

VII Jornadas Santiago Wallace de Investigación en Antropología Social. Sección de Antropología Social. Instituto de Ciencias Antropológicas. Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Buenos Aires, 2013.

Las disputas de lo “educativo” en escuelas modalidad EIB de la provincia de Santa Fe.

MARTÍNEZ María Eugenia y VILLARREAL María
Claudia.

Cita: MARTÍNEZ María Eugenia y VILLARREAL María Claudia (2013). Las disputas de lo “educativo” en escuelas modalidad EIB de la provincia de Santa Fe. *VII Jornadas Santiago Wallace de Investigación en Antropología Social*. Sección de Antropología Social. Instituto de Ciencias Antropológicas. Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Buenos Aires.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-063/393>

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <http://www.aacademica.org>.

La disputa de lo “educativo” en escuelas modalidad EIB de la Provincia de Santa Fe

María Eugenia Martínez
(CeaCu,UNR; Programa DOCTORAR, UNL
eugemartis@gmail.com)

María Claudia Villarreal
(CeaCu,UNR; FLACSO
m_clau_diav@hotmail.com)

Resumen

En el presente trabajo nos proponemos articular distintas investigaciones y experiencias en torno a la “educación intercultural bilingüe” en la Provincia de Santa Fe. En esta oportunidad abordaremos la construcción de la educación indígena en colectivos Tobas y Mocovíes, desde la sanción de la Ley Nacional de Educación 26.206. Nos interesa aproximarnos a las múltiples concepciones que circulan, se disputan, se apropian o rechazan acerca de la "educación intercultural”, reproducidas y producidas en comunidades que participan en procesos escolares de instituciones reconocidas como EIB, atendiendo a las disputas por los sentidos de lo “educativo”, desde las políticas educativas provinciales y desde los proyectos etnopolíticos de dichas comunidades.

Introducción

El presente trabajo se inscribe en el proceso de formación en investigación del Programa de Antropología y Educación que dirige Elena Achilli en Rosario, compartiendo el enfoque con el Programa de Antropología y Educación de la UBA dirigido por María Rosa Neufeld y con la línea abierta en América Latina por Elsie Rockwell. Estos análisis, abordan los procesos escolares y las problemáticas educativas desde una mirada etnográfica que integra los distintos cruces contextuales que las atraviesan y dan cuenta de dinámicas socioculturales mayores.

En este sentido, la problemática de la educación para niños y jóvenes indígenas en la Provincia de Santa Fe, se inscribe en procesos históricos de transformaciones estructurales que comenzaron a gestarse en los años setenta y se consolidaron dos décadas más tarde a nivel nacional y mundial.

El neoliberalismo de los 90 produjo el corrimiento del Estado como protagonista de políticas públicas hacia los sectores económicos privados, asociados éstos a organismos internacionales que tuvieron una marcada intervención en la esfera política-económica interna de los estados latinoamericanos. Estas modificaciones provocaron un quiebre en las instituciones, el debilitamiento de lazos sociales y la profundización de las desigualdades. En tal coyuntura, diferentes colectivos que habían sido históricamente excluidos por las políticas estatales en distintos países, ingresan a la esfera de organismos internacionales, tras una larga y continúa lucha por ese espacio. Es en ese contexto en el que se sitúan los reclamos de los Pueblos Indígenas (Briones, 2002) a través de proyectos etnopolíticos.

Las escuelas interculturales bilingües que surgen durante la década de los noventa en la Provincia de Santa Fe dan cuenta no sólo de las contradicciones y características del contexto, sino que se constituyen también como un campo en disputa entre los Pueblos Indígenas y el Estado, que no estuvo ni está ajeno a momentos de acuerdos y desacuerdos.

La configuración de las escuelas de EIB en sus inicios estuvo ligada a las peculiares formas de inserción que tuvieron los colectivos Qom/Toba y Mocoví en zonas periféricas, a las formas de organización de sus comunidades, y a la necesidad de una organización que pudiera dar consistencia a sus demandas y les permitiera vincular sus tradiciones culturales con aquellas apropiadas en las ciudades.

En la actualidad, si bien se observan, por un lado, nuevas conquistas de los Pueblos Indígenas en sus luchas por la educación, en la regulación de la modalidad a nivel nacional, en el surgimiento de organismos como resultado de negociaciones con el Estado, sin embargo, aún persisten ambigüedades en la implementación de la EIB, en el caso que nos ocupa, a nivel de la Provincia de Santa Fe.

Nos interesa en esta oportunidad aproximarnos hacia los significados de la noción de “educación”, reproducidos y producidos en comunidades que participan en procesos escolares de instituciones reconocidas como EIB, atendiendo a las disputas por los sentidos de lo “educativo”,

desde las políticas educativas provinciales y desde los proyectos etnopolíticos de dichas comunidades.

La problemática de la Educación Intercultural Bilingüe en las políticas educativas desde la Ley Nacional de Educación (26206)

A partir de la ley nacional de educación (26.206) la “Educación Intercultural Bilingüe” (E.I.B) queda regulada en el sistema educativo nacional argentino como una de sus modalidades en el marco de esta estructura. Si bien existían con anterioridad a este reconocimiento escuelas y experiencias de EIB en diferentes provincias de la Argentina, la incorporación a la Ley Nacional de Educación le otorgó a la misma un marco jurídico en el ámbito educativo. Tras una larga y sostenida lucha por un espacio de reconocimiento en la órbita estatal e internacional, destacamos al artículo 75¹ inciso 17 de la reforma constitucional de 1994 y en el internacional, el Convenio Internacional de la OIT 169, sancionado en 1990 que reconoce a los colectivos indígenas como sujetos de derechos, y entre ellos, el referido a la educación.

La posibilidad de la inclusión de esta modalidad educativa dentro de los marcos del derecho, en especial, del derecho a la educación, no sólo se vincula con el eje central de esta ley sino que se relaciona con el contexto social, político, económico, nacional y regional, que implica un entramado entre el Estado y la sociedad civil desde el enfoque de los derechos².

En términos concretos, en nuestro país, estos cambios se produjeron con el crecimiento del PBI; políticas de regularización y aumento de la tasa de empleo, crecimiento de la economía, centralización de la seguridad social y políticas redistributivas, a través de la nacionalización de las AFJP. En este sentido, el Estado se vuelve un activo partícipe de las políticas públicas y sociales. Las políticas nacionales de EIB se inscriben en este proceso de transformación de las políticas educativas en la trama de políticas sociales, a la vez que se integran a programas y

¹ Artículo 75. Corresponde al Congreso: Inciso 17

“...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, la posesión y propiedad comunitaria de las tierras que tradicionalmente ocupan, regular la entrega de otras aptas y suficientes para el desarrollo humano; ninguna será enajenable, transmisible ni susceptible de gravámenes o embargo. Asegurar su participación en la gestión referida a sus recursos naturales y a los demás intereses que los afecten. Las provincias pueden ejercer concurrentemente estas atribuciones...” (Consejo Federal de Educación 2010. Anexo I – Resolución CFE N° 119/10)

² Hintze, Susana (2012:36) *Gobiernos y Políticas: Transformaciones en Argentina y América Latina en la primera década del siglo XXI*. Revista de Ciencias Sociales 135-136. N° Especial: 35-44 /2012 (I-II). ISSN: 0482-5276

planes educativos, dentro del movimiento internacional de “educación para todos”, auspiciados por UNESCO, PNUD, UNICEF y Banco Mundial.

Al mismo tiempo, la reglamentación y el reconocimiento de la educación de los Pueblos Indígenas, forman parte de políticas y legislaciones nacionales y provinciales que retoman el conjunto de reclamos de los pueblos por un espacio legítimo en la nación respetando las particulares formas de organización, social, política, económica, de salud y las cosmovisiones que las orientan, tal como quedó inscripta en el convenio de la OIT, en la Constitución Nacional de 1994 y en la Ley Provincial 11078.

El tratamiento de la “Educación intercultural bilingüe” en la Ley Nacional de Educación(26206) supone determinadas conceptualizaciones y perspectivas respecto de la educación en general y de esta modalidad en particular, que nos parece interesante desplegar en este punto algunos de sus artículos:

“...ARTÍCULO 1°.- La presente ley regula el ejercicio del derecho de enseñar y aprender consagrado por el artículo 14 de la Constitución Nacional y los tratados internacionales incorporados a ella, conforme con las atribuciones conferidas al Honorable Congreso de la Nación en el artículo 75, incisos 17, 18 y 19, y de acuerdo con los principios que allí se establecen y los que en esta ley se determinan.

ARTÍCULO 2°.- La educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social, garantizados por el Estado.

ARTÍCULO 3°.- La educación es una prioridad nacional y se constituye en política de Estado para construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía e identidad nacional, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, respetar los derechos humanos y libertades fundamentales y fortalecer el desarrollo económico-social de la Nación.

ARTÍCULO 5°.- El Estado Nacional fija la política educativa y controla su cumplimiento con la finalidad de consolidar la unidad nacional, respetando las particularidades provinciales y locales.

(...)ARTÍCULO 8°.- La educación brindará las oportunidades necesarias para desarrollar y fortalecer la formación integral de las personas a lo largo de toda la vida y promover en cada educando/a la capacidad de definir su proyecto de vida, basado en los valores de libertad, paz, solidaridad, igualdad, respeto a la diversidad, justicia, responsabilidad y bien común.

(...)ARTÍCULO 17.-“ ... La estructura del Sistema Educativo Nacional comprende cuatro (4) niveles –la Educación Inicial, la Educación Primaria, la Educación Secundaria y la Educación Superior-, y ocho (8) modalidades.

A los efectos de la presente ley, constituyen modalidades del Sistema Educativo Nacional aquellas opciones organizativas y/o curriculares de la educación común, dentro de uno o más niveles educativos, que procuran dar respuesta a requerimientos específicos de formación y atender particularidades de carácter permanente o temporal, personales y/o contextuales, con el propósito de garantizar la igualdad en el derecho a la educación y cumplir con las exigencias legales, técnicas y pedagógicas de los diferentes niveles educativos. Son modalidades: la Educación Técnico Profesional, la Educación Artística, la Educación Especial, la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, la Educación Rural, la Educación Intercultural Bilingüe, la Educación en Contextos de Privación de Libertad y la Educación Domiciliaria y Hospitalaria.

Las jurisdicciones podrán definir, con carácter excepcional, otras modalidades de la educación común, cuando requerimientos específicos de carácter permanente y contextual así lo justifiquen....”¹

De la lectura del conjunto de artículos seleccionados podemos advertir observar tres dimensiones en la concepción de educación que lo sustenta: como un bien público: un derecho personal como posibilidad de una formación integral del sujeto social; como una política del Estado, vinculado a la soberanía e identidad nacional respetando los derechos humanos; como motor del desarrollo económico-social de la Nación.

“La Educación Intercultural Bilingüe es la modalidad del sistema educativo de los niveles de Educación Inicial, Primaria y Secundaria que garantiza el derecho constitucional de los pueblos indígenas, conforme al Art. 75, inc. 17 de la Constitución Nacional, a recibir una educación que contribuya a preservar y fortalecer sus pautas culturales, su lengua, su cosmovisión e identidad étnica; a desempeñarse activamente en un mundo multicultural y a mejorar su calidad de vida. Asimismo, la Educación Intercultural Bilingüe promueve un diálogo mutuamente enriquecedor de conocimientos y valores entre los pueblos indígenas y poblaciones étnica, lingüística y culturalmente diferentes, y propicia el reconocimiento y el respeto hacia

tales diferencias.” Cap. XI, Art.52 (Ley Nacional de Educación 26206)

Es interesante observar cómo la “educación intercultural bilingüe” en la Ley Nacional de Educación aparece asociada a determinados enfoques de “multiculturalismo” e “interculturalidad” respecto a la relación entre los Pueblos Indígenas y el Estado, como un vínculo armónico entre dos culturas³, entendiendo a éstas, como configuraciones culturales específicas con determinadas costumbres, creencias, cosmovisiones, dejando a un lado los atravesamientos coyunturales, las relaciones de dominación y la situación de desigualdad que sufren los pueblos indígenas.

En este aspecto, consideramos existen continuidades con las perspectivas “multiculturales” e “interculturales” que observaran diferentes investigadores en la década de los noventa (Achilli 1996, 2008, 2010; Rockwell, 2001; Alonso, 2003; Diez, 2004; Batallán y Campanini, 2006; Bordegaray y Novaro, 2004; Montesinos, 2002; Neufeld y Thisted, 1999; Novaro 2002, 2003, 2006; entre otros).

Tal como lo destacamos en un comienzo, las políticas de EIB no sólo son delimitadas en la dimensión nacional y en las diferentes comunidades indígenas, en éstas intervienen organismos internacionales como UNESCO, UNICEF, PNUD, el Banco Mundial a través del movimiento internacional de “Educación para todos”⁴. La participación del mismo se realiza a través de

³ Cremonesi M. y Cappannini M. (2009:150) señalan que en este documento aparece una idea de “interculturalidad como sinónimo de “multiculturalidad”, expresándose en términos de “tolerancia y respeto de la diversidad”.

⁴ El movimiento de “Educación para todos” tiene sus comienzos en 1990 a partir de la declaración de Jomtien Tailandia donde representantes de diferentes países, convocados por los organismos internacionales y organismos de asistencia crediticia, se reúnen para diseñar políticas educativas centradas en la universalización de la enseñanza para todas las personas y la satisfacción de las necesidades básicas en educación:

“...Artículo 3. Universalizar el acceso a la educación y fomentar la equidad

La educación básica debe proporcionarse a todos los niños, jóvenes y adultos. Con tal fin habría que aumentar los servicios educativos de calidad y tomar medidas coherentes para reducir las desigualdades.

Para que la educación básica resulte equitativa, debe ofrecerse a todos los niños, jóvenes y adultos la oportunidad de alcanzar y mantener un nivel aceptable de aprendizaje.

La prioridad más urgente es garantizar el acceso y mejorar la calidad de la educación para niños y mujeres y suprimir cuantos obstáculos se opongan a su participación activa. Deben eliminarse de la educación todos los estereotipos en torno a los sexos.

Hay que empeñarse activamente en modificar las desigualdades en materia de educación y suprimir las discriminaciones en las posibilidades de aprendizaje de los grupos desasistidos: los pobres, los niños de la calle y los niños que trabajan las poblaciones de las zonas remotas y rurales, los nómadas y los trabajadores migrantes, los pueblos indígenas, las minorías étnicas, raciales y lingüísticas, los refugiados, los desplazados por la guerra, y los pueblos sometidos a un régimen de ocupación. Las necesidades básicas de aprendizaje de las personas impedidas precisan especial atención. Es necesario tomar medidas para garantizar a esas personas, en sus diversas categorías, la igualdad de acceso a la educación como parte integrante del sistema educativo....” (Declaración Mundial sobre educación para todos. “Satisfacción de las necesidades básicas del aprendizaje”. Jomtien. Tailandia.

diferentes dispositivos como son programas educativos⁵, seminarios, conferencias, apoyo a ONGs, bibliotecas. A su vez, dicho movimiento se relaciona con uno de los objetivos del milenio: “lograr la enseñanza primaria universal” propuesto por las Naciones Unidas.

Si bien Jomtien, Tailandia marca los principios del mismo, en el año 2000 se realiza un balance mundial para determinar si se habían cumplido o no con los objetivos y se establecen nuevos modos de actuar, con otras agencias internacionales, gobiernos nacionales, organizaciones no gubernamentales, sectores privados y parte de la sociedad civil, estableciendo como meta principal la universalización de la educación para el 2015.

Uno de los modos de seguimiento de este movimiento de forma internacional es la publicación de informes anuales respecto a los distintos objetivos, además de la formación de oficinas en diferentes regiones que se encargan de la permanente evaluación de las políticas educativas de los distintos países y zonas. De los escritos mencionados nos detendremos en el del año 2012: “Situación educativa de América Latina y el Caribe. Hacia una educación para todos 2015”.

UNESCO-PRELAC:

“...En efecto, organismos internacionales como UNESCO, OIT, BID, UNICEF, OEI, CEPAL, y diversas fundaciones, han abordado la educación intercultural, levantando datos relevantes para la construcción de políticas públicas, consensuando acuerdos, otorgando préstamos y normativas a cumplir por los estados parte, como también otorgando becas de profesionalización destinadas a la población indígena. Esta prioridad ha quedado bien establecida desde hace décadas en los instrumentos internacionales de derechos y se ha continuado precisando hasta fechas recientes.

Así, ya en la convención de UNESCO relativa a la lucha contra todas las formas de discriminación en la esfera de la enseñanza de 1960, se incluye la protección de los derechos educativos de las minorías y se establece su derecho a ser educados en su propio idioma, cuidando que esto no signifique su exclusión del aprendizaje del idioma y la cultura dominante –oficial o mayoritaria- de sus respectivos países, ni recibir una educación de menor calidad.

Desde una perspectiva cultural y educativa, el Convenio N° 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT, 1989) sobre

1990).En artículos anteriores hemos abordado la participación de este movimiento en el diseño e intervención de políticas educativas de tipo “focalizadas”, desde la década de los noventa. (María Eugenia Martínez, “La noción de diversidad en los documentos educativos de los noventa y en las perspectivas de los docentes”. *Políticas Educativas – Campinas*, v.2, n.1, p.13-26, dez. 2008– ISSN 1982-3207.)

⁵ Ver Jason Beech y M. Larrondo “UNESCO: Taller regional preparatorio sobre educación inclusiva; América Latina, Regiones Andinas y Cono Sur”. Bs As. Argentina. 12 al 14 de Septiembre del 2007

pueblos indígenas y tribales en países independientes; considera específicamente la necesidad de educación pertinente, la cual debería considerar aspectos culturales y lingüísticos. Refiere explícitamente a la niñez, en relación con la educación y el lenguaje como elementos esenciales para el desarrollo de una sociedad multicultural. Se establece que a los niños y niñas indígenas se les enseñará, siempre que sea viable, a leer y a escribir en su propia lengua indígena o en la lengua que más comúnmente se hable en el grupo a que pertenezcan....”

(“Situación educativa de América Latina y el Caribe. Hacia una educación para todos 2015”. 2012: 105. UNESCO-PRELAC)

De acuerdo a los párrafos citados, la educación intercultural se inscribe en una de las preocupaciones del movimiento de “educación para todos”, y de diferentes organismos internacionales de asistencia crediticia quienes han financiado parte de las acciones destinadas a la misma. La educación intercultural está inscrita dentro de los marcos de derechos y normativas internacionales; implica el derecho de las comunidades indígenas a ser educados en su propia lengua, cuidando que no se generen procesos de exclusión de aprendizajes básicos de la “cultura dominante”, y entendiendo a la educación y el lenguaje como herramientas de una sociedad multicultural. De esto podemos advertir dos cuestiones: la primera se vincula a la injerencia que tuvieron estos organismos en las políticas neoliberales y dentro de las educativas, las políticas “compensatorias”, coadyuvando a los procesos de fragmentación social; la segunda, la idea de que la educación intercultural esté centrada en la enseñanza de la propia cultura y del idioma y que se la considere dentro de la perspectiva de la multiculturalidad, ocultando la situación de desigualdad que viven los pueblos indígenas.

Asimismo, notamos que los artículos antes citados ponen de manifiesto la injerencia de organismos internacionales en la EIB y las intenciones de acompañar a la educación intercultural bilingüe como forma propicia para generar acuerdos con sectores privados con miras a estimular la construcción de una “autonomía” en los sistemas educativos de Pueblos Indígenas, lo cual nos lleva a preguntarnos en qué medida, las consecuencias de estos sistemas educativos autónomos no dejarían en mayores condiciones de exclusión a los Pueblos Indígenas, a la vez, que acentuarían procesos de fragmentación del sistema educativo.

En este punto, coincidimos con Elsie Rocwell, quien retoma el análisis de Noam Chomsky:

“... Los poderosos suelen apoderarse de los esfuerzos por la liberación, de tergiversarlos y modificarlos para sus propios fines. Esto puede suceder con el multiculturalismo...” (E.

Rockwell, 2011: 88). Estas apropiaciones, tergiversaciones y modificaciones actúan de forma dinámica, articulándose con distintas tramas políticas, sociales y culturales donde aparecen determinadas permanencias y transformaciones. Es así que en este sentido, Xavier Rambla (2012) apunta que:

“..Los organismos internacionales, movimientos sociales y grandes empresas ejercen una influencia simultánea en estos nuevos espacios políticos, que operan por encima, por debajo y a través de la esfera de actuación estatal. Los acuerdos supra-gubernamentales convergen con la creciente presencia de los gobiernos regionales y municipales, con sus consiguientes redes de actores, todos ellos implicados en procesos políticos desencadenados en todas estas escalas....”
(Xavier Rambla, 2012: Planes internacionales, ideas educativas y poder político. Cuadernos de Pedagogía. Febrero)

En la provincia de Santa Fe, existe un conjunto de legislaciones y normativas⁶, la Ley integral 11078⁷ sancionada en 1993 es la que contempla de forma articulada el reclamo de los Pueblos

⁶ Las principales normas provinciales son: la Ley N° 11.078 integral de comunidades aborígenes (1993); Leyes N° 12.086 y N° 12.091 de restitución de tierras en carácter de reparación histórica (2002), Decreto N° 1.719 sobre la organización y funcionamiento de las escuelas de educación bilingüe intercultural (2005), Decreto N° 2.204 sobre la reglamentación parcial de la ley N° 11.078, que permite la creación del IPAS (Instituto Provincial del Aborigen Santafesino, 2005), Decretos N° 1.298 y N° 1.528 que confirman la elección de los consejeros indígenas y designa al presidente del IPAS respectivamente (2007), Decreto N° 1175 de creación del Registro Especial de Comunidades Aborígenes [RECA] de la provincia de Santa Fe (2009).

⁷ **ARTÍCULO 15.** *La adjudicación de tierras en propiedad se realizará cuando existan tierras fiscales, de manera gratuita, en forma comunitaria o individual según el interés de cada grupo o comunidad. Se propenderá a que dichas tierras sean aptas y suficientes para el digno desarrollo de los mismos, así como que estén ubicadas en el lugar donde habita la comunidad o zonas cercanas, siempre, con el consentimiento libre y expreso de la comunidad. (...)*

(...) **ARTÍCULO 18.** *El traspaso de la propiedad de la tierra deberá hacerse en todos los casos, respetando las costumbres de las comunidades y la legislación vigente, brindándose los medios económicos necesarios para su efectiva ocupación(...)*

(...) **ARTÍCULO 20.** *Las comunidades que tienen otorgados títulos individuales y/o comunitarios por decretos nacionales o provinciales sobre tierras desposeídas, ocupadas actualmente por terceros en forma comprobada, serán devueltas a sus antiguos poseedores, utilizando el Poder Ejecutivo el derecho de expropiación cuando fuere necesario. La Autoridad de Aplicación realizará los trámites legales correspondientes. (...)*

ARTÍCULO 26. *Se reconocen las culturas y lenguas toba y mocoví como valores constitutivos del acervo cultural de la Provincia.*

ARTÍCULO 27. *Se establece como prioritaria la adecuación de los servicios educativos en áreas de asentamiento de las comunidades aborígenes, de tal manera que posibiliten el acceso de dicha población a una educación de carácter intercultural y bilingüe (...)*

ARTÍCULO 28. *El Ministerio de Educación tomará las medidas necesarias a los fines de procurar:*

a. Dotar de Infraestructura básica a las comunidades aborígenes según su ubicación geográfica y las condiciones laborales de las familias. b. Implementar planes específicos, formulando los contenidos curriculares conforme a la historia y cosmovisión de los pueblos Toba y Mocoví. c. Instrumentar programas de capacitación permanente para docentes y no docentes que se desempeñen como educadores de los aborígenes a fin de lograr una mejor comprensión de la cultura, la historia, y la realidad socio-económica de dichas comunidades. d. Posibilitar la formación de

Indígenas, respecto a la devolución de las tierras, el respeto a los sistemas de salud, los sistemas de creencias, la lengua y sus costumbres; similar a lo plasmado años antes en el convenio internacional OIT169; sin embargo, la aplicación de la misma al ingresar a la esfera burocrática no se concreta de forma integral, distanciándose de este modo, de los reclamos de los Pueblos quienes despliegan su acción política desde sus propios proyectos comunitarios, este es uno de los aspectos donde se visibilizan las disputas, los reclamos y las formas de apropiación de las legislaciones.

Dentro de este marco, en términos de regulación de la EIB, la Dirección Provincial de Educación Inicial, Primaria, Especial y Física por el Decreto N° 1719 (2005)⁸ eleva el proyecto de Reglamento para la organización y funcionamiento de las Escuelas de Educación Intercultural Bilingüe (EIB), facultando al Ministerio de Educación para resolver las cuestiones técnicas y pedagógicas necesarias para la implementación gradual y progresiva de la en la Provincia

docentes aborígenes, mediante planes específicos y adecuados a la función que desempeñarán. e. En la primera etapa, y a los efectos de la transición, se concretará la incorporación de auxiliares docentes aborígenes, quienes luego de un período de capacitación se desempeñarán conjuntamente con los docentes no aborígenes. f. Garantizar la participación de las familias aborígenes en la formulación de los diseños curriculares y la incorporación de los conocimientos y habilidades de los pedagogos indígenas. g. Implementar programas de alfabetización para adultos aborígenes tomando en consideración su lengua y su cultura. h. Hacer efectivos planes de capacitación para el trabajo de términos reducidos, orientados según las actividades que las comunidades organicen como formas económicas alternativas. Corresponderá al ciclo básico de las escuelas comunes de la provincia. i. Rescatar y fomentar las artesanías indígenas considerándolas como fuentes de trabajo y expresión cultural del pueblo aborígen. j. Garantizar que todas aquellas piezas o restos de objetos que tengan un valor histórico por haber pertenecido a los antepasados sean consideradas patrimonio cultural de los aborígenes y permanezcan en las comunidades las cuales decidirán sobre el destino de las mismas.

⁸ “...Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe (aborígen)

De la Reglamentación

Artículo 1°- La Educación Intercultural Bilingüe implica una educación en dos dimensiones, una hace referencia a la enseñanza de lenguas diferentes y la otra, intercultural, a la relación curricular que se establece entre los saberes, conocimientos y valores propios de las comunidades indígenas y aquéllos considerados tradicionales.

Artículo 2°- La Educación Intercultural Bilingüe constituye una modalidad dentro del sistema educativo y tiene por finalidad:

1. Ser un proceso social permanente, participativo, organizado, flexible y dinámico, que permita una libre expresión de los pueblos aborígenes en el contexto de una sociedad plurinacional.
2. Atender la educación integral del alumno indígena a fin de brindarle los elementos para posibilitar la efectiva participación en el proceso de desarrollo Provincial y Nacional.
3. Favorecer la identidad de los niños y desarrollar su competencia lingüística comunicativa, facilitando el acceso a los conocimientos considerados universales.
4. Promover la afirmación del educando en su propio universo social y conceptual...” Decreto N° 1719 (2005)

Concepciones de lo educativo y de la educación intercultural en comunidades indígenas de la provincia de Santa Fe

“...Estaba muy latente el tema de la discriminación, sentirse discriminado, marginado por una sociedad, por todos los sistemas de gobiernos. Eso hacía que tanto el chico como la familia no lograban integrarlo al sistema educativo. Cuando fuimos viendo todo eso en las reuniones con directivos y docentes se iba viendo continuamente todas las situaciones que había que ir contrarrestando y ver de qué forma podía haber una educación que se adecuara a los aborígenes, fue un trabajo muy costoso para los docentes, para los directivos, también, porque no había una experiencia así acá, no teníamos elementos, nada escrito sobre el tema, lo teníamos que hacer a fuerza de experiencia. Entrevista a A. miembro de la comunidad Mocoví (02/08/2011); en: M.E. Martínez (2011) Informe Avance Tesis doctoral.

Tomamos estas palabras de un miembro de la comunidad Mocoví para poder aproximarnos hacia el universo de las concepciones⁹ respecto a la educación intercultural, desplegadas en escuelas atravesadas por contextos interculturales.

Resulta interesante, aquí, retomar las palabras de Elena Achilli¹⁰(2010:325), respecto a la estructuración y sentido de la escolaridad en la consolidación del modelo neoliberal en la Argentina, observando cómo el mismo, transformó la estructuración y sentido de escolaridad, a partir de la confluencia de dos movimientos que aparecen como paradójales; de fragmentaciones socioculturales y “políticas identitarias”, que encontraron su punto en común en la conformación de experiencias educativas particulares¹¹.

Estas experiencias educativas condensaron la confluencia de diferentes cruces contextuales, disputas, acuerdos, desacuerdos en torno a cómo pensar y abordar la educación indígena;

⁹ Para acercarnos a lo que entendemos como “concepciones”, retomamos los aportes de A. Gramsci, es decir, como ese conjunto de construcciones de sentido que suelen ser disgregadas y heterogéneas “...Por causa de la concepción del mundo se pertenece siempre a una determinada agrupación, y precisamente a la de todos los elementos sociales que comparten ese mismo modo de pensar y de obrar...” (Gramsci, 2004: 365. *Antología*. Buenos Aires. Siglo XXI)

¹⁰ Elena, Achilli 2010 *Escuela, familia y desigualdad social. Una antropología en tiempos neoliberales*. Rosario. Laborde.

¹¹ En esos años se realizaron un conjunto de proyectos en la escuela N° 1344 de Rosario, surgidos por demandas particulares de las instituciones escolares y de los representantes de la comunidad. Entre ellos, destacamos las experiencias del “Taller de Memoria Grupal” (1995-1996), los “Talleres con aborígenes integrantes del Consejo de Ancianos” (1996-1997) y los “Encuentros Interinstitucionales” entre las tres escuelas de la provincia (1998-1999); todos coordinados por Elena Achilli (CeaCu, UNR).

debates, tensiones, que persisten en la actualidad, en otras coyunturas histórico-sociales y luego del reconocimiento de la EIB como modalidad educativa.

En este sentido, nos interesa abordar a la educación indígena desde las concepciones de determinadas comunidades Qom/Mocoví, y cómo las mismas, se inscriben en la dimensión ideológica-política de proyectos etnopolíticos que posibilitan la lucha por la conquista de diferentes espacios de participación.

“..Cuando los chicos ven a la escuela como algo suyo es como que lo incentiva a cuidar la escuela a darle el valor que corresponde; las familias, también, a aportar, a ayudar a que ese chico pueda aprender en todo lo que tiene que ver con la capacitación que brinda la escuela y fue mejorando pero muy lento (...)

(...) Se ha avanzado muy bien, algunos están en la secundaria, algunos están estudiando para ser profesionales, se ha avanzado bastante. Lo que rescatamos de esos chicos es que salen de la escuela con identidad cultural (...)

(...) Ahora los chicos tienen gran aceptación de su identidad cultural y eso sirve para proyectar su vida, para fortalecerse, enriquecerse y proyectarse y encarar más profundamente los derechos como seres humanos y en eso les sirve mucho la escuela...¹²

"...Todo fue un trabajo difícil, hasta ahora no tenemos una currícula provincial...". Entrevista a A. miembro de la comunidad Mocoví (02/08/2011); en: M.E. Martínez (2011) Informe Avance Tesis doctoral.

Los párrafos citados son las palabras de A. representante de una de las comunidades Mocoví, que se desempeña como maestro idóneo en la escuela y forma parte del consejo de idioma y cultura; A partir de estas reflexiones podemos notar como la escuela y lo educativo entra en disputa y es apropiado y significado por la comunidad, la educación es entendida como una herramienta para la construcción de la “identidad cultural” y ésta, la puerta de entrada que permite la apropiación de los conocimientos necesarios para poder formarse como profesionales y para el conocimiento de los derechos.

Sin embargo, notamos como comienzan a aparecer las demandas al ministerio por un posicionamiento político que regularice a la EIB, a la vez, que en estos mismos pedidos aparecen

¹² *Idem 7.*

las aclaraciones de que son las mismas comunidades quienes sostienen la EIB porque forma parte de sus proyectos comunitarios. Aquí es donde notamos, también, las tensiones y apropiaciones de la educación, desde la dimensión política de las comunidades como forma de lucha, en el marco de sus proyectos etnopolíticos sustentados sobre la base ideológica de la etnicidad.

" No hay desde el Ministerio (refiere al Ministerio provincial) una propuesta sobre este tema y las propuestas que hay, se las tiene aisladas para que no avance..."
Entrevista a A. miembro de la comunidad Mocoví (02/08/2011); **en:** M.E. Martínez (2011) *Informe Avance Tesis doctoral*

"Fue una idea de nosotros los idóneos de las dos escuelas. Ninguna autoridad, ni de la escuela ni del ministerio se preocupó por juntarnos para escucharnos y hacer proyectos en común"
Entrevista a G. miembro de la comunidad Qom (13/02/2012); **en:** M. C. Villarreal (2012) *Informe Avance Tesis Maestría.*

"...El CEAPI¹³, nacional, toda esa información, esa fuerza que se crea a nivel nacional, cada representante tiene que aplicarlo a cada provincia y según la realidad de esa provincia se le da o no se la da curso.
Nosotros tenemos un referente provincial de EIB pero no tiene poder de decisión sobre ninguna cuestión de la EIB, porque la toma de decisiones de las autoridades tienen todo trabado ahí..." Entrevista a A. miembro de la comunidad Mocoví (02/08/2011); **en:** M.E. Martínez (2011) *Informe Avance Tesis doctoral.*

¹³ El CEAPI es el consejo Autónomo de Pueblos Indígenas formado luego de la sanción de la Ley Nacional de Educación (26206)“...Finalidades y objetivos:
3-Velar por la implementación de nuestros derechos consagrados en el artículo 75, incisos 17 y 22 de la Constitución Nacional, ley 23.302, ley 26.206 de Educación Nacional, ley 24.071 que ratifica el Convenio 169 de la OIT, y, demás normas legales jurisdiccionales pertinentes. En particular, asegurar la implementación de nuestros derechos en materia educativa expresados en legislaciones nacional y provinciales.
4. Exigir que el Estado Argentino ratifique la «Declaración Universal de Derechos de los Pueblos Indígenas» de la ONU, así como otros instrumentos legales que pudieran crearse para reafirmar nuestros derechos.
5. Propender a la construcción de instrumentos legales que favorezcan el desarrollo y sostenimiento de la Educación Intercultural Bilingüe.
6. Asegurar la difusión de las leyes provinciales, nacionales e internacionales, en materia indígena y recursos naturales, como otras afines y similares que continúan en vigencia.
19. Articular con los organismos vinculados a la educación, públicos y privados, provinciales, nacionales e internacionales, generando convenios de colaboración mutua.
20. Contribuir al desarrollo de la educación autónoma de nuestros pueblos para a recuperación de los sistemas educativos propios de cada pueblo indígena....” (Folleto difusión CEAPI. Presidencia de la Nación Argentina y Unicef. www.unicef.org/arg. Consultado el 12/9/2011).

“...Lo que yo veo es que hay una falta de una voluntad política, de poner en marcha una verdadera educación intercultural, porque ya me parece que nosotros al trabajo que tenemos acá lo sostenemos porque es un proyecto comunitario, es un proyecto de la comunidad por eso se sostiene, por eso, hay muy poca influencia desde afuera porque la fuerza está en la comunidad; porque si a esto nosotros no lo sosteníamos, a nosotros ya nos desparramaban para todos lados, acá hay una fuerza dentro de la comunidad de sostener este proyecto porque entre todos lo defendemos de una manera u otra (...) nosotros ya tenemos, elaboramos la currícula que es una propuesta para la provincia para que se le dé una forma (...) lo que sí todavía no hemos logrado es que haya una verdadera modalidad para que no haya interrupciones; si bien sabemos que no hay una voluntad política, nosotros lo estamos sosteniendo...”¹⁴

“...Siempre el problema es con los directivos...”¹⁵

“...La educación intercultural es transmitir la cultura a quienes no la tengan (...) es inventariar la forma de hablar, la historia (...) intercambiar las cosas, lo que aprendí en la escuela es eso, intercambiar la cultura...”¹⁶

“...Para mí la educación intercultural es mi vida...”¹⁷

“...lo intercultural nosotros lo estamos entendiendo no como la escuela tradicional porque acá hay que afianzar la parte de las familias con la escuela(...) tenemos que ver a la escuela como parte de la familia porque si no, no se puede dar una interculturalidad (...) se tiene que impartir dentro del plan de trabajo institucional la participación de las familias, para que vean en la realidad, el respeto mutuo que hay en la relación entre las culturas(...) eso tiene que estar dentro de la currícula porque es lo que va a llevar a tener una educación fortalecida desde la identidad¹⁸, a la

¹⁴ A. Encuentro colectivo “los significados de la educación intercultural” junto a jóvenes y miembros del consejo de idioma y cultura. (24/9/2012)

¹⁵ E. Op. Cit, 24/9/2012.

¹⁶ M. Op. Cit, 24/9/2012.

¹⁷ H. Encuentro colectivo “los significados de la educación intercultural” junto a jóvenes y miembros del consejo de idioma y cultura. (24/9/2012)

¹⁸ (...) “Aquí abrimos un paréntesis para distinguir la noción de “identidad cultural” con la que estamos trabajando en la investigación, del significado que le otorgan los propios miembros de la comunidad. En este sentido retomamos los aportes de (Vázquez, Héctor 2000:66). Nos resulta oportuno la noción de “procesos étnicos identitarios” para dar cuenta de diversos niveles de análisis que permitan entender la constitución de los mismos en su dinámica cotidiana. Así, un primer nivel (macro) que focalice las particularidades socio culturales en la formación política-ideológica que se manifiesta como *etnicidad*; un nivel intermedio que distingue las *identificaciones étnicas supracomunitarias* al interior de una *red de relaciones socioculturales*, que trasciende el

proyección de una capacitación intelectual del alumno, consciente en sus valores y que se debe capacitar en toda la amplitud que propone el sistema... ”¹⁹

“Para esto tenemos también que llamar a los abuelos, recuperar la memoria de los antiguos e incorporar todo ese conocimiento en las clases ahora. Entrevista a G. miembro de la comunidad Qom (13/02/2012); en: M.C. Villarreal (2012) Informe Avance Tesis Maestría

La preocupación por la enseñanza de aspectos centrales de la cosmovisión indígena está presente, también, en una de las escuelas Qom/Tobas de Rosario y se plasma en la iniciativa que los maestros de Artesanía y Lengua Qom vienen elaborado junto a los docentes de grado de Nivel Inicial y del Primer Ciclo, lo que ellos denominan "contenidos interculturales". Así lo explica la maestra de Lengua Qom que participa de la experiencia:

(...) “Con el maestro de artesanía nos juntamos el año pasado, tomamos el diseño curricular y así fuimos bajando los contenidos, todos no, sólo los que podíamos relacionar, siguiendo la forma de cómo aparecen los temas en el diseño y en las planificaciones de los maestros de la escuela”.

(...) “Trabajamos el ahora y el antes, siempre un paralelo o comparación. Por ejemplo, para nivel inicial, les preguntamos a los chicos sobre los juegos: ¿a qué jugaban antes los abuelos, que les cuentan sus abuelas? Y entonces ellos cuentan, y nosotros les contamos que juntábamos barro y hacíamos artesanías, o íbamos a la represa. Hacíamos muñequitas de

concepto geográfico de región y se vincula a la identificación con *grupos domésticos* de las zonas de las que emigraron y nivel de las relaciones cotidianas micro que refiere a la configuración de “*identidades*” *socioétnicas* del conjunto de grupos domésticos, dentro del marco de un campo de interacción socioétnico. Este campo es expresado a modo de *zona de fricciones* entre diferentes *grupos étnicos diferenciados*, cuyos modos de relación se sustentan en la dinámica de tensiones y contradicciones, a partir de las cuales el establecimiento de un grupo sobre otro genera una situación de dominio/subalternidad. (Rodríguez 1989 citado en Vázquez 2000:76). La dinámica de conformación de los procesos socio-étnicos identitarios destacan los aspectos simbólicos, lo cuales se encuentran articulados a los *modos de reproducción económico social*. Los análisis respecto a la “*etnicidad*”, implican la consideración de las relaciones entre diversos grupos (socio) culturales, dentro de los límites de un mismo marco social, adquiriendo ambos, la condición desigual de grupo mayoritario y minoría. La desigualdad en esta relación implica tener presente dos dimensiones que posibilitan la formación de la etnicidad, una se refiere a la *construcción política que forman los organismos del Estado, las organizaciones étnicas mayoritarias y los medios de comunicación* y desde el otro lugar, la apropiación de los aspectos legales por parte de las agrupaciones indianistas a modo de proyecto etnopolítico. (Vázquez, Héctor 2000:68. *Procesos identitarios y exclusión sociocultural. La cuestión Indígena en la Argentina*. Bs.As. Biblos)...” en Martínez, 2011 “*Los orígenes de una escuela intercultural bilingüe en la provincia de Santa Fe*”. CAAS X Congreso Argentino de Antropología Social. La antropología interpelada: nuevas configuraciones político-culturales en América Latina.

¹⁹ A. Encuentro colectivo “los significados de la educación intercultural” junto a jóvenes y miembros del consejo de idioma y cultura. (24/9/2012)

trapo, bolitas de barro los varones, siempre oral a los más chicos”.

(...) “También todo lo que tiene que ver con el cuidado del cuerpo, les preguntamos qué hacían antes nuestros abuelos, donde iban a conseguir la comida. Porque el cuidado del cuerpo tiene que ver con la salud, y la salud con la comida. Hay que contarles. Les preguntamos cómo hacen ahora para tomar por ejemplo leche. Y ellos dicen ahora vamos al almacén, pero nosotros les decimos que antes nuestras mamas amasaban, las tortas, hay que ir llevándolos como historias, hacer el paralelo”.

(...) “La maestra, ella trabaja primero su clase, y después a la hora del paralelo estamos juntos, repetimos las palabras en lengua qom, así, muy oral”.

Entrevista a G. miembro de la comunidad Qom (04/07/2011);
en: M.C. Villarreal (2012) *Informe Avance Tesis Maestría*

Este modo de desplegar la enseñanza EIB, a partir de la incorporación de lo que los propios sujetos consideran como central del entramado cultural, está presente en escuelas Tobas y Mocovíes y forma parte de los recursos elaborados por los miembros de las comunidades en conjunto con docentes, frente a la ausencia de un diseño curricular provincial pese a las diferentes iniciativas que han llevado a cabo desde la década de los noventa.

Consideraciones finales

En las disputas por lo educativo, tal como el título lo enuncia, se condensan intereses diferentes, distintas concepciones de lo que la “educación” implica, y en particular, de las tramas que se despliegan a partir del análisis de la “educación intercultural bilingüe”, de las prácticas de educación indígena que concretan docentes, familias y comunidades; acciones cotidianas que no responden, linealmente, a la dimensión de las políticas educativas internacionales, nacionales y provinciales, sino que las resignifican, les imprimen sus propias visiones del mundo, en contextos que significan una doble tarea debido a la situación de pobreza y marginalidad.

Estas pugnas por la “educación indígena”, nos invitan a abordarlas desde la propuesta de Elena Achilli (2008:5) en tanto "interculturalidades en acto":

“...Como interrelaciones culturales en tanto procesos que se configuran en las interacciones cotidianas a partir del entrecruzamiento de distintas perspectivas, intereses,

propuestas. Un cruce complejo en los que se juegan consensos, conflictos y contradicciones múltiples. Interculturalidades que se fueron tejiendo en el mismo hacer, en las disputas de los distintos y contradictorios sentidos en juego; el de las políticas oficiales, el de los grupos magisteriales, el de los padres indígenas y criollos..."

Precisamente fueron y son estas "interculturalidades en acto", las que permiten, a partir de las prácticas de las propias comunidades y de los sujetos que intervienen en el cotidiano escolar, espacios propios donde vehicular los proyectos comunitarios.

La educación intercultural para comunidades indígenas de la provincia de Santa Fe se asocia con sus proyectos, sustentados en una lucha etnopolítica propia que tiene que ver con la transmisión, la enseñanza y la puesta en marcha de los valores culturales, las creencias, las formas de abordar la salud, la organización social, económica y política, "mi vida" en palabras de uno de jóvenes. La educación indígena para las comunidades, también implica la "capacitación en toda la amplitud que propone el sistema", como lo expresa uno de los fundadores de una de las comunidades sobre la base de lo que ellos designan como "identidad cultural" que sostenga el proyecto comunitario construido por el colectivo, aún con las fragmentaciones, las tensiones, los conflictos y las particularidades de las comunidades Tobas y Mocovíes, abordadas aquí. A su vez, en estos cruces tensionales que tienen como centro de atención a la "educación intercultural", interviene la dimensión de las políticas, imprimiendo significados que se asocian a sus propias lógicas de diseños e intervención en el plano internacional, nacional y provincial.

Referencias bibliográficas

ACHILLI, Elena (1996) “Práctica docente y diversidad sociocultural. Los desafíos de la igualdad educativa frente a la desigualdad social” Ed. Homo Sapiens, Rosario.

_____ (2008) “Formación docente e interculturalidad”, Conferencia desarrollada en oportunidad de la Presentación de la Revista Diálogos Pedagógicos N° 11, Facultad de Educación, Universidad Católica de Córdoba; Córdoba, 22 de mayo de 2008.

_____ (2010) “Escuela, Familia y Desigualdad Social” Ed. Laborde, Rosario.

BATALLÁN, Graciela y CAMPANINI, Silvana (2006). "Interculturalidad y democracia: problemas en torno al concepto de diversidad en las narrativas escolares", en: AMEIGEIRAS, Aldo y JURE, Elisa (comps.) *Diversidad cultural e interculturalidad*, Ed. Prometeo, Buenos Aires.

BORDEGARAY, Dora y NOVARO, Gabriela (2004). “Diversidad y desigualdad en las políticas de Estado. Reflexiones a propósito del proyecto de Educación Intercultural Bilingüe en el Ministerio de Educación” en *Cuadernos de antropología social* N°19 Buenos Aires ene./jul. 2004

BRIONES, Claudia (2002). “Viviendo a la sombra de naciones sin sombra: poéticas y políticas de (auto) marcación de “lo indígena” en las disputas contemporáneas por el derecho a una educación intercultural”, en: FULLER, Norma: *Interculturalidad y Política. Desafíos y posibilidades*, Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, Lima, pp. 381-417. CEAPI. Folleto difusión Presidencia de la Nación Argentina y Unicef. www.unicef.org/arg. Consultado el 12/9/2011.

CONSEJO FEDERAL DE EDUCACION (2010). Anexo I – Resolución CFE N° 119/10.

DÍAZ, Raúl y ALONSO, Graciela (2003) *Construcción de espacios Interculturales*, Ed. Miño y Dávila, Buenos Aires.

DIEZ, María Laura (2004). "Reflexiones en torno a la interculturalidad", en: *Cuadernos de antropología social* N° 19, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, pp. 191-213.

GRAMSCI, Antonio (2004). “Antología”, Siglo XXI, Buenos Aires.

HINTZE, Susana (2007). “Políticas sociales argentinas en el cambio de siglo. Conjeturas sobre lo posible”, Ed. Espacios, Buenos Aires.

- _____ (2012). *Gobiernos y Políticas: Transformaciones en Argentina y América Latina en la primera década del siglo XXI*. Revista de Ciencias Sociales 135-136. N° Especial: 35-44 /2012 (I-II). ISSN: 0482- 5276. Gobierno de la provincia de Santa Fe.
- MARTÍNEZ, María Eugenia (2011). "Los orígenes de una escuela intercultural bilingüe de la provincia de Santa Fe", en: *X Congreso Argentino de Antropología Social*, Buenos Aires.
- _____ (2008). "La noción de diversidad en los documentos educativos de los noventas y en las perspectivas de los docentes". *Políticas Educativas – Campinas*, v.2, n.1, p.13-26, dez. 2008– ISSN 1982-3207
- MONTESINOS, Paula (2002). "Políticas educativas focalizadas y su relación con los procesos de diversidad cultural y desigualdad social". Tesis de maestría en políticas sociales.
- NEUFELD, María Rosa y THISTED, Jens Ariel (1999). "De eso no se habla..." Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela", EUDEBA, Buenos Aires.
- NOVARO, Gabriela (2002). "Nacionalismo y diversidad cultural en educación. Un análisis antropológico de los contenidos escolares". Tesis de doctorado. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- _____ (2003). "Pueblos aborígenes y escuela. Avances y obstáculos para el desarrollo de un enfoque intercultural". En: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. *Sistematización de experiencias en Educación Intercultural Bilingüe en la Argentina*. Buenos Aires.
- _____ (2006). "Las ciencias sociales en la escuela. Reflexiones sobre el tratamiento escolar de 'la diversidad'", en: AMEIGEIRAS, Aldo y JURE, Elisa (comps.) *Diversidad cultural e interculturalidad*, Ed. Prometeo, Buenos Aires.
- RAMBLA, Xavier (2012). "Planes internacionales, ideas educativas y poder político", en *Cuadernos de Pedagogía*. Febrero.
- UNESCO-PRELAC (2012). "Situación educativa de América Latina y el Caribe. Hacia una educación para todos 2015". pp.105.