

## Lengua ranquel: su enseñanza en La Pampa

María Belén Apud Higonet

Facultad de Ciencias Humanas-UNLPam

### Resumen

En la provincia de La Pampa la lengua ranquel se encuentra en un avanzado grado de pérdida. Sin embargo, desde 1996 se lleva a cabo un “Taller de Lengua y Cultura Ranquel” que beneficia tanto a ranqueles como a no ranqueles, y que tiene como objetivo dar a conocer la lengua y cultura ranquelina. Pero por no contar con los materiales didácticos adecuados, el 80% de los asistentes, jóvenes y adultos, abandonan el curso. Si bien en 1998 Liliana Capdeville, docente de la provincia de La Pampa, elaboró cuadernillos en los que se abordaban tanto temas lingüísticos como históricos y culturales, estos nunca fueron publicados. Dado que, para los asistentes al taller, el ranquel constituye la segunda lengua, es necesario contar con los elementos adecuados para su enseñanza y así lograr un aprendizaje gradual de la misma.

Nos proponemos realizar una revisión crítica de los cuadernillos elaborados por Capdeville a fin de seleccionar aquellos ejes culturales y lingüísticos más significativos para su enseñanza, y elaborar actividades que permitan a los asistentes ejercitarse en la lengua ranquel. Para esta reelaboración del material didáctico nos centraremos principalmente en los aportes que pueden provenir del enfoque comunicativo para la enseñanza de la segunda lengua, en nuestro caso el ranquel.

### La enseñanza del ranquel en La Pampa

Según Fernández (1998, citado en Fernández Garay, 2002: 21), los ranqueles serían los pehuenches provenientes de una comarca llamada Ranquil, en el norte de Neuquén. Según plantea el autor, los ranqueles (ranquilches o rankulches) eran una fracción de los pehuenches, los cuales tenían su territorio central en Ranquil lom. Estos serían los ranqueles originarios, que debido a discrepancias con los restantes pehuenches debieron confinarse a la Pampa central durante el último tercio del siglo XVIII.

Actualmente los ranqueles habitan al oeste de la provincia de La Pampa, principalmente en la Colonia Emilio Mitre (CEM), creada en 1900. Debido a la escasez de tierras y al deseo de lograr mejores condiciones de vida, muchos de sus habitantes se ven obligados a trasladarse a Santa Isabel, Victorica, Telén o Santa Rosa.

El proceso de contacto entre el ranquel y el español llevó al abandono del primero; incluso un estudio de los ámbitos de uso del ranquel llevado a cabo por Fernández Garay, evidencia que el español es hoy la lengua dominante en todos ellos, incluso en los más conservadores como el doméstico y el religioso (Fernández Garay, 2002: 18). Por lo tanto, el ranquel se halla en un avanzado proceso de pérdida.

A fin de revitalizar la lengua y cultura ranquelinas, desde 1996 se viene implementando en la provincia el “Taller de Lengua y Cultura ranquel”, dictado por Daniel Cabral, uno de los últimos hablantes de la lengua, y su auxiliar docente, Nazareno Serraino. Sin embargo, por no contar con los materiales didácticos adecuados, el 80% de los asistentes, jóvenes y adultos, abandonan el curso. Si bien en 1996 Capdeville elaboró cuadernillos en los que se abordaban tanto temas lingüísticos como históricos y culturales, éstos nunca fueron publicados.

Como mencionamos, para los asistentes al taller, el ranquel constituye la segunda lengua, por esto es necesario contar con los elementos adecuados para su enseñanza y así lograr un aprendizaje gradual de la misma.

En el “Encuentro de Lenguas Indígenas Americanas” (ELIA), realizado en junio de 2006, los docentes del Taller tuvieron a su cargo un panel donde expusieron el trabajo que están llevando adelante y manifestaron la necesidad de capacitarse en la enseñanza de una segunda lengua, así como de elaborar materiales didácticos para optimizar el desarrollo de ese espacio de enseñanza y preservación del ranquel.

A fin de colaborar en la revitalización de la lengua y cultura ranquelina es que nos proponemos realizar una revisión crítica de los cuadernillos elaborados por Capdeville. Esta tarea la realizaremos a la luz de los aportes que provengan del enfoque comunicativo de la enseñanza de idiomas.

## **Enfoque comunicativo**

El enfoque comunicativo ha influido en la enseñanza de segundas lenguas desde principios de los años 70. Según el mismo, el aprendizaje de una segunda lengua tiene como objetivo la habilidad comunicativa. Esto implica, por un lado, considerar la lengua no solo en función de sus estructuras (gramática y vocabulario), sino también a partir de las funciones comunicativas que cumple. Es decir, tener en cuenta las formas lingüísticas y lo que las personas hacen con esas formas cuando quieren comunicarse. Por otro lado, el enfoque comunicativo abre una perspectiva más amplia sobre el aprendizaje de la lengua: nos hace ser más conscientes de que no basta con enseñar a los estudiantes cómo manipular las estructuras de la segunda lengua, sino que también se deben desarrollar estrategias para relacionar esas estructuras con sus funciones comunicativas en situaciones y tiempos reales (Littlewood, 1981: X).

Según Littlewood, habría cuatro campos de habilidad que constituyen la competencia comunicativa de una persona, y que deben ser reconocidos en la enseñanza de lenguas extranjeras; estos son (considerados desde la perspectiva del hablante):

- el estudiante debe desarrollar la habilidad para manipular el sistema lingüístico a fin de poder usarlo de un modo espontáneo y flexible para expresar el mensaje que intenta transmitir, lo que le va a permitir alcanzar un alto nivel de competencia. En este campo la práctica estructural puede ser una herramienta útil, en especial si el profesor desea centrar la atención directamente sobre determinada característica del sistema estructural;
- el estudiante debe entender que los elementos que controla como parte de un sistema lingüístico forman parte de un sistema comunicativo. Esta actividad implica aprender a relacionar la lengua con su función comunicativa;
- tercero, el estudiante debe desarrollar habilidades y estrategias a fin de usar la lengua para comunicar significados de un modo tan eficaz como sea posible en situaciones concretas. Para esto el estudiante deben realizar opciones lingüísticas que no sean mecánicas, sino que correspondan a significados concretos que se han de transmitir. Por ejemplo, preguntas y respuestas basadas en situaciones en el aula o en apoyos visuales, que exigen al estudiante relacionar el lenguaje con la realidad no lingüística de un modo similar (enseñanza situacional de la lengua). Hasta aquí las actividades señaladas van a permitir vincular las formas lingüísticas con funciones comunicativas y significados concretos que corresponden a aspectos de la realidad no lingüística;
- el cuarto campo de habilidad implica que el estudiante debe ser consciente del significado social de las formas lingüísticas. Es decir, debe aprender a relacionar la lengua con los

significados sociales que conlleva y a usarla como vehículo de interacción social. Para esto es necesario despertar en el alumno la conciencia de que actúa en un contexto social significativo (1981: 11).

Lo anterior implica que el estudiante va a avanzar gradualmente hacia la habilidad de participar en la interacción significativa. En un principio se desarrollará en actividades “pre-comunicativas” (1981: 15): en estas, el estudiante no realiza actividades cuya finalidad principal sea la de comunicar significados, sino que su objetivo será producir ciertas formas de la lengua de un modo aceptable. Luego, progresivamente, el alumno participará de actividades “comunicativas”, en donde va a usar el repertorio lingüístico que ha aprendido a fin de poder comunicar significados concretos con objetivos concretos.

Littlewood resume bajo cuatro epígrafes los aportes a la enseñanza de idiomas que pueden hacer las actividades comunicativas (1981: 16):

1. Proporcionan “práctica de tareas globales”: el estudiante aprende a realizar varias clases de actividades que requieren ciertas habilidades (“destrezas parciales”), hasta lograr una habilidad total;
2. mejoran la motivación: dado que el objetivo final del estudiante es participar en la comunicación con otras personas, es probable que se mantenga su motivación para aprender si ve cómo su aprendizaje en el aula se relaciona con este objetivo;
3. permiten un aprendizaje natural: es muy probable que muchos aspectos del aprendizaje de una lengua se desarrollen solo a través de procesos naturales que actúen cuando una persona se implica en el uso de la lengua para comunicarse;
4. pueden crear un contexto que favorezca el aprendizaje: las actividades comunicativas proporcionan oportunidades para el desarrollo de relaciones personales positivas entre alumno-alumno y alumno-profesor.

También, Littlewood señala dos tipos principales de actividades comunicativas (1981: 19):

- Actividades de comunicación funcional: aquellas que inciden en el aspecto funcional de la comunicación, es decir, transmiten el significado que se desea de un modo eficaz en una situación concreta. Dado que los dos usos principales de la lengua son compartir información y procesar información, dentro de las actividades de comunicación funcional distingue los siguientes grupos:

1. Compartir información con colaboración restringida: en estas actividades, si bien en algunas aún el estudiante no prescinde de los apoyos estructurales que puede facilitar el profesor, se puede hacer que practique formas lingüísticas concretas y también que avance en su habilidad para usar esas formas con fines comunicativos (1981: 27).
2. Compartir información con colaboración sin restricciones: en estas actividades el interés se desplaza a los “significados que se han de comunicar” con una finalidad concreta. Al ser la interacción más creativa e imprevisible, el estudiante va a necesitar cada vez con más frecuencia expresar significados para los que no se le habrán facilitado soluciones lingüísticas ya elaboradas. Esto implica que a veces va a seleccionar formas que no son gramaticalmente correctas, sin embargo el profesor puede usar esos errores como indicadores útiles (1981: 30).
3. Compartir e interpretar información: en estas actividades se añade una nueva dimensión, ya que el estudiante no solo ha de compartir información sino que también ha de comentar o valorar esa información para resolver un problema. Esto implica una ampliación en el abanico de funciones comunicativas, donde el estudiante deberá ir

más allá de los datos superficiales para analizarlos, explicarlos y evaluarlos además se incrementa lo imprevisible de la interacción (1981: 31).

4. Interpretar información: en estas actividades se prescinde de la necesidad de compartir información; el estudiante ya tiene acceso a todos los datos importantes, por lo que el estímulo para la comunicación va a surgir de la necesidad de comentar y valorar esos datos para resolver un problema o tomar una decisión (1981: 34).

Se trata básicamente de actividades para trabajar en grupo, donde un alumno posee cierto tipo de información que el otro alumno debe descubrir: por ejemplo el alumno A posee una secuencia de imágenes y el alumno B debe intentar armar la misma secuencia, interrogando al compañero. De esta manera los estudiantes practican formas lingüísticas concretas (en nuestro ejemplo, la interrogación) y al mismo tiempo les permite progresar en su habilidad para usar esas formas con fines comunicativos: si bien en un principio la interacción va a estar más controlada por convenciones, ya que consiste en gran medida en secuencias rígidas de preguntas y respuestas, gradualmente el profesor va a delegar su control sobre la producción, liberando a los estudiantes para que logren una interacción más creativa.

- Actividades de interacción social: actividades que añaden una nueva dimensión a las actividades funcionales anteriores, la de un contexto social definido más claramente. Esto significa que los estudiantes deben prestar mayor atención tanto a los significados sociales como a los funcionales que transmiten mediante la lengua. Además, las actividades se acercan más al tipo de situación comunicativa que se encuentra fuera del aula, donde la lengua no es solo un instrumento funcional, sino también una forma de comportamiento social. Al añadir esta nueva dimensión la actividad se convierte entonces en una “actividad de interacción social”, en donde se espera que tanto las consideraciones sociales, como las funcionales, afecten la elección de la lengua que realice el estudiante; consecuentemente, el lenguaje que produzca se valorará tanto desde el punto de vista de la aceptación social como de la eficacia funcional (1981: 41).

Para resumir el planteo de Littlewood, en las actividades pre-comunicativas la atención de los estudiantes se centra en las formas que necesitan aprender, mientras que en las actividades comunicativas el estudiante se concentra en la comunicación de significados (por esto es poco probable que recuerde las formas concretas de la lengua que ha producido).

De esto se deriva que el habla tiene tanto implicaciones sociales como funcionales. Por este motivo, se debe pretender lograr la aceptación social como también funcional. Por lo tanto, se debe ir más allá de la simple enseñanza de términos lingüísticos: se debe incorporarlos en variados contextos sociales en donde los alumnos necesitarán desempeñar determinado rol.

### **Análisis de los cuadernillos de Capdeville**

A partir de los principales aportes del enfoque comunicativo expuestos anteriormente, analizamos el contenido de los cuadernillos elaborados por Capdeville en 1996.

En primer lugar hay una presentación de la región pampeana: aspectos históricos –formas de vida originarias y el cambio que sufrieron con la llegada de los europeos o por la influencia de la expansión de los araucanos de Chile–, características de sus habitantes, sus herramientas, particularidades de la flora y fauna, vivienda, alimentación, etc.

Hacia 1580, época de la segunda fundación de Buenos Aires, la región pampeana estaba poblada por bandas de cazadores que basaban su subsistencia, fundamentalmente, en la captura

de guanacos y venados, constituyendo arcos y flechas, y especialmente las boleadoras, sus principales instrumentos de caza. En la región del monte, la recolección de semillas de algarrobo ocupaba, junto a la caza, un lugar fundamental. Sus viviendas eran simples paravientos portátiles –los antepasados del toldo–, hechos con las pieles de los animales cazados, con las que también confeccionaban sus abrigo.

En los siglos siguientes, estas formas de vida se transformaron totalmente como resultado del contacto con los europeos y de la expansión araucana desde Chile (Capdeville, 1996: 1).

Luego se observan distintas secciones, cada una con actividades al final. Las secciones corresponden a:

- Alimentación: se describe la preparación de las comidas típicas del grupo. Por ejemplo, la preparación de la torta al rescoldo, el charqui, el piche, el arrope de piquillín, entre otras (1996: 10).
- Medicina ranquel: donde se refiere a los elementos que utilizaban para, por ejemplo, aliviar el empacho, tratar el hígado, el mal de ojo, el cansancio y la disminución de la vista, resfrío, etc. (1996: 19).
- Actividades artesanales: describe la práctica del tejido, labor desarrollada sobre todo por las mujeres, también la del bordado, y luego se refiere a la producción artesanal que realizaban los hombres en piedra, cuero, madera, asta –cuerno de ganado vacuno y ovino, más tarde también el del ciervo (1996: 23).
- Estructuras de la vida social: la *toldería* como principal ámbito de desarrollo de la vida social, composición de las familias, autoridad de sus miembros, rol de las mujeres, del hombre, ámbito religioso (1996: 38).

En todas estas secciones, encontramos muy pocos términos que estén en la lengua ranquel (como podrían estar por ejemplo, aquellos que refieren a la vivienda, o al tejido). Además, las actividades que se proponen al final básicamente plantean recuperar testimonios, ampliar la información que se brinda en el cuadernillo mediante entrevistas a conocidos, familiares o descendientes ranqueles; en algunos casos leer relatos de viajeros; realizar una recreación de lo expresado; colaborar con aportes visuales; realizar trabajos literarios, manuales y plásticos.

Luego de las secciones mencionadas se desarrollan actividades de: traducción de antropónimos, donde se le brinda al alumno un listado de nombres por orden alfabético, y se le pide determinar el sentido de los términos (1996: 57), por ejemplo:

**Achawentrú:** de *achawall*, gallina, gallo; *wentru*, hombre, por asimilación  
Significado.....

Luego hay actividades relacionadas con la toponimia aborígen de La Pampa, donde se describen aspectos geográficos, así como históricos del área: por ejemplo se menciona la existencia de depresiones en donde suelen formarse lagunas y salitrales, el monte, los médanos y los arenales (1996: 70). Las actividades que se proponen se refieren a la reconstrucción de los accidentes geográficos del departamento donde viven los estudiantes, el rastreo de la etimología de los nombres aborígenes, y la averiguación acerca del significados de ese topónimo o antropónimo.

Si bien destacamos el rescate que se hace de los aspectos históricos, geográficos y culturales de la comunidad ranquel, observamos que en la mayoría de las actividades que se plantean en el cuadernillo como ejercicios de cada sección, falta incorporar la dimensión comunicativa para la enseñanza del ranquel como segunda lengua. Es decir, no hay una vinculación entre lo que se propone al alumno y el uso de aquello que se le brinda, en una situación de interacción social.

Coincidimos con Littlewood cuando afirma que, al usar la lengua materna de los estudiantes (en nuestro caso el español) en el ámbito de trabajo, se sacrifican valiosas oportunidades para

emplear la lengua segunda (aquí el ranquel) con una buena motivación. Además, se tiende a devaluar esa segunda lengua como vehículo de comunicación: generalmente los estudiantes la ven asignada a campos que no son fundamentalmente comunicativos, como los ejercicios de repetición y transformación o la práctica de diálogos, mientras que la lengua materna continúa siendo el medio apropiado para hablar sobre temas relevantes (1981: 43).

Consideramos que se puede realizar una reformulación en el planteo de las actividades que componen el cuadernillo, con la intención de que los alumnos que asistan al taller puedan vincular esa información que adquieren sobre la cultura, historia, geografía, etc., de la comunidad ranquel, y así aprender a usar la lengua como un valioso vehículo de comunicación, que les permita además articular sus propias relaciones sociales.

## Bibliografía

- Fernández Garay, Ana V. 1988. *Relevamiento lingüístico de hablantes mapuches en la provincia de La Pampa*. La Pampa, Departamento Investigaciones Culturales. Dirección General de Cultura. Subsecretaría de Cultura y Comunicación Social.
- , 2002. *Testimonio de los últimos ranqueles*. Buenos Aires, Nuestra América. Instituto de Lingüística. Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Gerzenstein, Ana y Messineo, Cristina. 2002. "De la oralidad a la escritura: examen somero de su problemática en lenguas del Chaco", Simposio Internacional Lectura y escritura: nuevos desafíos. Disponible en <http://educ.gov.ar/educar/site/educarproblem%20en%20lenguas%20del%20Chaco.html?uri=urn:kbee:847634d0-5c84-11dc-b2ad-00163e000024&page-uri=urn:kbee:ff9221c0-13a9-11dc-b8c4-0013d43e5fae>; consultado el 28/04/10.
- Littlewood, W. 1981. *La enseñanza comunicativa de idiomas. Introducción al enfoque comunicativo*. Cambridge University Press.
- Llanto Chavez, Lilia. 2002. "Mas allá de los alfabetos, la ortografía. Avanzando en la educación bilingüe", *Escritura y Pensamiento*, Año 5, Nº 9, pp. 121-127.
- Martínez Agudo, Juan de Dios. 2003. "Hacia una enseñanza de lenguas extranjeras basada en el desarrollo de la interacción comunicativa", *Didáctica. Lengua y Literatura*, vol. 15. Facultad de Educación. Universidad de Extremadura.
- Miranda Ubilla, H. 2002. "La enseñanza de lenguas extranjeras", en *La cortesía verbal en textos para la enseñanza del español e inglés como lenguas extranjeras*, cap. 3. Alicante, Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.

## CV

MARÍA BELÉN APUD HIGONET ES ESTUDIANTE DEL PROFESORADO EN LETRAS DE LA FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS DE LA UNLPAM. ES ADSCRIPTA A LA CÁTEDRA DE SOCIOLINGÜÍSTICA DE DICHA CARRERA Y PARTICIPA DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN "ETNOLINGÜÍSTICA AMERINDIA. ASPECTOS LINGÜÍSTICOS, SOCIOLINGÜÍSTICOS, CULTURALES Y EDUCATIVOS" Y EN EL PROYECTO DE EXTENSIÓN UNIVERSITARIA "LENGUA RANQUEL, PATRIMONIO DE LA PROVINCIA DE LA PAMPA, SU ENSEÑANZA Y MANTENIMIENTO". HA PRESENTADO DISTINTAS PONENCIAS EN CONGRESOS DE LA ESPECIALIDAD, COMO "ALTERNANCIA DE CÓDIGOS EN HABLANTES BILINGÜES COORDINADOS DE LA LENGUA RANQUEL" (2009); "CAMBIO DE CÓDIGO EN HABLANTES RANQUELES BILINGÜES SUBORDINADOS" (2010).