

# **Educación intercultural bilingüe: de las políticas homogeneizadoras a las políticas focalizadas en la educación indígena argentina**

■ por Ana Carolina Hecht<sup>1</sup>

El artículo aporta una revisión crítica de la política educativa argentina que recorre desde las políticas de marginación-asimilación del siglo XIX y XX, que llegaban al exterminio no sólo cultural sino también físico de la población aborígen, hasta las políticas focalizadas del modelo neoliberal las cuales, a decir de la autora, al incorporar el discurso de la diversidad como una máscara que oculta la fragmentación social, profundizaron la pobreza y la desigualdad. El estudio realizado se basa en el material etnográfico recopilado en el grupo étnico wichí de la Provincia de Formosa, con énfasis en el rol destinado a la lengua y la cultura indígena en el aula. La autora incluye un análisis minucioso y crítico de la legislación educativa vigente en Argentina y de su puesta en práctica en las escuelas incorporadas en la modalidad intercultural bilingüe.

## **Presentación**

La imagen de la población argentina parece ser la de gente “que vino de los barcos” y que con el transcurrir de los años se unificó, por un lado, bajo un ideal de “patria” representado por la bandera celeste y blanca, y por otro lado, bajo la “cultura nacional” construida y transmitida por medio de una educación común, pública, gratuita y laica. No obstante, ese ideal difiere si se confronta con la realidad. Argentina es un país pluriétnico y multilingüe, donde actualmente se cuenta, además de la población migrante, con una alta proporción de pueblos indígenas<sup>2</sup> que se distribuyen entre un total de 12 lenguas vernáculas con diferente grado de vitalidad lingüística. <sup>3</sup> Frente a esta diversidad étnico-lingüística se plantea la necesidad de una educación que la contemple en su diseño, metodología y objetivos. En ese sentido, a partir de la recuperación democrática de nuestro país (1983), surge con ímpetu un nuevo modelo educativo supuestamente atento a la diversidad cultural denominado “Educación Intercultural Bilingüe” (EIB).

En este artículo se analizan las modificaciones que ha atravesado la política educativa argentina destinada a las poblaciones indígenas, desde la conformación del Estado argentino hasta la actualidad. Para su estudio, se agrupan en dos categorías: la primera se refiere a las políticas homogeneizadoras (siglos XIX y XX) y la segunda, a las políticas focalizadas (siglo XX hasta la actualidad). De esta manera se pretende ofrecer una mirada crítica para comprender y repensar desde dónde se diseña la educación que tiene como destinatarios a los pueblos indígenas; además de ayudar a revisar cuál es su sentido y su objetivo político en el actual proceso sociohistórico de relación del Estado con los pueblos originarios.

El análisis referido se basa en información recopilada durante una experiencia etnográfica y de intervención en comunidades wichí de la región del Gran Chaco en el centro-norte de Argentina (Provincia Formosa), y se complementa con las reflexiones teóricas provenientes de la bibliografía que se incluye al final de este trabajo.

### **Negación y estigmatización: políticas homogeneizadoras**

*“A través de toda la historia, cada sociedad  
se arregló para colocar lo bárbaro fuera de sus fronteras”  
Néstor García Canclini*

El Estado en nuestro país se creó bajo un modelo de civilización occidental y cristiana, sobre la base de un imaginario ideal que aglutinaba un territorio, un pueblo y una lengua. Aunque son muchas las aristas sociales, económicas y políticas que se pueden abordar de este momento histórico, para los fines de este artículo nos concentraremos en la relación entre el Estado y los pueblos indígenas. Según Trincheró (2000), el proceso de construcción del primero implicó una dinámica entre el establecimiento de la entidad política del Estado (baluarte de las fracciones hegemónicas de la burguesía) y la creación de grados de unidad, consenso y legitimidad en el territorio y la población. Asimismo, la construcción del modelo de nacionalidad requirió de un doble movimiento de significaciones: por un lado, un principio positivo de afirmación de identidad y por otro, un principio negativo de otredad. Éste último se construyó sobre los aborígenes que controlaban los territorios que se deseaban conquistar para establecer los límites de la patria.

Un ejemplo paradigmático y explícito del proyecto político de la élite nacional dirigente se plasma en la antigua Constitución Nacional del año 1853 donde se dota al Congreso de atribuciones tales como “proveer a la seguridad de las fronteras el trato pacífico con los indios y su conversión al catolicismo” (Artículo 67, inciso 15). Estas representaciones sobre los indígenas como “peligrosos” y “bárbaros” se construyen con base en estereotipos tales como la “belicosidad india” que diezmaba fortines en las fronteras. A la vez, parecen encarnizar una especie de “sujeto-objeto” susceptible de ser “convertido” a imagen y semejanza de un ideal de ciudadano argentino católico.

Durante el siglo XIX, se marginó y discriminó cultural y lingüísticamente a los pueblos indígenas; se les trató como “estigmas sociales” y esto trajo como consecuencia el ocultamiento y negación de su propia identidad étnica. Las políticas dirigidas a las poblaciones indígenas fueron desde la homogeneización y asimilación al modelo hegemónico hasta directamente el exterminio físico, como es el caso de las erróneamente denominadas “Conquistas al Desierto”, donde el imaginario social representa a la región patagónica como un desierto, aunque en realidad estaba habitada por numerosas comunidades mapuches, entre otras.<sup>4</sup>

La posible asimilación de los grupos indígenas al naciente Estado argentino siempre se concibió desde una posición desigual y marginal, nunca como ciudadanos políticos con derechos plenos. Sin embargo, a pesar del atroz trato recibido desde los poderes hegemónicos, de las políticas de negación impuestas desde el poder, la presencia de estos pueblos se ha perpetuado a través de los años, ha resistido en múltiples dimensiones.

La ideología que caracterizó al proyecto político de la “generación del 80” responde al modelo del “crisol de razas”. Este proyecto civilizador en la escuela tuvo como rasgo principal no distinguir los contenidos a pesar de los heterogéneos grupos sociales a los que iban dirigidos. De ese modo, se universalizó la alfabetización en español —lengua oficial del Estado y por tanto de la escuela—, también se ocultaron “las historias” de los diversos pueblos para subsumirlas dentro de una única “historia oficial de los 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 su cultura” (Tiramonti, 2000: 25).

En nuestro país, la Ley de Educación 1420 sancionada en 1884, establece la enseñanza común, gratuita y obligatoria. “La educación básica universal mediante una escuela única, igual para todos, fue la consigna democrática por excelencia, que siguió el desarrollo de los sistemas escolarizados desde mediados del siglo XIX hasta el surgimiento del neoliberalismo, en las últimas décadas del siglo XX” (Puiggrós, Gagliano, Southwe, 2002: 12). Si bien la finalidad de esta Ley era “igualar” a todos los grupos étnicos que poblaban nuestro territorio, tuvo como corolario el desplazamiento de las lenguas indígenas y la asimilación lingüística y cultural de ellos al modelo dominante. De esta manera, la escuela primaria argentina -pensada en ese marco teórico e ideológico- resulta funcional para la eliminación de las diferencias culturales y lingüísticas con el fin de lograr la unidad para el “progreso” de la nación (Gerzenstein, Acuña, Garay, Golluscio y Messineo, 1998).

### **De la política educativa a la experiencia escolar**

Desde mi papel de antropóloga me interesa reflejar cómo las comunidades indígenas vivenciaron la política educativa mencionada; parafraseando a Nader (1997), la antropología no trata ni de lo particular ni de lo universal, sino de lograr conectar lo particular y lo universal. Con este fin presentaré algunas experiencias en un sistema educativo con estas características, me remitiré al material etnográfico recopilado entre el grupo étnico wichí en la provincia de Formosa, Departamento de Ramón Lista.

Antes de continuar, vale aclarar que si bien son muchas las dimensiones que se pueden analizar en la vivencia de las personas, solamente se presentan aquellos rasgos que permiten dar cuenta de la experiencia escolar en cuanto al rol destinado a la lengua y la cultura indígena dentro del aula. Para eso, muy brevemente, se desarrolla un período de la historia educativa de dicha zona que se reconstruyó a partir del uso recurrente de ciertas “categorías sociales” (Rockwell, 1985) por parte de los sujetos entrevistados. Estas categorías delimitan momentos históricos muy específicos y significativos para las personas. Es decir, cuando se le preguntaba a la gente sobre las posibilidades

de uso de las lenguas wichí y español en la escuela, al responder construían una periodización muy clara que caracterizaba la historia educativa wichí en dicha zona. Los momentos que se marcaron fueron tres: “la escuela de los anglicanos”, “la de antes” y “la de ahora”;<sup>5</sup> se observa en cada uno una desigual relación de poderes entre las lenguas dentro y fuera de la escuela. Para los fines de este apartado del artículo, sólo se toma en consideración el segundo momento: “la escuela de antes”, ya que refleja el momento histórico de expansión de la educación pública en la zona wichí. Este período es de muy corta data e históricamente coincide con el auge del peronismo durante mediados de las décadas de 1940 y 1950.

La “escuela de antes” se recuerda como una de las pocas presencias estatales en ese “otro” territorio (además de los puestos de gendarmería y alguna sala de atención médica). En esta escuela se impartía el prototipo de la educación castellanizadora y homogeneizante de la diversidad étnica y lingüística, desvalorizando todo aquello perteneciente al mundo aborígen. Por castellanizadora se entiende la educación que pretende obtener como resultado la sustitución de las distintas lenguas vernáculas por el español. Con respecto a qué se concibe como homogeneizante se tienen algunas dudas por las ambigüedades en las interpretaciones, es decir, ¿la escolarización es homogeneizante en el sentido de que se requiere una “semejanza” entre los que ingresan? O contrariamente, ¿lo importante es la uniformidad en la salida de la escuela como resultado del proceso educativo mismo? Más allá de esas desiguales concepciones, no hay duda de que esta escuela era un espacio para la asimilación y donde “[...] el ‘otro’ no tiene derecho a diferir, por lo tanto se debe ‘hacer semejante’ para ser y existir” (Sagastizabal, 2000: 22).

La “escuela de antes” se expande con la generalización del derecho a la educación afirmado en la Ley 1420, de la mano de la enseñanza pública a cargo de los maestros de grado. Estos maestros son los fieles representantes del Estado en los confines más inhóspitos del país. La comunidad los denominaba “los maestros blancos”, y su único objetivo era la alfabetización en español. No obstante, casi todas las personas wichí entrevistadas mencionan que la escuela era el primer lugar donde escuchaban hablar español y como contrapartida era ahí donde se les prohibía el uso de su lengua materna.

Paradójicamente, las primeras escuelas públicas en el departamento de Ramón Lista se crearon en respuesta al pedido de las comunidades que luchaban por conseguir mejores condiciones de vida y el acceso a una igualdad de oportunidades. Por ese motivo, nos interrogamos acerca de los significados construidos en torno a la escolarización, es decir, más allá de las prácticas discriminatorias sufridas dentro de la escuela, el contexto de marginación en que viven y vivieron las comunidades wichí les crea la utópica ilusión de la igualdad y el progreso por medio de la escolarización como vía de acceso a mejores oportunidades laborales.

No obstante, y de manera contradictoria, se generan disconformidades por los cambios en la cultura indígena producto de la acción de la escuela. La siguiente cita de Spindler (1999: 234) refleja este tipo de consideraciones:

[las escuelas] se convierten, o se pretende que se conviertan, en agentes de modernización. Se transforman así en agentes intencionales de discontinuidad cultural, un tipo de discontinuidad que ni refuerza los valores tradicionales ni recluta a los jóvenes para que formen parte del sistema existente [...] Al niño se le aparta de la rutina cotidiana de la vida de la comunidad. Se le coloca en un ambiente artificial, aislado, irreal y ritualizado. Así se desarrollan aspiraciones y auto-imágenes irreales, para que la cruda realidad irrumpa bruscamente después de la graduación.

Entre los wichí de Ramón Lista, la representación de un campo laboral asociado a la obtención de un cargo rentado, en oposición con las pautas tradicionales de obtener los recursos, genera muchas discontinuidades intergeneracionales. Increíblemente, se logró instaurar en esa región un ideal típico de la clase media urbana argentina como es la “capacitación en función del sistema productivo”. Suponemos que este ideal se generalizó y hegemonizó entre los sectores indígenas merced al federalismo y centralismo del Estado educador en este período. Es decir, gracias a enseñar el mismo contenido a todos los alumnos según el parámetro y el modelo de la escuela y el alumno de la Capital Federal.<sup>6</sup>

Ahora bien, una vez presentada la experiencia escolar de las poblaciones wichí durante el período de la “escuela de antes”, es interesante hacer el movimiento inverso y retornar al contexto político en que se enmarca. Este período históricamente coincide con los años previos a la conformación de Formosa como provincia a fines del primer gobierno peronista.<sup>7</sup> La provincialización de Formosa data del año 1955, año que marca un punto de inflexión en lo político, ya que las fuerzas armadas argentinas, con el apoyo de una gran parte de los partidos políticos opositores, dieron un golpe de Estado y derrocaron a Perón en la denominada Revolución libertadora.

En las décadas de los 40 y 50 comienza a expandirse de manera considerable la infraestructura estatal y la política de bienestar en la región gracias a la próspera coyuntura económica. Este primer gobierno peronista se reconoció como ejemplo paradigmático de la instalación del Modelo del Estado de Bienestar en nuestro país. La intervención del Estado en este modelo se caracteriza por la implementación de un sistema de protección social definido a partir de la existencia de derechos sociales universales en salud, educación y empleo, entre otros (Salama y Valier, 1996). En este período en Ramón Lista se promovieron acciones tales como: registro y documentación de personas,<sup>8</sup> instalación de servicios públicos como escuelas y hospitales, instalación de puestos de gendarmería en las fronteras, y efectivización de nuevos derechos sociales; la expansión estatal se dio por el repliegue de la Iglesia Anglicana, esto implicó el fin del “paternalismo anglicano” para dar lugar al “paternalismo estatal” (Petz, 2002).

El análisis de este período depende del rol del Estado de bienestar en la educación. En el caso de las comunidades indígenas, esta generalización de medidas, que bien puede estar motivada por ideales igualitarios vía un acceso universal a determinados derechos, acarreó efectos negativos en el sentido de instalar un modelo al que difícilmente se ajustaban los indígenas y por confundir “igualar” con “homogeneizar”. En síntesis, en este apartado se vislumbraron algunos de los efectos perversos detrás de una consigna llena de buenas intenciones como es la “igualdad de oportunidades para los ciudadanos argentinos”. Este modelo presentó efectos como: la

generalización de propuestas educativas para niños diferentes con las consecuencias que esto puede acarrear, es decir, la homogeneización lingüística-cultural de todos bajo un único ideal o la exclusión de aquellos que de antemano no se ajustan al mismo; el desplazamiento de prácticas económicas tradicionales (caza, pesca y recolección) por ideales del campo laboral urbano; la asimilación y la dominación cultural.

### **Focalización en la desigualdad**

La escuela intercultural no sería una escuela indígena, pero tampoco la que hoy está. Sería un espacio a construir donde se interrelacionen en igualdad de condiciones políticas, jurídicas y culturales dos pueblos que conviven en un mismo Estado. Un Estado que tampoco es éste, ya que no reconoce otra nación en su seno y eso hace que la interculturalidad no sea posible ahora más que como comienzo de un camino.

Raúl Díaz

En América Latina, como en el resto del mundo, a partir de la década de los 70 comienzan a imponerse una serie de reformas neoliberales como reacción teórica y política contra el Estado intervencionista y de bienestar (Anderson, 1995; Salama y Valier, 1996; Andrade Oliveira, 2000), fundado en el acceso universal y el papel redistributivo de las políticas sociales. Si bien dicho paradigma fue aplicado de modo parcial y muchas veces con efectos perversos, como se reflejó en el análisis de la educación para las comunidades indígenas wichí de la sección anterior, con un excesivo discurso anti-estatista devienen transformaciones estructurales que dan lugar a una redefinición de las modalidades de intervención del Estado en materia económica, social y educativa (Boron, 1994). Este nuevo paradigma neoliberal enfatiza una diferenciación del acceso vía la privatización, la competencia, el subsidio a la demanda y la focalización (Duhau, 2001), pese a que, como sostiene Boron (1994), no había ninguna razón económica, política o filosófica por la cual debiera haberse aceptado la bárbara pretensión del neoliberalismo de reducir el Estado a una empresa.

En Argentina, el conjunto de políticas neoliberales se comenzaron a aplicar a partir de la última dictadura militar (1976-1983) y se profundizaron y consolidaron en las décadas siguientes bajo gobiernos democráticos. Estas políticas han operado transformaciones estructurales y han dado lugar a un nuevo modelo social de acumulación donde se reduce el ámbito de acción del Estado y se propicia la privatización de los servicios y las actividades productivas, a la vez se profundiza la segmentación social del sistema, cristalizando las desigualdades sociales ya existentes. Este “[...] modelo incluye por definición: la informalidad laboral, el desempleo, el subempleo, la desprotección laboral y, consecuentemente, la pobreza” (Grassi, Hintze y Neufeld, 1994:5).

La implantación de este modelo implica la redefinición de las relaciones entre el Estado, la sociedad y los individuos. La reforma de las políticas sociales, según Salama y Valier (1996), se caracteriza por tres ejes centrales: el primero es que las políticas sociales están focalizadas hacia

los “extremadamente” pobres, hacia los sectores sociales más vulnerables. La focalización está destinada a compensar coyunturalmente los efectos sociales del ajuste, se focaliza en los pobres entre los pobres y se pierde todo carácter universal para transformarse en un simple paliativo reservado sólo a los excluidos; el segundo, es que son políticas de asistencia y privatización, se asegura la continuidad del ajuste y se pone fin a la cultura de derechos universales, como la salud y la educación, y el tercero es que las políticas sociales focalizadas a menudo se aplicaron de manera descentralizada. Esta descentralización más que funcionar para mejorar la eficiencia, terminó siendo un medio para restringir los gastos sociales públicos.

Según Petz (2002) el nuevo proyecto de intervención estatal implicó que el Estado se contraiga y el sujeto colectivo (el trabajador) se diluya en individuos en apariencia libres que venden su fuerza de trabajo en el mercado y donde su “suerte” se dirime entre la integración o la exclusión, arrojando una creciente desigualdad social. No obstante, para Anderson (1995), el neoliberalismo económico fracasó ya que no consiguió ninguna revitalización del capitalismo avanzado. Socialmente, al contrario, consiguió muchos de sus objetivos, creando sociedades más desiguales, aunque no tan desestatizadas como pretendía. El mercado, como supuesto reemplazo del Estado, ha demostrado ser inservible para saldar las deudas en salud y educación, principalmente porque su misión no es hacer justicia sino producir ganancias y eso acentuó las tendencias hacia la desigualdad social. Es decir, promueve extraordinarias disparidades en la distribución del ingreso (Boron, 1994).

Si se retoma el objetivo del artículo, es interesante vincular estas reflexiones con el análisis que hace Petz (2002) sobre el contraste entre las consecuencias sociales de las políticas neoliberales y el discurso dominante en el campo cultural basado en las ideas sobre “multiculturalismo”. De este modo, pese a vivir en un mundo cada vez más desigual surgen en el plano jurídico, cultural y educativo categorías tales como: pluriculturalidad, respeto y tolerancia a la diversidad, democracia plural, multiculturalismo, interculturalidad, entre muchas otras. Este “multiculturalismo” – metafóricamente representado en los afiches publicitarios de Benetton donde niños de todos los colores se toman de las manos– invita al reconocimiento de una sociedad plural que respeta a los “diferentes” y se dirige a ocultar las desigualdades construidas históricamente y avaladas en lo cotidiano. En ese mismo sentido, Díaz (1998) considera que la terminología en torno a la interculturalidad es un paradigma funcional a las propuestas neoliberales.

En relación con las políticas hacia los grupos indígenas, a partir de haber finalizado la última dictadura militar en los años 80 se percibe cómo el discurso oficial ha atenuado su mirada etnocéntrica (Falaschi, 1998). Así, en 1994 se produce un punto de inflexión con la Reforma de la Constitución Nacional, donde discursivamente se modifican las obligaciones del Estado para con las comunidades indígenas:

Son atribuciones del Congreso de la Nación: reconocer la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas argentinos. Garantizar el respeto a su identidad y el derecho a una educación bilingüe e intercultural; reconocer la personería jurídica de sus comunidades y la posesión y propiedad comunitarias de las tierras que tradicionalmente ocupan; regular la entrega de otras

aptas para el desarrollo humano; ninguna de ellas será enajenable, transmisible ni susceptible de gravámenes o embargos. Asegurar su participación en la gestión referida a sus recursos naturales y a los demás intereses que los afecten (Artículo 75, inciso 17).<sup>9</sup>

Este cambio discursivo significó, a nivel jurídico y político, el tránsito de una política integracionista hacia una de reconocimiento de la pluralidad y respeto por las identidades étnicas y culturales de Argentina. Más allá de esto, no se puede olvidar, como sostiene Falaschi (1998), que la normativa existente en Argentina funciona más como una declaración de principios “del deber ser” que como una base operativa de acciones consecuentes. Por ese motivo, cotidianamente se constata la ausencia de voluntad política para ejecutar la normativa en las prácticas concretas y esto aumenta la distancia entre ambas. Como argumenta Petz (2002), la orientación política neoliberal no tiende a una transformación de las relaciones económicas que generaron y generan la subalternidad de los pueblos originarios, por el contrario, apunta a profundizar las desigualdades bajo el amparo de un discurso que respeta las diferencias.

Este viraje en la legislación repercutió en el plano educativo. Desde la perspectiva neoliberal, los sistemas educativos latinoamericanos se enfrentan a una crisis de eficiencia, eficacia y productividad, más que una crisis de universalización y extensión de los servicios ofrecidos (Gentili, 1998). En cuanto a la reforma educativa en América Latina, el impacto de las políticas de ajuste estructural tiene distintas dimensiones: a) reducción del gasto en educación como porcentaje del Producto Nacional Bruto; b) aumento de la responsabilidad de las familias en la financiación de la educación por vía de sistemas de privatización directa o indirecta de la enseñanza pública. Este hecho, a su vez, se acrecentó con la descentralización y transferencia; c) intensificación de los mecanismos de segmentación de los sistemas educativos, y d) empeoramiento de las condiciones de enseñanza y aprendizaje en las instituciones escolares. Es decir, se profundiza el carácter antidemocrático y excluyente de los sistemas educativos de la región (Gentili, 1998).

De las dimensiones citadas, para los fines de este artículo se analizan aquellas que nos ayudan a comprender la educación que se destina a los pueblos indígenas. En el siguiente apartado se reflexiona sobre algunas de las características que esta reforma ha implicado en cuanto a la descentralización, la segmentación y la integración de la educación.

### **La educación intercultural bilingüe como política focalizada**

Contrariamente a la tendencia que consideraba todo lo diferente a lo hegemónico como un problema a erradicar, surge la necesidad de revisar la diversidad étnica y lingüística dentro de la institución escolar a través de una educación intercultural y bilingüe.<sup>10</sup> De todas las normativas nacionales, en este apartado analizaremos tres que nos ayudan a delinear la educación intercultural bilingüe como política focalizada en el contexto neoliberal: a) Ley Federal de Educación N° 24.195; b) Resolución 107 del Consejo Federal de Cultura y Educación, y c) Resolución N° 549 del Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología de la República Argentina.

A pesar de la legislación vigente, no existe en Argentina un único modelo educativo diseñado para las poblaciones indígenas sino que se cuenta con proyectos y experiencias diversas en distintas provincias del país.<sup>11</sup> Si bien tampoco se considera viable “bajar” políticas generales que no contemplen la diversidad de casos, creemos que esa ausencia no se puede dejar de mencionar. Ya que “[...] la educación intercultural bilingüe no puede ser sólo un proyecto de la escuela, sin negar la importancia de que lo sea” (Novaro, 2002: 18).

- a. A partir de la Ley Federal de Educación N° 24 195<sup>12</sup> (1993) se plasman los lineamientos neoliberales en nuestra educación. Esta Ley se refiere a la educación indígena en el Título III: “Estructura del Sistema Educativo Nacional”. Ese título se divide en diferentes apartados correspondientes a: educación inicial, básica, polimodal y otros. Justamente en el apartado: “Otros regímenes especiales” se incluyen distintas modalidades: Educación especial, Educación de adultos, y Educación artística. Dentro de ese último apartado en el Artículo 34 se enuncia: “El Estado Nacional promoverá programas, en coordinación con las pertinentes jurisdicciones, de rescate y fortalecimiento de lenguas y culturas indígenas, enfatizando su carácter de instrumentos de integración”. Esta afirmación se puede cuestionar desde diversos aspectos, en primer lugar, el espacio que se destina a la temática, ya que parece representar la máxima otredad y distancia con respecto a la “normalidad”, en cuanto se la inscribe dentro de un apartado que representa “lo otro dentro de lo otro”. Además, el hecho de considerar que las lenguas y culturas vernáculas deben ser instrumentos de “integración” es una mirada que debajo de una aparente pluralidad encubre una visión etnocéntrica. Es decir, se confunde “integración” con “homogeneización” y/o “asimilación”. La asimilación se define como un proceso unidireccional con renuncia a la comunicación intercultural, mientras que la integración ha de dirigirse a las minorías como a las mayorías, basando la comunicación entre culturas en la igualdad y el respeto a las diferencias; la educación intercultural no es para inmigrantes o indígenas sino para toda la sociedad (Murillo, et al., 1995 y Bordegaray y Novaro, 2004). Sin embargo, como analiza Díaz (1998), se debe estar alerta frente a la despolitización del discurso de la diversidad ya que no se habla de desigualdad social sino de diversidad cultural, bajo el supuesto falso de que la desigualdad no se puede eliminar pero las diferencias pueden articularse armónicamente.

Además de dicha mención, dentro del título II. “Principios generales” en el Capítulo I “De la política educativa” se afirma: “El Estado nacional deberá fijar los lineamientos de la política educativa respetando los siguientes derechos, principios y criterios” (Artículo 5), entre ellos, en el inciso q se reclama: “El derecho de las comunidades aborígenes a preservar sus pautas culturales y al aprendizaje y enseñanza de su lengua, dando lugar a la participación de sus mayores en el proceso de enseñanza”. En este punto se introduce un aspecto interesante –pocas veces considerado– como es el rol de los ancianos o adultos de las comunidades indígenas para intervenir en el proceso educativo ya que ellos son los que detentan la posesión del saber tradicional. No obstante, su inclusión no puede restarle atención a otros aspectos imprescindibles como la capacitación específica para los

docentes (indígenas y no indígenas) destinados a llevar adelante una educación integral bilingüe. En tanto no se contemple la necesidad de la capacitación docente, se estarán fomentando desigualdades entre “la calidad” de la educación que reciben los niños argentinos de distintas etnias detrás un argumento “atento a la pluralidad y diversidad”. Es decir, mientras los niños no indígenas se educan en manos de “maestros”, los indígenas lo hacen con “ancianos”.

Esas dos citas de la Ley de Educación son la referencia explícita que se hace sobre educación intercultural bilingüe, pero implícitamente se pueden considerar otros dos aspectos. Por un lado, la premisa del reconocimiento de un nuevo paradigma educativo orientado hacia la diversidad étnico-lingüística. Actualmente, existe el supuesto de que la escuela va a permitir nuevas posibilidades para los “otros-culturales” y lograr una “convivencia armónica y pacífica” a partir del “conocimiento y entendimiento” de “los otros” en un mundo plural y multicultural. La imperante discursividad –producto de la globalización– que reifica lo diverso es una máscara con la que se intenta ocultar la fuerte fragmentación social que el neoliberalismo genera y acrecienta. Por eso, se piensa el derecho a la educación intercultural bilingüe como vacío del sentido político de lucha por el reconocimiento de la diferencia.

Por otro lado, la descentralización y la regionalización de la educación propuestas por dicha Ley repercuten también directamente sobre las posibilidades de implementación de la modalidad educativa aquí planteada. Frente a un sistema educativo tradicionalmente centralizado, surge como contrapartida una propuesta de regionalización. La descentralización se entiende como la transferencia de los servicios educativos del gobierno nacional a las provincias con el fin de reducir el gasto público. A su vez, funciona con un doble discurso ya que coexisten expresiones de federalismo con una desconsideración sobre la capacidad financiera que algunas provincias tienen como sustento (Grassi, Hintze y Neufeld, 1994). El proceso de descentralización puede permitir que se valoren más las características regionales y locales, así como fortalecer la autonomía de las instituciones educativas para la toma de decisiones acordes a una educación significativa. Es decir, a nivel de los currículos permite una revisión crítica de aquello que se va a “enseñar” como ideales a través de la regionalización de los contenidos. No obstante, las poblaciones indígenas suelen estar asentadas en las provincias más pobres de Argentina, así que lejos de lograr un sistema educativo federal e incluso se termina por cristalizar y acrecentar la desigualdad del sistema entre las provincias con y sin recursos. En síntesis, este tipo de enunciados tiene una ambigüedad que posibilita su apropiación para fines tan disímiles como contradictorios.

- b. La Resolución 107 del Consejo Federal de Cultura y Educación se sancionó en el año 1999 y propone definiciones más específicas sobre qué se entiende a nivel nacional por educación intercultural bilingüe:

[...] es una educación atenta a la diversidad de culturas y lenguas de las poblaciones a las que responde. Al mismo tiempo considera la relación de estas culturas y lenguas con las sociedades nacionales e internacionales en las que están ubicadas [...] Esta educación es intercultural en tanto reconoce el derecho que las poblaciones aborígenes tienen a recuperar, mantener y fortalecer su identidad así como a conocer y relacionarse con otros pueblos y culturas coexistentes en los ámbitos local, regional, nacional e internacional [...] Esta educación es bilingüe en tanto desarrolla la competencia comunicativa de los educandos, a nivel oral y escrito, en la lengua o lenguas utilizadas en el hogar y en la comunidad, junto con el aprendizaje de otras lenguas de mayor difusión y uso en los ámbitos nacional e internacional.

Más allá de lo novedoso o revolucionario que este modelo educativo parece en comparación con la educación homogeneizadora, retomamos a Díaz (1998) cuando cuestiona el supuesto de que la aparición de la educación intercultural implica de por sí una modificación del statu quo. Contrariamente, el debate debe centrarse en el “para qué” y “desde dónde” existe una escuela y una educación en esos contextos. Sólo desde una mirada de ese tipo se puede comprender que la educación intercultural no se trata de currículos interculturales y lengua indígena sino de relaciones entre sujetos políticos y culturales que no están dados sino que se están construyendo políticamente.

Esta resolución establece, además, las pautas orientadoras para la implementación de este modelo educativo y la formación docente. Con respecto a lo primero dice: “evitar situaciones que le resten valor a la lengua y cultura maternas, se recomienda equilibrar cuidadosamente la carga horaria de lengua materna y lengua vehicular a lo largo de los tres ciclos de la educación general básica, así como la inclusión de contenidos social y culturalmente relevantes para contribuir a un aprendizaje significativo y situado”. Así como también prestar atención a las funciones de las lenguas (indígena y española) en las familias y en las comunidades, las relaciones entre lengua oral y escrita, la estandarización de las lenguas indígenas a través de la descripción de las lenguas, la implementación de alfabetos y la elaboración de gramáticas, diccionarios y textos. Con respecto a la formación docente sostiene que: “deberán recibir información y formación especializadas respecto de las implicaciones de la educación intercultural bilingüe y de las ventajas de la utilización de las lenguas y culturas locales como recursos de aprendizaje”. Estas consideraciones se retoman en el siguiente apartado al tensionar esta normativa con la práctica educativa vigente.

- c. La Resolución 549 de junio de 2004, promulgada por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la República Argentina, establece: “Crear el Programa Nacional de Educación Intercultural Bilingüe elaborado por la Dirección Nacional de Programas Compensatorios, dependiente de la Subsecretaría de Equidad y Calidad de este Ministerio”. Si bien esta resolución parece implicar un punto de inflexión al formalizar dentro del Ministerio un programa dedicado a la cuestión indígena, se continúa en el área de compensatorio. De este modo se atenta en cierto modo contra la idea de que el enfoque intercultural tendría que ser instaurado a nivel general y transversal para así romper con los estereotipos que asimilan a la diversidad cultural con una desventaja

(Bordegaray y Novaro, 2004). En ese sentido, enmarcar la diversidad dentro de las políticas compensatorias parece implicar que la diversidad es un problema a subsanar. En un sentido similar, Sagastizabal (2000) plantea cómo la diferencia cultural se transforma en deficiencia, es decir, se equipara a la diversidad con “carencias” que se intentan paliar con políticas educativas compensatorias. Como también sostiene Petz (2002) en el contexto de la “transformación educativa” se construye la “cuestión educativa aborigen” en la intersección entre los efectos de la desigualdad social y las políticas de reconocimiento, constituyendo actualmente los programas de EIB planes de compensación más que un campo de derechos.

Esta política educativa tiene como objetivo: “Establecer condiciones para que la población tenga oportunidad de recibir servicios educativos, reduciendo los efectos que se derivan de la desigualdad social y económica, la discapacidad, la discriminación étnica, cultural y de género, por tal razón las políticas compensatorias comprenden al conjunto de acciones (discriminación positiva) destinadas a la atención de todos los factores vinculados con la calidad de los aprendizajes básicos en escuelas con altos índices de riesgo socioeducativo”. Bordegaray y Novaro (2004) consideran que se procura atender a población diversa con propuestas diversas a través de programas compensatorios y focalizados como crítica y oposición frente a la idea de igualdad, la cual, en ocasiones, se asemeja a la noción de homogeneidad e implica el desencanto hacia los proyectos educativos universalizadores.

El Ministerio de Educación sostiene respecto de la educación indígena:

Entre la población indígena, es donde se concentran indicadores que dan cuenta de la ineficiencia de nuestros sistemas educativos para incluir dicha población. Así como existe una correlación entre pobreza y etnicidad indígena, de igual forma debemos tomar conciencia que los niños y niñas indígenas difícilmente logran completar su educación primaria, que experimentan varias veces a lo largo de su escolaridad la frustración de la repetición y que, a menudo, abandonan la escuela después de dos o tres años de haber intentado infructuosamente entenderla y apropiársela, para, a través de ella, acceder a herramientas académicas diversas que les permitan seguir aprendiendo.<sup>13</sup>

El supuesto de estas ideas es que los problemas del sistema son superables a partir de nociones como la de equidad, es decir, a partir de la distribución diferencial de bienes y servicios educativos dada la heterogeneidad de los puntos de partida de la población, ya que se argumenta que si se diversifica la oferta educativa se van a igualar los puntos de llegada (Bordegaray y Novaro, 2004).

## De la política educativa a la experiencia escolar

En este apartado reflexionaremos sobre cómo son instrumentalizados estos discursos en las prácticas educativas concretas en las escuelas de las comunidades wichí de Ramón Lista, teniendo en cuenta que: “La norma educativa oficial no se incorpora a la escuela de acuerdo a su formulación explícita original. Es recibida y reinterpretada dentro de un orden institucional existente y desde diversas tradiciones pedagógicas en juego dentro de la escuela” (Rockwell, 1995: 14).

Actualmente, según la tipología presentada en el apartado 2, se caracteriza a las escuelas dentro del marco de la educación intercultural bilingüe como “las de ahora”, también denominadas de “modalidad aborigen”. En las “escuelas de ahora” se trabaja con un modelo de “pareja pedagógica”, donde la alfabetización está en manos de dos maestros. Por un lado, la enseñanza de la lengua indígena está a cargo de un maestro especial en modalidad aborigen (MEMA) y por otro, la enseñanza del español como segunda lengua por el maestro de grado.<sup>14</sup> Dentro de la Educación General Básica 1 (EGB1) ambos maestros están juntos en el aula. En la hora de lengua wichí se divide al grupo, el maestro de grado trabaja con los niños criollos mientras que el otro lo hace con los wichí enseñándoles a leer y escribir en su lengua materna. Curiosamente, la asignatura “lengua wichí” no es obligatoria para los niños criollos, los maestros especiales en modalidad indígena pueden decidir por dictársela o no a los alumnos criollos. En síntesis, en esta propuesta de educación intercultural bilingüe se puede revisar críticamente la concepción del bilingüismo que subyace ya que se propone y se piensa en una sola dirección. Es decir, durante la EGB1 se pueden observar funcionando dos escuelas en paralelo en la misma institución: una monolingüe en español para los niños criollos y otra bilingüe para los niños wichí.

En EGB<sup>2</sup> no hay maestros especiales nombrados dado que no se alcanzó a implementar su presencia para esos puestos laborales, por lo cual el proceso educativo bilingüe se interrumpe. Así vemos, más allá de lo sostenido en Resolución 107/99: “equilibrar cuidadosamente la carga horaria de lengua materna y lengua vehicular a lo largo de los tres ciclos de la educación general básica” 2, la cual deja de ser bilingüe, para ser monolingüe en español. Se puede predecir el desgranamiento y la exclusión de la institución escolar durante esos años. En EGB3 los niños wichí tienen clases especiales de “Lengua y cultura materna” no como lengua de enseñanza sino como una asignatura escolar. En síntesis, para avanzar en el sistema educativo es imprescindible conocer la lengua española ya que la expansión vertical de la educación intercultural bilingüe en el sistema educativo queda limitada de hecho al nivel primario e inicial. Por eso dudamos sobre el bilingüismo de estos programas dado que no parecen ser una clara subversión al modelo homogeneizador, sino que son solamente modelos de transición en el sentido de que son una etapa intermedia hacia la castellanización; si la lengua indígena ingresa a la escuela es sólo para el niño aborigen y para ser reemplazada en un futuro por el español.

No sólo en el área de lengua se difiere sustancialmente de la propuesta de la Resolución 107 sino también con respecto a la introducción de un currículum intercultural. Dicha resolución sostiene:

“la inclusión de contenidos social y culturalmente relevantes será una manera de contribuir a un aprendizaje significativo y situado”. Este discurso posibilitará un replanteo de la selección del currículo para las escuelas indígenas, sin embargo, en el trabajo de campo y en el análisis del material didáctico usado en las escuelas wichí constatamos que no hay una apropiación de, por ejemplo, la “historia wichí” en el aula. Los contenidos son similares a los de una escuela urbana en la Capital Federal y la presencia de la historia wichí no es más que a través de la folklorización de la cultura. Específicamente nos referimos a la apropiación selectiva de la “cultura wichí” en el aula, a través de su representación con “los animales y los árboles del monte”, “la comida”, “las artesanías” y “los cuentos wichí”. La idea de “cultura wichí” que circula dentro de la escuela apunta a fosilizarla a través de una apropiación sesgada que la representa metonímicamente, sin apreciar que es una construcción humana histórica, inmersa en múltiples condiciones y usos sociales y políticos. Esta selección, a su vez, está fuertemente marcada por la búsqueda del pasado, “el tiempo de antes”, idealizándolo y creando una visión estática y estereotipada de la cultura que termina por naturalizarla, deshistorizarla y folklorizarla marginando las características dinámicas del cambio cultural. Una vez más se clarifica cómo esta nueva discursividad que reifica lo diverso como producto de la globalización no es más que una máscara con la que se intenta ocultar la fuerte fragmentación social que el neoliberalismo genera y encubre bajo nuevos disfraces.

En Ramón Lista es interesante la implementación que se dio de la Ley Federal de Educación en cuanto a la descentralización, pues cada departamento provincial cuenta con dependencias zonales que responden tanto al Consejo General de Educación como al Ministerio de Educación de Formosa. Allí tanto la delegación zonal como el supervisor tienen su sede en la zona y pueden recorrer y asesorar a las escuelas semanalmente. Otro aspecto interesante para resaltar es que se cuenta con cuatro centros itinerantes de EGB3 rural así como con profesores también itinerantes, que reúnen en red a unos 300 adolescentes de 27 comunidades. Esta red se pudo efectuar gracias a la descentralización educativa que permitió establecer este sistema de profesores itinerantes (maestros y MEMA) que viajan a las escuelas del departamento para que los alumnos wichí puedan terminar la EGB3 sin tener que migrar hacia otras zonas rurales o urbanas de la provincia. La escuela tomó la descentralización como una estrategia para dar respuesta a la problemática que se generaba en EGB3 por la sobreedad de los alumnos, ya que solían abandonar la escuela por las obligaciones familiares (proveer de alimentos al resto, encargarse del cuidado de los niños, etcétera).

Las “Líneas de acción” que se proponen en la Resolución 549 son la “Formación y capacitación docente”. Ésta promulga como uno de sus objetivos lo siguiente: “se desarrollarán espacios de capacitación docente para brindar información y formación especializadas respecto de las implicaciones de la educación intercultural bilingüe y de las ventajas de la utilización de las lenguas y culturas locales como recursos de aprendizaje”. En Ramón Lista se relevó que no hay definiciones claras sobre el perfil requerido para desempeñarse como maestro bilingüe. Para la capacitación de los maestros indígenas en la provincia de Formosa hay tres centros de formación. Estos Centros de Nivel Medio con orientación docente ofrecen como alternativa para la

finalización dos opciones: Maestro Especial de Modalidad Aborigen (MEMA) o Perito en Recursos Naturales y Ecología. Esta indefinición del perfil docente incita a que los cargos sean utilizados como recursos clientelares por los punteros políticos que los ofrecen a cambio de distintos favores en las elecciones provinciales y/o municipales. Asimismo, en relación con la capacitación de los docentes no indígenas, cotidianamente se enfrentan al reto de tener que enseñar una lengua (el español) que no es la primera lengua de sus alumnos wichí. Esta labor alfabetizadora, según se registró en las entrevistas, implica mucha insatisfacción y frustración ya que no están capacitados para enseñar el español como segunda lengua pues el supuesto en los magisterios es que el español es la lengua materna de todos los argentinos.

### **Reflexiones finales**

En este artículo se abordó la política educativa destinada a las poblaciones indígenas en el contexto argentino. Se hizo un recorrido histórico por las políticas educativas homogeneizadoras (siglo XIX y XX) y las políticas focalizadas (siglo XX hasta la actualidad). Asimismo, se analizó cómo las políticas educativas se resignificaron y resignifican en la experiencia escolar cotidiana de las comunidades indígenas wichí de la provincia de Formosa.

Las políticas homogeneizadoras en educación se instauraron desde la creación del Estado e implicaron la marginación y discriminación cultural y lingüística de los pueblos indígenas tras un ideal de nación que aglutinaba un territorio, un pueblo y una lengua. Si bien para los pueblos indígenas las políticas educativas universales permitieron el acceso al derecho a una educación común, ésta acarreó la homogeneización, la negación, el ocultamiento o el sometimiento de sus especificidades culturales bajo un modelo común de ciudadano.

En Argentina, en las últimas décadas, se produjo el cambio de un paradigma educativo homogeneizador a otro que coloca el acento en la diversidad sociocultural pero desde políticas neoliberales que se plasman a través de la descentralización, la focalización y los discursos sobre la multiculturalidad. Este cambio hacia la educación intercultural bilingüe si bien ha permitido una serie de cuestionamientos pedagógicos, cognitivos y lingüísticos hacia los modelos educativos asimilacionistas, tiene algunos inconvenientes ya que quedó reducida a programas de políticas focalizadas compensatorias. Asimismo, su implementación en la práctica cotidiana reproduce muchas falencias típicas del modelo anterior.

En conclusión, este artículo pretende reflejar las múltiples contradicciones que atraviesan a la definición de una política educativa como la educación intercultural bilingüe y reflexionar sobre las dos caras de una misma moneda: la cara de las políticas homogeneizadoras, y su contracara, la de las políticas particularistas. Estas últimas pueden funcionar para la segmentación y el encubrimiento de las desigualdades socioeducativas, detrás de un rechazo de la generalización de medidas. Las políticas focalizadas que pretenden lograr la inclusión en el contexto neoliberal

actual tienen en ocasiones el efecto contrario de cristalizar la exclusión. Es fundamental que la crítica a las propuestas homogeneizadoras no nos lleve a renunciar a la igualdad, como un derecho humano universal, a la vez que la crítica a la focalización no nos conduzca a negar la diversidad. La discusión entre los dos tipos de políticas se complejiza más si las consideramos en relación con el modelo social neoliberal que reduce el ámbito de acción del Estado y propicia las privatizaciones, así como la presencia de las ONG nacionales e internacionales o instituciones religiosas, que toman desde lugares dudosos el papel que le compete al Estado. No olvidemos que la educación intercultural bilingüe es la forma que toma la educación pública en contextos de predominio indígena y por eso debe recibir del Estado los recursos que requiere para su desarrollo.

## **Bibliografía**

Anderson, P. (1995). "Balanço do neoliberalismo". En: E. Sader y P. Gentili (orgs.). *O pós neoliberalismo e o estado democrático*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, pp. 54-63.

Andrade Oliveira, Dalila (2000). *Educação básica: gestão do trabalho e da pobreza*. Petrópolis: Vozes.

Bordegaray, Dora y Gabriela Novaro (2004). "Diversidad y desigualdad en las políticas de Estado. Reflexiones a propósito del proyecto de Educación Intercultural Bilingüe en el Ministerio de Educación". En: *Cuadernos de Antropología Social*, núm. 19, julio. Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

Boron, Atilio (1994). *Estado, capitalismo e democracia na América Latina*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Censabella, M. (1999). *Las lenguas indígenas de la Argentina. Una mirada actual*. Buenos Aires: Eudeba.

Díaz, Raúl (1998). "¿Es la educación intercultural una modificación del *statu quo*?". Ponencia presentada al III Congreso Chileno de Antropología (9-13 noviembre). Chile: Universidad Católica de Temuco.

Duhau, Emilio (2001). "Política social, pobreza y focalización. Reflexiones en torno al programa de educación, salud y alimentación". En: A. Ziccardi (comp.). *Pobreza, desigualdad social y ciudadanía: los límites de las políticas sociales en América Latina*. Buenos Aires: CLACSO.

Falaschi, C. (1998). *El discurso de la educación bilingüe e intercultural en Argentina*. Ponencia presentada en el III Congreso Chileno de Antropología. Noviembre, Universidad Católica de Temuco.

Gentili, Pablo (1998). "El consenso de Washington y la crisis de la educación en América Latina". En: Alvarez Uría, Fernando, *et al.* (comp.). *Neoliberalismo vs democracia*. Madrid: La Piqueta.

Gerzenstein, A., *et al.* (1998). *La educación en contextos de diversidad lingüística. Documento fuente sobre lenguas aborígenes*. En: [www.me.gov.ar](http://www.me.gov.ar)

Grassi, Estela, *et al.* (1994). *Políticas sociales. Crisis y ajuste estructural*. Buenos Aires: Espacio.

Iñigo Carrera, N. (1983). *Campañas militares y clase obrera Chaco 1870-1930*. Buenos Aires: CEAL. (Serie Historia Testimonial; 25).

Murillo, Javier, *et al.* (1995). "La investigación española en educación intercultural". En: *Revista de Educación*, núm. 307, pp. 199-216.

Nader, Laura (1997). "El factor fantasma: el impacto de la Guerra Fría sobre la antropología". En: *Taller*, vol. 2, núm. 4, agosto, pp. 44-86.

Novaro, Gabriela (2002). "Pueblos aborígenes y escuela. Avances y obstáculos en el desarrollo de un enfoque intercultural". En: *Sistematización de experiencias en educación intercultural y bilingüe en Argentina*. Ministerio de Educación: Ciencia y Tecnología.

Parada, Miguel (2001). "Educación y pobreza: una relación conflictiva". En: Ziccardi, A. (comp.). *Pobreza, desigualdad social y ciudadanía: los límites de las políticas sociales en América Latina*. Buenos Aires: CLACSO.

Petz, Ivanna Lys (2002). *Políticas de educación bilingüe en una formación social de fronteras (Chaco salteño y oeste formoseño)*. Tesis de Licenciatura en Ciencias Antropológicas, UBA.

Puigrós, A., *et al.* "Complejidades de una educación 'a la americana': liberalismo, neoliberalismo y modelos educativos". En: *Entrepasados, Revista de Historia*, núm. 24-25, 2003.

Rockwell, E. (1985). "La relevancia de la etnografía para la transformación de la escuela". En: III Seminario Nacional de Investigación en Educación. Organizado por la Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia.

----- (1995). "De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela". En: Rockwell, E. (coord.). *La escuela cotidiana*. México: FCE.

Sagastizabal, M. (2000). *Diversidad cultural y fracaso escolar. Educación intercultural: de la teoría a la práctica*. Rosario: IRICE.

Salama, Pierre y Jacques Valier (1996). *Neoliberalismo, pobreza y desigualdades en el Tercer Mundo*. Buenos Aires: Editorial Miño y Dávila.

Spindler, G. (1999). "La transmisión de la cultura". En: *Lecturas de antropología para educadores*. Velasco, Castaño y Díaz de Rada (comps.). Madrid: Editorial Trotta.

Tiramonti, G. (2000). "Las transformaciones del sentido de lo público en el sistema escolar". En: *Espacios en blanco*. (Serie indagaciones; 10).

Trincherero, Hugo (2000). *Los dominios del demonio. Civilización y barbarie en las fronteras de la nación. Buenos Aires: El chaco central, Eudeba.*

Documentos:

Constitución Nacional (1853).

Ley Federal de Educación N° 24.195 (1993).

Constitución Nacional (1994).

Resolución 107/99 del Consejo Federal de Cultura y Educación (1999).

Resolución N° 549/04 del Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología de la República Argentina (2004).

**FUENTE: Revista Interamericana de Educación de Adultos.**

**Año 29 / No. 1 / enero - diciembre 2007 / nueva época [en línea]**

**[http://tariacuri.crefal.edu.mx/rieda/ene dic 2007/exploraciones/explora  
art2\\_p1.htm](http://tariacuri.crefal.edu.mx/rieda/ene_dic_2007/exploraciones/explora_art2_p1.htm)**