

Los idiomas como territorio de disputa en al educación intercultural bilingüe en Argentina, el caso de la Escuela Primaria N 299 en Allen, Rio Negro

SP.22: Diversidad lingüística y educación

Ponentes

Nombre	Pertenencia Institucional
Héctor Hugo Velasquez Urzainqui	FaHCE (Universidad de La Plata)
Juliana Torres	

Introducción

En los orígenes del sistema educativo argentino, hacia fines del siglo XIX, primó el enfoque socio identitario con el objetivo de conformar una identidad nacional monocultural y monolingüe, en un contexto de migración principalmente europea y de expansión de las fronteras donde se encontraban los pueblos preexistentes al Estado Nación. Resulta importante, tener en cuenta que a lo largo del siglo XX en la Constitución Nacional Argentina regía el artículo 67 inciso 15 que establecía que le correspondía al Congreso Nacional “Proveer a la seguridad de las fronteras; conservar el trato pacífico con los indios, y promover la conversión de ellos al catolicismo”. El reconocimiento a la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas argentinos es recién en la reforma de 1994.

En la Argentina, la Educación Intercultural Bilingüe es una modalidad del sistema educativo que se instauró a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26.206/06. Forma parte de una de las ocho modalidades del Sistema Educativo Nacional cuyo objetivo es garantizar la igualdad en el derecho a la educación y de este modo; preservar y fortalecer la cultura, la lengua, la cosmovisión y la identidad étnica. Esta modalidad revaloriza los aspectos previamente mencionados, promoviendo el reconocimiento y el respeto a estos conocimientos.

En el presente trabajo, realizaremos una revisión bibliográfica teniendo en cuenta trabajos académicos y un acercamiento a la experiencia situada de la elaboración de un disco musical en la Escuela Primaria N299, en la ciudad de Allen, Río Negro. La misma tiene un proyecto intercultural bilingüe y el álbum tiene un repertorio de canciones en idiomas indígenas, interpretada por niñas de primer y tercer grado, las cuales en su mayoría pertenecen al barrio “Colonia 12 de octubre” caracterizada por ser habitada por migrantes bolivianos. De los cuales en su mayoría trabajan de la actividad fruto hortícola de la zona del Valle de Río Negro. En esta región la principal actividad productiva se realiza en la cosecha de peras y manzanas, lugar donde trabajan gran cantidad de migrantes, locales y trabajadores golondrinas. Estos trabajadores son aquellos que trabajan solo durante un periodo de tiempo, como la temporada de cosecha. En este sentido, entendemos que en la región existe una gran diversidad cultural donde se habla más de una lengua. Gran parte de los pueblos indígenas en Argentina vieron debilitadas o interrumpidas la transmisión generacional de sus culturas y lenguas. El sistema educativo argentino funcionó como un aparato de asimilación de las identidades indígenas. En conclusión, nos proponemos realizar

aproximaciones a la situación de los idiomas indígenas en el marco de la Educación Intercultural Bilingüe, desde un acercamiento al caso de la escuela N° 299.

Conformación del sistema educativo argentino

El siglo XIX se caracterizó por la masiva migración principalmente europea y por la expansión de las fronteras del territorio donde se encontraban los pueblos preexistentes al Estado Nación. Este contexto implicó la incorporación de nuevas poblaciones y conllevó múltiples problemáticas ya que, por ejemplo, parte de quienes habitaban las escuelas no hablaba español (Bertoni, 2001). Esto resultó un problema central para la élite dominante que veía en el sistema educativo la posibilidad de construir una nacionalidad argentina, enseñando los símbolos patrióticos y haciendo de las efemérides el medio para consolidar ese sentimiento nacional. Sarmiento, como uno de los próceres precursores del sistema educativo argentino, entendía que era necesario construir la escuela desde una perspectiva occidental. Este punto nos parece importante ya que se dejará afuera a todas aquellas miradas no occidentales y es así que este modelo fundacional del sistema educativo argentino marginó cultural y lingüísticamente a las poblaciones indígenas, negando sus identidades y silenciando sus lenguas (Hecht, 2015).

La Ley de educación 1420, sancionada en 1884, establece la enseñanza como común, gratuita y obligatoria. Si bien la finalidad de esta ley fue igualar a todos los grupos étnicos que poblaban nuestro territorio, tuvo como consecuencia el desplazamiento de las lenguas indígenas y la asimilación lingüística y cultural al modelo dominante. De esta manera, la escuela primaria argentina, resultó funcional para la eliminación de las diferencias culturales y lingüísticas con el objetivo de lograr la unidad para el “progreso de la nación”. La asimilación de los pueblos indígenas al nascente Estado argentino se concibió desde una posición desigual y marginal y no como ciudadanxs políticxs con derechos plenos. Esta asimilación se realizó a través de una ciudadanía subalternizada (Walter Del Río et. al., 2011). Es decir que las poblaciones indígenas debieron incorporarse como ciudadanxs argentinxs teniendo que abandonar su pertenencia a un pueblo originario. Abandonar sus costumbres, su idioma, su forma de organización, sus creencias y adoptar un tipo de racionalidad occidental. A su vez, serán ciudadanxs argentinxs de una sociedad profundamente racializada donde su condición de indígena les daría un lugar de subalternidad en las jerarquías sociales.

La ideología que caracterizó a este proyecto político, llamado generación del 80, responde al modelo del crisol de razas. Fue un proyecto civilizador, destinado a la escuela que se caracterizó por no distinguir los contenidos y por no tener en cuenta los grupos heterogéneos a los que iban dirigidos. De esta manera, se universalizó la alfabetización en español -lengua oficial del Estado y por lo tanto de la escuela- y se construyó una educación castellanizadora que pretendió la sustitución de distintas lenguas por el español (Hecht, 2007). También se ocultaron “las historias” de los diversos pueblos para subsumirlas dentro de una única “historia oficial de vencedores”. En síntesis, la escuela se pensó como un espacio de construcción del lazo social a través de la integración de los distintos sectores y de la homogeneización de la cultura.

Aún en el siglo XX en la Constitución Nacional Argentina, regía el artículo 67 inciso 15 que establecía que le correspondía al Congreso Nacional “Proveer a la seguridad de las fronteras; conservar el trato pacífico con los indios, y promover la conversión de ellos al catolicismo”. El reconocimiento a la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas argentinos es recién en la reforma de 1994:

“Promover la integración de los pueblos aborígenes a la vida nacional, afirmando la realidad multiétnica y pluricultural del país. Para ello se respetará su identidad cultural y se facilitará el acceso a la educación, a su radicación en la tierra, a la elevación de su nivel de vida, creando en ellos la conciencia de mis derechos, deberes y dignidad emergentes de su condición de ciudadanos.” (Const., 1994)

Desde las políticas homogeneizadoras a las focalizadas: el caso de la Educación intercultural bilingüe

Argentina, en la actualidad, se define como un país pluriétnico y multilingüe, compuesto por veinte pueblos indígenas y donde además del español y las lenguas de migración, se hablan catorce lenguas indígenas con diferentes grados de vitalidad (Hecht, 2015). Según las estimaciones estadísticas del censo poblacional de 2010 (INDEC, 2010) se calcula que aproximadamente el 2% de la población se declara indígena o descendiente de algún pueblo originario y el 5% nacida en el extranjero. En este país, la Educación intercultural Bilingüe (EIB) es una modalidad del sistema educativo que se instauró a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional N°26.206/06. Su objetivo es garantizar la igualdad en el derecho a la educación y de este modo; preservar y fortalecer la cultura, la lengua, la cosmovisión y la identidad étnica. Estas minorías étnicas, que son destinatarias de la EIB, son quienes se encuentran interpeladas por su diversidad lingüístico-cultural y quienes además

subsisten en entornos de extrema desigualdad y pobreza. En ese sentido, para Hecht (2015) la EIB tiene un doble desafío; por un lado, contemplar la pluralidad etnolingüística y por otro, considerar la vulnerabilidad socioeconómica de las poblaciones indígenas que a lo largo de los años han sido empobrecidas.

Para pensar y analizar la EIB, nos parecía importante retomar la propuesta de Hecht (2007) de agrupar en dos categorías a las mismas. En un primer momento, a las políticas homogeneizadoras del siglo XIX y en un segundo, a las políticas focalizadas del siglo XX hasta la actualidad. Esta última propuesta si bien se constituye como reparadora, no deja de estar específicamente destinada a la población indígena y no es pensada como una política universal a todo el sistema educativo. En este contexto, las planificaciones educativas han tenido distintas características según los períodos históricos. De este modo, cuando hablamos de políticas homogeneizadoras, hablamos de modelos escolares monolingües, donde se marginan y niegan especificidades lingüístico-culturales bajo pautas hegemónicas y asimilacionistas. Por otro lado, en las políticas focalizadas, radican modelos escolares bilingües insertos en programas compensatorios donde se podría decir que se encubren las desigualdades socioeducativas.

Hecht (2015) desarrolla que si bien hay un estigma de nacimiento que tienen las políticas de EIB en Argentina por surgir como políticas focalizadas en el contexto neoliberal, tiene que enmarcarse en un periodo de reformas legislativas posterior a la restitución democrática que reconoce derechos diferenciales para los pueblos indígenas. Por otro lado, nacen también en el marco de la lucha del movimiento indígena por los 500 años del mal llamado “Descubrimiento de América”. Es por ello que nos parece importante recuperar la capacidad de agencia del movimiento indígena a la hora de pensar y disputar políticas públicas (Bengoa, 2000). En ese sentido, reconocemos que existió una voluntad política de los Estados neoliberales desde una perspectiva más culturalista pero también es importante recuperar el grado de organización y negociación del movimiento indígena. De esta manera, la EIB busca romper con la lógica homogeneizadora del sistema educativo para dejar de ver a la diversidad lingüística y cultural como un problema al que hay que eliminar, de acuerdo a los parámetros establecidos por la élite dominante cuya finalidad radica en construir una sociedad monocultural y monolingüe.

“¿Es la educación intercultural una modificación del statu quo?” Se preguntan Díaz y Alonso (1998) y nos habilita la pregunta acerca del para qué, con qué fin, se propone una política como la EIB. Nos parece importante

reflexionar sobre la cuestión lingüística y también la enseñanza de las culturas y conocimientos de los pueblos indígenas a partir de políticas públicas como la EIB pero teniendo como horizonte las preguntas anteriormente mencionadas. Entendemos que estas reflexiones deben partir desde los propios sujetxs políticxs que se tienen que ver beneficiadxs de estas políticas.

La escuela en Patagonia: el caso de la primaria N°299 en Allen, Río Negro

El origen del Estado Nación en Patagonia tiene como elemento fundacional la violencia colonial. Para mediados del siglo XIX el Estado argentino aún no lograba tener plena soberanía sobre los territorios que hoy se conocen como Patagonia. Podemos dar cuenta de estos hechos a través de archivos de la época y también en la memoria oral de sus habitantes (Del Río y Malvestiti, 2018). La anexión de estos territorios se realizaron mediante un genocidio que conllevó desplazamientos forzados, despojo de tierras y ocultamientos de identidades. Los resultados de esos hechos se pueden ver hasta el presente y la minorización de la lengua, es uno de los ejemplos más acabados de la aculturación.

“A lo largo de esa etapa, la presión aculturadora a la que tendieron las diversas agencias estatales y religiosas fue sostenida, y tuvo como consecuencias procesos de minorización del mapudungun, de migración rural-urbana y de una aparente pérdida de la cultura y la identidad originaria.” (Malvestiti, 2010, p. 128).

Es por eso que el mapuzugun fue minorizado en Río Negro como en tantos otro lugares de *Wallmapu*. En este sentido, lxs hablantes fueron empujadxs a hablar español y a perder su condición de monolingües en mapuzugun y más actualmente, a dejar de ser bilingües para hablar únicamente español. Además, el despojo de los territorios y la instalación de un Estado moderno con sus propias lógicas territoriales, obligó a la población que entiende a su relación con la naturaleza como intrínseca de su identidad, a migrar a zonas urbanas. Esto es un punto que creemos importante ya que cada vez más indígenas viven en la ciudad.

Un ejemplo de ello es la EP N°299, ubicada en Allen, provincia de Río Negro, la cual es una escuela urbana que forma parte de un Proyecto Intercultural Bilingüe. Gran parte de lxs estudiantes son niñxs que pertenecen al Barrio “Colonia 12 de octubre”, en el cual vive una gran población migrante proveniente de Bolivia que se dedica principalmente al trabajo vinculado a la producción frutícola. La mayoría de lxs niñxs son primera -o

segunda- generación que habla español como lengua nativa y es esta es una de las razones por la cual se le demandó a la institución un proyecto intercultural. Muchxs de los xadres y abuelxs de esta generación de estudiantes son analfabetxs, de esta manera, solían generarse dificultades que iban desde la interpretación de una consigna hasta la comunicación con las familias cuando le enviaban notas con información a las casas. Es por esta razón que entendieron como prioritario el abordaje colectivo desde propuestas pensadas por la comunidad educativa.

Para profundizar en el abordaje de este caso, realizamos una entrevista a Alexander, profesor de música de dicha escuela. Él destaca que sucedía algo particular: lxs niñxs tenían más soltura que en otras instituciones o que en otros espacios, se sentían cómodxs e identificadxs con las clases de música y la escuela, manifestaban que en ese espacio “los morenitos somos más que los criollos” (Comunicación personal, 2023). En la escuela se llevan a cabo ferias interculturales donde se trabajan cuestiones de los pueblos de sus familias, recuperando bailes y propiciando su participación. Cuando él llevó canciones en quechua o en aymara lxs niñxs respondían sabiendo de qué trataba, incluso ha sucedido de que alguna niña corrija, por ejemplo, la pronunciación. Aun así, por momentos, identifica cierta vergüenza o estigma hacia lxs niñxs que sabían el idioma y una dificultad en ellxs de reconocerse. Sin embargo, destaca que observó en lxs estudiantes mucha intriga y muchas ganas de aprender cuando llevó cuestiones relacionadas a los pueblos preexistentes al Estado nación o también cantos de pueblos africanos, la musicalidad les atrae y la lengua no es un impedimento.

Grabando en el aula...

“A grito pela’o” fue el nombre del álbum grabado en el año 2017 con niñxs de primer y tercer grado en la EP N°299 de Allen, Rio Negro. Es un disco conformado por algunas canciones en formato monolingüe (castellano o indígena) y otras bilingüe (castellano e indígena). Los idiomas originarios trabajados son el mapuzugun, quechua y aymara. El proyecto en sus inicios se llevó a cabo por la intención del profesor de poder grabar un álbum con lxs estudiantes y que puedan incluir canciones interculturales. El repertorio fue cambiando, la metodología usada fue observar cómo era recibida cada canción y la energía que lxs estudiantes le ponían.

“Ese proyecto uno lo podría hacer casi en cualquier lado. Pero ahí lo que sucede es que tenían una maestra que iba a trabajar el tema, iba a trabajar la cosmovisión y un montón de cosas que en una hora de música no podría

trabajar; una porque no te da el tiempo y otra porque no es tu área y no tenés las herramientas. Entonces cada canción ella la trabajó en su área, entonces los pibes ya sabían un montón de cosas.” (Comunicación personal).

Para este objetivo, fue clave la participación de Corina, maestra intercultural bilingüe de la escuela y conocedora de los idiomas quichua y aymara. De esta manera, las canciones no sólo se trabajaron en la asignatura de música sino que la propuesta fue abarcada transversalmente, habilitando la circulación de múltiples aprendizajes e involucrando a otras personas de la comunidad educativa. Además, contó con la participación de artistas que llevaron al aula diversos instrumentos de distintos pueblos indígenas que permitieron desandar en las historias de los mismos, esto, según Alexander despertó mucha curiosidad e interés en lxs estudiantes, permitiendo que se sientan identificadxs.

Witrañpüramtuañiñ iñ kewün: volveremos a levantar nuestra lengua

Según la Unesco, la mitad de las lenguas existentes desaparecerán en este siglo, siendo los Estados modernos los grandes responsables de esta desaparición. Es que en el mundo en general y en América Latina en particular, los Estados tienen una matriz colonial, que Gonzales Casanova (2006) la denomina como “colonialismo interno”. Ya que posterior a las independencias criollas de los imperios europeos, las élites gobernantes de cada Estado Latinoamericano llevaron adelante procesos de despojo de tierras y aculturación hacia los pueblos preexistentes a los Estados nación. Como explica Garabide (2010) todas las lenguas son iguales, ya que no hay lenguas mejores o peores, más “avanzadas” o menos “avanzadas”, todas las lenguas pueden cumplir las funciones que la comunidad lingüística requiera. Pero en sociedades nacionales pertenecientes a un Estado, puede pasar que se hable más de una lengua y que una de ellas comience a perder funciones, a causa de entre otras cosas, la pérdida de prestigio y las funciones que esta lengua ya no utiliza, son ocupadas por la lengua hegemónica. En este sentido, el movimiento indígena intenta poner en agenda múltiples problemáticas y una de ellas es la vinculada con el idioma. Es por eso que se menciona al intento por revertir una situación en la cual una lengua se está perdiendo, como revitalización lingüística. El mismo es un proceso de resistencia y de avance en cuanto a las demandas por el idioma, en la cual se busca volver a transmitir la lengua generacionalmente, recuperar las funciones del idioma y hablarla en distintos ámbitos. A través de la enseñanza de las lenguas indígenas como segunda lengua, se busca generar nuevxs hablantes (Naqil Gomez, 2020).

“Ustedes que son sensibles a esto tienen que hacer algo para que nosotros no seamos tan discriminados”

El fragmento del título de este apartado son las palabras que una habitante de la Colonia 12 de octubre le dijo a Alexander, palabras que él lleva consigo y que nos la comparte para dar cuenta de la responsabilidad con la que se vio en determinado momento. Esto se da en el marco de una militancia en un colectivo cultural, donde hacían actividades, acercándose a la comunidad boliviana y donde él y sus compañerxs demostraron interés genuino en conocerlxs. Estas palabras, le hicieron reflexionar sobre cómo cala la discriminación y el racismo en personas que lo sufren día a día, la violencia resulta permanente, “Imagínate ir a comprar y ser mirado diferente porque vos llevás en tu aguayo a tu niño cargado en la espalda. Eso es muy fuerte y sabemos que sucede” (Comunicación personal, 2023).

Yendo a su historia personal, situó su interés en la cuestión mapuche desde muy joven, desde adolescente y desde acá, manifiesta ser consecuente con eso y con la importancia de ser de un territorio ancestral, con tanta historia. Ahí es cuando a través de la lectura, de aprender con gente amiga, con *peñis* y *lamngen*, quienes estudian y recuperan conocimientos, se comprometen con la cuestión de los idiomas y la educación. De esta manera, el activismo lingüístico se vuelve imprescindible para reivindicar derechos de comunidades lingüísticas subalternizadas, como es el caso de los pueblos indígenas (Rajagopalan, 2013). Esta militancia, se conforma como un componente vital en toda política que implique justamente la reivindicación de derechos colectivos de grupos subalternizados.

En estos últimos años, en el caso del mapuzugun, se logra ver un enorme interés de parte de jóvenes de Argentina y Chile que buscan recuperar su lengua materna. Esto se da en un contexto de democracia ininterrumpida, donde la persecución y discriminación no se expresa con tanta crudeza como en el siglo XX, aunque aún suceden episodios de discriminación que buscan desprestigiar al idioma y bajarle el autoestima a lxs hablantes. Algunos discursos aluden que las lenguas indígenas son menos importantes que otras lenguas y en este punto se logra ver otro elemento sociolingüístico, el de las ideologías lingüísticas, que son aquellas concepciones y subjetividades que tienen lxs hablantes hacia su propia lengua y que se manifiestan en juicios de valor. Es decir, si unx hablante sufre el desprestigio de su idioma, muy probablemente tenga un juicio negativo hacia su propia lengua materna. En la lucha de estos movimientos por la revitalización lingüística se busca generar conciencia lingüística de lxs miembrxs del propio grupo humano al cual pertenece la lengua pero

también al propio grupo humano que vive en el territorio donde históricamente ha existido la lengua. En este sentido, se volvió una práctica militante convencer a lxs propixs miembrxs de pueblos indígenas de la importancia de que sus lenguas no desaparezcan pero también se generó un sentido de la responsabilidad a integrantes de otras nacionalidades que viven en territorio indígena.

En este caso, se puede ver en las palabras de Alexander, las motivaciones de Corina para enseñar mapuzugun en el proyecto de EIB del colegio:

“Ella decidió ser consecuente con el territorio en el que está. A partir de la memoria oral de la gente mayor se sabe que Allen se llamaba “Waykinielo”, ese es su nombre originario (...) es territorio mapuche sin dudas y ella y el proyecto no fue ajeno a esto. Primero eso, ubicarse en un territorio y después realizar esa búsqueda de esa historia negada. Por lo cual hay una recuperación de identidades. Ella entendió que hay un montón de gente mapuche que no se reconoce y que era necesario formarse con personas que sepan de la cosmovisión.” (Comunicación personal, 2023).

De esta manera, encontramos la razón por la cual se enseña mapuzugun en una escuela donde la mayoría de lxs estudiantes -y sus familias- son hablantes quechua y aymara, decisión que fue tomada políticamente teniendo en cuenta que se encuentran en el territorio donde históricamente ha habitado y aún hoy habita el pueblo mapuche.

Conclusiones

La Ley de Educación Nacional N° 26.206/06 que establece la modalidad de la Educación Intercultural Bilingüe encuentra su fundamento en la garantía y el respeto por la identidad cultural y lingüística de los pueblos indígenas en un país que se considera pluricultural y multilingüe. Busca combatir las desigualdades en términos de acceso a la educación, pero al estar destinada a -algunos- pueblos indígenas, vemos en su carácter focalizado, un límite. La variable territorial es un criterio para enseñar una lengua, es decir, las lenguas indígenas no sólo están presentes en sus hablantes sino en las territorialidades de los pueblos. Entendemos que Argentina es un país que fue y es habitado por múltiples pueblos indígenas, y es por esta razón que nos parece importante que la enseñanza de la EIB sea transversal a todo el sistema educativo, en todas las provincias y en el territorio urbano como rural. Siempre teniendo en cuenta la cuestión lingüística pero también la enseñanza de las culturas y

conocimientos de los pueblos. De esta manera, se trabajaría sobre el respeto a la diversidad cultural, buscando la eliminación de múltiples violencias y la erradicación de la habitual xenofobia y el racismo. Además es importante mencionar el factor que existe en la ciudad (territorios no considerados en la EIB) una gran cantidad de personas pertenecientes a pueblos originarios, que por el carácter de la EIB destinada a poblaciones indígenas y campesinas, no logran acceder a ella.

En el caso concreto del álbum a “A grito pela’o” vemos activistas por el idioma comprometidxs con la tarea de la enseñanza de la lengua y de la transmisión de los saberes de los pueblos indígenas. Esta tarea es indispensable para evitar la desaparición de las lenguas, ya que como mencionamos anteriormente, la UNESCO ha puesto una alarma en la problemática donde la mitad de las lenguas del mundo pueden desaparecer en este siglo. Es por ello que esta organización ha declarado el decenio internacional de las lenguas indígenas, abarcando desde el año 2022 hasta el 2032, con el fin de llamar la atención al mundo sobre la situación de estas lenguas minorizadas. Por otro lado, también podemos ver cómo la EIB posibilita la transformación del carácter socio-identitario que tradicionalmente tiene la escuela, transformando la educación pública. Es decir, se vio la relación de la sociedad civil por un lado y el Estado por otro. Entendemos que es central que la EIB deba ir tomando un carácter transversal en el sistema educativo, teniendo como criterio la comunidad lingüística y el territorio para la enseñanza de las lenguas. La EIB aparece no como un fin en sí mismo, sino como un medio, para -en una de tantas aristas- trabajar en la revitalización del idioma.

Notas de la ponencia:

- 1 En este trabajo se utilizara la normas APA, Sánchez, C. (08 de febrero de 2019). Normas APA – 7ma (séptima) edición. Normas APA (7ma edición). <https://normas-apa.org/>
- 2 En este trabajo utilizaremos lenguaje inclusivo, con el objetivo de romper el genérico masculino (o/e) y el binarismo varón/mujer (os/as - es/as).
- 3 Categoría nativa que hace referencia al territorio que ocupaban los mapuche antes de la invasión de los Estados.
- 4 Título en lengua mapuche, escrito en el grafemario unificado. El cual significa “volveremos a levantar nuestra lengua”
- 5 En lengua mapuche, “peñi” se denomina a un hermano y “lamgen” a una hermana, no necesariamente de sangre.

Bibliografía de la ponencia

Bengoa, J. (2000). La emergencia indígena en América Latina. Fondo de Cultura Económica.

Bertoni, L. (2001) Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas. Fondo de Cultura Económica.

Constitución de la Nación Argentina (1994) 2da Ed. Eegis.

Delrío, W., Lenton, D., Musante, M., Nagy M., Pérez P. y Papazián A. (2011). Huellas de un genocidio silenciado: los indígenas en Argentina. En Revista Sociedad Latinoamericana Vol.1 N°6. (119-142). Disponible en: <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/52773>

Delrío, W. y Malvestiti, M. (2018). Memorias del awkan en Delrio, W. , Escolar, D., Lenton, D. y Malvestitti, M. (Ed.). En el país de nomeacuerdo (23-67). Editorial de la UNRN.

Díaz, R. y Alonso, G. (1998). ¿Es la Educación Intercultural una Modificación del Statu Quo?. III Congreso Chileno de Antropología. Colegio de Antropólogos de Chile A. G, Temuco.

Garabide Elkarte. (2010). La experiencia vasca.

González Casanova, P. (2006). Colonialismo Interno. La teoría marxista hoy. Problemas y perspectivas. Buenos Aires. CLACSO.

Hecht, A. (2007). Educación intercultural bilingüe: de las políticas homogeneizadoras a las políticas focalizadas en la educación indígena Argentina. Revista Interamericana de Educación de Adultos. Vol. 29. (65-85). Pátzcuaro, México.

Hecht, A. (2015). Educación intercultural bilingüe en Argentina: un panorama actual. Ciencia e interculturalidad. Vol. 16, año 8, No. 1.

Malvestiti, M. (2010). Políticas de la interculturalidad en la provincia de Río Negro en Quilaqueo Rapiman, D; Fernández, C.; Quintriqueo Millán, S. (Ed.) Interculturalidad en contexto mapuche (127-148). EDUCO - Universidad Nacional del Comahue.

Martínez, C. (2016). Lenguas en peligro: la mitad de las 6000 que existen podrían extinguirse en un siglo. La nación. Disponible en: <https://www.lanacion.com.ar/cultura/lenguas-en-peligro-la-mitad-de-las-6000-que-existen-podrian-extinguirse-en-un-siglo-nid1862889/>

Naqill Gómez, V. (2020). Lengua y territorio: relación estratégica para la revitalización del mapuzugun. En: Caracol, São Paulo, N. 20 (134-165). Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7888753>

Fuentes de la ponencia

Comunicación personal con el docente Alexander Riffo (2023).