

# LA LEY FEDERAL DE EDUCACIÓN Y LOS PROCESOS ÉTNICOS IDENTITARIOS EN LA ARGENTINA DEL SIGLO XXI

**Amine Habichayn, Erika Italiani y Carmen Roig**  
Profesoras en Ciencias de la Educación, Argentina

En esta nueva forma del imperialismo neocolonial, como proceso histórico de expansión del capitalismo por encima de las fronteras nacionales, se identifica un “desplazamiento” de sus contradicciones consustanciales: los conflictos políticos y económicos son “trasladados” a los campos de la cultura y la etnicidad, generando, al interior de los mismos, el surgimiento de nuevos actores sociales (grupos civilizatorios, pueblos indios, etnias); identidades colectivas que reclaman el reconocimiento de sus derechos; nuevas relaciones socio - culturales se originan al interior de los procesos económicos de esta fase que atraviesa el capitalismo.

En este contexto, los estados, conservando su tradición de dominio, elaboran estrategias tendientes a la valorización de la identidad “oficial” mientras que para las minorías étnicas se presenta la problemática identitaria intrínsecamente relacionada a las cuestiones de la defensa de su autonomía.

Un abordaje crítico de estas problemáticas requiere, como condición *sine quanon*, asumir las diversidades manifiestas como una realidad innegable, remitiéndose a las diferencias como partes constitutivas de la reproducción o transformación de las relaciones de poder en nuestra sociedad actual. En este sentido el objetivo es aquí, analizar cómo son recuperados estos conflictos en la normativa a partir del reordenamiento jurídico de la educación en Argentina.

Puntualmente, analizar el lugar que se le imprime a la educación en la construcción de las identidades que se articulan en el contexto socio-político nacional y regional, tomando como referente empírico la Ley Federal de Educación que delimita las condiciones y características primordiales de esta reforma. Prescripción jurídica que expresa continuidades y discontinuidades de carácter político y social enmarcadas en relaciones más extensas: las económicas.

Desde un abordaje interdisciplinario contextualizado en una perspectiva antropológica crítica, en vez del concepto de *identidad* “a secas” optamos por el de *procesos étnicos identitarios* puesto que este último refiere a una identidad colectiva y enfatiza “los aspectos simbólicos de las identificaciones socioétnicas, que no deben desvincularse de los modos de reproducción económico-sociales dentro de un contexto de dominio-sometimiento ni de las tensiones y conflictos que en tal contexto se generan” (Vázquez; 2000: 67).

De este modo, reconocemos a la etnicidad como producto histórico de específicas relaciones interétnicas inherentes a un determinado modo de producción, diferenciándonos de una postura esencialista de la cultura de la que se deriva una concepción inmutable de la identidad étnica.-

El ámbito escolar es pensado como un ámbito donde se confrontan diversas posiciones políticas que implican el involucramiento específico del sistema educativo como institución social destinado, por excelencia, a la construcción de sentidos, tendiente a consensuar y consolidar el pensamiento hegemónico

en los sujetos puesto que el mismo como prescripción socializadora, históricamente ha estipulado las bases educativas en función de la integración.

Un recorrido socio-histórico por la construcción de las distintas propuestas educativas latinoamericanas en general, y argentinas en particular, nos conduce a reconocer, junto a autores como Díaz Polanco, Ruiz, Hamel y otros, que las mismas son elaboradas en la base de determinados supuestos económicos, ideológicos y culturales. Entre estos últimos podríamos nombrar tres orientaciones diferentes: el *monoculturalismo*, el *multiculturalismo* y el *pluriculturalismo*.

Cada uno, como política oficial, corresponde a la concreción de una concepción de Estado y nación que es coherente con una visión de mundo, hombre y sociedad. En síntesis, el primero niega la diversidad, coartando todos los caminos de expresión posibles. Política de exclusión que reconoce como cultura solamente a la occidental europea, no reconociendo como manifestaciones culturales a las de las clases y etnias subalternas.

El multiculturalismo o multilingüismo reconoce, de hecho, la diferencia cultural entre los diversos grupos sociales pero implícitamente dicha diferencia continua siendo concebida como un obstáculo que interrumpe el proceso de desarrollo de los estados. Por lo tanto, hay una necesidad de “resolver” este problema que, en la mayoría de los casos, propone una asimilación de las etnias “bajo el concepto de integración a la sociedad nacional”(Hamel; 2000:03). Enunciado que, implícitamente, evoca una jerarquía entre culturas.

La tercer propuesta, además de reconocer la diferencia como un hecho concreto, propugna la creación de políticas a partir del apoyo a las reivindicaciones de los pueblos indígenas al exigir su aceptación como tales, incluso como nación dentro de los Estados nacionales occidentales, exigiendo el reconocimiento de sus territorios, sistemas político-jurídicos y una educación que les permita el desarrollo y crecimiento cultural propios. Cabe destacar que, de acuerdo con los autores anteriormente nombrados, las tres coexisten de manera conflictiva en todos los países latinoamericanos.

En nuestro caso, la Ley Federal de Educación, manifestación primaria de la política neoliberal internacional (en su expresión nacional) en lo que a educación respecta, en el art. 6 del Cap. II *Del sistema educativo nacional*, enfatiza el papel político que le compete a la educación en la transformación de los habitantes en ciudadanos:

“El sistema educativo posibilitará, la formación integral y permanente del hombre y la mujer, con vocación nacional, proyección regional y continental y visión universal, que se realicen como personas (...) Ciudadanos responsables, protagonistas críticos, creadores y transformadores de la sociedad, a través del amor, el conocimiento y el trabajo” (Ley Federal de Educación).

Asimismo, en el art. 2 que conforma el Título *Derechos, Obligaciones y Garantías* se reflejan vestigios de las ideas decimonónicas que concebían como vía posible para alcanzar la comunidad armónica ideal, la formación de un estado “educador” que travestía, y traviste, la creación de determinadas políticas educativas cuyas operaciones vehiculizan la unificación del campo de lo político con los intereses económicos de la clase dominante. Optimismo pedagógico que sostiene la proposición de que son los sujetos educados los que construyen las sociedades modernas.

“El Estado nacional tiene la responsabilidad principal e indelegable de fijar y controlar el cumplimiento de la política educativa, tendiente a conformar una sociedad argentina justa y autónoma, a la vez que integrada a la región, al continente y al mundo” (Ley Federal de Educación).

“Presentada en sociedad” como un proyecto superador de los principios y haceres que presentaba la implementación de la ley 1420, con respecto a la dualidad centralización/descentralización, la misma infiere poseer un carácter federalista que incluye a todo el país en su puesta en marcha. Pero esta “descentralidad” es de índole económica mientras que en la cuestión organizativa y administrativa se sigue manteniendo una clara política centralizadora cuyo órgano ejecutor es el Consejo Federal de Cultura y Educación.

Esta incongruencia se visibiliza en la disparidad discursiva entre el Art. N°51 y el Art. N°55 del Título X *Gobierno y Administración*:

“Art. 51º: El gobierno y administración del sistema educativo asegurará el efectivo cumplimiento de los principios y objetivos establecidos en esta ley, teniendo en cuenta los criterios de:

- Unidad nacional,
- Democratización.
- Descentralización y federalización.
- Participación.
- Equidad.
- Intersectorialidad.
- Articulación.
- Transformación e innovación.”(Ley Federal de Educación)

“Art. 55º: La misión del Consejo Federal de Cultura y Educación es unificar criterios entre las jurisdicciones, cooperar en la consolidación de la identidad nacional y en que a todos los habitantes del país se les garantice el derecho constitucional de enseñar y aprender en forma igualitaria y equitativa.” (Ley Federal de Educación)

La propuesta democrática, descentralizadora y participativa que pregonaba el Art. N°51 choca abruptamente con la misión unificadora que se atribuye al Consejo Federal de Cultura y Educación en el Art. N°55, y la responsabilidad económica de las provincias que se manifiesta en los incisos a y b del Art. N°63 del Título XI *Financiamiento*:

“Art. N°63: a) El compromiso de incremento presupuestario educativo anual de cada jurisdicción.

b) El aporte del Estado nacional para el cumplimiento de las nuevas obligaciones que la presente ley determina a las provincias y la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires.” (Ley Federal de Educación)

Es decir que las provincias deben responsabilizarse de la justa implementación de una estructura educativa que implica una inversión económica importante para su adecuado funcionamiento. Estructura que unifica bajo su puesta en marcha diversas realidades provinciales que constituyen una realidad nacional en la que se destaca la crisis educativa que remite a una crisis económica siempre negada en su parcialidad o disfrazada. Estructura educativa que promulga la participación de docentes de cada nivel en su construcción pero que termina encauzándose en una propuesta tecnocrática y centralista donde los documentos ministeriales se transforman en “manuales de implementación” creados por profesionales en las distintas áreas que deben ser ejecutados “a raja tabla” por los docentes de cada jurisdicción, con un margen de leves modificaciones que no responden, por supuesto, al meollo de la cuestión.

En el Art. N° 39<sup>1</sup> el estado nacional explícitamente se responsabiliza del aporte financiero al sistema universitario estatal para asegurar que todos puedan acceder al mismo.

---

<sup>1</sup> “El Estado nacional realizará el aporte financiero principal al sistema universitario estatal para asegurar que ese servicio se preste a todos los habitantes que lo requieran.” Ley Federal de Educación – Rep. Arg., 1994. Pág. 10

Responsabilizarse de este sector del sistema educativo es negar las condiciones de accesibilidad a la EGB y Polimodal que posee la mayoría de la población: Es darle respaldo económico a un determinado sector de la sociedad obviando las necesidades de los históricamente subyugados.

En definitiva esta reforma se constituye en el soporte jurídico de un modelo político-económico que reafirma y construye relaciones sociales desiguales de producción. Tal como lo hemos venido trabajando, nuestro estado-nación se construyó en función de intereses económicos del grupo dominante que en tanto grupo étnico dominante anexó a otros que en él se subsumen.

Desde la postura integracionista que caracteriza a este proyecto, hoy en día, recorre a cada artículo de esta reforma una concepción estática de la etnicidad al desvincularla de los procesos económicos, sociales e históricos en los que se fueron conformando los distintos procesos étnicos identitarios. Teóricamente, es no reconocer a la identidad como “forma provisoria que asumen las contradicciones materiales y simbólicas, tanto en lo individual como en lo colectivo, dentro de un *campo de interacción socioétnico*.” (Vázquez; 2000: 75) Esta forma de concebir a la identidad étnica como inmutable, como una mera adscripción social o cultural tiende a ignorar las dinámicas de cambio de la misma.

Hecho que se evidencia, específicamente, en el Art. N°5 dedicado a las comunidades étnicas minoritarias:

“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” (Ley Federal de Educación).

En relación con el reconocimiento de la diferencia en el Art. N°9 también se inscribe: “El sistema educativo ha de ser flexible, articulado, equitativo, abierto, prospectivo y orientado a satisfacer las necesidades nacionales y la diversidad regional” (Ley Federal de Educación).

Estos enunciados, como normas jurídicas, sostenes de las planificaciones lingüístico-pedagógicas, hacen referencia a un multiculturalismo implícito, ya sea en el otorgamiento del derecho a la educación a los indígenas como en la “amplitud” del sistema de enseñanza para atender a la diversidad. Entre líneas se patentiza una definición totalizante de la cultura como herencia. Balibar (Wallerstein y Balibar, 1991) advierte de las connotaciones nefastas en la construcción de proyectos ya que la misma remite a una postura etnocéntrica que encierra a los grupos en una genealogía determinada e intangible generando propuestas de autointegración y “ghettización” enmarcadas desde un culturalismo ingenuo en el que la idea de integración alude a procesos “beneficiosos” para los “otros” que, en determinado contexto, se transforman en maneras de aislamiento. Más aún, si identificamos la estrecha relación que se establece entre lo enunciado en estos artículos, el sentido común de la sociedad argentina con la cultura de la tolerancia que coloca al que “tolera” en una clara posición de superioridad respecto del “tolerado”. Como podemos ver, integración y exclusión tal vez no sean términos tan opuestos como pretende esta propuesta oficialista.

Una mirada analítica sobre cada uno de los artículos nos conduce a sintetizar que:

- de los 71 artículos que constan en esta ley, solamente los párrafos ya citados hacen referencia a tales problemáticas.
- Con respecto al 2º enunciado, su ambigüedad discursiva permite avistar una proposición que afirma la continuidad entre lo macro y lo micro, lo universal y lo singular: “las necesidades

nacionales y la diversidad regional”; que, en la “flexibilidad” del sistema educativo, evidencia una noción de inclusión cultural que identifica a la diferencia pero como parte constitutiva de la totalidad homogeneizante.

- El Inciso q del Art. N°5 es una apertura muy importante en el reconocimiento de los derechos lingüísticos de las minorías étnicas, tanto en el nivel individual como en la dimensión colectiva. No obstante, al ser una afirmación general, es necesario complementarla con disposiciones legislativas específicas correspondientes a la gran diversidad de situaciones. En este sentido, la identificación y el respeto hacia las lenguas indígenas –a los que dicho inciso responde– pueden convertirse en una propuesta capciosa si pensamos en la participación real de estas comunidades en la construcción de la legislación educativa. Es en el contexto de esta ley de educación donde este derecho de preservación queda aislado y desarticulado de todo el proyecto educativo oficial ya que en el ámbito de coordinación y “concertación” de su puesta en marcha, no se explicita la intervención de grupos étnicos minoritarios como miembros partícipes. Ni en el requerimiento de la misma en el Consejo Federal de Educación como así tampoco en sus órganos constitutivos (Asamblea Federal, Comité Ejecutivo, Sec. Gral.), ni en sus dos consejos consultivos (Consejo Económico-Social y Consejo Técnico-Pedagógico). Una legislación lingüístico/pedagógica relevante en función de la realidad de las minorías étnicas infiere aceptar la etnicidad de los pueblos que les otorgue autonomía y participación concretas en la toma de decisiones sobre el establecimiento de “una educación multicultural basada en la identificación de los grupos y problemas sociales, para entrar en un proceso de liberación y de conquista de los derechos negados tradicionalmente” (Giroux; 1998: 11).

Profundizando más todavía, esta ley no prevé la problemática inmigratoria, niega la condición real de los inmigrantes, especialmente de los países limítrofes.-

Hoy, ser extranjero es también una amenaza que se busca eliminar, no a través de la educación/homogeneización, como desde la ley 1420, sino desde la exclusión lisa y llana, porque cada “peruca”, “bolita”, “brasuca” o “chilote” es visto como alguien que puede dejar a un argentino sin trabajo, sin educación y sin seguridad.

Lejos de la condición honrosa que se le atribuía al extranjero en la segunda mitad del siglo XIX y en las primeras décadas del XX, esta omisión pone de manifiesto una estratificación naturalizada en la que blancos y europeos (y análogos del “gran país del norte) se mantienen en la cúspide de la escala evolutiva.

Esto se materializa en cómo se inscriben la presencia de niños pobres, extranjeros y migrantes con sus respectivas problemáticas en la dinámica propia de la escuela. Al respecto, la reforma educativa, más allá de sus silencios prescriptivos, ha contribuido a estigmatizar las escuelas reordenando la progresiva segmentación del sistema educativo a partir de verdaderos subsistemas implícitos que resultan de la articulación compleja del conjunto político, económico, cultural y educacional instrumentados por el estado con la intervención de los sujetos.

Teniendo en cuenta la necesidad de vincular la cuestión étnica con la estructura de clases sociales del modo de producción capitalista que plantea Díaz-Polanco, que conlleva un análisis complejo en el que son precisados los niveles de relaciones y la especificidad de una y otras, esta presencia multicultural en las escuelas no puede pensarse como un conflicto entre culturas sino como parte de un sordo

enfrentamiento entre aquellos que se apropian de las riquezas producidas socialmente y los que pugnan por sobrevivir en este contexto de desigualdad y opresión.

Desde este lugar, las etnias son visualizadas como entidades históricas sin por ello caer en articulaciones mecanicistas entre los conceptos de clase social y etnicidad que implique la dilución de este último en el primero sino conformar un “abordaje histórico de las interacciones socioétnicas en la construcción de las etnicidades (...) sin dejar de considerar la situación de los grupos étnicos en las relaciones sociales de producción y reproducción sociocultural y sus respectivas adscripciones político-ideológicas” (Vázquez; 2000:148)

Se apuntala aún más este análisis si nos apoyamos en la contradicción que se expone si confrontamos los apartados transcriptos con el inciso a del Art. N°5 que sostiene como el primero de los principios generales de la política educativa: “El fortalecimiento de la identidad nacional atendiendo a las idiosincrasias locales, provinciales y regionales” (Ley Federal de Educación).

Estas contradicciones en la legislación educativa, -constitutivas e inherentes al sistema capitalista-, en articulación con las económicas y sociales, otorgan y definen el carácter idiosincrásico del mismo en el período durante el cual se producen: nuestros días.

Recordando a Marx, si la historia se repite como una farsa, es en estas contradicciones donde encontramos claras muestras de ello. Es más, la implementación de esta reforma educativa es una fiel expresión de nuestro tiempo. Este nuevo reordenamiento jurídico, desde una perspectiva multicultural, legitima las nuevas formas de producción y distribución del conocimiento, al mismo tiempo que permite enunciar aquello que se niega: la diversidad cultural.

“El multiculturalismo es un racismo que vacía su posición de todo contenido positivo (...), pero igualmente mantiene esta posición como un privilegiado punto vaío de universalidad, desde el cual uno puede apreciar (y despreciar) adecuadamente las otras culturas particulares: el respeto multiculturalista por la especificidad del Otro es precisamente la forma de reafirmar la propia superioridad” (Žiž ek; 1998:172).

Los “vetustos” intereses y objetivos del modelo educativo sarmientino no han perdido su razón de ser sino que han sido transustancializados en los principios de un ideal universalizante. En este capitalismo global las diferencias se eliminan negando la diferenciación mediante “la sutil reducción del otro al yo y al nosotros” (Vázquez; 2000: 122).

En síntesis, podríamos concluir que el recorrido por estas páginas nos muestra que en cien años, después de todo, “las cosas no han cambiado mucho”. Este giro se fundamenta aún más si pensamos en cambios económicos que implican transformaciones en lo político, social y cultural.

“Los ‘aislados’ abstractos de la etnología tradicional” ( Gorosito Kramer; 1992: 145) son reencontrados en la articulación con las “sociedades complejas” a partir de los nexos propios de la organización en clases sociales.

Aceptar la diferencia negando la especificidad de lo étnico, es continuar con el mantenimiento de los principios fundacionales de nuestro sistema educativo enmarcados en la ley 1420, aunque ahora, como parte inherente de nuevas estrategias imperialistas, y respondiendo, esta vez, a los intereses “transnacionales” del sector hegemónico.

Este asalto neoliberal, para consolidarse y mantenerse, necesita como “paso obligado” la transformación del campo semiótico, otorgando nuevo sentido a categorías, discursos y conceptos, o

creando nuevos, para “explicar” la realidad circundante al restringir la esfera de lo posible y al permitir o impedir que “ciertas cuestiones” sean pensadas.

Es decir que, tal como lo hemos trabajado con anterioridad, en ambas propuestas se delinearon y delinear acciones pedagógicas en las que se articulan las fases de naturalización, deshistorización y cosificación de la diferencia, tríada alimentada desde una aprehensión deshumanizante del otro cuya articulación se constituye, retomando a Gorosito Kramer (1992), en la clave sintetizadora del sentido oculto tras la espontaneidad aparente de las relaciones interétnicas en nuestro país.

Este modelo de estado-nación macrocéfalo, occidentalizante, inicialmente eurocéntrico antes de ser “globalizado”, adolece, en palabras de M. A. Bartolomé (1998) de una ansiedad identitaria puesto que pretende identificar ideológicamente el aparato político de un territorio con el conjunto de las tradiciones culturales existentes pero no bajo la forma de síntesis de la multiplicidad sino como una condena a la reiteración de un modelo unitario del ser social: El estado se rinde culto así mismo y trata de legitimar ideológicamente una expropiación consumada de facto.

Citando a H. Trinchero: “... multilingüismo y multiculturalismo designan una situación (...) que existe independientemente de su valoración por parte de los actores sociales, y se oponen a ‘plurilingüismo’ y ‘pluriculturalismo’, que caracterizan situaciones donde los principales actores sociales, tanto de las sociedades dominantes como de los pueblos indígenas, reconocen y asumen las diferencias étnicas y lingüísticas como factores de enriquecimiento cultural y como recursos valiosos para la sociedad en general.” (Vázquez; 2000: 117)

Entonces, ¿qué lugar queda para los herederos de las tradiciones civilizatorias minoritarias en el marco de esta propuesta pedagógica multicultural?

Una alternativa pluriculturalista como respuesta tiene que reconocer el derecho a la diferencia como ejercicio abierto a la alteridad que implica un derecho a la existencia que es imposible de viabilizar sin un nivel de autodeterminación política. Derechos que se relacionan con un concepto de autonomía que, parafraseando a H. Vázquez, “se fundamenta en el de pueblo originario, demanda la posesión de un territorio, implica una forma propia de administración, de justicia. Vehiculiza el concepto de autogobierno.” (Vázquez; 2000: 181)

Autonomía no infiere separación o secesión, tampoco sólo descentralización y dominio autogestionario. Por lo tanto, como principio de construcción de un estado pluricultural permite la creación de configuraciones autónomas partiendo de la abolición de la tradición asimilacionista/integracionista que pretendió homogeneizar la pluralidad y del reconocimiento de que la pobreza relativa a determinados grupos étnicos es el fruto de la vigencia de un sistema de succión y explotación económica al que han sido sometidos.

Una propuesta pluralista implica la transformación económica, política y sociocultural como un desafío radical de la creación colectiva. En este sentido, no podemos dejar de resaltar la importancia de la Ley Federal de Educación en lo que respecta a instancias jurídicas en educación: El reconocimiento de la identidad propia de los grupos minoritarios y el derecho colectivo de preservar y desarrollar sus manifestaciones culturales por medio de la enseñanza de la lengua materna en instituciones oficiales.

Pero la cotidianeidad social y educativa nos demuestra que no es suficiente. Para que esta reforma se convierta en mucho más que eso dependerá de nosotros, sujetos sociales “hacedores de la historia”, encauzarla, a la hora de concretar proyectos, hacia una real propuesta pluralista democrática, transformadora de las relaciones sociales existentes. Un buen inicio es propiciar actividades conviniendo que el abordaje de los procesos étnicos identitarios debe “centrarse en los sujetos sociales y no puede dejar de considerarse en ellos el análisis de la construcción, reproducción, ruptura y reelaboración de los procesos de interacción simbólica y de sincretismo cultural, sin desligarlo por ello de las condiciones sociales que inciden sobre los cambios de patrones de cognición y conducta a nivel individual (...) dentro del contexto delimitado por el concepto de campo de interacción socioétnico.” (Vázquez; 2000: 183)

## BIBLIOGRAFÍA

LEY FEDERAL DE EDUCACIÓN, Rep. Arg., 1994.

BARTOLOMÉ, M. A. (1998): *Procesos civilizatorios, pluralismo cultural y autonomías en América Latina*. En BARTOLOMÉ, M. A. y BARABAS, A. (coord.): *Autonomías étnicas y estados nacionales*. CONACULTA-INAM, México.

DÍAZ POLANCO, H. (1988): *La cuestión étnico-nacional*. Edit. Fontamara, México.

GIROUX, H. (1998) en Revista Iberoamericana de Educación N°17 – OEI. (Página Web)

GOROSITO KRAMER, A.M. (1992): *Identidad étnica y manipulación*. En HIDALGO, C. y TAMANGO, L- (comps.): *Etnicidad e identidad*. Bs. As., CEAL, 1992.

HAMEL, R.E. (2000): *Políticas del lenguaje y educación indígena en México*. (mimeo).

TRINCHERO, H. H. (1999): *Etnicidades, territorios y agencias de civilización nacional*. En RADOVICH, J.C. y BALAZOTE, A. (comps.): *Estudios antropológicos sobre la cuestión indígena en la Argentina*.

TRINCHERO, H.H. (1998): *Desiertos de identidad*. Rev. *Papeles de Trabajo* N°7. Centro Interdisciplinario de Ciencias Etnolingüísticas y Antropológico-Sociales – U.N.R.

TRINCHERO, H.H. (2001): *Etnicidades y territorios en redefinición: aportes para una caracterización histórica y antropológica de una formación social de fronteras*. En Rev. Estudios Sociales del NOA.

VÁZQUEZ, H. (2000): *Procesos étnicos identitarios y exclusión social*. Edit. Biblios, Bs. As.

ŽIŽEK, S. y JAMESON, F.: *Estudios Culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo*. Edit. Paidós, Bs. As.

**Contactar**

**Revista Iberoamericana de Educación**

**Principal OEI**