

Gltopolítica y educación intercultural en Argentina: la enseñanza de lenguas indígenas en políticas educativas contemporáneas

Fecha de recepción:

17/11/2025

Fecha de aceptación:

05/01/2026

Palabras clave:

gltopolítica,
políticas educativas,
lenguas indígenas,
derechos lingüísticos,
interculturalidad

Keywords:

*gltopolitics,
educational policies,
indigenous languages,
linguistic rights,
interculturality*

Gltopolitics and Intercultural Education in Argentina: The Teaching of Indigenous Languages in Contemporary Educational Policies

Matías Andrés Morano

Facultad de Filosofía y Humanidades,
Universidad Nacional de Córdoba, Argentina
matias.morano@mi.unc.edu.ar / matimorano1993@gmail.com

Resumen

En este artículo examinamos la entextualización de los derechos lingüísticos en las políticas educativas recientes desde una perspectiva gltopolítica y sociolingüística crítica. A través del análisis de la Ley Federal de Educación de 1993, la Reforma Constitucional de 1994 y la Ley de Educación Nacional de 2006, investigamos las ideologías del lenguaje que subyacen a la enseñanza de las lenguas indígenas y la consolidación de la Educación Intercultural Bilingüe. El estudio revela cómo los discursos legales, aunque promueven el reconocimiento de la diversidad y la variación lingüística, reproducen regímenes interculturales e intralingüísticos que naturalizan el castellano como lengua de ciudadanía y relegan las lenguas originarias al plano patrimonial.



Creative Commons 4.0 Internacional (Atribución-NoComercial-CompartirIgual)

Desde una lectura latinoamericana de las motivaciones e implicancias, interpretamos estas legislaciones como tecnologías históricas de regulación sociolingüística que reproducen efectos diferenciales de inclusión, exclusión y subalternización mediante el reconocimiento, la gestión y la conceptualización de las diversas lenguas.

Por consiguiente, argumentamos que las políticas argentinas contemporáneas analizadas, aun cuando amplían el horizonte de los derechos educativos, continúan atravesadas por la tensión entre procesos característicos del capitalismo neoliberal y la globalización: la universalización del castellano, la fragmentación del plurilingüismo y la mercantilización de las lenguas indígenas. Finalmente, planteamos la necesidad de una política lingüística intercultural y una educación lingüística en clave decolonial que, para el caso argentino, asuma la diversidad lingüística como principio constitutivo del Estado y promueva una ciudadanía lingüística más equitativa en el acceso a los derechos humanos.

In this article, we examine the contextualization of linguistic rights in recent educational policies from a critical glottopolitical and sociolinguistic perspective. Through an analysis of the 1993 Federal Education Law, the 1994 Constitutional Reform, and the 2006 National Education Law, we investigate the language ideologies underlying the teaching of indigenous languages and the consolidation of Intercultural Bilingual Education. The study reveals how legal discourses, while promoting the recognition of diversity and linguistic variation,

reproduce intercultural and intralinguistic regimes that naturalize Spanish as the language of citizenship and relegate indigenous languages to the realm of heritage. From a Latin American reading of motivations and implications, we interpret these laws as historical technologies of sociolinguistic regulation that reproduce differential effects of inclusion, exclusion, and subalternation through the recognition, management and conceptualization of diverse languages. Consequently, we argue that the contemporary Argentine policies analyzed here, even when they broaden the scope of educational rights, continue to be crossed by the tension between processes characteristic of neoliberal capitalism and globalization: the universalization of Spanish, the fragmentation of multilingualism, and the commodification of indigenous languages. Finally, we propose the need for an intercultural language policy and a decolonial approach to linguistic education that, in the case of Argentina, embraces linguistic diversity as a constitutive principle of the State and promotes a more equitable linguistic citizenship in access to human rights.

(...) la cuestión lingüística ocupa un lugar clave, tanto en la organización de las etnias y sus núcleos de alteridad como, también, en las relaciones de dominación y reproducción de una hegemonía nacional. Por esto, las posturas frente a la diversidad lingüística pueden ser consideradas como un termómetro para someter a prueba el pluralismo cultural y el concepto de democracia vigente en un país.

Enrique Hamel, *Legislación y derechos lingüísticos*, 1994, p. 221

1. Hacia una glotopolítica de la enseñanza de lenguas indígenas

El artículo examina la institucionalización de los derechos lingüísticos en las políticas educativas argentinas desde una perspectiva glotopolítica y sociolingüística crítica. Su objetivo es revisar las ideologías sociolingüísticas que orientan la enseñanza del castellano y de las lenguas indígenas a partir del desarrollo normativo y del contexto de aplicación de un conjunto de políticas educativas. Según el Censo Nacional de Población (INDEC, 2024), 1.306.730 personas en Argentina se reconocen como indígenas –2,9% de la población–, y 382.697 declaran hablar o entender la lengua de su pueblo. Estos datos permiten dimensionar la relevancia sociopolítica de las políticas lingüísticas dirigidas a las poblaciones indígenas. Por este motivo, el trabajo examina las ideologías del lenguaje que intervienen en los procesos de traducción política de los derechos lingüísticos y median entre discursos normativos, actores institucionales y comunidades de hablantes (Arnoux y Bein, 2015; Zavala, 2021). A continuación, reflexionamos sobre la emergencia de la diversidad lingüística en el sistema educativo argentino para comprender las relaciones entre los usos de las lenguas originarias, las formaciones de alteridad sociolingüística y las clasificaciones del multilingüismo contemporáneo (Hamel, 2008; Hecht, 2015; Rojo y Pujolar, 2020).

El análisis parte de una lectura glotopolítica (Arnoux y Del Valle, 2010) que considera las dimensiones políticas y socioculturales del lenguaje, es decir, las

relaciones de poder y los regímenes sociolingüísticos que influyen en el estatus, el corpus y la adquisición lingüística. Desde esta perspectiva, la cuestión lingüística –referida en el epígrafe– se entiende como una forma de mediación que traduce los reclamos por los derechos lingüísticos como humanos, en marcos institucionales específicos. Allí, las políticas no solo instituyen categorías normativas, sino que también las traducen en prácticas con efectos diferenciales de reconocimiento. Como advierten Elvira Narvaja de Arnoux y José Del Valle (2010), tanto los recursos lingüísticos y discursivos como los factores contextuales estructuran los regímenes de normatividad y forman parte de la tecnología política que asigna valores diferenciales a las formas, empleos, usuarios y espacios del lenguaje:

La descripción y el análisis del perfil lingüístico de un grupo social debe atender tanto al repertorio de lectos que se realizan en diferentes géneros discursivos como al régimen o, mejor dicho, regímenes de normatividad que, en el seno de esa colectividad concreta, articulan la relación entre las formas lingüísticas y su valor social. (p. 2)

Desde esta perspectiva crítica, las políticas lingüísticas se entienden como procesos sociales dinámicos –y no lineales– que se despliegan en el tiempo y que reproducen –o desafían– discursos oficiales inscritos en valores hegemónicos, tradicionales y emergentes. Así, las legislaciones lingüísticas (Bein, 2004; 2013) pueden leerse como dispositivos de traducción política que transforman demandas sociales y culturales en categorías jurídicas, al delimitar quiénes son los sujetos de derecho y bajo qué condiciones se legitiman sus lenguas. En estos procesos de gobernabilidad sociolingüística, si bien es el Estado quien desarrolla normativas, en su éxito o fracaso interviene toda una red de relaciones sociales, cotidianas e institucionales que se articulan en distintas escalas y niveles de participación.

Las políticas educativas conforman un espacio de mediación en el cual las ideologías lingüísticas se traducen en decisiones curriculares, pedagógicas y administrativas que influyen en la circulación de las lenguas, los conocimientos lingüísticos y las formas de reconocimiento de las y los hablantes. Como sostienen

Elvira Narvaja de Arnoux y Roberto Bein (2015), estas regulan la circulación del saber lingüístico y organizan las condiciones de posibilidad del aprendizaje y legitimación de determinadas variedades y repertorios. Por consiguiente, pueden entenderse como tecnologías complementarias de regulación simbólica, material y funcional, que disputan y transforman, en el espacio público, los significados de diversidad y desigualdad, de derecho y justicia, de poder (Zavala, 2019).

Para esto, el artículo examina una serie de ideologías lingüísticas que emergen de las legislaciones argentinas –leyes, resoluciones, declaraciones– e inciden en la regulación de conflictos sociolingüísticos vinculados a los derechos culturales, las relaciones interétnicas y las configuraciones del plurilingüismo (Hamel, 1988; 1994). Desde una reflexión sobre los procesos de aboriginalidad y las formaciones de alteridades históricas (Briones, 2002; 2005; Segato, 2007), indagamos en los actores, prácticas y espacios involucrados a la enseñanza de lenguas indígenas, las políticas vinculadas a la construcción y el desarrollo de la educación intercultural y los propósitos lingüístico-pedagógicos que las orientan. Esta mirada implica no pensar en procesos lineales, sino considerar “las intervenciones en el espacio del lenguaje y las ideologías lingüísticas asociadas con ellas como expresiones de procesos económicos, sociales y políticos sobre los que, además, dialécticamente actúan” (Arnoux y Bein, 2015, p. 13).

Nuestro análisis identifica que estos procesos glotopolíticos interactúan con formaciones históricas de alteridad que se constituyen como producciones culturales, las cuales “depende[n] menos de los componentes de un producto que de las condiciones de una praxis consistente de marcación y automarcación” (Briones, 2002, p. 73). En este sentido, los gestos glotopolíticos –entendidos como intervenciones en el espacio del lenguaje– pueden convertirse en regímenes interculturales hegemónicos que adquieren valor sociolingüístico en coyunturas específicas y reproducen efectos culturales de subordinación.

En este marco, el análisis examina el pasaje de una política educativa monolingüe y monocultural hacia una que reconoce la diversidad sociolingüística y cultural. Para esto, indaga tres hitos legislativos del sistema educativo argentino:

la Ley Federal de Educación N° 24.195 (1993), la reforma de la Constitución Nacional (1994) y la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006). A partir de este corpus, se identifican las ideologías lingüísticas que orientan el tratamiento de las lenguas indígenas y las tensiones que atraviesan la Educación Intercultural Bilingüe (EIB).¹ Así, nos preguntamos cómo los derechos lingüísticos se traducen en políticas educativas y cuáles son los límites del proceso de institucionalización. Como señala Virginia Zavala (2019), el lenguaje incide en tres dimensiones de la vida en sociedad –la redistribución económica, el reconocimiento cultural y la participación política– y, además, nos permite pensar la justicia sociolingüística:

(...) para hacer referencia a una educación lingüística que empodere a los individuos y grupos subordinados en batallas sociopolíticas en torno al lenguaje. Si bien esta noción se circunscribe más al ámbito de la educación y la escuela, parto de la idea de que las desventajas lingüísticas deben ser asumidas como desventajas estructurales. (p. 6)

2. Reformas educativas y regímenes del capitalismo neoliberal

Enrique Hamel (2008) advierte, a comienzos del siglo XXI, dos procesos que atraviesan los regímenes interculturales vinculados con las lenguas indígenas. Por un lado, la distribución desigual del valor sociopolítico entre lenguas, hablantes y espacios institucionales, lo que favorece el desplazamiento lingüístico y, en última instancia, la desaparición de las lenguas minorizadas. Por otro lado, la expansión global del inglés, lo que le otorga una posición monopólica y hegemónica y que –en articulación con los procesos de globalización– se consolida como una amenaza a dominios, agencias y hablantes de otras lenguas.

En este contexto caracterizado por la globalización económica y cultural y la reconfiguración neoliberal del Estado, se advierten diferentes transformaciones en la educación lingüística (Unamuno, 2016) que gestiona los usos de las lenguas indígenas en el sistema educativo. En este sentido, existen diversos enfoques:

(...) para tratar esa diversidad lingüística y cultural: *negarla*, como lo ha hecho tradicionalmente el Estado-nación liberal; entenderla como un *problema* que requiere soluciones técnicas para atenuar por lo menos sus efectos; admitir la alteridad como un *derecho* a la diferencia que es necesario aceptar, o concebir la diversidad como un recurso sociocultural adicional (Ruiz, 1984), un enriquecimiento de la sociedad en su conjunto. (Hamel, 1994, p. 221)

En 1985 se aprueba la Ley Nacional N° 23.302 de Política Indígena y de Apoyo a las Comunidades Aborígenes, en un contexto marcado por la presión de la jurisprudencia internacional y por la movilización de la militancia indígena. Como reconoce Diana Lenton (2010), esta legislación se convirtió en una plataforma de discusión y un marco jurídico eficaz para el desarrollo de múltiples procesos de representación etnopolítica. De este modo, el Congreso Nacional sanciona la primera ley que reconoce formalmente derechos vinculados con la tierra, la lengua, la cultura, la educación, la salud y la participación política de las comunidades originarias como parte de la programática estatal.

Este momento puede interpretarse como el principio de la institucionalización de la diversidad lingüística, el cual comienza a inscribir las lenguas indígenas en un régimen de valor patrimonial, en tanto son reconocidas como parte constitutiva de la identidad cultural de los pueblos originarios y del patrimonio sociocultural de la nación. Sin embargo, este proceso de reconocimiento etnopolítico se articula con transformaciones más amplias en las políticas sociales y educativas que acompañan la consolidación de un nuevo paradigma de gestión estatal. Luis Enrique López (2004) sostiene que, ya a partir de la década de 1970, comienzan a imponerse en América Latina una serie de reformas neoliberales en las que las lenguas adquieren un nuevo estatuto dentro de las políticas públicas. En este marco, las lenguas pasan a ser consideradas como recursos estratégicos o capitales simbólicos en la construcción de una ciudadanía posmoderna, lo que implica una reinterpretación liberal de los derechos lingüísticos como derechos individuales.

Como afirma Ana Carolina Hecht (2013), esto constituye la génesis de las políticas que sustentan modelos bilingües insertos en programas compensatorios orientados a gestionar poblaciones consideradas socioeducativamente vulnerables. La diversidad lingüística es reconocida, y simultáneamente administrada a través de dispositivos institucionales que tienden a aislarla como rasgo cultural particular de ciertos grupos sociales. De esta manera, el reciente reconocimiento patrimonial de las lenguas indígenas convive con formas ortodoxas de intervención estatal que, lejos de transformar las estructuras de desigualdad, contribuyen a reproducirlas bajo nuevas modalidades de gestión de la diferencia (Comaroff y Comaroff, 2011).

Desde una perspectiva glotopolítica, entonces, las lenguas pueden ser tipificadas como recursos funcionales dentro de un mercado lingüístico global –lo que remite a procesos de mercantilización– o como bienes culturales vinculados con la memoria e identidad colectiva –lo que remite a procesos de patrimonialización–. En este sentido, las transformaciones educativas deben ser comprendidas en el marco de las reformas legislativas nacionales y provinciales que, tras la restitución de la democracia, reconocen una serie de derechos diferenciales para los pueblos indígenas, sus lenguas, saberes y prácticas culturales. Esta coyuntura posiciona al movimiento indígena como un interlocutor político legítimo y lo convierte en un actor autorizado para intervenir en debates públicos que exceden las problemáticas estrictamente étnicas. Sin embargo, mientras en el plano discursivo se promueve la interculturalidad y el plurilingüismo social, en el plano económico y educativo se consolidan políticas que orientan el mercado de las lenguas hacia el consumo del inglés como lengua global, reforzando procesos de jerarquización lingüística.

El periodo comprendido entre 1989 y 1999 –que abarca los dos mandatos presidenciales de Menem– constituye una etapa clave de reformas estructurales del sistema educativo nacional dentro de un marco de políticas neoliberales focalizadas con alcance continental. Como señala Dagmar Raczynski (1995), las denominadas “políticas sociales focalizadas” se orientan a poblaciones definidas como pobres o en situación de riesgo social, configurando categorías administrativas que delimitan a los sujetos destinatarios de la intervención estatal. Estas políticas producen formas

específicas de identificación social que construyen imaginarios colectivos acerca de quiénes son los sujetos de la política pública. De este modo, generan instrumentos y marcaciones institucionales que tienden a producir sujetos estigmatizados a partir de la carencia o ausencia educativa, lingüística o cultural, situándolos en una posición subordinada respecto de la ciudadanía hegemónica y desplazando hacia el individuo la responsabilidad de su integración social. No obstante, como advierte Hecht (2007), la realidad social evidencia los límites de este modelo:

Estas políticas han operado transformaciones estructurales y han dado lugar a un nuevo modelo social de acumulación donde se reduce el ámbito de acción del Estado y se propicia la privatización de los servicios y las actividades productivas, a la vez que se profundiza la segmentación social del sistema, cristalizando las desigualdades sociales ya existentes. (p. 72)

En este sentido, la lógica neoliberal se define por su capacidad para incorporar el discurso de la diversidad lingüística dentro de nuevas formas de regulación social. Así, la diversidad cultural y lingüística puede ser reconocida como patrimonio de una comunidad y administrada como recurso funcional dentro de mercados modernos. Esta doble lógica contribuye a reproducir políticas educativas fragmentadas que, aunque reconocen formalmente la diversidad, no abordan las causas estructurales de la desigualdad que afecta a pueblos indígenas y poblaciones migrantes. Por esto, las legislaciones analizadas pueden entenderse como dispositivos de traducción institucional de la diversidad lingüística, que fortalecen la legitimidad jurídica del plurilingüismo en el sistema educativo argentino. Sin embargo, su análisis permite identificar diferencias significativas en relación con la finalidad de las políticas, los regímenes de valor atribuidos a las lenguas y los actores que adquieren legitimidad para hablar en nombre de ellas.

Por ejemplo, durante 1992, la Ley Nacional N° 24.071 aprueba el Convenio N° 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes, una de las herramientas jurídicas

internacionales más importantes para la defensa de los derechos indígenas. Entre sus fundamentos, el Convenio reconoce “las aspiraciones de esos Pueblos a asumir el control de sus propias instituciones y formas de vida y de su desarrollo económico y a mantener y fortalecer sus identidades, lenguas y religiones, dentro del marco de los Estados en que viven”. De este modo, las políticas educativas argentinas que se consolidan durante este período articulan de manera compleja dos modos de aparición de lo sociolingüístico. A partir de un régimen de visibilidad patrimonial que implica el reconocimiento en el presente de algo ausente, y un régimen de visibilidad capitalista que implica la mercantilización económica y sociopolítica de bienes culturales al ocultar desiguales relaciones epistemológicas y ontológicas. Ambas operaciones no deben concebirse como procesos sucesivos ni excluyentes, sino como tecnologías complementarias de gobierno de la diversidad sociolingüística, que se articulan de diferentes maneras en la Ley Federal de Educación y la Ley de Educación Nacional, configurando distintos regímenes interculturales de reconocimiento y administración (Comaroff y Comaroff, 2011).

3. La Ley Federal de Educación y la Reforma Constitucional

Luego que el Congreso Pedagógico Nacional (1984-1988) plasmará un diagnóstico de crisis del modelo de enseñanza y fundamentará la necesidad de una reforma estructural que abandone los vestigios de las censuras militares, uno de sus hitos fue la Ley Nacional N° 24.049 de Transferencia de los Servicios Educativos – sancionada en 1991– que habilitó la descentralización y regionalización de las instituciones educativas, desde el ámbito nacional hacia el ámbito provincial.

Posteriormente, hacia 1993, fue sancionada la Ley Federal de Educación N° 24.195, primera ley orgánica del sistema educativo que incluyó la extensión de la escolaridad obligatoria dividida entre la Educación Inicial y la Educación General Básica con un nivel de Educación Polimodal, y de Educación Superior, Profesional y Académica de Grado. Esta normativa promovió la descentralización de la gestión

educativa y participación de la comunidad educativa en la toma de decisiones, al optar por un mayor protagonismo de las provincias y sus establecimientos. De esta manera, se introdujo la idea de una estructura curricular flexible que permitía la adaptación de los contenidos y metodologías acordes con las necesidades y características de las y los educandos, junto al desarrollo de la formación técnica y profesional, y la importancia el mundo del trabajo y la inserción laboral.

En esta ley no hay referencia explícita a la lengua oficial, más bien se cristaliza el castellano de manera desmarcada como lengua vehicular, como objeto de enseñanza, como lengua de identidad nacional y como recurso cultural, y el reconocimiento de las lenguas indígenas como lengua vehicular, como objeto de enseñanza, como herencia ancestral y como recurso cultural. Por ejemplo, el Art. 5 Inc. 19 del Cap. I establece que el Estado fijará los lineamientos de la política educativa respetando 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”. La normativa recupera la Ley N° 23.302 de 1985 y oficializa además en el Art. 34 del Cap. VII competencias relativas al bilingüismo y la interculturalidad dentro de los “régimenes especiales” y suscita una política enfocada en las poblaciones “socio-étnicamente” reconocidas como diferentes. Esta política sociolingüística se lleva a cabo mediante “programas, en coordinación con las pertinentes jurisdicciones, de rescate y fortalecimiento de lenguas y culturas indígenas, enfatizando su carácter de instrumentos de integración”. Estas representaciones implican diferentes alcances relativos al uso de las lenguas indígenas: con metas comunicativas hacia el interior de las comunidades aborígenes, con metas pedagógicas hacia la incorporación al sistema educativo, con metas políticas hacia las comunidades de hablantes, con metas económicas hacia los usuarios competentes, con metas culturales hacia la participación social.

En paralelo a estas representaciones que visibilizan las lenguas indígenas en el sistema educativo argentino y cristalizan una idea monoglósica de las lenguas indígenas –la cual desconoce la variedad intralingüística de estos idiomas– advertimos un incipiente reconocimiento del derecho a la “lengua materna”. Sin

embargo, las “lenguas propias” aparecen configuradas como “primeras lenguas” de las comunidades étnicamente marcadas en tanto conforman un elemento cultural cerrado e inmóvil, al decir de Claudia Briones (2002): como un elemento etnizado que condiciona tanto a las y los hablantes, como a los usos del lenguaje y los discursos sobre ellas. En lo relativo a la enseñanza de lenguas indígenas, se desconocen sus particularidades socioculturales y, en lo relativo a la lengua escolar, el castellano se da por supuesto como lengua nacional, a un nivel sociolingüístico, y término no marcado, a un nivel discursivo.

De esta manera, la Ley Federal de Educación define un sistema educativo nacional organizado en niveles, ciclos y modalidades, y dentro de estas modalidades emerge la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) como “oferta” específica destinada específicamente a pueblos indígenas.² En definitiva, la normativa logra configurar una tendencia asimilacionista y encubridora de las desigualdades a través de una política lingüística que fija la enseñanza de lenguas indígenas en un “programa de rescate y fortalecimiento” incluido en un “apartado” y refiere de manera no marcada a procesos de castellanización y procesos de mercantilización de estas; procesos que implican ver las lenguas como recursos de consumo, y no como sistemas lingüísticos y literarios o elementos centrales para la conformación de una identidad, cultura e historia comunitaria.

De este modo, la legislación atenúa su mirada etnocéntrica sin desarticular su práctica etnizadora, al tiempo que el sistema educativo reconfigura sus clasificaciones sociales en el marco de una racionalidad política neoliberal que, bajo un registro aparentemente más inclusivo, procura reconocer la pluralidad étnica y cultural de aquellos pueblos construidos como “merecedores” de derechos diferenciales y de formas acotadas de participación autónoma. En este régimen intercultural, el reconocimiento de la diversidad no implica una transformación de las relaciones estructurales de desigualdad, sino su gestión diferencial mediante dispositivos normativos y pedagógicos. En este sentido, la Ley Federal de Educación distingue entre los objetivos de la formación de educadores: “Preparar y capacitar para un eficaz desempeño en cada uno de los niveles del sistema

educacional y en las modalidades” (Art. 19, Inc. 1); habilitando la incorporación de la interculturalidad y el plurilingüismo como nuevos desafíos para la capacitación docente, fundamentalmente para las modalidades del sistema educativo.

Elvira Narvaja de Arnoux y Roberto Bein (2015) señalan que esta legislación institucionaliza la escolarización de las comunidades indígenas por medio del idioma castellano –como lengua nacional– con miradas integracionistas, junto a la monopolización del inglés, francés y portugués como lenguas extranjeras para la mayoría de la población nacional. Aun así, destacan que las lenguas indígenas adquieren un espacio en la planificación educativa –a nivel nacional– al ser consideradas como lenguas vehiculares y lenguas de herencia de los “pueblos originarios” y, al mismo tiempo, objetos de las prácticas de enseñanza y de los procesos culturales; en paralelo a la promoción de la diversidad lingüística como un componente de la identidad nacional desde una incipiente perspectiva de patrimonialización que se sustenta en el reconocimiento de los derechos lingüísticos como derechos humanos. Esto se observa también en la Reforma de la Constitución Nacional de 1994, que no fija una lengua oficial de la ciudadanía lingüística, sin embargo, en el Art. 75, incorpora entre las Atribuciones del Congreso:

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, y la posesión y propiedad comunitarias de las tierras que tradicionalmente ocupan; y regular la entrega de otras aptas y suficientes para el desarrollo humano; (...).

19.- Proveer lo conducente al desarrollo humano (...). Sancionar leyes de organización y de base de la educación que consoliden la unidad nacional respetando las particularidades provinciales y locales (...). Dictar leyes que protejan la identidad y pluralidad cultural.

Ahora bien, para las poblaciones indígenas esta reforma incluye una

política lingüística explícita del castellano como lengua nacional no marcada que concede la posibilidad de la transmisión de una “lengua propia” como primera y el ejercicio de la ciudadanía nacional a partir de la apropiación de una “lengua prestada” considerada como segunda.³ Asimismo, la reforma oficializa el derecho a la Educación Bilingüe –inscrita en paralelo a la identificación indígena– que legitima la idea de una “lengua materna”, la cual determina su autoadscripción a una comunidad lingüística como derecho humano, expresivo y comunicativo. En tercer lugar, reconoce la reivindicación política de “lo propio” –junto a la reacción hacia una lengua y cultura dominante– al sustentar la idea de una “lengua alternativa” que incorpore nuevas convenciones internacionales.⁴ Entre otras cosas, esto se vincula con el paso del liberalismo clásico al neoliberalismo globalizador, como advierte Roberto Bein (2004), proceso posmoderno que recoge en el plano discursivo las demandas de los movimientos sociales minorizados y subalternizados. De esta manera, entre 1988 y 1996, muchos países americanos incorporaron en sus textos constitucionales regímenes y significados similares relativos a las lenguas y los derechos de los pueblos originarios (Zajícová, 2017).

Virginia Unamuno y Alejandro Raiter (2012) señalan que el Art. 75 otorga al Congreso tanto la atribución de reconocer legalmente la preexistencia de pueblos indígenas, como también las formas en que se trata la posesión de las tierras “que tradicionalmente ocupan”. El reconocimiento que se atribuye al Congreso en este inciso no se refiere a ningún pueblo en particular, sino que se trata del reconocimiento de la “preexistencia” de pueblos, pero no de la existencia de naciones políticas: “por lo que un mismo pueblo-nación indígena permanecerá dividido dentro de las jurisdicciones provinciales y sujeto, por lo tanto, a constituciones y regímenes legales diferentes” (p. 133). En el plano educativo, esto significa que los pueblos indígenas se encuentran sujetos a diferentes programas de escolarización diseñados a nivel nacional y que, al mismo tiempo, dependen de distintos currículos y aplicaciones de la modalidad según la jurisdicción provincial.⁵

Otros documentos relativos a estas reformas –Ley de Educación Superior; Acuerdos del Consejo Federal de Cultura y Educación (CFCyE); Contenidos

Básicos Curriculares— no solo amplían la escolaridad obligatoria y otorgan estatuto curricular a las “lenguas extranjeras”, sino que además promocionan la diversidad lingüística como una propuesta didáctica enfocada en temáticas relativas a “lenguas aborígenes” o “variedades del español”. De esta manera, emergen una serie de legislaciones destinadas a la alfabetización de las poblaciones que se autorreconocen como indígenas en paralelo a la garantía del acceso a la educación común, lo que decanta en la reestructuración de los planes de estudio, sobre todo en lo que se refiere a una política de castellanización.

En este sentido, la Reforma Constitucional asienta la enseñanza obligatoria del español y el uso de las lenguas indígenas como paso previo para su incorporación al sistema lingüístico y literario nacional a través de un “modelo de transición o bilingüismo substractivo” (López, 2004). Este dispositivo lingüístico y pedagógico, como afirma el autor, propicia el aprendizaje inicial de la lectura y escritura en la lengua indígena y el aprendizaje oral del castellano como segunda lengua durante los primeros años de escolaridad para fomentar, luego, el pasaje a una educación impartida exclusivamente en la lengua dominante. Por esto, el modelo educativo se configura como “transicional” en lo lingüístico y “asimilacionista” en lo cultural y, por lo tanto, el bilingüismo se desarrolla desde una óptica que prioriza el castellano en desmedro de las lenguas aborígenes: una política inclusiva, pero a la vez paternalista, indefinida y voluntarista.

Las diferentes “modalidades socioeducativas” se orientan a grupos destinatarios, zonas geográficas y niveles educativos que remiten, para nuestro caso, a poblaciones etnizadas y, a su vez, construyen representaciones sociolingüísticas desde una episteme colonial que inmoviliza la articulación entre lengua, identificación y desigualdad al priorizar la utilidad o rentabilidad económica sobre la función social y cultural. Esto, para el caso de las lenguas indígenas, puede llevar a la estandarización y simplificación de las formas de hablar, perdiendo las comunidades matices etnopolíticos y su conexión con prácticas ancestrales o vitales específicas, proceso que ignora la agencia de las y los sujetos hablantes y los posiciona en un lugar secundario, con conocimientos superficiales y carente de

tecnologías educativas útiles. Si bien, como señala Hecht (2015), estas nuevas perspectivas buscan trascender los estereotipos racistas que identificaban la diversidad cultural y lingüística con carencias, es evidente que se configuraron como una política educativa compensatoria:

La EIB se traduce en las aulas escolares argentinas de la siguiente forma: se trata de escuelas destinadas a población indígena y cuentan con dos maestros, el maestro indígena y el maestro no-indígena. Al primer (...) corresponde la enseñanza de la lengua indígenas y las denominados “contenidos culturales”, mientras que al segundo la enseñanza del español y el resto de las asignaturas. (p. 25)

Frente al monolingüismo del castellano, comienza a pensarse en “otras lenguas” y en una “educación diferenciada” mediante la EIB como posible “alternativa” que no se propone transformar las propuestas educacionales en general sino, más bien, brindar un “servicio” primero, y una “modalidad” después, con fines intervencionistas y lógicas tutelares. La política sociolingüística busca que las medidas compensen a comunidades de hablantes que históricamente han sido excluidos de la transmisión de prácticas y saberes en las instituciones educativas; como lo demuestran la Resolución N° 66 (1997), N° 72 (1998) y N° 107 (1999) del CFCyE relativas a la enseñanza de las lenguas extranjeras, educación intercultural y bilingüe, y reconocimiento del plurilingüismo social en las aulas, respectivamente. Este proceso que instrumentaliza las lenguas indígenas como recurso funcional, tiene su correlato en la inserción mediante programas compensatorios y focalizados, la subordinación a lógicas de eficiencia, integración, empleabilidad y adaptación; y su despolitización, al posicionarlas como medio para la inserción en el sistema educativo hegemónico, no como derecho colectivo. Este proceso donde la lengua se presenta como objeto autónomo implica una operación de mercantilización de la lengua; mecanismo que implica reconocerla en términos de capital simbólico administrado por terceros, como bien valorizado en función de su utilidad inmediata y no de su agencia política, como una marca identitaria separada de sus hablantes,

conflictos y condiciones de reproducción.

Diferente a la Ley Federal de Educación que emerge en una coyuntura neoliberal caracterizada por procesos de privatización y de descentralización junto a políticas focalizadas, durante el año 2006 presenciamos una transformación que se caracteriza por la recuperación de los marcos de derechos dentro las políticas públicas, el fortalecimiento de la ciudadanía integral y la reconstitución del rol del Estado como garante, manifiesto en la Ley de Educación Nacional.⁶ Asimismo, debemos reconocer que es en el censo de 2001 cuando se agrega la pregunta sobre el autorreconocimiento étnico para todos los hogares de Argentina y que en 2004-2005 se lleva a cabo la Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas (ECPI) como una “encuesta sectorizada” que arroja los primeros datos oficiales sobre la población indígena. En torno a esto, De Mauro (2025) señala:

(...) la ECPI (2004-2005) marca un antes y un después en el proceso censal integral, como dijimos, impulsado y sostenido por un marco institucional, a nivel latinoamericano, que proponía por este tipo de políticas estatales o, por lo menos, por contabilizar la población indígena que estaba exigiendo y reivindicando, en algunos casos, el cumplimiento de derechos humanos fundamentales. (p. 7)

Como se analiza más adelante, la Ley de Educación Nacional posiciona explícitamente una no suscripción a las ideologías que embistan la educación como un bien de mercado, sino como un derecho básico de todo ser humano, donde los “programas” se incorporan ahora como “modalidades” que enuncian una “política social universal o selectiva” (Raczynski, 1995).⁷ Estas políticas, mientras conviven con vestigios de políticas focalizadas neoliberales y mecanismos de globalización, se incorporan a las políticas sociales latinoamericanas dentro un campo más amplio denominado “socioeducativo” con enfoques de inclusión y derechos.

4. La Ley de Educación Nacional

En 2004, la Resolución N° 549 del CFCyE crea el Programa Nacional de Educación Intercultural Bilingüe coordinado por la Dirección de Programas Compensatorios de la Subsecretaría de Equidad y Calidad del Ministerio de Educación. La fundamentación de este programa, que se introduce en el Anexo I de la normativa, nos permite rescatar tres afirmaciones que se diferencian del modelo anterior. En primer lugar, “el problema no es la diversidad de los usuarios del sistema educativo, sino la incapacidad de éste para responder a las necesidades específicas”. En segundo lugar, “la educación intercultural y bilingüe es concebida como estrategia de equidad educativa porque estriba en el postulado de la plena participación de las lenguas y las culturas indígenas en el proceso de enseñanza y aprendizaje”. En tercer lugar, “desde la educación, la interculturalidad es vista, a la vez, como opción de política educativa, como estrategia pedagógica y como enfoque metodológico”. Esto significa que el Estado configura modos de aparición de las prácticas culturales y lingüísticas indígenas como patrimonio etnohistórico, nacional, político y epistémico, mientras su reconocimiento opera como tecnología de gobierno para instrumentalizar la diferencia y disputar jerarquías estructurales. En este sentido, las lenguas de herencia y el patrimonio indígena funcionan como lenguaje jurídico y sociohistórico, producción metacultural creativa, que traduce demandas políticas en construcciones gestionables

En este marco, se oficializan las iniciativas bilingües e interculturales mediante la Resolución N° 105/10 que autoriza la creación de la Modalidad de EIB, y la Resolución N° 119/10 que propone sus lineamientos y crea el Consejo Educativo Autónomo de Pueblos Indígenas (CEAPI). En este sentido, se puede reconocer el motivo por el cual, en la Ley Nacional N° 27.204 de Implementación Efectiva de la Responsabilidad del Estado en el Nivel de Educación Superior, el Art. 2 Inc. C advierte: “Promover políticas de inclusión educativa que reconozcan igualmente las diferencias de género y de los procesos multiculturales e interculturales”. Con esto, advertimos una planificación educativa que refiere explícitamente a una dimensión cultural del proceso de enseñanza y a una

dimensión situada del aprendizaje en paralelo a una nueva relación curricular que se establece entre los saberes y valores propios de las sociedades involucradas, en tanto diálogos entre la “cultura tradicional” y la “cultura nacional”. A partir de entonces, la EIB cambia su orientación transicional por una orientación de mantenimiento sociolingüístico y desarrollo multiétnico, sin que eso suponga renunciar a la necesidad de un idioma nacional común, mientras se modifica la comprensión curricular monocultural que busca construir una propuesta educativa que parta de la cotidianeidad de cada pueblo (López, 2004).

Este enfoque de acción positiva, que implica pensar el plurilingüismo no como contexto –desde una política diferenciada– sino como modelo –desde una política distintiva–, se articuló con el reconocimiento creciente de los derechos de las comunidades originarias. En este marco, se declaró la Emergencia Territorial Indígena mediante la Ley N° 26.160 de 2006 que dispuso la realización de relevamientos de las tierras ocupadas por comunidades indígenas y suspendió los desalojos hasta la finalización de dicho proceso. En esta línea, hacia 2014 se sancionó la Ley N° 26.994, la cual reformó del Código Civil y Comercial e incorporó la participación de diversos grupos sociales emergentes como actores con agencia jurídica. Entre las normativas más significativas de este período –que involucra las gestiones de Néstor Kirchner (2003-2007) y Cristina Fernández de Kirchner (2007-2015)– se destaca el Decreto N° 672/16 que estableció la obligación de garantizar la consulta y participación de los Pueblos Originarios dentro del Instituto Nacional de Asuntos Indígenas (INAI) y de los Consejos Consultivos Indígenas (CCI). Sin embargo, en el contexto actual, la continuidad de estos avances se ve amenazada por el proceso de desmantelamiento de organismos estatales con trayectoria en las políticas indigenistas, al comprometer la articulación federal y la sostenibilidad de políticas educativas y públicas, lo que revela un retroceso en la consolidación de un Estado garante de derechos.

En 2006 se sanciona la Ley de Educación Nacional N° 26.206 en la cual no hay una referencia explícita a la lengua oficial –naturaliza el castellano como lengua vehicular del Estado– aunque configura una normativa que recupera el Inc.

17, 18 y 19 del Art. 75 de la Constitución Nacional. De esta manera, una vez más, no se reconoce la diversidad lingüística explícitamente, sino que se visibiliza la diversidad cultural y se pondera su valorización, situación que acarrea una problemática didáctico-pedagógica relativa al uso del lenguaje y los derechos políticos. Esto es, que en la normativa se reconocen las “lenguas propias” de los pueblos indígenas como diferentes, pero, por un lado, se las categoriza en singular atribuyendo una tipología esencial a cada una y, por otro, no se menciona cómo incluirlas en los procesos de escolarización, en situaciones de desigualdad histórica. En este sentido, como parte de los objetivos, la legislación asegura “el respeto a su lengua y a su identidad cultural, promoviendo la valoración de la multiculturalidad en la formación de todos/as los/as educandos/as” (Cap. II, Art. 11); y, por consiguiente, la EIB comienza a formar parte del sistema educativo como una subárea entre las ocho modalidades que este reconoce junto a los tres niveles obligatorios (Inicial, Primaria y Secundaria) y la Educación Superior.⁸

A diferencia de la Ley Federal de Educación, la novedad en la Ley de Educación Nacional consiste en que el Art. 52 pretende que el bilingüismo no sea sustractivo –es más, se lo prohíbe– sino que es alentado el “mantenimiento” de las lenguas étnicamente marcadas tras reconocerse las situaciones históricas de desigualdad que aquejan a las diferentes comunidades de hablantes:

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.

En este sentido, se representa a los pueblos indígenas a partir de una valoración universalista de la identidad lingüística y cultural como propia, y se considera a la EIB como una modalidad del sistema educativo de carácter constitucional encargada de habilitar la participación política de estas comunidades étnicas en materia educativa desde el “respeto”, “recuperación” y “mantenimiento”. Por consiguiente, nos interesa destacar que, si bien esta normativa revaloriza la diversidad lingüística, opera con el implícito de culturas o lenguas “diferentes” a la configurada como “oficial”, es decir no las reconoce como relativas a determinados sujetos políticos de agencia nacional y provincial, y es concebida en términos esencialistas, en otras palabras, en base a estándares de pureza y autenticidad étnica. En este sentido, el plurilingüismo se configura supeditado a la población nacional y la diversidad lingüística se manifiesta como contenido de enseñanza y recurso folklórico entre el español como lengua nacional y las lenguas indígenas y lenguas extranjeras como lenguas adicionales o lenguas segundas. Con esto, advertimos que otra novedad de la Ley de Educación Nacional es la inclusión discursiva de la “diversidad cultural” como patrimonio, es decir, un conjunto de bienes tangibles e intangibles heredados del pasado, que una comunidad reconoce en el presente como importantes y protege para transmitirlos a futuras generaciones. Este proceso de ideologización nos posiciona ante una construcción social que refuerza la identidad y la memoria colectiva indígena u originaria, y se vuelve evidente en el Art. 54:

El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, definirá contenidos curriculares comunes que promuevan el respeto por la multiculturalidad y el conocimiento de las culturas originarias en todas las escuelas del país, permitiendo a los/as alumnos/as valorar y comprender la diversidad cultural como atributo positivo de nuestra sociedad.

Esto ubica al proceso de patrimonialización como una tecnología cultural que, aun cuando reconoce la diversidad lingüística, tiende a desactivar la dimensión política, territorial y conflictiva de los usos de las lenguas indígenas, al

incorporarlas como contenido curricular que remite a un objeto de valoración, de herencia ancestral y de capital cultural, y no como lengua de ciudadanía y práctica cultural emergente. Como señalan Hirsch y Lazzari (2016):

Muchas veces se usa la distinción a la que se aludió anteriormente entre “cultura” y “etnia/pueblo” como una especie de filtro, incorporando algo de las culturas indígenas y manteniendo marginadas a las personas indígenas y a sus organizaciones étnicas. Esta postura se evidencia en la “patrimonialización” (y la folklorización), es decir, el proceso por el cual se transforma lo indígena en “patrimonio cultural” con fines educativos, museísticos y turísticos. (p. 12)

En la normativa, la noción de “modalidad educativa” se entiende como “opciones organizativas y/o curriculares” que procuran “dar respuesta a requerimientos específicos de formación y atender particularidades de carácter permanente o temporal, personales y/o contextuales”, para nuestro caso, de “las culturas originarias en todas las escuelas del país”. Esta reforma educativa afirma como propósito “garantizar la igualdad en el derecho a la educación y cumplir con las exigencias legales, técnicas y pedagógicas de los diferentes niveles educativos” al promover un diálogo entre “los pueblos indígenas y poblaciones étnica, lingüística y culturalmente diferentes”, en pos de construir una “identidad nacional, basada en el respeto a la diversidad cultural y a las particularidades locales, abierta a los valores universales y a la integración regional y latinoamericana”. Si bien el traspaso de programa a modalidad es un avance que tiene efectos en las agencias políticas de las comunidades indígenas, no alcanza para interculturalizar las prácticas educativas y no supera el multiculturalismo neoliberal ni las políticas de reconocimiento implicadas en las relaciones entre diferentes paradigmas de pensamiento o cosmovisiones. Como advierte Acuña (2010), solamente las lenguas indígenas son separadas y no lo es también la sistematización de las experiencias de bilingüismo o de plurilingüismo social:

(...) incluir la EIB entre las otras modalidades consiste fundamentalmente en confundir el *ser* con el *estar*, trata la identidad de los pueblos aborígenes (y de nuestro “país multicultural y multilingüe”) como si fuera un estado transitorio determinado por cuestiones coyunturales. (...) Otro hecho llamativo de esta ley es la ausencia de una reflexión sobre los resultados educativos argentinos actuales y su relación con el aspecto lingüístico y la ausencia de la enseñanza del español como lengua segunda. Es decir, la inexistencia de la idea del bilingüismo una vez más. (...) Con la Ley Nacional de Educación se pierde la oportunidad de que lo indígena nos constituya como Nación y se vuelve a la ajenidad de “lo originario”. Una vez más, los alumnos aborígenes quedan arrinconados para ser un sujeto “regional” y, por lo tanto, junto con las otras modalidades, sin acceder a la enseñanza del español como lengua segunda. (pp. 348-349)

De esta manera, la cultura se transforma en algo que puede ser poseído, administrado y exhibido como herencia colectiva legítima y se comienza a dar legibilidad a una educación lingüística intercultural enraizada en las hablas de las y los educandos y abierta a la incorporación de elementos provenientes de otros horizontes culturales. Esto es, una educación impartida en la lengua indígena de las comunidades y en la lengua oficial del Estado para propiciar el desarrollo de las competencias comunicativas de las y los educandos en dos idiomas a la vez. Por consiguiente, el castellano como idioma oficial no solo mantiene su valoración hegemónica en términos de lengua nacional, sino que también la etnicidad es objetivada como herencia, anclada a un pasado auténtico y convertida en recurso reconocible para terceros –Estado, mercado o turismo–. En consecuencia, estamos ante tres características del capitalismo neoliberal y la globalización con impactos en las políticas sociales: primero, el pasaje de la etnicidad a la propiedad colectiva; segundo, la conversión de la cultura, la historia y la tradición en activos simbólicos; y tercero, la institucionalización de la identidad como bien gestionable.

Hasta el momento recuperamos dos políticas educativas que tensionan las

representaciones sociolingüísticas ligadas a dos procesos –de mercantilización y de patrimonialización– y sus ideologías lingüísticas, en un contexto marcado por el capitalismo neoliberal y la globalización, al distinguir entre políticas focalizadas, universales y selectivas. En este sentido, se puede sostener que la Ley Federal de Educación logra visibilizar el plurilingüismo como contexto de una comunidad y la diversidad cultural como una realidad presente en determinado espacio objetivado en donde existen diversas lenguas en uso que remiten a comunidades indígenas, comunidades migrantes u otros usuarios del lenguaje. Este enfoque se caracteriza por valorar y respetar la coexistencia de múltiples lenguas tipificadas, pero en tanto política etnizadora, carece de estrategias específicas para abordar esta diversidad en el sistema educativo desde un paradigma que no asistencialista, culturalista o mercantilista, sino más bien en clave decolonial (Díaz, 2010).

A partir de la Ley de Educación Nacional, el plurilingüismo se considera como modelo de una comunidad comunicativa dado que adopta una perspectiva proactiva y deliberada que reconoce la diversidad lingüística como una riqueza sociocultural del patrimonio regional y busca promover el mantenimiento de las lenguas indígenas en paralelo al uso cotidiano de diferentes lenguas en el ámbito. Así, el plurilingüismo se considera una habilidad pragmática del lenguaje en las relaciones interculturales y una competencia metapragmática valiosa para todas las y todos los estudiantes, mientras se busca fomentar la adquisición de más de una lengua. Con este nuevo enfoque lingüístico con base sociocultural crítica se logran implementar espacios específicos para la enseñanza de las lenguas, establecer metas y objetivos relacionados con el plurilingüismo contemporáneo, y diseñar estrategias pedagógicas que promuevan el empleo y valoración de la diversidad lingüística.

Mientras que pensar el plurilingüismo como contexto –condición que nos remite a la primera normativa– implica reconocer la diversidad lingüística existente en comunidades desfavorecidas de hablantes cuyas lenguas y culturas “propias” se encuentran en peligro; pensar el plurilingüismo como modelo –que remite a la segunda normativa– implica visibilizar y registrar las acciones políticas deliberadas para promover y fomentar activamente la comunicación significativa en múltiples

lenguas dentro del ámbito público y educativo como capital social “distintivo” y “universal” para el acceso a derechos fundamentales. En este sentido, la EIB es una demanda legítima para que las y los hablantes de lenguas indígenas puedan fortalecer sus procesos de recuperación lingüística y su autoestima para ejercer la autoidentificación y participación política, al mismo tiempo que la interculturalidad en la educación siga vigente por medio de la incorporación de prácticas que posibiliten el diálogo enriquecedor entre diferentes conocimientos. No obstante, como señalan Hamel (1994), Loncon (2013) y Zavala (2019) la EIB no implica por sí una modificación de las clasificaciones sociales, más bien, invita a pensar que no se trata solo de un currículum multicultural o la incorporación de una lengua, sino por el contrario, de relaciones socioculturales que no están dadas de antemano, que son situacionales y entre hablantes entendidos como sujetos políticos.

Como pudimos dar cuenta, las normativas suponen regímenes interculturales emergentes en diferentes niveles que se construyen políticamente en escenarios sociolingüísticos dinámicos y cambiantes. Un punto crítico en la época actual es la derogación, mediante el Decreto de Necesidad y Urgencia N° 1.083/24, de la Ley N° 26.160 y de sus sucesivas prórrogas. A ello se suma la reestructuración del INAI en 2025, que pasó de ser un organismo descentralizado a convertirse en una unidad de la Jefatura de Gabinete. Si bien la Resolución N° 549/04, que creó el Programa Nacional de EIB, continúa vigente, la orientación del gobierno pone en riesgo la continuidad de programas nacionales vinculados a los derechos indígenas y a la educación intercultural y bilingüe.

5. Educación lingüística y regímenes de la diversidad cultural

La revisión de las políticas argentinas relativas a la enseñanza de lenguas permite reconocer la complejidad de los procesos ideológicos que han configurado históricamente las relaciones entre lenguas, hablantes, escuela y ciudadanía. Desde una perspectiva glotopolítica, estas normativas pueden entenderse como parte de un

conjunto de formaciones que intervienen en la construcción de identidades nacionales y en la regulación de sistemas sociolingüísticos que organizan la distribución desigual de recursos, dominios y eventos lingüísticos (Arnoux y Del Valle, 2010; Arnoux y Bein, 2015). Como señala Zavala (2021): “Sabemos que el lenguaje –siempre imbricado en procesos sociales– constituye un lugar central para la producción de diferencias sociales, y que estas no solo crean jerarquías sociales sino también el acceso diferenciado a recursos simbólicos y materiales” (p. 280). En estos procesos que implican diferentes relaciones entre distintos grupos con posiciones sociales diferentes, las decisiones estatales en materia sociolingüística no solo reflejan orientaciones institucionales, sino también disputas entre actores sociales diversos que participan en la definición de la alteridad, la autoridad y la legitimidad lingüística en el espacio público.

Históricamente, las normativas educativas argentinas han sostenido un modelo monolingüe y etnocéntrico de ciudadanía lingüística que privilegió al castellano como lengua de integración nacional, mientras relegaba a las lenguas indígenas a una posición subalterna dentro del sistema educativo y del imaginario estatal (Acuña, 2010; Unamuno y Maldonado, 2012). Este modelo promovió una representación homogénea de la identidad nacional que invisibilizó la diversidad sociolingüística del territorio, consolidó una visión monocultural de la ciudadanía y una lectura monoglósica de las formas de habla. Este trabajo demostró un desplazamiento progresivo hacia marcos normativos que reconocen la diversidad cultural y lingüística del país, como reconoce De Mauro (2025), prestando atención al “proceso”, es decir, al modo en el que las instituciones del Estado convocan a la población indígena a ser protagonista y la forma en la que las programáticas son comunicados a la ciudadanía. De esta manera, la incorporación de la EIB en las políticas educativas, junto con el reconocimiento de los derechos lingüísticos en el plano jurídico, constituye un avance significativo en la institucionalización de la diversidad sociolingüística en Argentina y Córdoba. Asimismo, la intertextualidad entre el campo educativo y los derechos humanos refleja un avance hacia la consideración de la diversidad cultural como un valor inherente al tejido social. De

esta manera, estos acontecimientos conviven con desigualdades estructurales o de larga duración y con ideologías lingüísticas ortodoxas que continúan reproduciendo jerarquías neocoloniales entre lenguas y hablantes (Walsh, 2000; Zavala, 2019).

En este marco, el estudio de las políticas lingüísticas permite advertir que la incorporación de la diversidad en las agendas educativas provinciales no implica necesariamente una transformación profunda de las relaciones de poder que estructuran el régimen sociolingüístico nacional. Para el caso argentino, diferente al periodo que habilita la sanción de la Ley Nacional N° 1.420 de Educación Común en 1884, las políticas lingüísticas analizadas se inscriben en procesos más amplios de reconfiguración del Estado y de las políticas sociales en el contexto de reformas neoliberales, donde la valoración de la diversidad cultural se articula con nuevas formas de regulación institucional de las diferencias sociolingüísticas. Desde esta perspectiva, el análisis permitió identificar dos regímenes de valor que organizan las políticas sobre la diversidad –la patrimonialización y la mercantilización de las lenguas–, y dos modos de aparición de lo social o regímenes de visibilidad. Estos procesos culturales modernos que administran la etnicidad no deben entenderse como dinámicas excluyentes, sino como formas complementarias de gobierno de la diversidad sociolingüística que se articulan en distintas escalaras educativas, culturales y lingüísticas (Comaroff y Comaroff, 2011).

Por un lado, la patrimonialización de las lenguas indígenas se expresa en su reconocimiento como bienes culturales colectivos vinculados con la memoria histórica, la identidad cultural y los derechos de los pueblos originarios del territorio jurisdiccional. Este proceso se vincula con la incorporación de la diversidad dentro de los discursos institucionales de preservación del patrimonio cultural y la expansión de marcos jurídicos que reconocen el valor material, funcional y simbólico de lenguas minorizadas (Hamel, 2008; Hecht, 2013). En este régimen de valor, las lenguas son representadas como expresiones identitarias de un pasado recuperado, una herencia que debe ser preservada, una tradición que debe ser documentada y transmitida como parte de la memoria de las comunidades y del patrimonio cultural de la nación. Aun cuando estas comunidades de hablantes hayan

sufrido procesos de etnocidio, retracción, desplazamiento o transformación. Por otro lado, las políticas recientes también participan de procesos de mercantilización de los recursos lingüísticos, en los cuales las lenguas adquieren valor en relación con su utilidad dentro de economías educativas y culturales globalizadas. En este régimen, ciertas lenguas –con mayor circulación internacional, como el inglés o el quechua– son valorizadas como competencias estratégicas para la movilidad social, inserción laboral y competitividad económica, configurando una circulación lingüística en la cual los repertorios se jerarquizan según su capital simbólico y su valor instrumental mientras se ocultan las relaciones sociales, históricas y políticas que los producen (Unamuno, 2016; Zavala, 2021).

La coexistencia de estos dos regímenes de valor genera tensiones significativas en la configuración de las políticas lingüísticas contemporáneas. Mientras las lenguas indígenas son reconocidas como patrimonio cultural y como expresión de la diversidad identitaria del país, su presencia efectiva en las prácticas educativas, administrativas y comunicativas continúa siendo limitada: si recuperamos las disputas entre pensar el plurilingüismo nacional como contexto y como modelo. Así, el reconocimiento simbólico de la diversidad lingüística convive con procesos estructurales que siguen favoreciendo la centralidad del castellano y la expansión de lenguas globales en los ámbitos de mayor prestigio social. En este sentido, si bien la EIB representa un avance en la institucionalización del reconocimiento de los pueblos indígenas, sus lenguas y saberes, su implementación se ve atravesada por lógicas administrativas, educativas y económicas que con frecuencia reducen la diversidad lingüística a un objeto de gestión cultural o a un recurso simbólico, más que a un componente pleno de la ciudadanía lingüística.

Tal como advierten Cristina Messineo y Paola Cúneo (2015), las lenguas indígenas en la Argentina se inscriben en un entramado sociolingüístico complejo en el que las políticas públicas y los discursos institucionales han incidido de manera decisiva en la configuración de jerarquías lingüísticas, en la deslegitimación de repertorios comunicativos y en la consolidación de modelos etnocéntricos de estandarización. Durante décadas, el sistema educativo ha desempeñado un papel

central en la imposición de una normatividad lingüística homogénea asociada al acceso pleno a la ciudadanía nacional. No obstante, las movilizaciones de hablantes, la emergencia de nuevos plurilingüismos y la incorporación de derechos lingüísticos e interculturales en el plano jurídico y socioeducativo han comenzado a reconfigurar este panorama. Estas transformaciones, ancladas en luchas históricas y conquistas colectivas, abren la posibilidad de imaginar políticas lingüísticas orientadas hacia formas más amplias de justicia lingüística y pluralidad epistémica. En este contexto, la educación lingüística aparece como un espacio estratégico para repensar las relaciones entre lengua, lenguajes y ciudadanía en sociedades marcadas por profundas desigualdades históricas. Como señala Loncon (2013):

No abordar la diversidad implica no educar para la valoración del otro, y las consecuencias de la homogeneización se traducen en problemas de convivencia escolar, racismo, discriminación y prácticas que vulneran los derechos de los educandos y empobrecen nuestra condición humana. (p. 46)

Avanzar hacia una ciudadanía lingüística plural en América Latina requiere no solo reconocer formalmente la diversidad de lenguas y culturas, sino también transformar las condiciones institucionales que regulan su uso, su enseñanza y su valorización social. En este sentido, el análisis de las políticas lingüísticas contemporáneas en Argentina muestra una tensión constitutiva entre el reconocimiento patrimonial de la diversidad lingüística y la mercantilización de los recursos lingüísticos en el marco del capitalismo neoliberal. Comprender estas tensiones permite no solo examinar críticamente los regímenes interculturales que estructuran la educación lingüística actual, sino también imaginar nuevas políticas de las lenguas en las que hablar, enseñar, aprender y producir conocimiento se reconozcan como prácticas legítimas dentro de un horizonte de justicia lingüística, pluralidad cultural y autonomía epistémica.

Referencias bibliográficas

- Acuña, L. (2010). Lenguas propias y lenguas prestadas en la EIB. En S. Hirsch y A. Serrudo (Comp.), *La Educación intercultural bilingüe en Argentina. Identidades, lenguas y protagonistas* (pp. 321-358). Noveduc.
- Arnoux, E. N. de y Del Valle, J. (2010). Las representaciones ideológicas del lenguaje: discurso glotopolítico y panhispanismo. *Spanish in Context*; 7, 1, 1-24. <https://doi.org/10.1075/sic.7.1.01nar>
- y Bein, R. (2015). Hacia una historización de las políticas de enseñanza de lenguas. En E. Narvaja de Arnoux y R. Bein (Eds.). *Política lingüística y enseñanza de lenguas* (13-50). Biblos.
- Bein, R. (2004). La legislación político-lingüística en la Argentina. En G. Kremnitz y J. Born (Eds.). *Lenguas, literaturas y sociedad en la Argentina* (19-35). Actas del Coloquio Internacional. Praesens.
- (2013). La legislación sobre lenguas y su cumplimiento. *Abehache*; 3, 4, 19-35.
<https://revistaabehache.com/ojs/index.php/abehache/article/view/98/97>
- Briones, C. (2002). Mestizaje y Blanqueamiento como Coordenadas de Aborigenidad y Nación en Argentina. *RUNA*; Archivo para las ciencias del hombre, 23, 1, 61-88.
<https://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/runa/article/view/1299>
- (2005). Formación de alteridad: contextos globales, procesos nacionales y provinciales. En C. Briones (Comp.). *Cartografías argentinas: políticas indigenistas y formaciones provinciales de alteridad* (11-44). Antropofagia.
- Comaroff, J. L. y Comaroff, J. (2011). *Etnicidad* S.A. Katz Editores.
- Consejo Federal de Cultura y Educación. (1997). Resolución N° 66/97. *Marco para la enseñanza de lenguas*. Ministerio de Educación de la Nación.
- Consejo Federal de Cultura y Educación. (1998). Resolución N° 72/98. *Campo de la Formación Docente General y Especializada*. Ministerio de Educación de la Nación.

- orientadoras para la Educación Intercultural Bilingüe*. Ministerio de Educación de la Nación.
- Consejo Federal de Cultura y Educación. (2004). Resolución N° 549/04. *Programa Nacional de Educación Intercultural Bilingüe*. Ministerio de Educación de la Nación.
- Consejo Federal de Cultura y Educación. (2010). Resolución N° 119/10. *Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe*. Ministerio de Educación de la Nación.
- De Mauro, S. (2025). Lo que no se nombra, ¿no existe? Visibilización etnolingüística en el Censo 2022 en Argentina. *Íkala*; Revista de Lenguaje y Cultura, 30, 3, 1-20.
<https://revistas.udea.edu.co/index.php/ikala/article/view/359921/20820214>
- Díaz, C. J. (2010). Hacia una pedagogía en clave decolonial: entre aperturas, búsquedas y posibilidades. *Tabula Rasa*, 13, julio-diciembre, 217-233.
<https://doi.org/10.25058/20112742.410>
- Hamel, E. (1988). La política del lenguaje y el conflicto interétnico. Problema de investigación sociolingüística. En E. Orlando (Org.), *Política lingüística na América Latina* (41-75). Pontes.
- (1994). Legislación y derechos lingüísticos. *Estudio Sociológicos*; 12, 34, 205-224.
- (2008). La Globalización de las lenguas en el siglo XXI. Entre la hegemonía del inglés y la diversidad lingüística. En D. da Hora y R. Marques de Lucena (Orgs.), *Política lingüística na América Latina* (45-77). Idéia.
- Hecht, A. C. (2007). Educación intercultural bilingüe: de las políticas homogeneizadoras a las políticas focalizadas en la educación indígena argentina. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*; 29, 1, 65-85.
- (2013). (In)definiciones de la escolarización en contextos de diversidad etnolingüística. Análisis de la EIB en Argentina. *Século XXI*; Revista de Ciências Sociais, 3, 1, 185-211.
<https://periodicos.ufsm.br/seculoxxi/article/view/11225>
- (2015). Educación Intercultural Bilingüe en Argentina: un panorama actual. *Ciencia e Interculturalidad*; 16, 1, 6, 20-30.

<https://www.camjol.info/index.php/RCI/article/view/2351/7472>

Hirsch, S. y Lázzari, A. (2016). Pueblos Indígenas en la Argentina. Interculturalidad, educación y diferencias. *Pueblos Indígenas en la Argentina*; 1. Ministerio de Educación y Deportes de la Nación, Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Honorable Congreso de la Nación Argentina. (1992). *Ley N° 24071. Convenio N° 169 de la Organización Internacional del Trabajo*. Boletín Oficial de la República Argentina.

<https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-24071-470>

Honorable Congreso de la Nación Argentina. (1993). *Ley N° 24195. Ley Federal de Educación*. Boletín Oficial de la República Argentina.

<https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-24195-17009>

Honorable Congreso de la Nación Argentina. (1994). *Constitución de la Nación Argentina*. Boletín Oficial de la República Argentina.

<https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-24430-804>

Honorable Congreso de la Nación Argentina. (2006). *Ley N° 26206. Ley de Educación Nacional*. Boletín Oficial de la República Argentina.

<https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26206>

Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC). (2024). *Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2022. Resultados definitivos. Población indígena o descendiente de pueblos indígenas u originarios*.

https://www.indec.gob.ar/ftp/cuadros/poblacion/censo2022_poblacion_indigena.pdf

Lenton, D. (2010). Política indigenista argentina: una construcción inconclusa. *Anuário Antropológico*; 35, 1, 57-97. <https://doi.org/10.4000/aa.781>

Loncon, E. (2013). La importancia del enfoque intercultural y de la enseñanza de las lenguas indígenas en la educación chilena. *Docencia*; 51, 44-55.

López, L. E. (2004). Interculturalidad y educación en América Latina: lecciones para y desde la Argentina. En O. Cipolloni (Comp.), *Educación Intercultural y Bilingüe en la Argentina. Sistematización de experiencias* (449-466). Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

Messineo, C. y Cúneo, P. (2015). Las lenguas indígenas de la Argentina. Diversidad sociolingüística y tipológica. En C. Messineo y A. Carolina Hecht (Comp.), *Lenguas indígenas y lenguas minorizadas* (21-56).

Eudeba.

- Raczynski, D. (1995). Focalización de programas sociales: Lecciones de la experiencia chilena. En C. Pizarro, D. Raczynski y J. Vial (Eds.), *Políticas económicas y sociales en el Chile democrático* (217-255). CIEPLAN-UNICEF.
- Rojo, M. L. y Pujolar, J. 2020. Introducción: claves para entender el multilingüismo contemporáneo. En L. M. Rojo y J. Pujolar (Coords.), *Claves para entender el multilingüismo contemporáneo* (9-30). Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- Segato, R. (2007). Alteridades históricas/Identidades políticas: una crítica a las certezas del pluralismo global. En *La nación y sus otros. Raza, etnicidad y diversidad religiosa en tiempos de Políticas de la Identidad* (37-69). Prometeo.
- Unamuno, V. (2016). *Lenguaje y educación*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- y Maldonado, Á. (2012). Introducción. En *Prácticas y repertorios plurilingües en Argentina* (11-27). GREIP.
- y Raiter, A. (2012). La educación intercultural bilingüe: discursos sobre nosotros y los otros. En A. Raiter y J. Zullo (Coords.), *Esclavos de las palabras* (125-159). Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras.
- UNESCO. (1996). Declaración universal de los derechos lingüísticos. Conferencia Mundial de Derechos Lingüísticos: Declaración de Barcelona. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000104267_spa
- Walsh, C. (2000). Políticas y significados conflictivos. *Nueva Sociedad*; 165, 121-133. <https://nuso.org/articulo/politicas-y-significados-conflictivos>
- Zajícová, L. (2017). Lenguas indígenas en la legislación de los países hispanoamericanos. *ONOMÁZEIN*; Revista de lingüística, filología y traducción, III, 171-203. <https://doi.org/10.7764/onomazein.amerindias.10>
- Zavala, V. (2019). Justicia sociolingüística para los tiempos de hoy. *Íkala*; Revista de Lenguaje y Cultura, 24, 2, 1-22. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n02a09>
- (2021). Procesos y materialidad en el estudio del lenguaje en sociedad.

4

5

6

Notas

1 En 2016, el Ministerio de Educación publicó la colección *Pueblos Indígenas en la Argentina* dirigida por Silvia Hirsch y Axel Lazzari. En sus páginas introductorias definen: “La Educación Intercultural y Bilingüe (EIB) es una de las ocho modalidades educativas contempladas en la Ley N° 20.206 de Educación Nacional, cuyo objetivo es brindar una educación que incluya las características culturales y lingüísticas de los educandos indígenas y que forme y capacite a los docentes, indígenas y no indígenas, que trabajan en escuelas con estudiantes indígenas” (p. 9). Y argumentan: “Sin embargo, desde hace unos años se discute ampliar la educación intercultural y bilingüe más allá de los indígenas construyendo a futuro una educación intercultural plena para toda la comunidad educativa” (p. 9).

2 El Capítulo VII, titulado *Modalidades de Educación*, especialmente el Art. 55, establece que el sistema educativo contará con modalidades destinadas a poblaciones rurales, de frontera, indígenas, en situación de hospitalización, de privación de libertad, y con necesidades educativas especiales. Sin embargo, esta Ley no enumera una lista larga de modalidades como la actual Ley de Educación Nacional, sino que agrupa las distintas modalidades por población destinataria.

3 Leonor Acuña (2010) plantea que la distinción entre “lenguas propias” y “lenguas prestadas” es una categoría analítica para pensar la EIB y comprender cómo las sociedades dominantes y los actores educativos significan las lenguas involucradas en las escuelas y valorizan su legitimación. En este sentido, el primer término refiere a aquellas lenguas que la comunidad reconoce como parte constitutiva de su identidad colectiva, una propiedad que no es solo lingüística, sino también histórica,

afectiva, territorial y política. En cambio, el segundo término, lenguas prestadas, refiere a aquellas que, aunque se usen cotidianamente y resulten necesarias para interactuar con instituciones estatales y espacios de poder, no son incorporadas al patrimonio simbólico del grupo ni se inscriben en su memoria identitaria.

4 Por ejemplo, la Convención Americana sobre Derechos Humanos, la Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial, la Convención sobre los Derechos del Niño e incorporación de la Declaración Universal de los Derechos Humanos a la Constitución, en el Art. 75.

5 En 1994 se produce la reforma de la Constitución de la Provincia de Chaco –reconoce la EBI–, de la Provincia de Buenos Aires –Art. 36 Inc. 9–, de la Provincia de Chubut –Art. 34–, y de la Provincia de La Pampa –Art. 6 Párr. 2º–; en 1998, de la Provincia de Salta –Art. 15–.

6 Durante la primera década del siglo XXI surgen políticas indígenas y normativas provinciales relativas a las lenguas indígenas. En Formosa, la Constitución Provincial –Art. 79– (2003); en Corrientes, la Ley N° 5.598 –guaraní como lengua cooficial o alternativo– (2004); en Neuquén, la Constitución Provincial –Art. 53– (2006); en Tucumán, la Constitución Provincial –Art. 149– (2006); en Entre Ríos, la Constitución de la Provincia –Art. 33– (2008); en Chaco, la Ley N° 6.604 –qom, moqoit y wichí como lenguas oficiales– (2010); en Río Negro, la Ley N° 4.819 –la interculturalidad como política educativa– (2013).

7 Seguimos la propuesta de Raczynski (1995) para diferenciar entre tres formas políticas: “universalistas” –entendidas como aquellas que se diseñan en beneficio de todas las y todos los habitantes sin importar sus características personales, económicas y sociales–; “selectivas” –que se formulan pensando en un grupo destinatario específico, ya sea segmento poblacional, actividad, organización o localidad–; “focalizadas” –que se proponen beneficiar únicamente a sectores poblacionales que se hallan por debajo de cierto umbral de riesgo social.

- 8 En 2005, la Resolución N° 41 del CFCyE crea la Comisión Federal para la Formación Docente Inicial y Continua, y con la Resolución N° 241 el Ministerio de Educación planifica un organismo nacional con la función de desarrollar políticas para el Sistema de Educación Superior. Este objetivo se concreta con la Ley Nacional de Educación N° 26.206 donde en el Capítulo II de su Título IV, dedicado exclusivamente a la formación docente, el Art. 76 establece la creación del INFoD dependiente del Ministerio de Educación de la Nación Argentina.

