

Cita recomendada:

Echegaray, E. S., Educación intercultural en la República Argentina: estudio preliminar sobre las leyes sancionadas por el Congreso Nacional y la legislatura cordobesa (1993-2010), *Revista TEFROS*, Vol. 21, N° 2, artículos originales, julio-diciembre 2023: 162-188.

Revista TEFROS es una Publicación del *Taller de Etnohistoria de la Frontera Sur*.
Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina.

Contacto: rtefros@gmail.com Página: <http://www2.hum.unrc.edu.ar/ojs/index.php/tefros/index>



Licencia de Creative Commons Reconocimiento-No Comercial-Compartir Igual 4.0 Internacional
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

Educación intercultural en la República Argentina: estudio preliminar sobre las leyes sancionadas por el Congreso Nacional y la legislatura cordobesa (1993-2010)

Intercultural education in Argentina: preliminary study on laws passed by the National Congress and the legislature of Córdoba (1993-2010)

Educação intercultural na República Argentina: estudo preliminar sobre as leis sancionadas pelo Congresso Nacional e pela legislatura de Córdoba (1993-2010)

Emanuel Santiago Echegaray

Universidad Nacional de Río Cuarto, Río Cuarto, Argentina

Contacto: emanuelsantiago@gmail.com - ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-5929-3680>

Fecha de presentación: 15 de noviembre de 2023

Fecha de aceptación: 10 de abril de 2023

Resumen

Este artículo se inscribe en los estudios sobre las políticas interculturales en el sistema educativo formal de la República Argentina entre 1993 y 2010. Considera como contexto el retorno de la democracia, el desarrollo de nuevas áreas de las ciencias sociales, los reclamos de reconocimiento e identidad de los descendientes de los pueblos originarios, los constantes movimientos migratorios internos y externos, entre otros aspectos. Específicamente, el trabajo tiene por finalidad analizar la forma en que la educación intercultural fue/es abordada por el gobierno nacional -primero en forma de programa (al amparo de Ley Federal de Educación) y luego bajo modalidad del sistema educativo, incorporada por la Ley Nacional de Educación- y por las leyes sancionadas por la legislatura de la Provincia de Córdoba.

Palabras clave: interculturalidad; multiculturalismo; legislación sobre educación; República Argentina; Provincia de Córdoba.

Abstract

This article is part of the studies on intercultural policies corresponding to the formal education system of the Argentine Republic between 1993 and 2010. As context, it considers the return of democracy, the development of new areas of social sciences, the claims of recognition and identity of the descendants of native peoples, the constant internal and external migratory movements, among other aspects. The purpose of this paper is to analyse the way in which intercultural education was/is approached by the national government -first as a program (under the Federal Education Law) and then as a modality of the educational system, incorporated by the National Education Law- and by the laws passed by the legislature of the province of Cordoba.

Keywords: interculturality; multiculturalism; education legislation; Argentine Republic; Province of Córdoba.

Resumo

Este artigo faz parte dos estudos sobre políticas interculturais no sistema de educação formal na Argentina entre 1993 e 2010. Considera como contexto o regresso da democracia, o desenvolvimento de novas áreas das Ciências Sociais, as reivindicações de reconhecimento e identidade dos descendentes dos povos indígenas, os constantes movimentos migratórios internos e externos, entre outros aspectos. Buscamos analisar a forma como a educação intercultural foi/é abordada pelo governo nacional - primeiro como um programa (ao abrigo da Lei Federal da Educação) e depois como uma modalidade do sistema educativo, incorporada pela Lei Nacional da Educação - e pelas leis aprovadas pelo legislador da província de Córdoba.

Palavras-chave: interculturalidade; multiculturalidade; legislação educativa; República Argentina; Província de Córdoba.

Introducción

El tema que desarrolla este escrito se encuentra estrechamente ligado a una de las dimensiones de las políticas educativas sobre interculturalidad: las leyes sancionadas por el Estado Nacional argentino y por la Provincia de Córdoba desde 1993 (año en que se establece la Ley Federal de Educación) hasta 2010 (fecha en que se sanciona la Ley de Educación de la Provincia de Córdoba). Esta temática se inscribe en los tópicos de estudio de las Ciencias Sociales en Latinoamérica, en especial a partir de las nociones de multiculturalismo e interculturalidad debido a su aporte para analizar los contextos socio-étnicos contemporáneos. La importancia de problematizar estos conceptos radica en su potencial crítico y de desenmascaramiento de aquellas concepciones que se presentan como la solución de los conflictos sociales, pero que, en realidad, en nombre de estos, reproducen las desigualdades y la dominación.

Ferrao Candau (2013) argumenta que, en el área de educación, el concepto de interculturalidad emerge en Latinoamérica durante la década de 1970, siendo utilizado

para dar cuenta de la educación destinada a los pueblos indígenas. Por ello señala que “los primeros en usar dicha noción fueron Segundo López-Hurtado Quiróz y Mosonyi y González, lingüistas venezolanos que la utilizaron para dar cuenta de su experiencia educativa con los arhuacos, pueblo indígena de la región de Río Negro, Venezuela” (p. 46).

En palabras de Alavez Ruiz (2014) habría que aclarar que la interculturalidad está formada por diversos sujetos, en base a los cuales “se deben diseñar las políticas educativas con el fin de que se pueda concretar un diálogo intercultural real; por esta razón dichas políticas deben estar íntimamente relacionadas con los derechos humanos, la democracia y el estado de derecho” (p. 42). Desde esta postura, dicha autora, entiende por sujetos de la interculturalidad a: “los pueblos indígenas, los afrodescendientes, migrantes internacionales y sus comunidades, refugiados-asilados-transmigrantes y apátridas, y la población monocultural y monolingüística” (Alavez Ruiz, *op. cit.*, pp. 43-72). En base a estos postulados en el presente escrito el análisis se recorta a las leyes educativas que fueron sancionadas en relación a los pueblos indígenas. Según Martínez Cobos (1983), estos pueden definirse así:

Son comunidades, pueblos y naciones indígenas, los que, teniendo una continuidad histórica con las sociedades anteriores a la invasión precolonial que se desarrollaron en sus territorios, se consideran distintos a otros sectores de las sociedades que ahora prevalecen en esos territorios o en parte de ellos (p. 30).

A su vez, cabe señalar que la educación escolar indígena se desarrolló en América Latina a partir de tres etapas: 1) la etapa colonial. Tiempos en el que dicha modalidad tenía como fin la eliminación del otro a partir de la coacción que se impulsaba sobre los indígenas para que abandonen sus prácticas culturales y se adapten a las verdaderas prácticas que los dominadores europeos exigían. 2) Consolidación de los sistemas educativos modernos. A partir de las primeras décadas del siglo XX se comenzó a desarrollar una noción de educación asociada a la supresión de la barbarie, es decir, en vez de eliminar al otro como se hacía en la etapa colonial ahora se trataba de asimilarlo. Este fue el paradigma que nutrió a los sistemas educativos, de los recientemente consolidados Estados Latinoamericanos, debido a que tenía como fin impulsar la

homogenización de la población. 3) Nueva concepción de la educación. La anterior etapa se desarrolló hasta la década de 1970. A partir de este momento se produjo un cambio en la educación y en las leyes educativas, debido a la influencia de los distintos movimientos indígenas que se desarrollaron en distintas partes del continente americano. En ese contexto, entre 1970 y 1980, la noción del bilingüismo se reconfiguró en los diferentes sistemas educativos, no sólo en torno a la inclusión de nuevas lenguas, sino también de las diversas culturas (Ferraó Candau, *op. cit.*, p. 147).

En este sentido, el presente artículo tiene como objetivo abordar una de las dimensiones de la educación intercultural: las políticas educativas implementadas en base a la noción de interculturalidad. Por esta razón, se realiza un recorrido histórico por las diferentes leyes educativas interculturales sancionadas en relación a los pueblos originarios en la República Argentina y en la Provincia de Córdoba entre 1993 y 2010, en el marco de los reclamos de reconocimiento e identidad de los pueblos indígenas y del accionar del Estado Nacional en esta materia. A su vez, la meta anterior se encuentra acompañado por tres finalidades específicas: 1) conceptualizar la noción de interculturalidad, 2) realizar un breve análisis sobre las leyes nacionales en materia de Educación Intercultural Bilingüe, y 3) analizar las leyes educativas interculturales sancionadas por la Provincia de Córdoba.

El estudio propuesto recurre a una metodología cualitativa en base a la que se interpretará, comprenderá y comparará aquellas leyes o programas sobre Educación Intercultural Bilingüe sancionada por el Estado provincial y nacional durante las décadas de 1990 y del 2000. Por esta razón se analizará la Ley Federal de Educación N° 24.195/1993 y la Ley Nacional de Educación N° 26.206/2006 (sancionadas por el Congreso Nacional), la Resolución N°107/1999 del “ex” Consejo Federal de Cultura y Educación, la Resolución N°594/2004 del Ministerio de Educación; además se examinará la Ley General de Educación provincial N° 8113/1991 y la Ley Provincial de Educación N° 9870/2010 (sancionadas por la legislatura de la Provincia de Córdoba). Por último, cabe agregar que su elección permite observar cómo es concebida la Educación Intercultural Bilingüe en las fuentes mencionadas durante las dos etapas estudiadas, lo que permitirá dar cuenta de cuáles eran sus fundamentos teóricos.

Por ello el trabajo estará dividido en dos apartados. En el primero de ellos, se desarrollará la noción de interculturalidad, además se profundizará sobre las distintas

concepciones que se han elaborado sobre ella y, en simultáneo, se la distinguirá de la de pluriculturalidad y multiculturalidad. En el segundo, se realizará un análisis sobre las políticas educativas interculturales sancionadas por el gobierno nacional y provincial desde la década de 1990 hasta las legisladas durante la primera década del siglo XXI. Para tal fin, se dividirá el apartado en dos momentos: 1) políticas educativas interculturales diseñadas por el gobierno nacional y el provincial durante la década de 1990; 2) las políticas educativas interculturales sancionadas por el gobierno nacional y el provincial durante la primera década del siglo XXI.

La noción de interculturalidad

La perspectiva de la interculturalidad se utilizará para el análisis de las diferentes leyes educativas sancionadas por los Estados Nacional y Provincial en las últimas décadas del siglo XX; noción que, desde el punto de vista de estos, vendrían a saldar las deudas pendientes con los pueblos originarios. Sin embargo, su verdadero objetivo no es el reconocimiento de los reclamos impulsados por estas comunidades sino la disminución de la conflictividad social. La interculturalidad, a través de sus postulados, contribuye al cambio de la visión existente sobre los pueblos originarios que se encuentra plasmada en el sistema educativo nacional y provincial. Pero, para el análisis de dichas legislaciones es necesario explicitar cómo la interculturalidad ha sido desarrollada por diversos teóricos del campo de las Ciencias Sociales -con sus respectivas diferencias con las nociones de pluri y multiculturalidad.

De esta forma habría que aclarar que no existe en el campo de las Ciencias Sociales una sola modalidad de expresión de la interculturalidad, ya que hay una perspectiva conocida como neutral (que niega la conflictividad que conlleva la interculturalidad) y otra que se postula como contestataria (es decir que pone énfasis en el conflicto como algo inherente a ella). En este sentido, se acuerda con la reflexión de Ferrao Candau (*ibid*) quien retomando los postulados de Tubino (2005), expone que existen dos tipos de nociones sobre la interculturalidad:

[...] la funcional, que tiene como fin reducir la conflictividad de los grupos que existen en una sociedad y luchan por su identidad, sin ocasionar cambios en la estructura social y económica del territorio en el que se aplique. En cambio, la crítica propone que de lo que se trata es de poner en

discusión la estructura de desigualdades y diferencias que se ha construido históricamente en torno al género, a la etnia, a la orientación sexual, etc. (pp. 151-152).

Por ello, plantea que la interculturalidad crítica tiene que ser “una propuesta ética y política orientada a la construcción de sociedades democráticas que articulen igualdad y reconocimiento de las diferencias culturales, como a proponer alternativas al carácter monocultural y occidentalizante dominante en la mayoría de los países del continente” (Ferrao Candau, *ibid.*, p. 152).

En este sentido, dentro de la interculturalidad crítica se encuentran autores como Walsh (1998) quien desarrolló dicha perspectiva a partir de su estudio sobre la realidad de la República de Ecuador. Sobre ella expone que es un proceso que intenta romper con la historia hegemónica de una cultura dominante y otra subordinada, así como reforzar las identidades tradicionalmente excluidas, y construir una convivencia de respeto y de legitimidad mutua (pp. 119-120).

En este trabajo se recupera esta postura ya que hace referencia a que la interculturalidad trata de derribar aquella imagen que ha sido construida a lo largo de los siglos en dicho país sobre los pueblos originarios, sobre la cual asentó la exclusión de los mismos. En contraposición, este escrito se distancia de la perspectiva neutral o funcional, es decir, de aquellas posturas que utilizan a la interculturalidad como un mecanismo que sostiene la reproducción de la desigualdad y la exclusión.

Esto se debe a que no sólo se trata de establecer diálogos e interacciones entre diferentes pueblos, sino también de revertir la estructura que reproduce los procesos de homogenización cultural. En este sentido, Arroyo Ortega (2016) señala “la búsqueda es sobre todo el centrarnos colectivamente en construir espacios de encuentro, comunicación y diálogo intercultural que confronten los racismos y desigualdades existentes y puedan transformarlos” (p. 58). En esta postura también se encuentran Liksenberg y Lesta, (2020) quienes sostienen que:

La interculturalidad representa procesos dinámicos y de doble o múltiple dirección, repletos de creación, de tensión y siempre en permanente construcción y evolución. Se refiere a complejas relaciones, negociaciones e intercambios culturales y busca desarrollar una interacción sinérgica entre las personas y sus conocimientos y prácticas culturalmente diferentes (pp. 49-50).

A las razones esbozadas como la crítica de la perspectiva funcional, se agregan las sugerencias brindadas por Walsh (1998) quien recomienda observar todo movimiento tendiente a la asimilación y la aculturación no intercultural ya que niega la diversidad e imposibilita la interrelación entre diversas identidades de manera equilibrada y democrática (p. 120). Por su parte, se acuerda con Godonezzi (2011) en torno a que “tal modo de entender la interculturalidad no nos interesa porque resulta estática y porque, además, es insuficiente para dar cuenta de los complejos y conflictivos procesos socioculturales de nuestros pueblos” (p. 4). En esta misma línea Moya (2009) plantea que:

La interculturalidad debe promover la ampliación de la democracia social, económica y cultural, la misma que solo tiene posibilidades de ser, si se incrementan las posibilidades de generar conocimientos específicos sobre tales desigualdades y diferencias y si se promueven transformaciones en el marco de las mismas relaciones sociales. [...] la interculturalidad en la educación debe enmarcarse en el ámbito de los derechos colectivos e individuales y los derechos interculturales deben ser ejercidos en función del buen vivir colectivo, desde los parámetros de la calidad socialmente construidos y socialmente pertinentes (pp. 48-49).

Walsh (2000) también plantea que la multi, la pluri y la interculturalidad refieren a la diversidad; la diferencia radica en el desarrollo teórico que describen sobre ella y de la sociedad a la que se están refiriendo. En este sentido, la autora argumenta que la *multiculturalidad* hace referencia a las múltiples culturas que existen en un territorio determinado, sin que estas tengan relación entre ellas. En su planteo, el multiculturalismo se basa en el relativismo cultural, es decir, en “una separación o segregación entre culturas demarcadas y cerradas sobre sí mismas, sin aspecto relacional” (p. 8). Por esta razón señala que la sociedad, para el multiculturalismo, está formada por diversas minorías que no tiene casi contacto entre ellas y que se relaciona a partir de la exclusión (un ejemplo de ello, según la investigadora, sería la sociedad estadounidense). La pluriculturalidad es una perspectiva que fue desarrollada en países latinoamericanos como Bolivia, Ecuador, Perú, Colombia, etc. la cual responde a la necesidad de dar cuenta de la diversidad, según la región en que se utilice, de pueblos originarios y pueblos afrodescendientes, los que se han relacionado con blanco-mestizos. En estas regiones la relación entre los primeros y los segundos fue de mestizaje, pero también de resistencia cultural y de revitalización de

las diferencias. Es decir, apunta a la pluralidad de grupos culturales, históricos y actuales, que se relacionan en el espacio territorial de una nación. La diferencia se encuentra en que la multiculturalidad indica la existencia de grupos culturales que no tienen intercambios entre sí, mientras que la pluriculturalidad alude a que forman parte de un mismo espacio social dentro del cual se interrelacionan (Walsh, *op. cit.*, pp. 8-9). En cambio, la *interculturalidad* hace referencia a lo complicado de los vínculos que existen entre las diversas culturas que forman parte de una sociedad. En este sentido la autora mencionada afirma:

La interculturalidad es distinta, en cuanto se refiere a complejas relaciones, negociaciones e intercambios culturales, y busca desarrollar una interacción *entre* personas, conocimientos y prácticas culturalmente diferentes; una interacción que reconoce y que parte de las asimetrías sociales, económicas, políticas y de poder y de las condiciones institucionales que limitan la posibilidad que el “otro” pueda ser considerado como sujeto con identidad, diferencia y agencia, con capacidad de actuar (Walsh, *op. cit.*, pp. 9-10).

También se toma como referencia a Alavez Ruiz (2014) debido a que la autora realiza una pertinente historización de la noción de diversidad, en la que describe como la misma fue abordada en las diferentes épocas, desde la moderna hasta la actualidad. De esta forma, hace referencia a que la interculturalidad es un concepto que no emerge de manera repentina en la actualidad, sino que puede rastrearse desde el siglo XVI. Por esta razón identifica que en la edad moderna se la concebía como tolerancia, es decir, entendida como la consideración por la dignidad de los otros; en este tiempo se entendía por tolerancia la libertad de culto. Posteriormente, a partir de la década de 1970, pasó a considerársela como pluralidad, la cual tiene un vínculo intrínseco con la interculturalidad en el sentido de que desde su postura hay que respetar los valores de los demás, punto nodal de la convivencia cultural. En fin, refiere a que hay que reconocer la identidad de cada cultura de manera equitativa y asimétrica como lo hace la multiculturalidad. Se acuerda con la autora en que la pluralidad no discute, al igual que la multiculturalidad, la estructura social y económica sobre la que se asientan las desigualdades culturales (Alavez Ruiz, *op. cit.*). En palabras de De la Fuente (2008), el multiculturalismo “surgió como un modelo de política pública y como una filosofía de reacción frente a la uniformización cultural en tiempos de la globalización, pero que encierra un problema de

origen: la visión del ser humano es de igualdad no de diferencia ” (Alavez Ruiz, *op. cit.*, p. 39). En esto se disiente con el autor citado ya que la multiculturalidad surgió como política pública, pero no tenía como fin criticar la estructura sobre la cual se asentaban las desigualdades culturales, sino que más bien se trataban de medidas paliativas para disminuir la fricción social.

Por esta razón se acuerda con los postulados que Žižek (1998) hace sobre el multiculturalismo. Este, desde su punto de vista, es la ideología del capitalismo transnacional actual. Es decir, lo mismo que sucede entre el imperialismo colonial y la colonización que impulsa el actual capitalismo a nivel global, ocurre entre el imperialismo cultural occidental y el multiculturalismo: “en el existe una distancia eurocentrista condescendiente y/o respetuosa para con las culturas locales, sin echar raíces en ninguna cultura en particular ” (pp. 158). En fin, concluye que:

En otras palabras, el multiculturalismo es una forma de racismo negada, invertida, autorreferencial, un "racismo con distancia": "respeto" la identidad del Otro, concibiendo a éste como una comunidad "auténtica" cerrada, hacia la cual él, el multiculturalista, mantiene una distancia que se hace posible gracias a su posición universal privilegiada. El multiculturalismo es un racismo que vacía su posición de todo contenido positivo (el multiculturalismo no es directamente racista, no opone al Otro los valores *particulares* de su propia cultura), pero igualmente mantiene esta posición como un privilegiado *punto vacío de universalidad*, desde el cual uno puede apreciar (y despreciar) adecuadamente las otras culturas particulares: el respeto multiculturalista por la especificidad del Otro es precisamente la forma de reafirmar la propia superioridad (Žižek, 1998, p 158).

También es importante retomar a García Canclini en su estudio sobre la “reestructuración cultural del mundo como clave del final de una época política”. Así sostiene que el mundo actual ha cambiado radicalmente en las últimas décadas producto de la globalización comenzada con la caída del muro de Berlín, debido a que llevó a la fugaz interconectividad de culturas (debido a los grandes movimientos migrantes), a la desintegración de las fronteras nacionales, a la expansión de las empresas multinacionales, entre otros aspectos. Antes de que esto sucediera, señala el autor, el mundo cultural se encontraba dividido entre lo occidental y lo oriental, por lo que las naciones contenían sus propias identidades y funcionamientos internos propios. Así, García Canclini (2004) concluye que:

De un mundo *multicultural* -yuxtaposición de etnias o grupos en una ciudad o nación- pasamos a otro *intercultural* globalizado. Bajo concepciones multiculturales se admite la *diversidad* de culturas, subrayando su diferencia y proponiendo políticas relativistas de respeto, que a menudo refuerzan la segregación. En cambio, interculturalidad remite a la confrontación y el entrelazamiento, a lo que sucede cuando los grupos entran en relaciones e intercambios. Ambos términos implican dos modos de producción de lo social: *multiculturalidad* supone aceptación de lo heterogéneo; *interculturalidad* implica que los diferentes son lo que son en relaciones de negociación, conflicto y préstamos recíprocos (pp. 14-15).

En última instancia, desde una perspectiva teórica crítica, McLaren y Giroux (1998) propone para su teoría de la educación el multiculturalismo revolucionario. Este tiene la finalidad de impulsar una serie de discusiones con los partidarios que comparten su posicionamiento teórico, ya que expone que han “despolitizado el lenguaje de la enseñanza mientras reproducía y legitimaba la autoridad cultural y política de los grupos dominantes, lo cual privó a estos pensadores del desarrollo de un lenguaje programático en el que puedan teorizar para las escuelas” (p. 19). A ello agrega que la “teoría educativa radical no ha podido analizar la escuela como sitio que genera y legitima activamente ciertos modos de vivir y formas privilegiadas de subjetividad” (p. 20). Por ello McLaren y Giroux (1998) afirman:

Lo que vuelve crítica a la educación es su habilidad de hacer que quien aprende sea consciente de como las relaciones de poder, las estructuras institucionales y los modelos de representación actúan en y por medio de la mente y el cuerpo del estudiante para despojarlo de su poder y mantenerlo aprisionado en una cultura de silencio. [...] la educación no solo tiene que ver con el lenguaje, sino se refiere también a los efectos de las políticas culturales y las relaciones sociales de poder en el acto de interpretación y generación de significado (pp. 38-39).

Se disiente con este autor porque toda perspectiva que se ancle en el multiculturalismo, por más crítica que sea, implica asumir una distancia con los otros, debido a que se posiciona como un agente externo a los mismos; por ello diluye todo el contacto cultural que existe al interior de las sociedades. De acuerdo con la crítica de Alba (1998), en sus investigaciones McLaren adopta un posicionamiento de “flaneur/flaneuse” (en francés refiere a los paseantes callejeros de París), lo que lleva a que en el análisis de las relaciones

culturales no se sienta parte de lo que se observa. En cambio, sostiene Alba “el proceso de contacto cultural lleva a la transformación de aquel que está analizando dichas relaciones porque el mismo es parte constitutiva de ellas” (*op. cit.*, pp. 15-16).

Por lo tanto, en este trabajo se plantea que la interculturalidad es una noción que tiene como meta evidenciar la conflictiva relación entre los Estados Latinoamericanos y los pueblos originarios. La misma evidencia el histórico proceso de desposesión, sometimiento y dominación que se han cometido los primeros sobre los segundos. Este proceso se pone de manifiesto, luego de que los Estados nacionales y provinciales de la región expropiaran las tierras y demás derechos materiales de los pueblos originarios. Esto llevó a la consolidación de una estructura política, económica y cultural de dominación basada en racialización de la estructura social. Esto derivó en la conversión de los miembros de estas comunidades en como mano de obra en las distintas unidades productivas de cada región y ciudadanos de un Estado, siendo despojados de su identidad. En esta desposesión tuvo un rol central el sistema educativo de los diferentes Estados Latinoamericanos ya que a través del mismo los sectores dominantes han construido y reproducido en la sociedad, en primera instancia, el silenciamiento y, luego cuando ya no pudieron negar su existencia, la imagen racial y estigmatizada de los pueblos originarios. En consecuencia, a partir de la interculturalidad, se apunta a visibilizar la relación de dominación que reproduce el Estado Provincial y el Nacional sobre estos pueblos, con el fin de reclamar y exigir el cumplimiento de sus derechos políticos, económicos y culturales.

Políticas educativas interculturales bilingües

Lo intercultural es incorporado a la educación bilingüe en Latinoamérica en la década de 1980. Esto se debe, según Walsh, a que “a diferencia del término “bicultural”, recalca la necesidad de establecer políticas nacionales de plurilingüismo y multiétnicidad orientadas a la oficialización de lenguas indígenas y la necesidad de promover visiones correctas y no discriminatorias del conjunto social” (*op. cit.*, p. 17). Cabe aclarar que, en el caso de la Argentina, a diferencia de Bolivia, Ecuador y otros países de la región, la interculturalidad fue aplicada durante la última década del siglo XX y la primera del XXI. Este escrito sólo analiza una de las dimensiones de la política educativa, es decir, aquella que considera las leyes educativas dirigidas a los pueblos

indígenas. Para tal fin se periodizaron las diversas leyes educativas en dos momentos: 1) políticas educativas interculturales diseñadas por el gobierno nacional y el provincial durante la década de 1990, 2) las políticas educativas interculturales sancionadas por el gobierno nacional y el provincial durante la primera década del siglo XXI.

1) Políticas educativas interculturales diseñadas por el gobierno nacional y el provincial durante la década de 1990

Las políticas sancionadas a nivel nacional bajo el gobierno de Carlos S. Menem (1989-1999) se sustentaron en el neoliberalismo. Las medidas adoptadas por el gobierno argentino se inscriben en la influencia de los postulados del Consenso de Washington sobre los diferentes Estados latinoamericanos. El discurso pedagógico neoliberal es heredero de la pedagogía funcionalista, por lo que niega el conflicto como constitutivo de lo social. Por dichas influencias se reemplazó la noción de educación común, básica, gratuita, laica y obligatoria (tal como lo postulaba la Ley N° 1420/1884) por la de educación de calidad, eficaz y equitativa. Siguiendo las directrices del Banco Mundial, del Fondo Monetario Internacional y del Banco Interamericano de Desarrollo, las políticas neoliberales introdujeron en la educación un lenguaje gerencial-económico que gira en torno a la competencia, la calidad, la eficiencia, la eficacia, la evaluación, la equidad, la autonomía, etc. (Feldfeber y Gluz, 2012). Como indica Puiggrós (1996) “las estrategias neoliberales dirigidas a la educación imprimen a los discursos pedagógicos la tónica de su lógica económica. El efecto es un deterioro profundo de los enunciados dirigidos a enseñar y aprender” (p. 96).

En las últimas décadas del siglo XX la educación fue una de las aristas del ciclo de reformas. Las mismas llevaron a que en América Latina se modificaran “de manera sustantiva las formas de regulación de los sistemas escolares acorde a la programática neoliberal propia del Consenso de Washington de desregulación, liberalización y privatización” (Saforcada, 2012, p. 18). El instrumento central que utilizaron los diferentes gobiernos para llevar a cabo las políticas de reforma fue la sanción de nuevas leyes de educación a partir de las cuales impulsaron la descentralización educativa, el desfinanciamiento, la modificación del sistema educativo, etc.

La herramienta central de la reforma educativa fue la Ley Federal de Educación N° 24.195/1993. La misma está compuesta por 71 artículos que están divididos en 12 títulos,

en los que se considera a la educación como “bien social y responsabilidad común” (Ley Federal de Educación, 1993, p. 1). Estos delimitan los derechos y los deberes del Estado Nacional, de las Provincias y de Capital Federal sobre la educación. A su vez, la ley define el objetivo del sistema educativo ya que señala que este “asegurará a todos los habitantes del país el ejercicio efectivo de su derecho a aprender, mediante la igualdad de oportunidades y posibilidades, sin discriminación alguna” (Ley Federal de Educación, 1993, p. 2). Además, da cuenta de cómo quedaría conformada la estructura del sistema educativo, asignando las obligaciones que le corresponden al Estado Nacional, a las Provincias y a la Capital Federal. A partir de esta normativa y de la Ley de Transferencia educativa (N° 24.490/1995) el sistema educativo fue reformado orgánicamente, lo cual según Puiggrós (1996) afectó a diferentes “aspectos administrativos, de organización académica y curricular en tal magnitud que desorganizó los rituales académicos y administrativos, las rutinas familiares y el trabajo de los docentes, poniendo en jaque el funcionamiento de las instituciones” (p. 98).

El Artículo 34 de la Ley Federal de Educación enuncia: “El Estado Nacional promoverá programas, en coordinación con las pertinentes jurisdicciones, de rescate y fortalecimiento de lenguas y culturas indígenas, enfatizando su carácter de instrumentos de integración”. En dicho artículo se puede advertir que, en nombre de la diversidad, desde el Estado se impulsan programas tendientes a revitalizar la heterogeneidad lingüística, pero en realidad se posicionan desde una mirada argentinocéntrica que tiene como finalidad la asimilación del otro. Sobre esta cuestión Hecht (2007) señala que “la sección de la legislación en la que se aborda esta cuestión refleja la máxima otredad y distancia con respecto a la “normalidad”, ya que el mismo representa “lo otro dentro de lo otro” (p. 76).

Un año más tarde, en 1994, se reformó la Constitución Nacional. El Artículo 75 inciso 17 del capítulo 4, se ocupa de los pueblos indígenas, estableciendo que se

- ❖ Reconoce la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas argentinos.
- ❖ Garantiza el respeto a su identidad y el derecho a una educación bilingüe e intercultural.
- ❖ Reconoce la personería jurídica de sus comunidades, y la posesión y propiedad comunitarias de las tierras que tradicionalmente ocupan.

- ❖ Regula la entrega de otras aptas y suficientes para el desarrollo humano; ninguna de ellas será enajenable, transmisible ni susceptible de gravámenes o embargos.
- ❖ Asegura su participación en la gestión referida a sus recursos naturales y a los demás intereses que los afecten. Las Provincias pueden ejercer concurrentemente estas atribuciones (Constitución Nacional, 1994, pp. 14-15).

En este artículo el Estado argentino se ampara en el multiculturalismo, con el objetivo de impulsar el respeto por la diversidad cultural. No obstante, este accionar lo único que pretende es continuar con la dominación. Esto se revela en los diversos ítems que lo componen: en primer lugar, resaltan la preexistencia de los pueblos indígenas, pero los nombran como argentinos, perpetuando de esa manera la dominación ya que no reconocen la identidad de cada uno de ellos. En segundo lugar, la dominación se manifiesta en torno a la personería jurídica, la cual supone múltiples trabas a las comunidades indígenas que la solicitan intentando socavar la organización de las mismas. En última instancia, del artículo 75 se podría agregar que, por un lado, no se les entregó nuevas tierras a las comunidades y, por otro lado, las que poseen son constantemente atacadas por diversos propietarios o multinacionales, los cuales quieren expulsarlos de ellas con el fin de explotarlas en su beneficio (Carrasco y Briones, 1996; Nussbaumer, 2014; Pérez Zavala, 2017).

Cabe señalar que recién se incluirían políticas educativas dirigidas a la Educación Bilingüe en 1999, cuando el “ex” Consejo Federal de Cultura y Educación emitió la Resolución N° 107. Esta resolución afirma que:

La educación intercultural bilingüe constituye una educación atenta a la diversidad de culturas y lenguas de las poblaciones a las que responde. Al mismo tiempo considera la relación de estas culturas y lenguas con las sociedades nacionales e internacionales en las que están insertas. Constituye un enfoque flexible y abierto dirigido a responder a las necesidades de aprendizaje de las poblaciones aborígenes, así como a sus intereses y expectativas. Este enfoque surge de sus demandas respecto de una educación acorde con sus particularidades lingüísticas, culturales y sociales. Esta educación es intercultural en tanto reconoce el derecho que las poblaciones aborígenes tienen a recuperar, mantener y fortalecer su identidad así como a conocer y relacionarse con otros pueblos y culturas coexistentes en los ámbitos local, regional, nacional e internacional.

La educación intercultural promueve un diálogo de conocimientos y valores entre sociedades étnicas, lingüísticas y culturalmente diferentes y propiciar igualmente, el reconocimiento y el respeto hacia tales diferencias.

Esta educación es bilingüe en tanto desarrolla la competencia comunicativa de los educandos, a nivel oral y escrito, en la lengua o lenguas utilizadas en el hogar y en la comunidad, junto con el aprendizaje de otras lenguas de mayor difusión y uso en los ámbitos nacional e internacional. También puede ser considerada como bilingüe cuando en casos de retracción lingüística, existe una voluntad consciente de recuperar la lengua ancestral (p. 5).

Teniendo en cuenta las dos visiones sobre la interculturalidad que existen en el campo de las Ciencias Sociales, la Resolución N° 107 del ex Consejo Federal y Cultura de Educación se vincula con la perspectiva funcional. Ello quiere decir que retoma la interculturalidad con el objetivo de promover el diálogo entre las culturas y el conocimiento sobre ellas. Por esta razón, la educación intercultural bilingüe que se propone es sectorizada ya que solo está destinada al cumplimiento de las “necesidades de aprendizaje de las poblaciones aborígenas”, no es transversal al sistema educativo por lo cual no se apunta a que todas las escuelas del país adopten este tipo de educación.

En la Provincia de Córdoba, antes de la Ley Federal de Educación, se sanciona en 1991 la Ley General de Educación N° 8113. Según Abratte (2015) “La ley Provincial parece dirigirse a fortalecer una posición de “resistencia” respecto de un proyecto nacional que presentaba amplios márgenes de incertidumbre acerca de la autonomía de las jurisdicciones en la regulación de los sistemas educativos” (p. 6). En diciembre de 1995 se envía a la cámara legislativa de la Provincia un anteproyecto para cambiar la ley citada, con el fin de adecuar el sistema educativo provincial a la Ley Federal de Educación. Este ajuste se realizará a partir de la Ley N° 8525/1995 que, si bien sólo reestructura dos artículos de la legislación nacional, habilita el cambio de la estructura del sistema educativo, delimitando la atribución del poder ejecutivo y derogando todas aquellas disposiciones anteriores contrarias a la letra de la nueva ley.

Abratte (2008) señala que, si se realiza una lectura rápida de la ley, se puede decir que se trató de una mera reforma de la ley N° 8113. Pero al profundizar el análisis, el autor advierte que con esta se acentuaron una serie de reformas que permitieron un mayor control del poder ejecutivo Provincial sobre la educación, se secundarizó el séptimo año del primario (con grandes consecuencias para los establecimientos escolares de la

Provincia, causando el cierre de muchos colegios primarios, por la falta de infraestructura para la cantidad de estudiantes que migrarían a la secundaria, despidos y traslados de profesores) y cambios en la acreditación de contenidos por parte de los alumnos (p. 224). Así concluye que la “ley configuraba otra expresión de la metáfora del orden, construida con la asunción del nuevo gobierno Provincial Orden, que tensado entre el escenario del ajuste estructural y la promesa de plenitud del mercado, marcaría las condiciones del debate legislativo” (Abratte, *op cit.*, pp. 224-225). La ley refiere a los derechos de los alumnos: “respetar su integridad y dignidad personal, y su libertad intelectual, religiosa y de conciencia; así como también tiene el derecho a recibir una enseñanza que considere y valore sus intereses, ritmos y posibilidades de aprendizaje y atienda sus características individuales, sociales y culturales” (Ley General de Educación N° 8113, 1991). En síntesis, la normativa no hace mención a las políticas interculturales.

Se podría afirmar que las políticas educativas bilingües que se impulsaron en la década de 1990 durante el gobierno menemista estuvieron cargadas de un fuerte componente multiculturalista, lo cual se materializa en que no se ha incluido a los pueblos indígenas (entre otros a los pilagás, mocovíes, chiriguano, chanés, tapietés, mbyá, wichí, mapuche, toba, kolla, nivacés, guaraní, tupí-guaraní, diaguita/diaguita calchaquí, avaguaraní, tehuelche, chorotes, rankulche, huarpe y ona) en la ley de educación, ni tampoco se proporcionaron herramientas para su desarrollo autónomo. En palabras de Žižek (1998) respeta “la identidad del Otro, concibiendo a éste como una comunidad “auténtica” cerrada, hacia la cual él, el multiculturalista, mantiene una distancia que se hace posible gracias a su posición universal privilegiada” (p.158). Este multiculturalismo “invita al reconocimiento de una sociedad plural que respeta a los “diferentes” y se dirige a ocultar las desigualdades construidas históricamente y avaladas en lo cotidiano” (Hecht, 2007, p. 73).

Hecht (2015) señala que las políticas interculturales comienzan a ser objeto de discurso político en Argentina desde el retorno de la democracia, en tanto es a partir del gobierno de Alfonsín que se impulsa el reconocimiento de las identidades étnicas existentes en nuestro país. Sin embargo, según la autora, esto quedó en el plano meramente discursivo; por ello remarca que “la política intercultural relacionada a los pueblos originarios porta un estigma de nacimiento por surgir como políticas focalizadas en el contexto neoliberal” (p. 22). En este tiempo, la Educación Intercultural Bilingüe se caracteriza por un modelo

escolar bilingüe, motivado por políticas focalizadas y por programas compensatorios en los que se ocultaban las desigualdades socioeducativas (Hetch, *op. cit.*, p. 22).

En última instancia, cabe recalcar que el sistema educativo argentino desde sus comienzos se consolidó en torno a la idea de la integración, es decir, su objetivo era la homogenización cultural para eliminar la barbarie de los sectores populares locales y del aluvión de inmigrantes que llegaban al país. Este paradigma integracionista continuó con algunas modificaciones hasta finales de la década de 1990. Ello quedó plasmado en la Ley Federal de Educación, sancionada en 1993, en la cual se puede visualizar que en los contenidos del ciclo básico hay una intención de “incorporar las diferencias culturales desde la enseñanza de la tolerancia, el respeto y la no discriminación” (Sinisi, 1999, p. 23). En base a ello, por el trabajo realizado en diferentes colegios de Capital Federal, concluye que desde las escuelas y docentes se “piensa a las culturas como entelequias aisladas que se “encuentran armónicamente” en el ámbito escolar. El conflicto se elimina a través del respeto hacia la diferencia y se ocultan los enfrentamientos producidos por la desigualdad estructural” (Sinisi, *op. cit.*, p. 24).

2) Políticas educativas interculturales sancionadas por gobierno nacional y el provincial durante la primera década del siglo XXI

El cambio de siglo impactó de manera diversa en los diferentes Estados de América Latina producto de las políticas neoliberales de la década de 1990. Estas se caracterizaron por la retirada del Estado en la regulación de los servicios sociales, por la privatización de las empresas nacionales y la apertura a los capitales financieros internacionales. Esto llevó a que se constituyan tres prototipos de Estados en la región: 1) aquellos que continuaron en el siglo XXI con las políticas neoliberales (como Chile, México, entre otros); 2) otros que intentaron fundar un nuevo tipo de Estado (Bolivia y Venezuela); 3) por último, aquellos en los que se impulsaron “políticas de nuevo signo”. Estos fueron los Estados que se opusieron de manera ferviente al neoliberalismo, por lo que aspiraron a canalizar las demandas de la sociedad a partir de los diferentes aparatos estatales (Feldfeber y Gluz, 2012).

En Argentina la implementación de políticas de “nuevo signo” comenzaron con la llegada a la presidencia de Néstor Kirchner en el año 2004. Los pilares de su gobierno fueron los derechos humanos, la recuperación de la economía nacional y del empleo, el

desendeudamiento del país con el Fondo Monetario Internacional y la intención de reconvertir al Estado en el garante de los servicios sociales. Feldfeber y Gluz (*op. cit.*) señalan:

La legislación constituyó uno de los instrumentos privilegiados de política que buscó dar respuesta a algunos de los problemas del sistema generados y/o agudizados por la implementación de la Ley de Transferencia y la Ley Federal de Educación (LFE), mostrando algunas continuidades respecto de la misma a la vez que incorporando nuevos contenidos y privilegiando nuevos actores en la construcción de la política. Sin embargo, en ciertos casos, hubo ausencia de iniciativas o acciones concretas para materializar los principios contenidos en las leyes, y en otros, la propia dinámica de funcionamiento del particular federalismo en nuestro país no logró generar las condiciones necesarias para garantizar el efectivo cumplimiento de las mismas (pp. 51-52).

En este contexto, hasta el año 2006, el Estado nacional sancionó diversos programas y legislaciones educativas dirigidas a los pueblos indígenas; entre ellos, se destacan el Programa Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (2004) y se estableció a la Educación Intercultural Bilingüe como una de las modalidades del sistema educativo nacional (2006).

El primer programa sobre educación intercultural se concretó en el mes de junio de 2004, impulsado por el entonces denominado Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (actualmente Ministerio de Educación de la República Argentina). Bajo el mismo se sanciona la Resolución N° 549, la cual según su letra fue realizada tomando en cuenta los encuentros y consultas con los docentes y miembros de las comunidades indígenas que habían desarrollado experiencias educativas bilingües. Esta nota establece: “Crear el Programa Nacional de Educación Intercultural Bilingüe elaborado por la Dirección Nacional de Programas Compensatorios, dependiente de la Subsecretaría de Equidad y Calidad de este Ministerio” (Resolución N° 549, 2004, p. 3).

En el anexo 1 de la misma se señala que la educación deberá ser intercultural “en tanto reconoce el derecho que las poblaciones aborígenes tienen a recuperar, mantener y fortalecer su identidad así como a conocer y relacionarse con otros pueblos y culturas coexistentes en los ámbitos local, regional, nacional e internacional” (pp. 6-7). La educación se plantea como bilingüe porque tiene como fin desarrollar la “competencia comunicativa de los educandos, de manera escrita y oral, en la lengua o lenguas utilizada

en el hogar y en la comunidad, junto con el aprendizaje de otras lenguas de mayor difusión y uso a nivel nacional e internacional” (p. 7).

Al igual que las leyes comentadas en el apartado anterior, se puede observar en este anexo que los destinatarios del programa son los pueblos indígenas en general y las escuelas a los que sus niños y jóvenes asisten en particular. Lo que agrega esta resolución es que se extenderá al resto de las escuelas del sistema educativo con el fin de cambiar la imagen que se reproduce sobre estos pueblos en ellas, para así terminar con el prejuicio y la discriminación hacia estas comunidades. A su vez se detalla que la gestión de estos programas dependerá de la articulación del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología nacional con el Ministerio de Educación de la jurisdicción en que se aplique el programa, convocando para ello también a las organizaciones y las comunidades indígenas, a los institutos de formación y capacitación docente, y a las universidades nacionales y las organizaciones no gubernamentales de apoyo a la Educación Intercultural Bilingüe (EIB).

En este sentido, el anexo 1 destaca como objetivo general “diseñar políticas educativas conjuntamente con los pueblos originarios y demás sectores involucrados con vistas a construir un abordaje alternativo de la diversidad sociocultural y sociolingüística en las escuelas del país” (Resolución N° 549, 2004, p. 9). En el mismo anexo, también se señalan las líneas de acción en materia de formación y capacitación docente, en la producción de materiales, de proyectos pedagógicos institucionales, opciones complementarias de apoyo, la articulación, convenios y redes de EIB, la sistematización, monitoreo y evaluación de la EIB, y sobre la investigación educativa. Lo que se puede observar en la Resolución N° 549 es que la letra de la misma alude a políticas estatales de resarcimiento, por lo que se acuerda con la conclusión que Petz (2002) realiza sobre ella:

En el contexto de la “transformación educativa” se construye la “cuestión educativa aborigen” en la intersección entre los efectos de la desigualdad social y las políticas de reconocimiento, constituyendo actualmente los programas de EIB planes de compensación más que un campo de derechos (p. 63).

En el año 2006 se sanciona la Ley de Educación Nacional N° 26.206. La misma introduce una serie de cambios en el sistema educativo, los cuales girarán en torno a la noción de equidad, libertad, realización personal, unión nacional y justicia social. A partir de esta, la educación deja de ser concebida como una mercancía para ser entendida como “un bien público y un derecho personal y social, garantizadas por el Estado” (p. 1). En este sentido, lo que varía con respecto a la ley anterior es el tipo de gestión, ya que se estipula que la misma puede ser privada, pública, social y cooperativa.

Otro aspecto que introduce dicha ley de educación remite a la modificación del sistema educativo, en razón de que prevé el reemplazo de la Educación General Básica y el Polimodal por el nivel Primario y el Secundario. También, establece extender la obligatoriedad escolar, tomando como criterio la finalización de los niveles nombrados anteriormente y no en los años del educando. Esto se encuentra relacionado a lo expuesto en el inciso H del artículo 11, el cual señala que su fin es “Garantizar a todos/as el acceso y las condiciones para la permanencia y el egreso de los diferentes niveles del sistema educativo, asegurando la gratuidad de los servicios de gestión estatal, en todos los niveles y modalidades”.

En consecuencia, la ley declara que el Estado Nacional, las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires son los responsables de “proveer una educación integral, permanente y de calidad para todos/as los/as habitantes de la Nación; como así también son los responsables de la planificación, organización, supervisión y financiación del sistema educativo nacional” (pp. 1-3). A su vez, manifiesta que el sistema educativo “tendrá una estructura unificada en todo el país que asegure su ordenamiento y cohesión, la organización y articulación de los niveles y modalidades de la educación y la validez nacional de los títulos y certificados que se expidan” (p. 3). En este sentido, la ley establece que el sistema educativo quedará compuesto por cuatro niveles (Educación inicial, Educación primaria, Educación secundaria y Educación superior) y por ocho modalidades. Por ellas se entienden:

Aquellas opciones organizativas y/o curriculares de la educación común, dentro de uno o más niveles educativos, que procuran dar respuesta a requerimientos específicos de formación y atender particularidades de carácter permanente o temporal, personales y/o contextuales, con el propósito de

garantizar la igualdad en el derecho a la educación y cumplir con las exigencias legales, técnicas y pedagógicas de los diferentes niveles educativos (p. 3).

Con esta ley, la Educación Intercultural Bilingüe dejó de ser un programa dependiente de distintos ministerios para pasar a formar parte de una de las modalidades del sistema educativo argentino. El capítulo XI especifica este punto a partir de tres artículos. Primero, el artículo 52, a diferencia de la Resolución N°109, establece que la EIB es transversal a los distintos niveles del sistema, es decir, la letra de la ley no sólo incluye a las escuelas con matrícula completa de estudiantes indígenas. Lo que se puede destacar en este ítem es que hay cierta contradicción en una parte del mismo, ya que señala retomando el Art. 75 inc. 17 de la Constitución que los pueblos tienen derecho a recibir una educación destinada 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”. Lo que se observa aquí es que, si bien se los reconoce como argentinos, muchas veces se les niega o restringe preservar su identidad étnica. Así que en el artículo 53 se produce un cambio, al menos en la letra de la ley, con respecto a las obligaciones que tiene el Estado. Las mismas giran en torno a propiciar la integración de los líderes de las comunidades y las organizaciones indígenas en instancias institucionales, donde estos puedan participar en la planificación y gestión de los procesos de enseñanza y aprendizaje; etc. Pero también tiene que “propiciar la construcción de modelos y prácticas educativas propias de los pueblos indígenas que incluyan sus valores, conocimientos, lengua y otros rasgos sociales y culturales”. Lo que debería observarse es si en la realidad se han incluido a los representantes de los pueblos indígenas. En última instancia se encuentra el artículo 54, en el cual se detalla que el ex Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, son los encargados de definir el contenido destinado a fomentar en la sociedad “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” (pp. 11-12)

El 15 de diciembre de 2010 se sancionó en la Provincia de Córdoba la Ley de Educación N° 9870. Respondiendo a la iniciativa del Gobierno Nacional de promover la unificación del sistema educativo nacional, es decir, eliminar el proceso de

descentralización que se impulsó durante el gobierno de Menem; se puede señalar que la ley Provincial retoma varios de los postulados que introduce la Ley Nacional N° 26.206. Esta ley está dividida en secciones en donde se detallan los atributos que retoma de la Ley Nacional y aquellos que corresponden a los producidos por los funcionarios provinciales. En el capítulo 3, sección segunda “modalidades y otras formas de la educación”, apartado octavo se reglamenta la modalidad de educación intercultural bilingüe. Cabe expresar que, al contrario de la Ley Nacional, esta sólo tiene un artículo (el N° 77), en el que se sostiene que:

La educación intercultural bilingüe es la modalidad del Sistema Educativo Provincial de los niveles inicial, primario y secundario que garantiza el derecho de los pueblos indígenas a recibir una educación que contribuya a preservar y fortalecer sus pautas culturales, su lengua, su cosmovisión e identidad étnica, promoviendo un diálogo mutuamente enriquecedor de conocimientos y valores entre los pueblos indígenas y poblaciones étnica, lingüística y culturalmente diferentes, propiciando el reconocimiento y el respeto hacia tales diferencias (*op. cit.*, 2010, pp. 41-42).

Lo particular de esta ley es que en ningún momento referencia la posibilidad de incluir a los loncos, jefes de comunidades y de organizaciones indígenas como partes íntegras o consultivas del diseño de las políticas educativas dirigidas a dicha modalidad. Este aspecto es sumamente importante ya que se excluye de los órganos de decisión a aquellos a quienes se encuentran dirigidas las políticas. Hecht (*op. cit.*) argumenta que:

Este cambio hacia la educación intercultural bilingüe si bien ha permitido una serie de cuestionamientos pedagógicos, cognitivos y lingüísticos hacia los modelos educativos asimilacionistas, posee algunos inconvenientes ya que quedó reducida a programas de políticas focalizadas compensatorias. Asimismo, su implementación en la práctica cotidiana reproduce muchas falencias típicas del modelo anterior. (83-84).

En relación a otro artículo, Hecht (2015) pone en duda que la diferenciación de modalidades que se estableció en el sistema educativo supere la visión “guettizadora y compensatoria de la educación, es decir, un proyecto que responde y atiende requerimientos específicos con el propósito de garantizar la igualdad en el derecho a la educación” (p. 26). Además, sostiene que la política educativa oficial no es clara en torno

a si la lengua de instrucción debe ser la lengua indígena o la española, o ambas. Esto derivó en la negación de la complejidad sociolingüística, lo cual llevó a que los “niños destinatarios de la EIB sean expulsados del sistema escolar público con argumentos que le endilgan la culpa a una supuesta “deficiencia cognitiva” cuando en realidad las causas pueden correlacionarse con la invisibilidad de las diversas situaciones sociolingüísticas ” (Hecht, *ibid*, p. 26).

Conclusión

En este trabajo se abordó la noción de interculturalidad, en primera instancia, con el fin de dar cuenta de los diferentes desarrollos teóricos que se produjeron sobre ella en el campo de las Ciencias Sociales latinoamericanas, como también para precisar las diferencias que existen en su interior (entre la vertiente funcional y la crítica) y las que se mantienen con el pluriculturalismo y el multiculturalismo. Este recorrido tendiente a desentrañar dicha concepción contribuyó a identificar las influencias teóricas que nutrieron las leyes educativas “interculturales” sancionadas en la República Argentina por el gobierno nacional y el de la Provincia de Córdoba.

En base a lo expresado, se caracterizaron las diferentes legislaciones que fueron sancionadas nacionales y provinciales sobre los pueblos originarios, organizándolas a su vez en dos conjuntos. Por un lado, en base al contexto de la globalización y del neoliberalismo, se examinaron, a nivel nacional, la Ley Federal de Educación N° 24.195 (1993), la reforma de la Constitución Nacional (1994), la resolución 107 del “ex” Consejo Federal de Cultura y Educación (1999), y a nivel Provincial, la ley General de Educación N° 8113 y N° 8525. Por otro lado, en el marco de “*los gobiernos de nuevo signo*” se analizaron, a nivel nacional, la Resolución N° 549 del entonces Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2004) y la Ley de Educación Nacional N° 26.206 y, a nivel Provincial, la Ley de Educación N° 9870 (2010).

Se podría concluir que las leyes educativas sancionadas por el Estado argentino y la Provincia de Córdoba a partir de la década de 1990 pretendieron dar mayor importancia a la Educación Intercultural Bilingüe. A pesar de ello, su análisis permite observar que continúan influidas por el multiculturalismo, en razón de que se enmarcan en el paradigma compensatorio y no en un plano del otorgamiento de derechos. La diferencia fundamental entre ambas jurisdicciones se encuentra en las leyes sancionadas durante la

primera década del siglo XXI, es decir, entre la Ley de Educación Nacional N° 26.206 y la Ley de Educación N° 9870 de Córdoba. Disienten en que la letra de la primera deja asentada la participación de los representantes de los pueblos originarios en los ámbitos de planificación y decisión de la Educación Intercultural Bilingüe, mientras que en la segunda eso fue omitido por completo. Ello no quiere decir que en la práctica se haya procedido a la inclusión de aquellos representantes, sino que se resalta la ausencia total de este aspecto en la legislación cordobesa.

Referencias bibliográficas

- Abrate J. (2008). Hegemonía, reformas y discurso educativo en la Provincia de Córdoba (1984-1999). Tesis Doctoral. FLACSO Argentina. Recuperado de <http://www.flacsoandes.org>
- Abrate, J. (2015). Leyes, políticas y educación en Córdoba: algunas reflexiones en torno a la trayectoria de la legislación educativa provincial en una perspectiva histórica política. En: Rointenburd, S. y Abratte, J. (comps.), *Historia, política y reforma educativa: aportes críticos, transformaciones culturales y perspectivas en el espacio educativo argentino* (pp. 233-258). Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Alavez Ruiz, A. (2014). *Interculturalidad: conceptos, alcances y derechos*. México: Mesa Directiva de la Cámara de Diputados del Congreso de la Unión.
- Albó, X. (2020). Interculturalidad y la nueva ley educativa en Bolivia. En Combolini Salinas, S. y Juárez Núñez, J. (comps.), *Interculturalidad y diversidad en la educación: concepciones, políticas y prácticas* (pp. 341-357). México: Universidad Autónoma Metropolitana UAM-Xochimilco. Recuperado de <http://dcsh.xoc.uam.mx/repdig/>
- Arroyo Ortega, A. (2016). Pedagogías decoloniales y la interculturalidad: perspectivas situadas. En Di Caudo, M., Llanos Erazo, D. y Ospina, C. (comps.), *Interculturalidad y educación desde el sur. Contextos, experiencias y voces* (pp. 47-67). Cuenca: Universidad Politécnica Salesiana.
- Carrasco, M. y Briones, C. (1996) “La tierra que nos quitaron”. *Reclamos indígenas en la Argentina*. Buenos Aires: Asociación de Comunidades Aborígenes. Recuperado de https://www.iwgia.org/images/publications/0360_18_Tierra_que_nos_quitaron.pdf
- Chomsky, N. (2012). Lo que realmente quiere el tío Sam. En: Chomsky, N. *Cómo funciona el mundo* (pp. 15-87). Buenos Aires: Katz editores.

- de Alba, A. (1998). Cartas a Adriana Puiggrós a manera de prólogo. En McLaren, P. *Multiculturalismo revolucionario. Pedagogías de disensión para el nuevo milenio* (pp. 11-31). México D.F.: Siglo XXI.
- Feldfeber, M. y Gluz, N. (2012). Transformaciones recientes en las políticas educativas en Argentina (2003-2011). En Feldfeber, M. y N. Gluz (coords.), *Las políticas educativas después de los '90: regulaciones, actores y procesos* (pp. 19-38). Buenos Aires: Clacso, Universidad de Buenos Aires.
- Ferrao Candau, V. (2013). Educación intercultural crítica: construyendo caminos. En Walsh, C. (ed.), *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. T. 1 (pp. 145-161). Quito: ediciones Abya-Yala
- García Canclini, N. (2004). Introducción. En García Canclini, N. *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad* (pp. 15-26). Barcelona: Editorial Gedisa,
- Hecht, A. (2007). Educación intercultural bilingüe: de las políticas homogeneizadoras a las políticas focalizadas en la educación indígena argentina. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, vol. 29, 65-85. Recuperado de <https://www.crefal.org/rieda/images/rieda-2007-1/exploraciones2.pdf>
- Hecht, A. (2015). Educación intercultural bilingüe en Argentina: un panorama actual. *Revista Ciencia e interculturalidad*, Vol. 16, 20-30. Recuperado de <https://www.camjol.info/index.php/RCI/issue/view/322>
- Liksenberg, D. y Lesta, L. (2020). Interculturalidad: una mirada en escuelas municipales de la ciudad de Córdoba y en su entorno inmediato. *Anuario digital de investigación educativa*. N°3, 47-64. Recuperado de <http://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/adiv/article/view/3968>
- Martínez Cobo, J. (1981). Estudio del problema de la discriminación contra las poblaciones indígenas. Documento ONU, 300-325. Recuperado de <https://idcar.com.ar/wp-content/uploads/2021/09/CONCI-Cobo-Discriminacion-contra-poblaciones-indigenas.pdf>
- McLaren, P. y Giroux, H. (1998). Escrito desde los márgenes: geografías de identidad, pedagogía y poder. En McLaren, P (Editor). *Multiculturalismo revolucionario. Pedagogías de disensión para el nuevo milenio* (pp. 17-43). México D.F.: Siglo XXI.

- Moya, R. (2009). La interculturalidad para todos en América Latina. En Enrique López, L. (ed.). *Interculturalidad, educación y ciudadanía perspectivas latinoamericanas* (pp. 21-57). La Paz: Edición Funpoeib, Plural editores.
- Petz, I. (2002). *Políticas de educación bilingüe en una formación social de fronteras (Chaco salteño y oeste formoseño)*. Tesis de Licenciatura en Ciencias Antropológicas, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Nussbaumer, B. (2014). Pueblo, Territorio y Autonomía. Tensiones en los modos de construcción de los indígenas como sujetos de derecho en la Argentina. *Revistas Científicas Argentinas (Caicyt- Conicet)*, Trabajo y Sociedad, N° 23, 485-506. Recuperado de <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/16816>
- Puiggrós, A. (1996). Educación neoliberal y quiebre educativo. *Revista Nueva Sociedad*, N° 146, 90-101. Recuperado de <https://www.nuso.org/articulo/educacion-neoliberal-y-quiebre-educativo/>
- Pérez Zavala, G. (2017). Desafíos académicos e interpelaciones históricas: los pueblos indígenas en Argentina. En: Pizzi, J. y de Britto, P. (comps.), *Diálogo crítico-educativo VII. Constitucionalismos, democracias e educação: o presente e o futuro da América Latina* (pp. 127-140). Pelotas: Universidad Federal de Pelotas, Brasil.
- Saforcada, F. (2012). Las leyes de la educación después de los años 90': de la hegemonía del neoliberalismo al postconsenso de Washington. Persistencias, sincretismos y transformaciones. En Feldfeber, M. y Gluz, N. (coord.), *Las políticas educativas después de los '90: regulaciones, actores y procesos* (pp. 14-42). Buenos Aires: CLACSO, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20180201025243/LasPoliticEducativas.pdf>
- Sinisi, L. (1999). La relación “nosotros – otros” en espacios escolares ‘multiculturales’. Estigma, estereotipo y racialización. En Neufeld, M. y Thisted, J. (comps.), *“De eso no se habla....” Los usos de la diversidad en la escuela* (pp. 1-39). Buenos Aires: Eudeba.
- Walsh, C. (1998). La interculturalidad y la educación básica ecuatoriana: propuestas para la reforma educativa procesos. *Revista Ecuatoriana de Historia*, N° 12, 119-128. Recuperado de <https://revistas.uasb.edu.ec/index.php/procesos/article/view/2307>
- Walsh, C. (2000). *Propuesta para el tratamiento de la interculturalidad en la educación*. Lima: Documento base.

Žižek, S. (1998). Multiculturalismo o la lógica cultural del capitalismo multinacional. En Jameson, F. y Žižek, S (Comp.). *Estudios Culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo* (pp. 137-188). Buenos Aires: Paidós.

Fuentes

Constitución Nacional de la República Argentina. (1994). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación. Secretaría de Derechos Humanos y Pluralismo Cultural. Recuperado de https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/derechoshumanos_publicaciones_colecciondebolsillo_01_constitucion_nacion_argentina.pdf

Ley Federal de Educación, 1993, N° 24.195. Recuperado de <https://www.coneau.gob.ar/archivos/648.pdf>

Ley de Educación Nacional, 2006, N° 26.206. Recuperado de <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>

Ley de Educación Provincial, 2010, N° 9870. DGES, Córdoba. Recuperado de https://dges-cba.infed.edu.ar/sitio/upload/Ley_9870.pdf

Ministerio de Cultura y Educación Consejo Federal de Educación Secretaría General. (1999). Resolución N° 107. Buenos Aires. Recuperado de http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/RCFCyE_107-99.pdf

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. (2004). Resolución N° 549. Buenos Aires. Recuperado de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/10508.pdf>