

**PUEBLOS INDÍGENAS Y ESCUELA. POLÍTICAS
HOMOGENEIZADORAS Y POLÍTICAS FOCALIZADAS EN LA
EDUCACIÓN ARGENTINA**

Ana Carolina Hecht

RESUMEN

En este artículo se revisan las implicancias y los efectos que han tenido las políticas educativas destinadas a las poblaciones indígenas en Argentina. De este modo, se puede contextualizar el sentido y el objetivo político de la escolarización cuando se diseña para un particular destinatario: los niños indígenas. Específicamente, en este artículo se analizan las modificaciones que ha atravesado dicha política siguiendo un recorrido histórico según dos etapas: las políticas homogeneizadoras en educación indígena (siglo XIX y XX) y las políticas focalizadas (siglo XX - hasta la actualidad). Las primeras conllevaron marginación, negación, ocultamiento y sometimiento de las especificidades lingüístico-culturales aborígenes bajo un modelo hegemónico. Las otras, si bien permiten cuestionar a nivel pedagógico, cognitivo y lingüístico los modelos educativos asimilacionistas; quedaron reducidas a programas compensatorios que en ocasiones terminan por ser funcionales al encubrimiento de las desigualdades socioeducativas en el actual contexto de políticas neoliberales.

PALABRAS-CLAVE

Pueblos indígenas; Políticas educativas homogeneizadoras; Políticas educativas focalizadas

**POVOS INDÍGENAS E ESCOLA. POLÍTICAS HOMOGENEIZADORAS
Y POLÍTICAS FOCALIZADAS NA EDUCAÇÃO ARGENTINA****RESUMO**

Em este artigo revisam-se as consequências e os efeitos que tem tido as políticas educativas destinadas às populações indígenas na Argentina. Deste modo, pode-se contextualizar o sentido e o objetivo político da escolarização quando se desenha para um particular destinatário: as crianças indígenas. Especificamente, neste artigo analisam-se, as modificações que tem atravessado dita política seguindo um percurso histórico segundo duas etapas: as políticas homogeneizadoras em educação indígena (século XIX e XX) e as políticas focalizadas (século XX - até a atualidade). As primeiras ocasionaram marginalização, negação, ocultamento e submetimento das especificidades lingüístico-culturais aborígenes baixo um modelo hegemônico. As outras, si bem permitem questionar a nível pedagógico, cognitivo e lingüístico os modelos educativos assimilacionistas; ficaram reduzidas a programas compensatórios que em ocasiões acabam sendo funcionais ao encobrimento das desigualdades sócio-educativas no atual contexto de políticas neoliberais.

PALAVRAS-CHAVE

Povos indígenas; Políticas educativas homogeneizadoras; Políticas educativas focalizadas

PRESENTACIÓN

La imagen de los habitantes de Argentina parece ser la de un conglomerado de población europea migrante que en el devenir del tiempo se unificó, por un lado, tras un ideal de “patria” y “nación” que aglutinaba un territorio, un pueblo y una lengua en la bandera celeste y blanca. Por otro lado, esa identificación se consolidó tras una “cultura nacional” que se creó y transmitió a través de la educación común, pública, gratuita y laica. No obstante, esa representación aparentemente homogénea 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 indígenas¹ hablantes de doce lenguas vernáculas con diferente grado de vitalidad lingüística². Esta diversidad étnica necesita ser contemplada en el diseño, la metodología y los objetivos de un nuevo modelo educativo denominado “Educación Intercultural Bilingüe” (EIB, en adelante).

En este artículo se analiza la EIB como política educativa destinada a las poblaciones indígenas argentinas. Con este fin, se recorre someramente la forma que dichas políticas han asumido en nuestro país desde la conformación del Estado en el siglo XIX (políticas homogeneizadoras) hasta la actualidad (políticas focalizadas). A través de este análisis se aporta una mirada crítica para comprender y re-pensar la base desde dónde se diseña la educación que tiene como destinatarios a los pueblos indígenas, así como rever cuál es su sentido y su objetivo político en el actual proceso socio-histórico en relación con el Estado.

1. NEGACIÓN Y ESTIGMATIZACIÓN: POLÍTICAS HOMOGENEIZADORAS

A través de toda la historia, cada
sociedad se arregló para colocar lo bárbaro fuera
de sus fronteras.
(GARCÍA CANCLINI, 2005, p. 58).

El Estado argentino 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. Si bien son muchas las aristas sociales, económicas y políticas que se pueden abordar de ese

¹ Los últimos datos oficiales los aporta el Instituto Nacional de Estadística y Censos en su Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas (2004/2005) donde se relevaron un total de 383.132 personas que se reconocen pertenecientes a uno de estos grupos: mapuche, kolla, toba, wichí, diaguita/diaguita calchaquí, huarpe, mocoví, comechingón, rankulche, tehuelche, mbyá guaraní, pilagá, chorote, chané, charrúa, tapiete, chulupí, ona y ava guaraní/guaraní/tupí guaraní.

² Hay doce lenguas que se reparten en cinco familias lingüísticas y una lengua genéticamente aislada: familia quechua (quechua), familia tupí-guaraní (chiriguano, guaraní y mbyá), familia guaycurú (toba, mocoví y pilagá), familia matak-mataguaya (wichí, nivaclé y chorote), Familia Chon (tehuelche) y mapuche (CENSABELLA, 1999).

momento histórico, a los fines de esta ponencia, se analiza la relación entre el Estado y los pueblos indígenas. Según Trinchero (2000), el proceso de construcción del Estado argentino implicó una dinámica entre el establecimiento de dicha entidad política (que expresa los intereses 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.

En consecuencia, durante el siglo XIX se marginó y discriminó –cultural y lingüísticamente– a los pueblos indígenas, se los trató como “estigmas sociales” y en consecuencia se los llevó al ocultamiento y negación de su propia identidad. Las políticas dirigidas a las poblaciones indígenas tendieron desde la homogeneización y la asimilación al modelo hegemónico hasta directamente el exterminio físico.

La ideología de este proyecto civilizador en la escuela tuvo como rasgo principal no distinguir los contenidos a enseñar pese las diferencias entre los heterogéneos grupos sociales del país. De ese modo, se universalizó la alfabetización en español (lengua oficial del Estado y en consecuencia de la escuela) así como también, se ocultaron “las historias” de los diversos pueblos para subsumirlas dentro de una única “historia oficial”. Pese las políticas de negación hacia los pueblos indígenas impuestas desde el poder hegemónico, es destacable la resistencia aborígen a las mismas en múltiples dimensiones (HECHT, 2006 [2004]).

En Argentina, la Ley de Educación N° 1420 sancionada en 1884, establece la enseñanza común, gratuita y obligatoria. La finalidad de esta Ley era “igualar” a todos los grupos étnicos que poblaban el territorio, sin embargo, el corolario fue el desplazamiento de las lenguas indígenas y la asimilación cultural. La escuela primaria argentina –pensada en ese marco teórico e ideológico– resultó funcional para eliminar las diferencias en pos de la “unidad” y el “progreso” nacional (GERZENSTEIN, 1998).

2. 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. (DÍAZ, 2001, p. 54).

A partir de la década del 70, en Latinoamérica comienzan a imponerse una serie de reformas neoliberales como reacción teórica y política contra el Estado intervencionista y de bienestar (SALAMA; VALIER, 1996; OLIVEIRA, 2000). Con un 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).

En Argentina, las políticas neoliberales se comenzaron a aplicar a partir de la última dictadura militar (1976 - 1983) y se profundizaron y consolidaron en las décadas siguientes con 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 así como a la vez, se profundiza la segmentación del sistema cristalizando las desigualdades sociales existentes.

La implantación del modelo neoliberal implica la redefinición de las relaciones entre el Estado, la sociedad y los individuos. En el plano de las políticas sociales, según Salama y Valier (1996), la reforma se caracteriza por tres ejes centrales. El primero, es que dichas políticas están focalizadas hacia los “extremadamente” pobres, hacia los sectores sociales más vulnerables para compensar coyunturalmente los efectos sociales del ajuste. El segundo, es que son políticas de asistencia y privatización. De este modo, se pierde el carácter universal para transformarse en un simple paliativo reservado sólo a los excluidos, así se asegura la continuidad del ajuste y se pone fin a la cultura de derechos universales (salud, educación, entre otros). El tercero, es que las políticas sociales focalizadas se aplican de manera descentralizada y en consecuencia, son una estrategia para restringir gastos sociales públicos.

Según Petz (2006 [2002]) hay un contraste entre las consecuencias sociales de las políticas neoliberales y el discurso dominante en el campo cultural centrado en el “multiculturalismo”. Es decir, pese a vivir en un mundo cada vez más desigual surgen en el plano jurídico, cultural y educativo categorías como: interculturalidad, pluriculturalidad, respeto y tolerancia a la diversidad, democracia plural, entre muchas otras. Este “multiculturalismo” se dirige a ocultar –detrás del respeto a la diversidad– las desigualdades construidas históricamente y avaladas cotidianamente. En ese mismo sentido, Díaz (1998) considera que la terminología en torno a la interculturalidad es un paradigma funcional a las propuestas neoliberales.

Específicamente, en relación con las políticas hacia los grupos indígenas, a partir de haber finalizado la última dictadura militar (1983) se percibe como el discurso oficial ha

atenuado su mirada etnocéntrica (FALASCHI, 1998).³ En el año 1994 se produce un punto de inflexión con la Reforma de la Constitución Nacional donde 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 (CONSTITUCIÓN NACIONAL DE LA REPUBLICA ARGENTINA, Artículo 75-inciso17).

Este cambio discursivo significó a nivel jurídico-político, el tránsito de una política integracionista hacia una de reconocimiento de la pluralidad y respeto por las identidades étnicas y culturales de Argentina. No obstante, como sostiene Falaschi (1998), la normativa existente más bien funciona como una declaración de principios “del deber ser” que como una base operativa para acciones consecuentes. O sea, cotidianamente, se constata la ausencia de voluntad política para ejecutar la normativa en las prácticas. Además, según Petz (2006 [2002]), la orientación política neoliberal no tiende a una transformación de las relaciones que generan la subalternidad de los pueblos indígenas, contrariamente, apunta a profundizar las desigualdades bajo el amparo de un discurso que respeta las diferencias.

Ahora bien, este nuevo modelo repercutió en el plano educativo. Desde la perspectiva neoliberal, los sistemas educativos latinoamericanos se enfrentan a una crisis de eficiencia, eficacia y productividad, mas que a una crisis de universalización y extensión de los servicios ofrecidos (GENTILI, 1998). En la región, el impacto de las políticas de ajuste estructural en la reforma educativa tiene distintas dimensiones: a) reducción del gasto en educación como porcentaje del PNB. 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. 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 (GENTILI, 1998). De las múltiples facetas citadas, en el siguiente apartado se analizan algunas que sirven para

³ Durante la década del '80 surgen muchas leyes que contemplan la cuestión indígena como: Ley Nacional 23.302 (1985) sobre “Política Indígena y Apoyo a las Comunidades Aborígenes” y su Decreto Reglamentario N°155/89 (1989), Formosa: Ley Provincial Integral del Aborigen 426 (1984); Salta: Ley Provincial de Promoción y Desarrollo del Aborigen 6373 (1986); Chaco: Ley Provincial del Aborigen 3258 (1987), entre otras.

comprender la educación que se destina a los pueblos indígenas en el contexto neoliberal. Es decir, se reflexiona en torno a la **descentralización**, la **segmentación** y la **integración** de la educación.

3. LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE COMO POLÍTICA FOCALIZADA

En el contexto de las políticas neoliberales surge la necesidad de rever la diversidad étnica y lingüística dentro de la institución escolar y en consecuencia, se reconoce el derecho de los pueblos indígenas a una EIB. En este apartado se analizan algunas normativas que ayudan a delinear la EIB como política focalizada: **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. No obstante, a pesar de la legislación vigente, no existe en Argentina un único modelo educativo para las poblaciones indígenas sino que conviven diversos proyectos y experiencias en distintas provincias del país⁴.

a) A partir de la **Ley Federal de Educación N° 24.195⁵** (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” dentro de uno de sus apartados (Educación Inicial, Básica, Polimodal y Otros). Justamente dentro de “Otros Regímenes Especiales” se contemplan distintas modalidades: a) Educación Especial, b) Educación de Adultos, c) Educación Artística y d) Otros Regímenes Especiales. Dentro de ese último apartado en el Artículo N° 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 diversas dimensiones, en primer lugar, por el espacio que se destina a la temática. Es decir, parece representar la máxima otredad y distancia con la “normalidad”, en cuanto se la inscribe dentro de un apartado que representa “lo otro *dentro* de lo otro”.

⁴ En el año 2001 el Ministerio Nacional de Educación hizo una convocatoria para presentar experiencias de EIB en el país. Según Bordegaray y Novaro (2004) se registraron 107 experiencias en distintas regiones del país y con diferentes características. Es decir, que se aplican tanto en educación “formal” como “no-formal”, abarcan una gran cantidad de grupos étnicos y se implementan tanto en zonas rurales como en ciudades.

⁵ Actualmente, se está discutiendo a nivel nacional un documento base donde se postulan los lineamientos y los principales ejes del debate sobre los contenidos para una nueva Ley de Educación Nacional. Para generar esta nueva propuesta se fijó un calendario para las definiciones de la política y para la consulta a instituciones y especialistas (encuestas de opinión, jornadas en escuelas, foros en Internet, etc.). Dentro de ese esquema se prevé que la nueva Ley se termine de diseñar en octubre de este año.

Además, considerar que las lenguas y culturas vernáculas deben ser instrumentos de “integración” es una mirada que bajo una aparente pluralidad encubre una visión etnocéntrica. Parece confundir “integración” con “homogeneización” o “asimilación”, sin percibir que la EIB no es para inmigrantes o indígenas sino para toda la sociedad (BORDEGARAY Y NOVARO, 2004). Por eso, como analiza Díaz (1998), se debe estar alerta frente a la despolitización del discurso de la diversidad ya que no se habla más de desigualdad social sino de diversidad cultural, bajo el falso supuesto de que la desigualdad no se puede eliminar pero las diferencias se pueden articular armónicamente.

Además de dicha mención, dentro del Título II “Principios generales” en el Capítulo I “De la política educativa” se propone respetar algunos derechos y principios entre los que se encuentra: “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 aborígenes para intervenir dentro del proceso educativo ya que son quienes poseen el saber tradicional. Si bien es importante su inclusión, no se puede restar atención a otros aspectos imprescindibles como la capacitación para los docentes (indígenas y no-indígenas) destinados a promover la EIB. En tanto no se contemple la capacitación docente, se están fomentando desigualdades entre “la calidad” de la educación que reciben los niños argentinos de distintas etnias detrás un argumento “atento a la pluralidad”. O sea, mientras los niños no-indígenas se educan con “maestros”, los indígenas lo hacen con “ancianos”.

Esas dos citas de la Ley de Educación son la referencia explícita que se hace sobre EIB, no obstante, implícitamente se pueden considerar otros dos aspectos. Por un lado, la premisa de que se reconoce un nuevo paradigma educativo orientado a la diversidad etnolingüística ya que se supone que la escuela va a lograr una “convivencia armónica y pacífica” a partir del “conocimiento y entendimiento” de “los otros” dentro de un mundo plural. Esta discursividad que reifica lo diverso (sin el sentido político de la lucha por el reconocimiento de la diferencia) es una máscara con la que se intenta ocultar la fuerte fragmentación social que el neoliberalismo genera y acrecienta.

Por otro lado, la descentralización y la regionalización del sistema educativo promulgados en dicha Ley, repercuten también sobre las posibilidades de implementación de la EIB. Frente a un sistema educativo tradicionalmente centralizado, surge como contrapartida una propuesta de regionalización. No obstante, 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. O sea, funciona como un doble discurso ya que coexisten expresiones de federalismo con una desconsideración sobre la capacidad financiera que algunas provincias tienen como sustento (GRASSI; HINTZE; NEUFELD, 1994). El proceso de descentralización puede permitir que se valoren más las características regionales y locales, así cómo fortalecer la autonomía de las instituciones educativas para la toma de decisiones acorde a una educación significativa y una regionalización de los contenidos. Sin embargo, las poblaciones indígenas suelen estar asentadas en las provincias más pobres de Argentina por lo tanto, lejos de lograr un sistema educativo federal e inclusivo, se cristalizan y acrecientan las desigualdades entre las provincias con y sin recursos. En síntesis, este tipo de enunciados es tan ambiguo que posibilita su apropiación para fines tan disímiles como contradictorios (HECHT, 2006 [2004]).

b) La Resolución 107 del Consejo Federal de Cultura y Educación (1999) propone definiciones más específicas sobre qué se entiende a nivel nacional por EIB así como, establece pautas orientadoras para la implementación y la formación docente:

(...) es una educación atenta a la diversidad de culturas y lenguas de las poblaciones a las que responde. 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. (...) 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 otros ámbitos (...) 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 EGB, así como la inclusión de contenidos social y culturalmente relevantes de manera de contribuir a un aprendizaje significativo y situado (...) los docentes deberán recibir información y formación especializadas respecto de las implicancias de la educación intercultural bilingüe y de las ventajas de la utilización de las lenguas y culturas locales como recursos de aprendizaje. (CONSEJO FEDERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN, 1999, p. 107).

c) La Resolución N° 549 (2004) del 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 sólo a la cuestión indígena, aún se continúa dentro del área compensatoria. En ese sentido, se atenta contra la idea de que el enfoque intercultural se debe instaurar a nivel general y transversal para romper con los estereotipos que asimilan la diversidad cultural con una desventaja (BORDEGARAY; NOVARO, 2004). O sea, enmarcar la diversidad dentro de las políticas compensatorias implica el supuesto de que la diversidad es un problema a subsanar,

se equipara la diversidad con “carencias” que se intentan paliar con dichas políticas (SAGASTIZABAL, 2000) sin constituir la EIB un campo de derechos (PETZ, 2006 [2002]).

No obstante, estos programas compensatorios y focalizados se postulan como crítica y oposición frente a la idea de igualdad como sinónimo de homogeneidad y manifiestan el desencanto hacia los proyectos educativos universalizadores (BORDEGARAY; NOVARO, 2004). Según el Ministerio 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 socio-educativo. (BORDEGARAY; NAVARRO, 2004, p. 103).

Estas propuestas tienen como supuesto que los problemas del sistema son superables a partir de nociones como “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 diversificando la oferta educativa se van a igualar los puntos de llegada (BORDEGARAY Y NOVARO, 2004).

4. REFLEXIONES FINALES

En este artículo se abordó la política educativa destinada a las poblaciones indígenas en el contexto argentino. Muy sintéticamente se hizo un recorrido histórico por las políticas educativas homogeneizadoras (siglo XIX y XX) y las políticas focalizadas (siglo XX hasta la actualidad).

Las políticas homogeneizadoras en educación se instauran desde la creación del Estado e implicaron que se margine y discrimine cultural y lingüísticamente a 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, está acarreado la homogeneización, la negación, el ocultamiento o el sometimiento de sus especificidades culturales bajo un modelo común.

En Argentina en las últimas décadas se produce 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 EIB 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. Además, como argumenta Díaz (1998), la aparición de la EIB no implica de por sí una modificación del *statu quo*. Contrariamente, el debate debe centrarse en el “para qué” y “desde dónde” una escuela y una educación en contextos indígenas. Sólo así se puede comprender que la EIB no se trata del curriculum diverso y el idioma vernáculo sino de relaciones entre sujetos políticos.

Este artículo pretende reflejar las múltiples contradicciones que atraviesa la definición de una política educativa como la EIB y reflexionar sobre las dos caras de una misma moneda. O sea, la cara de las políticas homogeneizadoras y su contracara, las particularistas. Estas últimas pueden ser funcionales a la segmentación y al encubrimiento de las desigualdades socioeducativas, detrás de un rechazo a 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. En este sentido, 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's –nacionales e internacionales– o instituciones religiosas, que toman desde lugares dudosos el papel que le compete al Estado. No olvidemos que la EIB es la forma que toma la educación pública en contextos de predominancia indígena y por eso debe recibir del Estado los recursos que requiere para su desarrollo.

REFERENCIAS

BORDEGARAY, D.; NOVARO, G. Diversidad y desigualdad en las políticas de Estado. Reflexiones a propósito del proyecto de educación intercultural bilingüe en el Ministerio de Educación. **Cuadernos de Antropología Social.**, Buenos Aires, n. 19, p. 101-119, 2004.

BORON, A. **Estado, capitalismo y democracia en América Latina**. 5. ed. Buenos Aires: CLACSO, 2003. p.319.

CENSABELLA, M. **Las lenguas indígenas de la Argentina**. Una mirada actual. 1. ed. Buenos Aires: Eudeba, 1999. 152 p.

ALONSO, G.; DÍAZ, R. ¿Es la educación intercultural una modificación del *statu quo*? In: _____. (Comp.). **Construcción de espacios interculturales**. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores. 2004, 67-87 p.

FALASCHI, C. El discurso de la educación bilingüe e intercultural en Argentina. In: CONGRESO CHILENO DE ANTROPOLOGÍA, 3, 1998, Temuco [Anais...] Temuco: Universidad Católica de Temuco, 1998.

GENTILI, P. El consenso de Washington y la crisis de la educación en América Latina. In: ALVAREZ URÍA, F. et al. (Comp.). **Neoliberalismo vs democracia**. Madrid: Editorial La Piqueta, 1998. 102-129 p.

GERZENSTEIN, A.; et al. **La educación en contextos de diversidad lingüística**. Documento fuente sobre lenguas aborígenes. Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación de la República Argentina, 1998. 89 p.

GRASSI, E.; HINTZE, S.; NEUFELD, M. R. **Políticas sociales**. Crisis y ajuste estructural. 1. ed. Buenos Aires: Espacio, 1994. 244 p.

HECHT, A. C. **Educación intercultural bilingüe en las comunidades wichí de Ramón Lista (Formosa)**: procesos de apropiación, resistencia y negociación. 2006 [2004]. 168 p. Tesis de Licenciatura en Ciencias Antropológicas – Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

OLIVEIRA, D. A. **Educação básica**: gestão do trabalho e da pobreza. 1. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2000. 360 p.

PETZ, I. L. **Políticas de educación bilingüe en una formación social de fronteras** (Chaco salteño y oeste formoseño). 2006. 158 p. Tesis de Licenciatura en Ciencias Antropológicas – Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2006 [2002].

SAGASTIZABAL, M. A. **Diversidad cultural y fracaso escolar**. Educación intercultural: de la teoría a la práctica. 1. ed. Rosario: Ediciones IRICE, 2000. 285 p.

SALAMA, P.; VALIER, J. **Neoliberalismo, pobreza y desigualdades en el tercer mundo**. Buenos Aires: Editorial Miño y Dávila, 1996.

TRINCHERO, H. **Los dominios del demonio**. Civilización y barbarie en las fronteras de la nación. El chaco central. 1. ed. Buenos Aires: Eudeba, 2000. 383 p.

ANA CAROLINA HECHT

es Profesora de Enseñanza Media y Superior en Ciencias Antropológicas y Licenciada en Ciencias Antropológicas de la Facultad de Filosofía y Letras (Universidad de Buenos Aires).

Actualmente es becaria del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) y está cursando el Doctorado en Ciencias Antropológicas (UBA).

Además, es docente de la asignatura “Elementos de Lingüística y Semiótica” del Departamento de Ciencias Antropológicas (Facultad de Filosofía y Letras, UBA).

E-mail: anacarolinahecht@yahoo.com.ar