

margen N° 74 - setiembre 2014

Seminario optativo pueblos originarios en diálogo interdisciplinario

## La educación intercultural bilingüe: obstáculos y desafíos para su implementación

Por Claudia Andrea Manibardo

**Claudia Andrea Manibardo.** Estudiante de Licenciatura en Trabajo Social (5° año) y de Abogacía. Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe, República Argentina.

### Introducción

Desde tiempos antiguos ha existido la educación, siendo transmitida de diferentes maneras tales como por medio de la tradición, de la palabra, de padres a hijos, de generación en generación y por la escuela, entre otras. Esta última, en la modernidad y desde la conformación de los Estados Nación -en este caso particularmente en Argentina- se ha constituido en la institución legítima para llevar adelante dicha finalidad con un carácter uniformador y homogeneizador. Es decir, la misma enseñanza para todos los habitantes de nuestro país, independientemente de la nacionalidad de procedencia. Recordemos que desde el siglo XIX se produjo la inmigración masiva a nuestra tierra en busca de nuevos y mejores horizontes de vida.

Este proceso unificador no fue ajeno a los pueblos originarios, sino que posibilitó continuar con su sometimiento e invisibilización, en este caso por un mecanismo sutil como fue la imposición del castellano como idioma oficial. Esta situación se ha mantenido durante siglos y en la actualidad aún persiste, pero resignificada.

### La lengua y el idioma

Para comenzar, es necesario conceptualizar el par categorial lengua e idioma. Según la Real Academia Española (2001), se define a la *lengua* como:

*“Sistema de comunicación verbal y casi siempre escrito, propio de una comunidad humana.”*

Y al *idioma* -derivado del griego ἰδίωμα, que significa propiedad privada- como:

*“Lengua de un pueblo o nación, o común a varios.”*

Es decir que lengua e idioma se interrelacionan y retroalimentan, determinando cuáles son los mecanismos de comunicación – escrita y oral- propios de una comunidad, nación o pueblo, que la distinguen del resto.

El filósofo Timoteo Francia -I- (2002: 138), integrante de la comunidad Qom, expresa que:

*“Nuestra palabra sagrada, el idioma, se relaciona íntimamente con los hechos históricos y sociales vividos. Con la palabra nombramos....y es la forma más rica y apropiada de nombrar los objetos, las ideas, los valores e intereses de nuestra cultura. Esto se expresa desde el corazón de la tierra, del sol y de los pueblos...”*

Es decir que la palabra, para los pueblos aborígenes encierra todo su horizonte de sentido, su cultura, sus conocimientos, sus creencias, tradiciones, por lo que adquiere y posee una gran carga simbólica, valorativa, histórica, representativa e identitaria.

En contraposición, podemos señalar que la palabra, para la cultura occidental, tiene un sentido diferente, relacionado con el poder y la dominación como mecanismos de regulación y control de alteridad, considerados por Foucault (1970: 120) como aquellos que:

*“...especifican a cada uno un lugar, una forma de conducirse, una función a desempeñar para establecer el adentro y el afuera; es decir para marcar o demarcar los límites de la inclusión y la exclusión”*.

Por lo que el aspecto indeseado entre el afuera y el adentro lo conformarían -por mencionar algunos- el desviado, el loco, el pobre y el indio, constituyéndose en ese otro que debe ser apartado, separado para que no contamine al resto “normal” de la sociedad. En otras palabras, aquel diferente al “nosotros” que debe ser invisibilizado por medio de la estigmatización o el etiquetado en determinadas categorías con una carga simbólica degradante hacia dichas personas.

Lo expuesto precedentemente nos interpela acerca del por qué no reconocimiento “del otro”, su situación de subalternidad, su caracterización como minorías, inferiores, diferentes, primitivos, situándolos en un plano estático, ahistórico y descontextualizado, por parte de la cultura occidental. Construyendo en el imaginario social una imagen folclórica y alejada en el tiempo con respecto al indio, pensándolo todavía con la vincha y la pluma sentado en su choza, sin poder reconocer y comprender reflexivamente que ese indio también ha cambiado –o mejor dicho ese cambio le fue impuesto-, que también al igual que el resto de los ciudadanos puede, entre otras cosas, utilizar las nuevas tecnologías, conducir vehículos, estudiar en universidades o ser un gran pensador.

Entonces, ¿por qué se habló del desierto?, ¿acaso los indios no habitaban este suelo antes de la llegada del colonizador? ¿No fueron y son ellos los legítimos dueños de estas tierras?

Por lo que, para el aborígen, la palabra es parte de su cultura como forma de expresión, comunicación y transmisión de saberes, experiencias, valores, cuidado de la naturaleza y sus componentes y respecto hacia sus semejantes a quienes llama “Hermanos”. Pero esa palabra tiene distinta significación y sentido para la cultura nacional occidental, debido a que es parte de su interés económico, político, de dominación y de poder.

En esta dirección, y parafraseando a Foucault, lo podemos relacionar con el “biopoder”, término que hace referencia al control de la vida y la muerte de los sujetos por parte de los sistemas de poder. Despojando a aquellos de la soberanía de su propio cuerpo, por mecanismos resignificados tales como la aculturación, la represión, las políticas sociales nacionales insuficientes. Estas últimas, en su gran mayoría, no llegan a estos pueblos sumiéndolos en una situación de mayor vulnerabilidad y por tanto vulneración de derechos humanos fundamentales, entre otros: a la salud, al trabajo, a un hábitat saludable y a la educación.

## Orígenes de la escuela

La escuela, como aparato ideológico del Estado, tuvo sus orígenes en el siglo XVIII con el inicio de la modernidad, teniendo como principales antecedentes históricos a la Revolución Francesa en 1789 y al desarrollo del capitalismo como modelo de producción. Ambos acontecimientos determinaron los pilares sobre los cuales se construiría la identidad sociopolítica de los incipientes Estados-Nación basados en principios democráticos -el gobierno del pueblo a través de sus representantes-, orden y progreso.

Cabe mencionar como precedente que en el siglo XVII, el filósofo, pedagogo y teólogo Jan Comenio, también llamado el padre de la Pedagogía con su obra “Didáctica Magna”, proponía -como principio rector- “enseñar todo a todos”, lo cual podría considerarse en ese momento como una utopía que en el siglo posterior se transformó en la pretensión de la nueva época -la modernidad- como producto del rápido avance del capitalismo. Pretensión de universalización del saber y sujetos con derecho a aprender. Por lo que la idea de escuela como construcción social se instaló precisamente en este período -el siglo XVIII-. En tanto que en esta institución dependiente del Estado, las familias delegaron la responsabilidad de enseñar a sus hijos, también y de manera velada se originó la naturalización corporal de comportamientos, normas, reglas y pautas, entre otros, para la vida del individuo en sociedad y principalmente en el trabajo.

El cuerpo, es definido por Scribano (2005: 98) como:

*“...el límite natural y naturalizado de la disponibilidad social de los sujetos; es el punto de partida y llegada de todo intercambio o encuentro entre los seres humanos (...) El cuerpo es parte nodal de cualquier política de identidad y es el centro de reproducción de las sociedades”.*

Es decir que fue en el ámbito escolar donde se produjo el adiestramiento del cuerpo para predisponerlo anticipadamente al modelo capitalista de producción, a la fábrica. Lo cual significó -para los pueblos y comunidades originarios- una doble vulnerabilización, ya que por un lado debieron instruirse en la educación común establecida por el Estado, aprender necesariamente el idioma castellano y por otro, el no reconocimiento por parte de ese mismo Estado de sus costumbres, culturas, de su cosmovisión; excluyéndolos, marginándolos y continuando con el sometimiento por medio de mecanismos resignificados bajo el designio del respeto por los derechos humanos.

## Desde la Constitución Nacional de 1853 a la Reforma de 1994

La Constitución Nacional de 1853, en su artículo 52 inc. 15, reconocía someramente a los indígenas, al expresar “...mantener la paz con los indios y someterlos al catolicismo”, con lo cual se puede inferir que dicha intencionalidad pacificadora tenía como objetivo la imposición de la cultura occidental, utilizando como instrumento -y en un primer momento- a la religión católica y luego a la educación pública a través de la escuela con la implementación de la Ley 1.420 de Educación Común que establecía la enseñanza primaria obligatoria y gratuita, basada en conocimientos mínimos también establecidos por ley. Con el correr del tiempo, la sociedad fue alcanzando mayor complejidad y con ello también adquirieron mayor visibilidad diversos temas, entre ellos la necesidad de respetar, garantizar y reconocer a los pueblos originarios en sus múltiples dimensiones cultural, educativa, idiomática y lingüística, entre otras, como predecesores que habitaron y habitan nuestra tierra.

Si bien encontramos marco legislativo-jurídico y Tratados Internacionales desde 1948, con las nuevas demandas y problemáticas sociales también se han ido incorporando otros instrumentos

nacionales e internacionales. En este sentido, la Reforma Constitucional de 1994 marcó un avance en lo que respecta al reconocimiento de los pueblos originarios, lo cual fue posible no tanto por la voluntad política sino principalmente por la presencia misma de estas comunidades -2- en ese momento fundamental de cambio para nuestro país. Se podría decir el inicio de un proceso de “desinvisibilización” de aquellos que debieron resistir, encubrir y defender de diferentes maneras, durante cinco siglos, sus identidades, lenguas, creencias, costumbres, culturas, por temor a ser asesinados.

Cabe señalar que esta invisibilización también se encontraba presente y no de manera casual en obras literarias tales como “Facundo” -cuyo autor fue Domingo Faustino Sarmiento- en la cual, de manera racista, discriminatoria y denigrante, hablaba de lo local como “desierto” pero también -para referirse al gaucho y al indio- entre otros calificativos se los denominó bárbaros, salvajes. Tal como lo expresa dicho libro en el siguiente fragmento del capítulo I:

*“Al sud y al norte acéchanla los salvajes, que aguardan las noches de luna para caer, cual enjambre de hienas, sobre los ganados que pacen en los campos y sobre las indefensas poblaciones. En la solitaria caravana de carretas que atraviesa pesadamente las Pampas, y que se detiene a reposar por momentos, la tripulación reunida en torno del escaso fuego vuelve maquinalmente la vista hacia el sud al más ligero susurro del viento que agita las yerbas secas, para hundir sus miradas en las tinieblas profundas de la noche, en busca de los bultos siniestros de la horda salvaje que puede de un momento a otro sorprenderla desapercibida”.*

También en el “Martín Fierro”, de José Hernández (2009: 26), en uno de sus versos se expresa:

*“Qué fletes traiban los bárbaros,  
como una luz de lijeros  
Hicieron el entrevero  
y en aquella mescolanza,  
este quiero, este no quiero,  
nos escojian con la lanza.”*

Todo ello no sólo muestra la desvalorización de lo propio, lo autóctono, lo local, sino también la ideología predominante y sistemática en ese momento histórico de formación del Estado-Nación, promoviendo y fomentando el modelo de personalidad europeo basado en características tales como ser blanco, instruido, trabajador, educado, lo cual significaba ser “civilizado”.

Con la Reforma Constitucional de 1994 se incorpora el artículo 75 inc. 17 que establece el reconocimiento de la preexistencia étnica de los pueblos originarios, pero además garantiza entre otros aspectos el derecho a la educación bilingüe.

¿Deberíamos preguntarnos si es suficiente con reconocerlos como antecesores? ¿De qué manera se garantizan sus derechos? A lo que podemos responder que es sólo el comienzo, ya que es necesario poner en juego diferentes factores tales como voluntad política, respeto, aceptación y valoración de otras culturas, entre otros, para fomentar el diálogo, el intercambio y el encuentro intercultural y de saberes que enriquezcan y potencien todo aquello que favorezca una convivencia armónica, el respeto por la naturaleza, las costumbres y las diferencias, tendientes al bien común de la sociedad en su conjunto.

Diremos que uno de los instrumentos jurídicos destinados para alcanzar esta finalidad fue la promulgación en 2006 de la Ley 26.206 de Educación Nacional, la cual establece en su artículo 52 que:

*“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,, 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.”*

Si bien en la normativa se garantiza la educación intercultural bilingüe -EIB-, lo intercultural, el respeto y el reconocimiento étnico, la realidad muestra lo contrario, lo que se puede constatar en acciones tales como los reclamos efectuados al Gobierno Nacional por parte de las comunidades aborígenes por el derecho a la educación y el reconocimiento de la labor del docente originario, entre otros aspectos.

También nos interpela entender cómo se materializa en la práctica lo plasmado en la ley. Sabemos que se trata de un proceso dinámico debido a los constantes cambios de la realidad, con lo cual entran en tensión distintos aspectos -económicos, sociales, culturales y políticos, entre otros-, generando rupturas y continuidades. En esta dirección, podríamos identificar como rupturas la iniciativa del reclamo colectivo de los pueblos originarios por el cumplimiento de sus derechos, entre los que se encuentran la educación, el respeto por su cultura, a la tenencia comunitaria de tierras y a la enseñanza del idioma materno.

Tal como lo señala el fragmento de un artículo periodístico publicado en el Diario Clarín en 2013, que se transcribe a continuación:

*“Los manifestantes reclaman, entre otros puntos, un régimen especial para las tierras indígenas reclamadas y el acceso efectivo a la salud y la educación, además del fin de las agresiones de las que denuncian ser objeto por parte de gobiernos locales y provinciales.”*

Asimismo, se constata que parte de las diferentes etnias que viven en nuestro país consideran fundamental la necesidad de revalorizar y recuperar el lenguaje autóctono por parte de las generaciones más jóvenes, teniendo en cuenta que la transmisión cultural y lingüística se efectúa en el ámbito familiar, siendo los responsables de esa tarea los ancianos -abuelos y abuelas de cada familia-.

En este sentido, podemos citar a Boaventura de Sousa Santos (2010: 72), en su propuesta de diálogo transcultural, expresando que:

*“...el intercambio no es sólo entre diferentes saberes sino... entre universos de significado diferente y en un sentido fuerte...”*

En otras palabras, es imprescindible fomentar mecanismos que permitan poner en diálogo los saberes transmitidos familiarmente con los saberes brindados por la escuela, para lo cual también son necesarias políticas nacionales inclusivas en sentido amplio, es decir que se concreten en la realidad, que posean una mirada prospectiva -hacia el futuro-, que se sostengan en el tiempo y que no queden en la mera intención.

Pero otro factor, que torna más compleja la situación, refiere a la imposibilidad de establecer

consensos entre comunidades aborígenes en lo referido a sistematizar y estandarizar un alfabeto determinado o producir materiales bibliográficos, debido a que cada grupo étnico posee su particularidad.

También se deben considerar como obstáculos para el encuentro intercultural, la implementación de algunas políticas sociales por parte del estado nacional, que si bien son de carácter inclusivo, en realidad no llegan a alcanzar su objetivo. A modo de ejemplos, podemos mencionar:

- La entrega de computadoras como signo globalizador, realizada por el Gobierno Nacional a escuelas aborígenes cuyos alumnos finalizan sus estudios sin haber recibido ni la enseñanza ni la capacitación informática, con lo cual se transforma en una política ficticia.
- La escasa valorización y reconocimiento -por parte de las instituciones nacionales y provinciales- hacia a los intérpretes o maestros idóneos bilingües y el desdibujamiento del rol que deben desempeñar.
- En experiencias realizadas en diferentes regiones del país, ya en el año 2004 se menciona una problemática común recurrente referida a *"las dificultades para encontrar estrategias pedagógicas adecuadas para el abordaje de la interculturalidad en la escuela... algunos ...docentes asocian estas dificultades a supuestas características de los indígenas, otros reflexionan críticamente sobre la falta de adecuación de las prioridades del sistema educativo, de la propuesta de la escuela y de su formación inicial para trabajar con población socioculturalmente diversa."* -3-. Esta situación, luego de una década, aún persiste prácticamente sin modificaciones.

### **Desafíos para el abordaje educativo intercultural**

El Convenio 169 de la OIT, en el artículo 7 inciso 2 expresa que:

*"El mejoramiento de las condiciones de vida y de trabajo y del nivel de salud y educación de los pueblos interesados, con su participación y cooperación, deberá ser prioritario en los planes de desarrollo económico global de las regiones donde habitan. Los proyectos especiales de desarrollo para estas regiones deberán también elaborarse de modo que promuevan dicho mejoramiento."*

Debemos acotar que las diferentes etnias existentes en nuestro país no son homogéneas sino que cada una posee su particularidad. Entre otros ejemplos, y para vislumbrar la complejidad del tema, podemos mencionar a la comunidad mocoví, la cual pretende valorizar su lengua materna. En cambio, las comunidades de aborígenes de Tartagal en su mayoría desvalorizan su cultura y su lengua.

Según López Küper (1999), expresan que:

*"Sólo en América del Sur 33 lenguas se encontrarían en situación de vulnerabilidad o riesgo. Relacionados con esta vulnerabilidad, o derivados de ella, son los casos de mudanza idiomática en los que la población indígena ya no habla el idioma ancestral sino una variedad regional del idioma hegemónico."*

Lo expresado precedentemente pone en evidencia que lo establecido por el Convenio 169 prácticamente no se estaría considerando ni implementando en las distintas realidades de las comunidades originarias por parte de los organismos y reparticiones estatales, debido a que la cooperación y la participación de dichas comunidades es prácticamente nula. En este sentido, se

podría decir que la aplicación del Convenio 169 sólo se considera en el discurso, quedando en la mera intencionalidad.

Asimismo, al poner en diálogo la Ley de Educación Intercultural Bilingüe con esta situación problemática, podemos inferir que no es posible su implementación de manera uniforme y sistemática, por diversos motivos.

En primer lugar, debido a las características de cada comunidad étnica.

En segundo lugar, porque es necesaria la incorporación en las currículas de formación profesional, tanto a nivel regional como local, de conocimientos, experiencias, saberes, tradiciones y todo lo que constituye el capital simbólico y cultural de las comunidades aborígenes.

En tercer lugar, es fundamental empoderar y revalorizar el trabajo de los maestros idóneos -intérpretes, mediante la capacitación y formación profesional de los mismos, para que sean considerados como profesionales y no como meros colaboradores o auxiliares; de manera que no se continúe implementando un modelo de enseñanza hegemónica, colonizadora, con una mirada reduccionista, sino emancipadora, de tal modo que se alcance un diálogo intercultural en perspectiva crítica entre los saberes académicos y los saberes de los pueblos originarios; es decir, entre los distintos actores sociales intervinientes -comunidades y familias aborígenes- los educadores -estatales e idóneos-, los educandos y también las autoridades gubernamentales a nivel nacional, provincial, municipal.

## Conclusiones

A modo de conclusión podemos decir que el problema de colonización de los pueblos originarios continúa latente. Si bien con la Reforma constitucional de 1994, en el artículo 75 inciso 17, se reconoce la preexistencia étnica y se garantiza -entre otros derechos- la educación bilingüe, la realidad muestra múltiples obstáculos para su cumplimiento.

Un aspecto relevante resulta el reconocer la preexistencia de estos pueblos. Pero podemos evidenciar como dificultad, la implementación de la Ley N°26206, que no alcanza a cumplir con su objetivo debido a que cada pueblo y comunidad posee sus propias particularidades. Ello queda de manifiesto. entre otros ejemplos, en la entrega de computadoras por parte del Gobierno nacional a estas comunidades pero no se les brinda la capacitación para su manejo; el escaso reconocimiento por autoridades nacionales y provinciales hacia la labor de los maestros idóneos y la existencia de un problema común acerca de la insuficiencia de estrategias y herramientas pedagógicas para el trabajo intercultural.

Por lo cual resulta necesario promover el diálogo interdisciplinario conjuntamente con los distintos actores sociales intervinientes: familias y comunidades aborígenes, educandos, educadores idóneos y estatales, autoridades nacionales, provinciales y municipales, para lograr una adecuada educación intercultural que no continúe encubriendo el modelo de enseñanza colonizadora sino que se constituya en una herramienta de emancipación para estos pueblos.

## Notas

*-I-* Francia, Timoteo. (1965-2008). Filósofo Qom. Nacido en Chaco. Dedicado a reflexionar contra la opresión y la injusticia que sufren los pueblos originarios.

-2- Video “Escenas de la Convención Nacional Constituyente 1994”. Disponible en internet en: <http://coleccion.educ.ar/coleccion/CD9/contenidos/documentos/doc10/indexw.html>

-3- Proyecto Educación Intercultural Bilingüe en Argentina. Sistematización de experiencias. (2004) Disponible en internet en: <http://www.folkloretradiciones.com.ar/literatura/EIB-Aborigenes.pdf>

## Bibliografía

Argentina. Ley 26.206 *Educación Nacional*. 2006. [en línea] Documento en PDF. [citado el 12 de abril de 2014]. Disponible en internet en: <http://secgral.unsl.edu.ar/docs/Ley%2026206%20de%20Educacion%20Nacional.pdf>

Convenio OIT N° 169. *Sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes*. Lima. 1989. [en línea] Documento en PDF. [citado el 21 de mayo de 2014]. pp. 1- 108. Disponible en internet en: [http://www.oit.org.pe/WDMS/bib/publ/libros/convenio\\_169\\_07.pdf](http://www.oit.org.pe/WDMS/bib/publ/libros/convenio_169_07.pdf)

De Sousa Santos Boaventura. *La reconstrucción intercultural de los Derechos Humanos*. [en línea] Libro versión digital en PDF. [citado el 16 de abril de 2014]. pp. 1-113. Disponible en internet en: [http://aulavirtual.unl.edu.ar/moodle/file.php/2003/unidad\\_1/Descolonizar\\_el\\_saber\\_final\\_-\\_Copia.pdf](http://aulavirtual.unl.edu.ar/moodle/file.php/2003/unidad_1/Descolonizar_el_saber_final_-_Copia.pdf)

Foucault, Michel. *El orden del discurso*. Fábula Tusquets Editores. Francia. 1970.

Francia, Timoteo, Florencia, Tola. *La palabra y la educación*. En “Reflexiones dislocadas. Pensamientos políticos y filosóficos Qom”. 1era. Edición. Buenos Aires. Asoc. Civil Rumbo Sur; Facultad de Filosofía y Letras. UBA. 2011. pp.7- 202.

Hernández, José. *Martín Fierro*. [en línea] Laboratorios Gador. Documento en PDF. [citado el 23 de abril de 2014]. pp. 1-271. Disponible en internet en: [http://www.gador.com.ar/iyd/cardiologia/pdf/martin\\_fierro.pdf](http://www.gador.com.ar/iyd/cardiologia/pdf/martin_fierro.pdf)

López Luis Enrique, Wolfgang Küper. *La educación intercultural bilingüe en América Latina: Balances y perspectivas*. [en línea] Revista Iberoamericana de educación N° 20. [citado el 14 de abril de 2014]. Disponible en internet en: <http://www.rieoei.org/rie20a02.htm>

Lucca, Lorena. *Indígenas mantienen la vigilia frente a la Casa Rosada para pedir por sus tierras*. [en línea] Clarín Diario on line. Sección: Sociedad.2013. [citado el 06 de abril de 2014]. Disponible en internet en: [http://www.clarin.com/sociedad/pueblos\\_originarios-vigilia\\_en\\_Plaza\\_de\\_Mayo\\_0\\_933507001.html](http://www.clarin.com/sociedad/pueblos_originarios-vigilia_en_Plaza_de_Mayo_0_933507001.html)

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. *Proyecto Educación Intercultural Bilingüe en Argentina. Sistematización de experiencias*. [en línea] Documento del Ministerio en PDF. 2004. [citado el 09 de abril de 2014]. Disponible en internet en: <http://www.folkloretradiciones.com.ar/literatura/EIB-Aborigenes.pdf>

Ontiveros, Marta Morelli de. *Hacia una política educativo-lingüística del NOA*. [en línea] Universidad Nacional de Salta. PDF. [citado el 14 de abril de 2014]. pp. 1- 33. Disponible en internet en: <http://www.unsa.edu.ar/humani/proyectoOntiveros.pdf>

Real Academia Española Diccionario. [en línea] Edición on line, palabra: lengua. [citado el 04 de



abril de 2014]. Disponible en internet en: <http://lema.rae.es/drae/?val=lengua>

Sarmiento, Domingo. *Facundo*. [en línea]Biblioteca digital: Capítulo I. [citado el 12 de abril de 2014]. Disponible en internet en:  
[http://www.biblioteca.clarin.com/pbda/ensayo/facundo/facundo\\_01.htm](http://www.biblioteca.clarin.com/pbda/ensayo/facundo/facundo_01.htm)

Scribano, Adrián. *Itinerarios de la Protesta y del Conflicto Social*. Centro de Estudios Avanzados. UNC, Instituto Académico Pedagógico de Ciencias Sociales. UNVM. Córdoba: Copiar. 2005.