

Aproximaciones a las políticas educativas lingüísticas en escuelas rurales con diversidad étnica

Patricia Noelia Ovando

Universidad Nacional de Salta
noelia_ovando@hotmail.com

Vilma Roxana Guzmán

Universidad Nacional de Jujuy

¿Cómo citar este artículo en Norma APA 7ma Edición? Ovando, P.N., & Guzmán, V.R. (2025). Aproximaciones a las políticas educativas lingüísticas en escuelas rurales con diversidad étnica. *Pluriversos de la Comunicación*, 3(3), 324-343. Universidad Nacional de Salta.

Recepción: 31/03/2025. Aceptación: 30/06/2025

Resumen

El presente escrito se enmarca en la carrera que otorga el título de Especista contribución busca aproximar al lector a una construcción preliminar sobre los alcances de las políticas educativas lingüísticas, a partir de la revisión documental y búsqueda de antecedentes respecto al objeto de estudio. Se presentan, en este sentido, discusiones relacionadas a una investigación desarrollada, en el marco de una tesis de posgrado, en una escuela secundaria rural de la localidad de Tartagal con población originaria bilíngüe.

Esta comunicación se conforma así, tomando como referencia los objetivos iniciales del trabajo de investigación, los cuales apuntan a la generación de conocimiento local respecto a los alcances y desafíos de la implementación de las políticas educativas lingüísticas. La propuesta metodológica responde al de la investigación social cualitativa etnográfica, con instrumentos de recolección de información como observación participante, entrevista en profundidad y análisis documental. Estos insumos permiten concretar una interrelación preliminar que es la que aquí compartimos, sobre la experiencia de trabajo en un contexto educativo caracterizado por la diversidad lingüística, étnica y cultural, tomando para ello la perspectiva de los principales actores de los procesos sociales de transformación, los docentes.

El escrito se organiza así en tres apartados. El primero de ellos alude a la discusión sobre categorías teóricas centrales de esta contribución: lengua, territorios, ruralidades y diversidad étnica y, cómo se vinculan éstos con el contexto

y definiciones político-educativas en la localidad de Tartagal. El segundo, focaliza en la conformación de los avances y limitaciones evidenciados en la implementación de la política educativa lingüística desde la perspectiva analítica de la glotopolítica. El tercero y último, conforma algunos aportes para pensar y abordar las pluralidades y el trabajo educativo sobre la lengua, desde una pedagogía decolonial.

Palabras claves

políticas lingüísticas–ruralidad–bilingüismo–diversidad.

De territorios, ruralidades y diversidad étnica en la localidad de Tartagal

La provincia de Salta, ubicada en el noroeste argentino, presenta como rasgo característico una coexistencia del español con lenguas originarias “pertenecientes a las etnias: chorote, mataca, chiriguana, chané, toba, chulupí y tapiete, en los departamentos salteños de Orán, San Martín y Rivadavia” (Rodas y Torino, 1999:55). Una situación de bilingüismo con diglosia donde las lenguas involucradas tienen funciones sociales diferenciadas: la lengua autóctona suele usarse para la comunicación de índole familiar y comunitaria y, el español para propiciar una comunicación con la comunidad criolla local.

Podemos decir que, Tartagal es una de las ciudades salteñas que representa en su máxima expresión la diversidad étnica, cultural y lingüística del Noroeste Argentino, por la presencia de numerosos pueblos originarios. Atendiendo a nuestro objeto de estudio nos centraremos en la comunidad originaria ava guaraní San José de Yacuy, ubicada al Norte de Tartagal sobre la Ruta Nacional Nro 34, a 18 kilómetros de distancia del centro urbano.

Es uno de los pueblos más importante de la región por mantener sus tradiciones ancestrales, tales como, las celebraciones y cultos en honor y agradecimiento a la tierra; teniendo en cuenta que una de

sus principales actividades económicas es la agricultura. Se abastecen todo el año con verduras y frutos estacionales como el maíz, la mandioca, el zapallo, batatas, porotos, entre otros. Además, son cazadores (se alimentan de animales como el quirquincho, chancho, corzuela, jabalí, charata, cui, etc).

Por otra parte, Yacuy es una de las pocas comunidades en la que se habla, actualmente, la lengua materna (el guaraní) y el español. Es necesario destacar que, en el contexto sociocultural de los pueblos originarios, el aprender y hablar español es una necesidad de primer orden para comunicarse fuera de sus comunidades (Bruzual, 2007).

Lo expuesto explica que, los espacios áulicos de los distintos establecimientos formales de educación evidencian una diversidad cultural, étnica y lingüística. Sin embargo y, según se establece en el documento del Diseño Curricular provincial (2012) de los niveles obligatorios para la mencionada jurisdicción, la enseñanza de la lengua en la escuela partiría del supuesto de que la lengua materna de los alumnos es el español. De modo que, “la educación sin consideración de las lenguas originarias se expande mientras, por el contrario, se registra en toda Latinoamérica el dramático desplazamiento y pérdida de las lenguas indígenas” (Shichra, 2015: 2).

Desde el año 2011 se han creado en Salta escuelas secundarias rurales, con modalidad de pluricurso e itinerancia, en las diferentes comunidades originarias de la provincia bajo la orientación educativa de bachiller en Ciencias Sociales y Humanidades. Según el Decreto N° 1385/11, que autoriza la creación de establecimientos educativos de nivel secundario dependientes de la Dirección General de Educación Secundaria; las instituciones rurales son una propuesta educativa que busca ofrecer a los jóvenes, pertenecientes a las comunidades originarias, la posibilidad de continuar con sus estudios secundarios. En otras palabras, se constituyen como respuesta a diversas problemáticas sociales, culturales, políticas y económicas. Sin embargo, el avance en materia educativa provincial y nacional, contrasta con la deuda pendiente de atención a una política lingüística que contemple la prioridad de la enseñanza de la lengua materna correspondiente a cada comunidad (Acuña, 2005) y, lograr dar respuesta a siglos de olvido, silenciamiento e invisibilización (Walsh, 2011) de los pueblos originarios.

Por ello, tomamos como marco de referencia una institución donde asisten estudiantes de comunidades originarias. De allí que, resul-

ta necesario reflexionar en torno a la definición del término “indio o indígena” como categoría colonial. En este sentido, y siguiendo lo que postula Bonfil Batalla, las definiciones presentadas hasta ahora, son objetos de análisis y de confrontación con la realidad; situación que devela sus inconsistencias, su mirada parcial y aislada, o su “incapacidad para que en ellas quepa la gran variedad de situaciones y de contenidos culturales que hoy caracterizan a los pueblos de América que llamamos indígenas” (2019: 17).

Así, se suele denominar “indios” o “indígenas” a aquellos que se hallan situados social y lingüísticamente en un plano de inferioridad frente al resto de la población. Además, esa categoría colonial se aplicó, indistintamente, a toda la población originaria, sin considerar ninguna de las profundas diferencias y particularidades que distinguen a los distintos pueblos y sin hacer concesión a las identidades preexistentes (Bonfil Batalla, 2019:5).

A partir de lo expuesto; y teniendo en cuenta que, este trabajo investigativo focaliza la perspectiva cultural de la educación y la pedagogía decolonial, emplearemos el término originarios para referirnos a las poblaciones autóctonas; partiendo del hecho de que éstas fundan sus derechos en la ascendencia histórica y los vínculos territoriales milenarios, previos a la conformación de los estados nacionales (Barabas, 2014).

El establecimiento de referencia, para llevar adelante el estudio, es un colegio secundario rural ubicado en la localidad de Tartagal, provincia de Salta. La institución define su modalidad siendo un colegio secundario itinerante con una orientación de Humanidades y Ciencias Sociales. Se caracteriza por desarrollar sus acciones en un ámbito rural donde la mayoría de su población estudiantil pertenece a comunidades originarias, funcionando en diversas comunidades originarias tartagalenses: Zanja Honda, Yariguarenda, Tranquitas y Yacuy.

Este establecimiento educativo tiene una matrícula aproximada de 250 alumnos, perteneciente en su mayoría a comunidades originarias con minorías criollas de un estrato socioeconómico bajo. Es necesario destacar que, el mayor porcentaje de la matrícula es de etnia guaraní. En cada paraje o aula, funciona un ciclo básico (pluricurso: 1º y 2º año) y un ciclo orientado (pluricurso 3º y 4º); y, el 5º año solo en las aulas de Zanja Honda, Tranquitas y Yacuy.

La organización curricular de los campos de conocimiento permite la distribución de los equipos docentes en cinco departamen-

tos: Lengua y Comunicación (lo integran los espacios curriculares de Lengua y Literatura, Lengua Extranjera (Inglés), Educación Artística, Comunicación y Sociedad), Economía (Matemáticas, Economía), Ciencias Sociales (Historia, Historia Regional, Geografía, Geografía Ambiental, Historia del Pensamiento Social), Ciencias Naturales (Biología, Química, Física, Educación Tecnológica) y Educación Física. A los fines de atender el objeto de conocimiento del estudio se toman como referencia los y las docentes con formación vinculada a la enseñanza de las lenguas pertenecientes al Departamento de Lengua y Comunicación, que orienta la definición de la unidad de análisis.

Enfoque metodológico

Vivimos en una sociedad fragmentada que ha incrementado los índices El avance del trabajo de campo focaliza la mirada sobre el objetivo general de generar conocimiento científico sobre los alcances de la política lingüística en Salta, y su vinculación con la enseñanza del español como lengua hegemonic en dicho nivel, a partir de la perspectiva de los y las docentes de una escuela secundaria rural con población originaria bilingüe, de la ciudad de Tartagal, durante el año 2023. De ahí que, se propone un diseño metodológico cualitativo etnográfico que combina el estudio de documentos normativos nacionales y provinciales del periodo 2006-2023, con el análisis temático de entrevistas en profundidad a docentes y formadores ligados a la enseñanza de lenguas.

Además, este tipo de investigación, desde la perspectiva cultural de la educación y la pedagogía decolonial, se consolida desde un abordaje cualitativo de índole intercultural, extendida y colectiva. Por lo que, planteamos analizar propuestas pedagógicas, experiencias y sentidos que para los actores tienen cotidianamente determinadas prácticas y discursos buscando focalizar en las prácticas de enseñanza de la lengua.

Orozco Gómez (1997) señala que la perspectiva cualitativa busca entender los objetos de estudio como una actividad del propio investigador, que trata de entender el sentido; por ello, se basa en la interpretación. Además, este enfoque busca que el investigador se involucre puesto que se trata de un proceso en el cual se va adentrando en el objeto de estudio, descubriendo nuevos elementos, nuevas relaciones que va explorando paulatinamente.

Por otra parte, el uso de la etnografía educativa, para la investi-

gación, se vuelve imprescindible; pues resulta muy valiosa para abordar problemas desde diferentes disciplinas y campos de estudio. Rockwell (citado por Buenabad y Ahumada, 2020:198) afirma que no se trata de estudiar “una totalidad” a partir ‘de’ los casos, sino ‘en’ los casos que están determinados, de algún modo, por la totalidad de los condicionantes que los determinan”.

En este sentido, lo que pretendemos con el uso de la etnografía es la generación de una investigación de corte holístico que incorpore las dimensiones históricas, sociales, económicas, políticas y culturales que han sido condicionantes para la enseñanza de la(s) lengua(s). El pluralismo, la diversidad lingüístico-cultural y la reivindicación a la diferencia deben ser temas de una agenda nacional a la mayor brevedad posible, con propuestas tangibles -previos diagnósticos en trabajos de campo etnográficos- que den cuenta de cada uno de estos escenarios educativos que se caracterizan por la diversidad.

En esta producción, predomina un tipo de investigación social de carácter descriptivo exploratorio; que busca recoger información, sistematizar y describir los alcances y desafíos de las políticas lingüísticas orientadas al nivel secundario rural, en comunidades originarias bilingües de la localidad de Tartagal (Salta).

En términos generales, seleccionamos este tipo de investigación porque nos permite describir las distintas experiencias de implementación de política y planificación lingüística en el ámbito nacional y local; y, su abordaje educativo por parte de los docentes del establecimiento educativo de referencia. Esto dado que la investigación científica social en educación implica una permanente y dialéctica confrontación entre teoría y empiria, que requiere una actitud problematizadora (Sirvent y Rigal, 2023). En otras palabras, buscamos explicar su significatividad dentro de una teoría de referencia, a la luz de leyes o generalizaciones que dan cuenta de hechos o fenómenos que se producen en determinadas condiciones” (Ander-Egg, 2011:32).

El enfoque etnográfico utiliza diferentes técnicas combinadas. Teniendo en cuenta el tema y los objetivos de esta investigación seleccionamos la observación participante, la entrevista en profundidad y el análisis de textos relacionados (documentos normativos nacionales y provinciales).

La observación participante es una técnica flexible. Su flexibi-

lidad revela la imposibilidad que tiene el investigador de definir, por anticipado y unilateralmente, qué tipo de actividades es necesario observar y registrar, por un lado y, por el otro, a través de qué tipo de actividades se puede obtener información, señala Guber (1991:173). El uso de esta técnica se basa en el supuesto de que la presencia del investigador, su percepción y experiencia directa, ante los hechos de la vida cotidiana de la población en estudio garantiza, por una parte, la confiabilidad de los datos recogidos y, por la otra, el aprendizaje de los sentidos que subyace a las actividades de dicha población.

Por otra parte, la entrevista, en tanto técnica de recolección de datos, es una herramienta de trabajo para acceder a datos, historias, interpretaciones de los sujetos que hemos elegido para ser nuestros informantes sobre las prácticas de enseñanza de la lengua orientadas a comunidades originarias bilingües.

Dada la naturaleza cualitativa de esta investigación se escogió para el análisis de la información el Método Comparativo Constante. De modo que se busca construir esquemas conceptuales adecuados a la realidad tal como la cuentan los actores sociales, en este caso los docentes del Departamento de Lengua y Comunicación del Colegio Secundario Rural N° 5188, a través de observaciones y entrevistas para comprender los sentidos que los propios actores otorgan a sus prácticas (García, 2019). Siguiendo este método, se busca recopilar y analizar los datos, sincrónicamente, para construir conceptos generales (políticas educativas, políticas lingüísticas, glotopolítica, escuela secundaria, ruralidad, interculturalidad, comunidades originarias, entre otros), a partir de realizar una comparación permanente de sucesos y casos e identificar sus características, interrelacionándolos e integrándolos en una teoría que posea lógica y razonabilidad.

Política educativa lingüística y Glotopolítica

El presente trabajo de exploración y análisis se ha diseñado en base a una Narvaja de Arnoux y Bein enuncian sobre la política educativa lingüística:

Las políticas lingüísticas han encontrado tradicionalmente en el sistema educativo un espacio importante de implementación. Las decisiones respecto de la enseñanza de lenguas maternas, segundas o extranjeras

dependen de posiciones glotopolíticas explícitas o posibles de ser inferidas no solo de las prácticas áulicas, sino también, entre otros, de textos didácticos, evaluaciones, instrumentos lingüísticos que se destinan al uso escolar, antologías, resoluciones ministeriales, producciones de los alumnos o revistas de orientación docente. (Narvaja de Arnoux y Bein, 2015:10)

El análisis de los alcances y desafíos de las políticas lingüísticas no se limita solo al estudio de la normativa sino además “entendiéndolas como parte del campo más amplio de las políticas educativas, como acciones, planes y decisiones tomadas desde la esfera pública que pretenden incidir en las lenguas” (Pesci, 2020: 11).

En este sentido, las últimas investigaciones sobre política educativa en América Latina, rescatan como “insumo teórico fundamental para su estudio no sólo el abordaje más tradicional desde el macro ambiente político (política) sino también otros enfoques vinculados con el proceso de las políticas, la formación de agendas, la implementación de políticas, etc.” (Rovelli, 2018:44).

Núñez y Córdoba (2020) nos presentan una descripción del desarrollo de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) y sus desafíos para la población guaraní de las provincias de Salta y Misiones. Las autoras justifican la selección de estas dos provincias porque ambas poseen población guaraní y presentan contextos de diversidad lingüística y cultural. Con su artículo nos ofrecen una caracterización sobre la propuesta educativa destinada a las poblaciones guaraníes en estas dos provincias. Resulta necesario destacar que para el caso de la provincia de Salta, la investigación se desarrolló desde una perspectiva de investigación-acción, que consistió en una primera instancia con un diagnóstico del contexto educativo para los pueblos originarios de Salta.

Por otra parte, Antonowich (2019) proporciona un análisis acerca de la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe en Salta. La producción de Antonowich aporta una revisión bibliográfica y un análisis de leyes nacionales y provinciales. Además, trabaja particularmente con las interpretaciones de la EIB según las personas que trabajan en las aulas cada día y las personas responsables para las políticas educativas. González (2023), analiza en este sentido, las construcciones identitarias entre los wichí del gran chaco argentino, un análisis minucioso de conceptos tales como identidad étnica, identidad cultural; y, entiende a la lengua

como parte constitutiva de la construcción de la identidad cultural de los pueblos originarios.

Pesci (2020) aborda en su estudio de posgrado, las políticas en lenguas extranjeras en la provincia de Buenos Aires para el nivel secundario a partir de la Ley de Educación Nacional N° 26.206, y su relación con la enseñanza del inglés como lengua extranjera hegemónica en dicho nivel, a partir de las perspectivas de una multiplicidad de sujetos. En este trabajo se discute acerca del alcance del campo de la política lingüística, argumentando a favor de una visión que no se limite al accionar desde la esfera estatal. Puede destacarse el análisis de los cambios normativos, que se han puesto en marcha tras la sanción de la Ley Nacional de Educación, específicamente a lo que refiere a la política lingüística, y la consideración de los lenguajes como parte de la construcción de identidades culturales.

Varela (2011) en el libro “Para una política del lenguaje en Argentina” que reúne las Actas del Seminario Lenguas y Políticas en Argentina y el Mercosur, nos ofrece un espacio en el que, lingüistas y demás especialistas, analizan y reflexionan sobre los diversos aspectos a los que debe atender una política del lenguaje adecuada para nuestro tiempo. Esta producción contribuye en cuanto al análisis sobre los distintos aspectos de la dimensión lingüística de las políticas públicas (enseñanza, investigación y desarrollo, promoción, entre otros). Por otra parte, el conjunto de problemáticas, enfoques, análisis, experiencias y propuestas que este ejemplar reúne constituye un importante paso en la tarea de detección de vías de acción adecuadas a las demandas, necesidades y oportunidades actuales.

Con respecto a educación rural en la argentina, UNICEF FLACSO (2020) ofrece un diagnóstico sobre los modelos organizacionales vigentes en la educación rural en todas las provincias argentinas a inicios del año 2020. Esta investigación identifica, analiza y caracteriza todas las alternativas de organización institucional y pedagógica que desplegaron y despliegan las provincias para expandir la oferta de la educación secundaria a zonas distantes de los centros urbanos, con dificultades de acceso y con reducida e inestable población en edad escolar.

A nivel latinoamericano, puede decirse que las políticas educativas y lingüísticas han pasado por la segregación, la incorporación, la integración transicional, la vertiente bilingüe bicultural, para

llegar a la fase intercultural bilingüe en los años 90. Skrobot señala que “la interculturalidad en México se ha mantenido hasta el momento sobre todo en el plano discursivo, como se refleja en las prácticas educativas en las escuelas; los cambios que se produjeron han quedado en el discurso político y no han logrado cambiar la cotidianidad escolar” (Skrobot, 2014: 389). Por otro lado, Martínez Buenabad y Vázquez Ahumada (2020) ponen el eje de la discusión en los problemas presentes en aulas multiculturales pobladas por migrantes rurales. Shichra (2003) por su parte, reflexiona sobre algunos aspectos de planificación lingüística emprendidos a raíz del reconocimiento y legitimación de las lenguas indígenas en diversos países latinoamericanos.

El campo de estudio de las políticas educativas en nuestro país a comienzos del siglo XX centraron su interés en la normativa educativa, las instituciones escolares e ideas pedagógicas conformando un tipo de conocimiento relevante que se reconocía y legitimaba como un saber aplicado a la práctica docente (Suasnábar y otros, 2018).

Por otra parte, este escenario coincide con la emergencia de nuevas formas de abordar el estudio de la intervención humana sobre las lenguas. El campo disciplinar de la glotopolítica ha contribuido, enormemente, a la reflexión contemporánea sobre la regulación política de las prácticas lingüísticas y su vínculo con las ideologías lingüísticas.

Las acciones sobre la lengua acompañaron desde siempre los procesos sociales, históricos y políticos. En este sentido, Calvet (1996) se refiere, específicamente, a la política lingüística diciendo que la intervención humana en la lengua o en las situaciones lingüísticas no es algo nuevo.

Desde siempre los individuos han intentado legislar, fijar el uso correcto o intervenir en la forma de la lengua: desde siempre, también, el poder político ha privilegiado tal o cual lengua, ha elegido gobernar el Estado en una lengua o imponer a la mayoría la lengua de una minoría (Calvet, 1996:5). De modo que, las intervenciones políticas sobre los hechos lingüísticos pueden darse de diversas formas y pueden responder a diversos actores o agentes, gubernamentales o no.

Ahora bien, en especial, cuando los agentes que intervienen son estatales, institucionales o gubernamentales, a menudo se justi-

fican por el hecho de que se conciben como respuestas a ciertas demandas sociales. Se elaboran instrumentos lingüísticos tales como gramáticas normativas, programas de enseñanza de lenguas dentro de un marco regional, nacional o internacional destinados a afianzar una (pre)determinada identidad cultural.

A fin de aclarar otra dimensión que constituye nuestro objeto de estudio resulta necesario hacer referencia a la escuela secundaria. Hay que hacer notar que, en los últimos veinte años se advierte en el campo educativo, de la producción de conocimientos, en Argentina la presencia creciente de proyectos de investigación que tienen como objeto de estudio a la escuela secundaria.

Precisamente, como señala Pinkasz (2013), lo expuesto quizás responde a la agenda de políticas educativas. Uno de los hitos se registró, en el año 2006, con la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (la anterior Ley Federal de Educación, de 1993, ni siquiera la menciona) que supuso una nueva etapa para la política educativa rural en dos sentidos: por un lado, se estableció la obligatoriedad de todo el nivel secundario, definición que conlleva a organizar la expansión de los ciclos orientados; y, por otro lado, tanto la educación rural como la educación intercultural pasaron a ser consideradas “modalidades” del sistema educativo.

La Ley de Educación Nacional N° 26.206, dio un paso fundamental en el proceso de recuperación de la educación para la construcción de una sociedad más justa. Precisamente, la creación de los colegios rurales secundarios contribuye a la concreción del objetivo de la mencionada ley. No obstante, la enseñanza de los colegios rurales se rige por los mismos documentos y normativas del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la provincia de Salta (Ley Nacional de Educación N° 26.206, Ley de Educación de la Provincia de Salta N° 7.546, Decreto N° 1385/11. Decreto N° 262/11, Resolución Ministerial 4118/00); sin una propuesta concreta y oficial para la educación intercultural bilingüe.

Asciende a primer plano la relación entre ruralidad, territorio y educación. De modo que, para abordar la educación rural resulta pertinente que partamos de la definición de las escuelas rurales como instituciones territoriales; pues en los territorios, las instituciones educativas representan la vida social y política. Desde esta línea de análisis, “la educación señala la presencia de políticas públicas en los lugares y los constituyen como espacios” (Plencovich y Constantini, 2011:31).

Pensar la ruralidad representa dificultades por el hecho de que ha sido utilizado para dar cuenta de fenómenos muy diversos, con diferentes perspectivas tanto descriptivas como normativas. Resulta necesario establecer “especificidades” que se asumen en el ámbito educativo, convirtiéndose en dinámico y heterogéneo (UNICEF FLACSO, 2020:19). De modo que, en este trabajo investigativo se postula su carácter dinámico y multidimensional que discute con caracterizaciones más canónicas de la ruralidad.

Actualmente, la multidimensionalidad de ruralidad implica la convergencia de elementos socioculturales, lingüísticos, geográficos, económicos. Di Matteo explícita respecto a la memoria y la identidad en los colectivos campesinos y originarios, que son portadores de cultura y saberes que se implican en procesos de apropiación, resistencia y recreación frente a significados y prácticas “dominantes, coloniales o modernas, que afectaron a los sujetos y su cultura” (2022: 56). Y que estas discusiones debieran conformar parte de la tarea pedagógica en contextos de ruralidad. Sumado a ésto, es necesario tener en cuenta la dimensión territorial, pues “las escuelas en general y las rurales en particular son instituciones profundamente ligadas al territorio” (Plencovich y Constantini, 2011:17).

Aportes para pensar una política educativa sobre la lengua desde una pedagogía decolonial

Interculturalidad es un término muy en boga en el ámbito de las ciencias sociales en general. Se refiere a la dinámica de las relaciones que se establecen en el contexto de la diversidad cultural (Barabas, 2014). Precisamente, Fornet Betancourt (2002) señala que cualquier definición de lo intercultural implica hacerse cargo de su contextualidad, tanto cultural como disciplinar. Ahora bien, atendiendo a los objetivos; y siguiendo lo postulado por Fornet Betancourt, es preciso, redimensionar el problema de la definición, debido a que el debate en torno a su concepción constituye “un ejercicio que nos obliga a traducir al otro nuestra medida de las cosas y en el que aprendemos al mismo tiempo las (nuevas) dimensiones de las cosas en la visión de los otros” (2002:2).

En definitiva, como señala Walsh “la interculturalidad entendida críticamente aún no existe, es algo por construir” (2011:11). Por ello, siguiendo esta línea de investigación partimos de la com-

prensión de la interculturalidad como metodología, estrategia, acción y proceso que nos permite estudiar, describir y analizar las dinámicas de interacción entre diferentes culturas. Aún más importante es su “entendimiento, construcción y posicionamiento como proyecto político, social, ético y epistémico” (Walsh, 2011:11) que afirma la necesidad de desarrollar “una pedagogía que acompañe todas esas pluralidades de voces y cosmovisiones” (Méndez-Reyes, 2021:13).

Además, la interculturalidad debe ser entendida como un proyecto de sociedad que pretende transformar -desde esquemas epistémicos, políticas públicas, incluyendo la educativa y lingüística- tanto los grandes centros hegemónicos del saber como “las estructuras e instituciones del poder racializado que siguen normativizado y naturalizando la diferencia como igualdad” (Walsh, 2011: 11).

En este punto, enfatizamos en la consideración de los siguientes puntos para la discusión sobre la conformación y consolidación de pedagogías alternativas que partan desde y hacia lo diverso, en contextos educativos rurales de diversidad lingüística y étnica:

- revisión de una pedagogía lingüística que se sostenga desde la atención y respeto a las pluralidades culturales y lingüísticas;
- re-definición de lineamientos políticos que reanimen la identidad, lo ancestral y la memoria colectiva como parte de las bases de prácticas de enseñanza, desde una perspectiva crítica problematizadora;
- gestión e instrumentalización de una política lingüística que se oriente desde un marco de derechos de los pueblos originarios, que plantea rupturas en perspectivas eurocéntricas ideadas por la colonialidad del saber, revalorizando la dimensión emancipadora y latinoamericana;
- promoción de la valorización y revitalización de la diversidad étnica y lingüística en educación, desde el trabajo sobre actitudes y prejuicios lingüísticos que consideren la realidad multilingüe y heterogénea del país y la región, desde una perspectiva positiva;
- reconocimiento de contradicciones y conflictividad sobre la base de intenciones y prácticas políticas, pedagógicas, técnicas y éticas.

- consolidación de reflexiones situadas desde y para una política lingüística que contemple las cosmovisiones de los diferentes pueblos originarios desde marcos de diversidad e interculturalidad. Pensar esto en términos de pluralidad respecto “las culturas”, “las lenguas”, “los territorios”.

Si bien es cierto que el respeto y la atención a la diversidad son los dos pilares sobre los que se asienta el modelo de educación propuesto en la Ley de Educación Nacional N° 26.206; y, que se intenta dar “como respuesta para la constitución de una sociedad con vocación de avanzar hacia el pluralismo democrático” (Devalle de Rendo y Vega, 2006:24); las políticas implementadas desde el Estado se orientan en su totalidad a atender cuestiones vinculadas con el aumento de la cobertura de la oferta educativa, la mejora de la infraestructura edilicia, el mejoramiento de las tasas de ausentismo, repitencia, y la formación de los docentes en plurigrado

En este sentido y desde la elección teórica y metodológica que orientó y orienta este trabajo, la perspectiva etnográfica y ejercicio de reflexividad permanente, nos presenta a la educación como una forma de liberación que se asienta en una comprensión comprometida de las particularidades y desafíos de pensar la cultura local.

Consideramos que la perspectiva de la pedagogía decolonizadora nos permite diseñar y elaborar propuestas pedagógicas alternativas que contemplen desarrollos conceptuales que revaloricen la dimensión emancipadora y latinoamericana, invocando y configurando una epistemología, un sujeto y un proyecto político-educativo que pongan en tensión los modelos eurocéntricos del conocimiento (Gelman y Palumbo, 2015).

La adscripción de las prácticas de enseñanza de la lengua, en contextos de diversidad étnica y lingüística, a la perspectiva de la pedagogía decolonial promueve la construcción de una concepción crítica. A su vez, orienta la producción de conocimientos situados que anticipan una sociedad democrática con derechos, fundada en el diálogo, con participación y en condiciones de igualdad y equidad. Esto, a partir de la formación de herramientas teóricas, metodológicas y didácticas que promuevan la planificación, el desarrollo y evaluación de prácticas de enseñanza de lengua en contextos de diversidad lingüística y cultural.

Para ello, resulta necesario que en las instituciones educativas

no solo se reflexione sobre la diversidad en el aula, sino también que se trabaje sobre las actitudes y prejuicios lingüísticos desde otra mirada, considerando la realidad multilingüe y heterogénea del país desde una perspectiva positiva y no vista como un obstáculo. La lengua es parte del ser humano, es una de las maravillas que tenemos. Valorar positivamente la diversidad étnica y lingüística es nuestro mayor desafío.

En definitiva, lo que es importante es que a partir de las políticas educativas y desde nuestras acciones cotidianas como grupos profesionales, y como parte de la sociedad dominante, no aceleremos procesos de pérdida de las lenguas originarias a partir de actitudes lingüísticas negativas y estigmatizaciones; sino que debemos valorizarlas y revitalizarlas. Las lenguas de los pueblos originarios se hablan; y, por lo tanto, tienen una función social.

En este punto, es importante aclarar, como bien indica Narvaja de Arnoux (2015), que las decisiones respecto de las políticas lingüísticas no pueden abordarse como asuntos meramente técnicos, sino que requieren una perspectiva política, que implica opciones entre alternativas diferentes con un mayor o menor grado de conflictividad. Para ello, tomamos las contribuciones del pensamiento crítico latinoamericano, especialmente los enfoques que teorizan sobre lo político-pedagógico en el marco de proyectos emancipadores y el compromiso con la identidad de los pueblos originarios. aportan la mirada descolonizadora de la pedagogía desde categorías como la de hegemonía y la cotidianidad (Gelman y Palumbo, 2015: 114).

Lo expuesto evidencia, la necesidad de “llevar a la praxis una pedagogía que responda a los intereses propios de cada cultura y pueblo” (Mendez-Reyes, 2021:13). Es decir, se trata de desarrollar un proceso y un proyecto que se construyen desde la propia experiencia de los pueblos originarios, “a partir de las aspiraciones y necesidades de las comunidades” (Moreno Medrano y Corral Guillé, 2019:3).

Contribuye, notoriamente, al desarrollo de nuestra investigación, el reconocimiento y legitimación de los saberes de los pueblos originarios desde el planteo de “deco-razonar con el territorio” (Rocha-Buelvas y Ruiz-Lurduy, 2018:186); pues el principio instituido, en los colectivos pertenecientes a comunidades originarias, es la experiencia del territorio-saber. De modo que, la pedagogía decolonial nos permite recuperar esas otras perspec-

tivas de vida para incorporarlas también “en la educación institucionalizada y, por lo tanto, accesible para todos en perspectiva intercultural”. La configuración de este proyecto educativo apuesta por el acompañamiento de las experiencias sociales, culturales, territoriales y epistémicas que “permiten una transformación política de nuestras sociedades desde la construcción propia de estas pedagogías decoloniales” (Mendez-Reyes, 2021:14).

Por lo expuesto, es urgente la gestión y la instrumentación de una política lingüística que contemple los derechos de los pueblos originarios a continuar existiendo como componentes de nuestra fisonomía cultural y lingüística; y, que aporte al desarrollo de un “proyecto educativo que rompa con la perspectiva eurocétrica ideada por la colonialidad del saber y que apuesta por el acompañamiento de las experiencias sociales, culturales y epistémicas” (Mendez-Reyes, 2021:14). Asimismo, que permita ir “más allá de la inclusión e igualdad individual, hacia el reanimar de la identidad y memoria colectiva y el resignificar de lo ancestral como estrategia de enseñanza” (Walsh, 2011: 5).

Esta postura permite la emergencia y desarrollo de experiencias ligadas a procesos de construcción de identidades cultural, étnica y lingüística. En otras palabras, la construcción de un proyecto político-educativo que no solo reacciona en contra de las formas de producción del sistema, sino que es eje vertebral de un proyecto programático de las políticas de los pueblos originarios, desde las cuales las prácticas de enseñanza de la lengua sean partes de un proceso de reaprender desde la cultura y los saberes propios y situados en la vida social. Una educación que se funda no sólo en el contenido sino en lo epistémico “en los conocimientos y saberes propios que tengan base en los saberes de la comunidad” (Walsh, 2011:4).

Emerge entonces, la necesidad de una pedagogía otra capaz de superar las imposiciones ideológicas y políticas de los grandes centros hegemónicos del saber y de la colonialidad de poder. De modo que, se construya una epistemología educativa decolonial que represente la experiencia de reconocer al otro; es decir, desde la propia cosmovisión de los pueblos originarios “que permita edificar nuevos escenarios sociales que se sustenten en el diálogo de saberes, en la interculturalidad [...] y en la posibilidad real de consolidar las prácticas culturales, artísticas, sociales, políticas y éticas desde una perspectiva profundamente decolonial”

(Mendez-Reyes, 2021:14).

Bibliografía

- Acuña, Leonor. "La enseñanza del español como lengua extranjera en la Argentina: de la iniciativa individual a la política de Estado". Mozzillo, I., et. al (Org.). *O plurilingüismo no contexto educacional*. Pelotas: Editora da Universidade Federal de Pelotas, 2005.
- Ander-Egg, Ezequiel. "Aprender a investigar. Nociones básicas para la investigación social". Córdoba: Brujas, 2011.
- Antonowich, Alena. "Interpretaciones e implementación de la Educación Intercultural Bilingüe en Salta, Argentina". <http://eventosacademicos.filob.uba.ar/index.php/JIFIICE/VIIIV/paper/view/3796>
- Barabas, Alicia. "Multiculturalismo, pluralismo cultural y interculturalidad en el contexto de América Latina: la presencia de los pueblos originarios". Revista de Sociología Configuraoes, 2014.
- Bonfil Batalla, Guillermo. "El concepto de indio en América: una categoría de la situación colonial", Revista semestral de la Asociación Latinoamericana de Antropología (ALA), Año 2, núm. 3, 2019.
- Buenabad, Elizabeth y María Vázquez Ahumada. "La importancia de la Etnografía Educativa en contextos multiculturales. Niñez indígena migrante en la ciudad de Puebla, México". Caderno de Letras, pelotas, n. 36, 2020. <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/cadernodeletras/>
- Calvet, Jean Louis. "Las políticas lingüísticas". Edicial S.A, 1996.
- Devalle de Rendo, Alicia y Vega, Viviana. "Una escuela en y para la diversidad. El entramado de la diversidad". Buenos Aires: Aique, 2006.
- Di Matteo, Alvaro. "Estudio preliminar, movimientos populares rurales: conocer en el marco de las luchas colectivas". En: Palumbo, M. (Coord.) (2022) *Pedagogías en la ruralidad*.

Sujetos, organización e identidad. 1º ed. CABA: El Colectivo, 2022.

Fornet Bentancourt, Raúl. "Lo intercultural: El problema de y con su definición". Revista Pasos Nro.:103-Segunda Época 2002:Septiembre-Octubre.

García, Pablo. "El método comparativo constante y sus potencialidades para el estudio de políticas educativas para la escuela secundaria en Latinoamérica". Revista Latinoamericana de Educación Comparada, 10 (15), 2019, pp. 27-43.

Guber, Rosana. "El salvaje metropolitano". Buenos Aires: Legasa, 1991.

Guelman, Anahí y Palumbo, Mercedes. "Prácticas pedagógicas descolonizadoras: un encuentro entre la academia y los movimientos sociales en territorio". Revista NuestrAmérica, vol.3, núm. 5, 2015, pp. 106-120. https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/114565/CONICET_Digital_Nro.9e70a84a-da64-4aof-978f577525a29f01_A.pdf?sequence=2&isAllowed=

Méndez-Reyes, Johan. "La pedagogía decolonial y los desafíos de la colonialidad del saber. Una propuesta epistémica". Quito-Ecuador: Universidad Politécnica Salesiana, 2021.

Moreno Medrano, Luz y Corral, Gustavo. "Metodologías inductivas interculturales para una pedagogía decolonial". Sinéctica Revista electrónica de educación, 2019. https://www.researchgate.net/publication/337887635_Metodologias_inductivas_interculturales_para_una_pedagogia_decolonial

Narvaja de Arnoux, Elvira y Bein, Roberto. (Eds.). "Política lingüística y enseñanza de lenguas". Buenos Aires: Biblos, 2015.

Nuñez, Yamila y Casimiro Córdoba, Ana. "La educación intercultural bilingüe y sus desafíos para población guaraní de Salta y Misiones (Argentina)". Revista mexicana de investigación educativa, vol. 25, 2020, núm. 85.

Orozco Gomez, Guillermo. "La investigación en comunicación desde la perspectiva cualitativa". México: Instituto Mexicano para el Desarrollo Comunitario, 1997.

Pesci, Anahí. "Políticas lingüísticas y lenguas extranjeras en el nivel secundario: Reconfiguraciones en la Provincia de Buenos Aires en el cambio de milenio". Universidad Nacional de

La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. En Memoria Académica, 2020. <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1931/te.1931.pdf>

Pinkasz, Daniel. "La investigación sobre educación secundaria en la Argentina en la última década". Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Flacso Argentina, 2015.

Plencovich, María y Constantini, Alejandro. (Coord). "Educación, ruralidad y territorio". 1º ed. Buenos Aires: Centro de Integración, Comunicación, Cultura y Sociedad. CICCUS, 2011.

Rocha-Buelvas, Anderson y Ruíz-Lurduy, Rodrigo "Agendas de investigación indígena y decolonialidad". Izquierdas (Santiago), Nro.41, 2018, pp: 184-196. https://www.researchgate.net/publication/323218362_Agendas_de_Investigacion_indigena_y_decolonialidad

Rodas, Juana y Torino, Marta. "Sociolingüística aplicada a la enseñanza de la lengua materna. Patrones de la norma oral prestigiosa en Salta". Universidad Nacional de Salta: Consejo de Investigación, 1999.

Rovelli, Laura. "Instrumentos para el análisis de las políticas educativas". En: Suasnábar, C.; Rovelli, L.; Di Plero, E. (Coord.) Análisis de política educativa: Teorías, enfoques y tendencias recientes en la Argentina. La Plata: Edulp. (Libros de cátedra. Sociales). En: Memoria Académica, 2018. <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.672/pm.672.pdf>

Skrobot, Kristina. "Las políticas lingüísticas y las actitudes hacia las lenguas indígenas en las escuelas de México". Barcelona: Universitat de Barcelona, 2014.

Sichra, Inge. "Afirmación cultural y políticas lingüísticas". En: Foro Internacional sobre Políticas Lingüísticas y Diversidad Cultural. Cusco, 24 y 25 de marzo de 2015.

-----"¿Qué hacemos para las lenguas indígenas?; ¿Qué podemos hacer?; ¿Qué debemos hacer? La situación sociolingüística en América Latina y la planificación lingüística". En: Seminario Mineduc - UNAP: Contexto sociolingüístico en comunidades escolares indígenas de Chile, 2003, pp. 1-23. Iquique: Universidad Arturo Prat.

Sirvent, María y Rigal, Luis. "La investigación social en educación:

Diferentes caminos epistemológicos, lógicos y metodológicos de producción de conocimiento". 1º ed. Barcelona/Buenos Aires: Miño y Dávila editores, 2023.

Suasnábar, Claudio; Rovelli, Laura; Di Plero, Emilia. (Coord.).

"Análisis de política educativa: Teorías, enfoques y tendencias recientes en la Argentina". La Plata: Edulp. (Libros de cátedra. Sociales). En: Memoria Académica, 2018. <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.672/pm.672.pdf>

UNICEF FLACSO. "Mapa de la educación rural en la Argentina: modelos institucionales y desafíos". Buenos Aires: Serie: Generación Única, 2020.

Varela, Lía. (Ed.). "Para una política del lenguaje en Argentina". Caseros: EDUNTREF, 2011.

Walsh, Catherine. "Etnoeducación e interculturalidad en perspectiva decolonial". (Ponencia). Lima-Perú: CEDET, 2011.