por sólo mencionar aquellos actores más sobresalientes de estos procesos sociales y educativos.

En la Argentina, como en otros países de Latinoamérica, el concepto de *interculturalidad* ha tenido distintas interpretaciones según las épocas. En la década de 1980, el concepto estuvo asociado sólo a la educación destinada a grupos indígenas, por entonces llamada *educación bilingüe intercultural* en la que, al menos en el plano discursivo, se hacía principal hincapié en la responsabilidad por parte de escuelas y auxiliares docentes aborígenes de brindar una alfabetización en la lengua materna de los estudiantes con el fin de facilitar el proceso de alfabetización en castellano. En la década de 1990, el concepto expandió su ámbito de acción y se incorporó en cuerpos normativos de diferente naturaleza, “estableciéndose como criterio para la acción estatal encaminada hacia la profundización de la convivencia democrática” (Batallán y Campanini 2006: 109). Otros términos, como los de ‘diversidad cultural’, ‘interculturalidad’ o incluso ‘multiculturalismo’ han experimentado, según Briones et al. (2006:255), “un sensible proceso de institucionalización, apareciendo como valores indiscutidos sin que ello signifique que haya una confluencia necesaria en el sentido otorgado a los mismos.”

Según Briones et al. (2006:261), se pueden identificar tres concepciones de la interculturalidad a partir de los documentos oficiales de los últimos veinticinco años: 1) la interculturalidad que propone insertar las lenguas y culturas indígenas en la escolarización para facilitar la ‘integración’ de los pueblos indígenas a los valores de una identidad nacional; 2) la interculturalidad entendida como un espacio curricular dentro de la educación formal que permite a cada minoría insertar sus lenguas y culturas sin modificar la currícula de los grupos considerados mayoritarios; 3) la interculturalidad, no más concebida como una ‘concesión’ de los grupos dominantes hacia los subordinados, sino un hacer ‘entre’ los diferentes actores, dirigida tanto a los indígenas como a toda la sociedad civil; esta postura necesita de una reforma integral del sistema educativo, que intente impactar en las prácticas sociales extra-escolares. Esta última posición asume que los conflictos y desacuerdos entre los diferentes actores son parte necesaria de la interculturalidad.

En la actualidad, ninguno de los actores involucrados en la EIB (indígenas y no-indígenas) estaría de acuerdo en interpretar la interculturalidad como en los puntos 1 y 2 arriba mencionados pero una observación atenta muestra que las concepciones no impactan sobre las prácticas pedagógicas cotidianas si no existe un trabajo verdaderamente

intercultural entre los actores de dichas prácticas. Preocupa la falta de resultados en la enseñanza de las lenguas indígenas, siendo los propios maestros y padres indígenas quienes más lo lamentan. Múltiples dificultades actitudinales y procedimentales de parte de maestros indígenas y no indígenas frenan las acciones y desalientan a los participantes involucrados. En su gran mayoría, maestros y directivos no-indígenas persisten en la desvalorización de las acciones emprendidas por los maestros indígenas, basados en prejuicios étnicos y en un profundo desconocimiento de aspectos socioculturales relacionados con el bilingüismo, por ejemplo la utilización mecánica del término ‘primera lengua’, negando la complejidad sociolingüística y su dinámica temporal y espacial, tal como la hemos bosquejado en las páginas anteriores.

En lo que a enseñanza de lenguas indígenas se refiere, los nuevos discursos de la interculturalidad han opacado la temática de la enseñanza de las lenguas indígenas. Si en la década de los noventa era imprescindible abordar el tema de la interculturalidad para no caer en el folklorismo, este principio de siglo exige, de parte de todos los actores involucrados, una reflexión seria y global sobre el por qué, para qué y cómo insertar la enseñanza de lenguas indígenas en las currículas escolares. Los actores de la EIB deben reflexionar sobre un nuevo campo: el de la *didáctica de enseñanza de lenguas no estandarizadas en proceso de desplazamiento*. Un espacio ‘intercultural’ debe nutrirse: el que conformarán maestros indígenas, hablantes fluidos de las lenguas vernáculas y especialistas en didáctica de enseñanza de lenguas (primeras, segundas, de herencia).¹⁴ Las diferentes situaciones sociolingüísticas, inclusive para una misma lengua, deben ser tomadas como base para el diseño de planificaciones específicas: los niños indígenas en edad escolar de una determinada región ¿han adquirido la lengua indígena como primera o segunda?, la lengua

¹⁴ Esta denominación, que señala un campo de estudios de reciente formación, puede ser definido de manera amplia o restringida. Desde un punto de vista más amplio, una lengua de herencia es aquella que posee relevancia familiar (Fishman 2001: 81), incluye a todos aquellos que han sido criados con una fuerte conexión cultural hacia una lengua en particular a través de la interacción familiar, cuyas competencias son más parecidas a las de los aprendices de una lengua que a la de los hablantes. En algunos casos se trata de una lengua con la que sólo se tiene contacto a través de la familia, en otros casos el aprendizaje se asemeja más a una segunda lengua pero a través del sistema escolar (no en la interacción con la vida social más amplia). Desde un punto de vista más restringido, una lengua de herencia es aquella que se ha aprendido en el seno del hogar pero cuya adquisición no se dio de manera completa porque hubo un quiebre en la adquisición de la misma y el aprendiz cambia a la lengua dominante. Esta definición es utilizada por Valdés (2000) y Polinsky y Kagan (2007).

vernáculo ¿se habla en la comunidad de donde provienen los niños? ¿por qué grupo etario? ¿en qué situaciones de habla?, etc. Resulta imprescindible para el diseño de planificaciones educativas en interculturalidad y bilingüismo conocer las competencias comunicativas de las comunidades de habla así como las ideologías lingüísticas que los hablantes poseen acerca del valor funcional de las lenguas/variedades que utilizan o desean utilizar. Este tipo de investigaciones podría brindar nuevos criterios de reflexión y de acción para achicar las distancias entre normativas democráticas y reivindicadoras y una realidad todavía muy injusta, desigual y discriminatoria para con los pueblos originarios, su historicidad, lenguas y culturas.

BIBLIOGRAFÍA

- AKIN, SALIH (1999) Présentation, en Salih Akin (dir) *Noms et renoms: la dénomination des personnes, des populations, des langues et des territoires*, Rouen, Presses Universitaires de Rouen, Collection Dyalang, p. 7-12.
- BATALLÁN, GRACIELA y SILVANA CAMPANINI (2006) Interculturalidad y democracia: problemas en torno al concepto de diversidad en las narrativas curriculares. En: Ameigeiras, Aldo y Elisa Jure (comp.) *Diversidad cultural e interculturalidad*. Buenos Aires: Prometeo/UNGS, p. 109-122.
- BRIONES, CLAUDIA et al. (2006) Diversidad cultural e interculturalidad como construcciones socio-históricas. En: Ameigeiras, Aldo y Elisa Jure (comp.) *Diversidad cultural e interculturalidad*. Buenos Aires: Prometeo/UNGS, p. 255-264.
- CARRASCO, MORITA (2006) Diversidad cultural en pueblos indígenas. En: Ameigeiras, Aldo y Elisa Jure (comp.) *Diversidad cultural e interculturalidad*. Buenos Aires: Prometeo/UNGS, p. 243-254.
- (ed.) (2000) Los derechos de los pueblos indígenas en Argentina. Buenos Aires: IWGIA.
- CENSABELLA, MARISA (1999) *Las lenguas indígenas de la Argentina. Una mirada actual*. Buenos Aires: Eudeba, 152 p.
- (en prensa) Funcionarios nacionales, maestros interculturales bilingües y ancianos. Desencuentros “ideológicos” en una comunidad toba urbana de la provincia del Chaco (Argentina). En: Francesca Gobbo y Cecilia Costa (eds.) *Antropología y educación en América Latina*. Roma: CISU.
- CERNO, LEONARDO (2005) Categorías nativas y significado social del habla. Una aproximación etnográfica a la comunidad guaraní hablante de la provincia de Corrientes. En: *Actas I Congreso Latinoamericano de Antropología*, Rosario, Escuela de Antropología, Fac. de Humanidades y Artes, CD-Rom ISBN 987-20286-9-9.
- DE LA CRUZ, LUIS MARÍA (1997) *Y no cumplieron. Reflexiones acerca de la apasionada relación entre los organismos de promoción del desarrollo y los grupos wichi*. Salta: Fundación para el Desarrollo Agroforestal de las Comunidades del Noroeste Argentino.
- DIETRICH, WOLF (1986) *El idioma chiriguano*. Madrid: Instituto de Cooperación Iberoamericana.

- ESCOLAR, DIEGO (2007) Los dones étnicos de la Nación. Identidades huarpe y modos de producción de soberanía en Argentina. Buenos Aires: Prometeo.
- FABRE, ALAIN (2005) *Diccionario etnolingüístico y guía bibliográfica de los pueblos indígenas sudamericanos*. Edición electrónica disponible en: <http://butler.cc.tut.fi/~fabre/BookInternetVersio/Alkusivu.html> consultada el 20/10/2009.
- FERNÁNDEZ GARAY, ANA (1998) *El Tehuelche. Una lengua en vías de extinción*. Valdivia: Estudios Filológicos, Universidad Austral de Chile.
- FISHMAN, JOSHUA (1991) *Reversing language shift*. Clevelon: Multilingual Matters, 431 p.
- (ed.) (2001) *Can threatened languages be saved?*, Multilingual Matters, 503 p.
- GONZÁLEZ, HEBE (2005) *A grammar of Tapiete (Tupi-Guarani)*. Tesis doctoral, University of Pittsburgh.
- GRUPO DE ESTUDIOS EN LEGISLACIÓN INDÍGENA GELIND (2000) La producción legislativa entre 1984-1993. En: Morita Carrasco (ed.) *Los derechos de los pueblos indígenas en Argentina*. Buenos Aires: IWGIA. 63-104.
- INDEC (2006) *Resultados de la Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas (ECPI) 2004-2005*. Disponible en: www.indec.gov.ar, Sección Población, subsección Pueblos Indígenas. Consultado el 15/01/2008.
- LENTON, DIANA (2007) Etnografía y Memoria de la militancia indígena en la Argentina, ponencia presentada en taller interdisciplinario *Las poblaciones indígenas de la actual Argentina: pasado y presente*, organizado por la Comisión Científica de Demografía Histórica de la AEPa y el IIGHI (CONICET). Resistencia, 28 y 29 de junio.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA (2004) *Educación Intercultural Bilingüe en Argentina. Sistematización de experiencias*. Buenos Aires: MECyT-Proeibandes-UNICEF. En: <http://coleccion.educ.ar/coleccion/CD9/contenidos/experiencias/index.html>
- MUNILLA, DIANA y CAROLA GOLDBERG (2007) Los pueblos indígenas hoy. La experiencia de la Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas, ponencia presentada en taller interdisciplinario *Las poblaciones indígenas de la actual Argentina: pasado y presente*, organizado por la Comisión Científica de Demografía Histórica de la AEPa y el IIGHI (CONICET). Resistencia, 28 y 29 de junio.
- PALMER, JOHN (2005) *La buena voluntad wichi. Una espiritualidad indígena*. Formosa: APCD, CECAZO, EPRAZOL, Franciscanas Misioneras de María, Parroquia Nuestra Señora de la Merced, Tepeyac; Salta: Asociacion, FUNDAPAZ.
- POLINSKY, MARIA y OLGA KAGAN (2007) Heritage Languages: In the 'Wild' and in the Classroom, en *Language and Linguistics Compass* 1/5: 368-395.
- VALDÉS, GUADALUPE (2000) The teaching of heritage languages: an introduction for Slavic-teaching professionals. En: Olga KAGAN y Benjamin RIFKIN (eds.) *The learning and teaching of Slavic languages and cultures*, 375-403. Bloomington, IN: Slavica.