



UNIVERSIDAD DE SAN ANDRÉS  
ESCUELA DE EDUCACIÓN  
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

Tesis de Maestría

**DE LO GLOBAL A LO LOCAL.**

**El respeto a la diversidad en la normativa de Argentina y Colombia.**

Autora: Lida Andrea Suarez de la Hoz

Director: Dr. Jason Beech

Buenos Aires, julio 2019

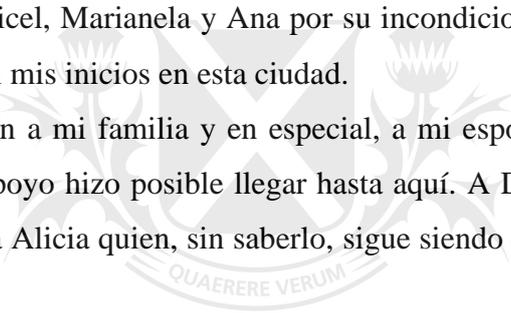
## AGRADECIMIENTOS

El presente trabajo de investigación fue realizado bajo la supervisión del Dr. Jason Beech, a quien me gustaría expresarle mi más profundo agradecimiento por haber sido guía y apoyo durante el tiempo en que se llevó a cabo. Su conocimiento, paciencia y dedicación, fueron fundamentales para lograr la culminación de este estudio.

A la Escuela de educación de San Andrés, por brindarme la oportunidad de poder estudiar en esta institución y haberme abierto las puertas al crecimiento profesional. Por su apoyo financiero, sin el cual no hubiera sido posible la concreción de este proyecto en Buenos Aires.

A mis compañeras y amigas de maestría y de la vida Lorena, Natalia, Juliana, Antonella, Valeria, Maricel, Marianela y Ana por su incondicional acompañamiento en el ámbito educativo y en mis inicios en esta ciudad.

Agradezco también a mi familia y en especial, a mi esposo Sergio quien con su compañía, consejos y apoyo hizo posible llegar hasta aquí. A Dafne y a Donina por su compañía, y a mi abuela Alicia quien, sin saberlo, sigue siendo determinante en muchas de mis decisiones.



Universidad de  
San Andrés

## RESUMEN

El tema de la diversidad comienza a hacerse visible en varios países latinoamericanos a partir de la década de 1990 y se materializa tanto en las constituciones políticas como en las leyes educativas. En este contexto, la identidad era entendida como la forma de reconocimiento de las diferencias sociales y culturales de los miembros de un grupo, lo que habilitó la necesidad de atender e incluir colectivos humanos antes discriminados o marginados.

Este trabajo presenta un recorrido histórico sobre la conformación inicial de los sistemas educativos en Argentina y Colombia, y luego se focaliza en los procesos de reformas que tuvieron lugar a fines del siglo XX, donde factores como la globalización colaboraron con el desarrollo de redes más allá de las fronteras nacionales, y habilitaron discursos de similares características en distintos lugares del mundo. El concepto de respeto a la diversidad circuló a nivel global de la mano de agencias internacionales, y la temática constituyó una prioridad en las agendas educativas a nivel mundial. A nivel local, la consigna se adaptó a las particularidades de su territorio.

La investigación representa una aproximación del respeto a la diversidad, a partir del estudio de las normativas educativas de Argentina y de Colombia y esboza en clave comparativa, algunas conclusiones que se desprenden de dichas normativas.

Universidad de  
San Andrés

## ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	6
 CAPÍTULO 1: PERSPECTIVAS TEÓRICAS .....	 8
Sistemas educativos: de la homogeneidad a la diversidad .....	8
Los sistemas educativos: modernidad, crítica posmoderna y respeto a la diversidad .....	14
Sistemas educativos y globalización .....	18
Redes y flujos .....	21
La identidad como fuente de sentido y marcación de diferencia .....	23
 CAPÍTULO 2: GÉNESIS Y EVOLUCIÓN DE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS DESDE LA COLONIA Y HASTA LA DÉCADA DE 1980 .....	 29
Las bases de la educación en América Latina .....	29
Particularidades del caso argentino .....	35
Particularidades del caso colombiano .....	41
 CAPÍTULO 3: EL RESPETO A LA DIVERSIDAD EN EL DISCURSO GLOBAL, REGIONAL Y NACIONAL .....	 49
Nivel global: agencias internacionales y consigna del respeto a la diversidad .	50
Nivel regional: Latinoamérica, reforma educativa y respeto a la diversidad ....	55
Nivel nacional: reforma constitucional y educativa en Argentina y Colombia.	57
Respeto a la diversidad en el caso argentino .....	58
Argentina: reforma educativa, sistema educativo y diversidad .....	59
Respeto a la diversidad en el caso colombiano .....	63
Colombia Reforma educativa, sistema educativo y diversidad .....	65

CAPÍTULO 4: LEYES Y PROGRAMAS EDUCATIVOS QUE TIENEN COMO OBJETIVO GARANTIZAR EL RESPETO A LA DIVERSIDAD EN ARGENTINA Y COLOMBIA.....	68
Normativa de Argentina .....	68
Texto constitucional.....	69
La política curricular.....	69
Educación de los grupos étnicos.....	71
Normativa de Colombia .....	78
Texto constitucional.....	78
La política curricular.....	79
Educación de los grupos étnicos.....	82
Educación para la población indígena.....	84
Educación de la población afrocolombiana .....	86
Aspectos destacados de la normativa de Argentina y de Colombia.....	89
Textos constitucionales.....	89
Políticas curriculares.....	90
Normativa de grupos étnicos .....	92
La Educación Intercultural Bilingüe y la etnoeducación en el sistema educativo .....	93
Estrategias para la incorporación de la EIB y la Etnoeducación en los sistemas educativos de Argentina y Colombia.....	94
CONCLUSIONES .....	97
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	103

## INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, la diversidad aparece cada vez con mayor frecuencia en las agendas públicas nacionales y entre los temas considerados de importancia global. En esos espacios, la diversidad suele estar asociada a programas que tiene como objetivo la aceptación del que es diferente, la valorización de expresiones culturales distintas de la propia y la sensibilización frente a situaciones de discriminación.

La intención de construir un mundo donde lo diverso tenga un valor positivo ha generado un discurso global –promovido por agencias internacionales– que llega a impactar ámbitos locales y hasta institucionales, y que a su vez es transformado en los diferentes espacios de recepción.

En América Latina este discurso empezó a tener mayor relevancia a partir de la década de 1990, período en el cual el concepto de *diversidad* se incluyó por primera vez en los textos que surgieron de las reformas constitucionales y en los procesos de reforma educativa. En el ámbito de la educación, los documentos elaborados en el período hacen referencia expresa a las poblaciones y comunidades cuyas manifestaciones culturales, costumbres y visión del mundo difieren en general de las hegemónicas, y propugnan el reconocimiento y el cuidado de esas manifestaciones culturales y de las necesidades educativas de los grupos minoritarios.

Este trabajo pretende aproximarse a las formas en que se interpretó el discurso global del respeto a la diversidad en las leyes y los programas educativos de Argentina y Colombia, y contrastar estos discursos con los que caracterizaron la formación de los sistemas educativos de estos países a partir de la segunda mitad del siglo XIX. La elección de estos países latinoamericanos obedece, centralmente, a dos rasgos que los hacen diferentes: el primero es la estructura política (Argentina es un país federal; Colombia, un país unitario); el segundo es la distinta composición étnica de ambos países.

Esta investigación es de carácter cualitativo: se analizaron fuentes primarias (textos constitucionales, leyes y decretos referidos al sistema educativo, documentos elaborados para los distintos programas) y secundarias (textos de académicos que han trabajado el tema en los últimos veinte años)<sup>1</sup>. Estos análisis permitieron comparar qué se entiende por diversidad en ambos países.

---

<sup>1</sup> No hay estudios específicos que comparen esta temática en los dos países. Estudios relacionados se pueden mencionar: Beech y Lista (2012) y Sabbatini (2012).

Esta investigación se divide en cuatro capítulos y un apartado de conclusiones. El primer capítulo, “Perspectivas teóricas” presenta las perspectivas analíticas utilizadas para el desarrollo de la investigación, donde el concepto de *diversidad* resulta central. Además, pasa revista a otros conceptos utilizados ampliamente en la investigación, como *modernidad, posmodernidad e identidad*.

El segundo capítulo, “Génesis y evolución de los sistemas educativos. De la colonia a la década de 1980”, está dividido en tres secciones. En la primera se realiza una revisión que permite entender la conformación de los sistemas educativos de América Latina y su contexto histórico. En la segunda y la tercera se desarrollan las situaciones particulares de Argentina y Colombia, y se hace una especial referencia a la función homogeneizadora de la escuela.

El tercer capítulo, “El respeto a la diversidad en los discursos global, regional y nacional”, está dividido en tres secciones que corresponden a los ámbitos mencionados en el título. El capítulo describe cómo se entiende y se instala el concepto de *respeto a la diversidad* desde el nivel global, y cómo este puede llegar a impactar otros espacios o niveles como las regiones, los países y las jurisdicciones menores.

El cuarto capítulo, “Leyes y programas educativos que tienen por objetivo garantizar el respeto a la diversidad en Argentina y Colombia” está dividida en dos apartados. En el primero se analiza la legislación referida a las políticas curriculares, de formación de maestros y de gestión institucional que van en línea con el cumplimiento de este objetivo. En el segundo apartado se mencionan algunas de las similitudes o diferencias que se encuentran al contrastar la normativa argentina y la colombiana.

Por último, en las conclusiones, se comparan los documentos analizados en el capítulo anterior, y se esboza algunas líneas tanto de semejanzas, como de diferenciación entre los dos países. También, se intentará definir cómo se entienden las nociones de *diversidad e identidad* dentro de los planteos normativos de los países de estudio.

## CAPÍTULO 1

### PERSPECTIVAS TEÓRICAS

Este capítulo presenta las distintas perspectivas teóricas que se utilizaron en el desarrollo de esta tesis. El capítulo está dividido en tres secciones en las que el concepto de *diversidad* aparece asociado con los de modernidad, posmodernidad, globalización e identidad.

La primera sección, “Sistemas educativos: de la homogeneización a la diversidad”, brinda una aproximación al concepto de *diversidad*, en tanto característica propia de los seres humanos. También se abordan las nuevas miradas sobre la diversidad, entendida como forma de reconocimiento de las diferencias sociales y culturales de los miembros de un grupo.

En la segunda sección, “Los sistemas educativos: modernidad, crítica posmoderna y respeto a la diversidad”, se evidencia la función de los sistemas educativos en relación con las “necesidades” propias de la modernidad. En este contexto, los sistemas educativos son vistos como constructores de identidades nacionales a través de procesos de homogeneización, normalización de costumbres y moralidades. En contraste, la posmodernidad plantea que no hay lugar para una condición humana ideal y resulta esencial el respeto por lo diverso. El tema de la diversidad comienza a hacerse más visible dentro de las reformas de la década de 1990, y su relación con el fenómeno de la globalización, cuando redes y flujos de políticas globales atraviesan fronteras e instalan discursos similares en distintos lugares del mundo.

Por último, “La identidad como fuente de sentido y marcación de diferencia” plantea un proceso de cambio y transformación en las formas como se plantea la identidad. Se mencionan dos maneras básicas de entenderla: como algo que es producto de una construcción o como una esencia.

#### Sistemas educativos: de la homogeneidad a la diversidad

Durante el siglo XIX la mayoría de los países latinoamericanos iniciaron la ardua tarea de construir sus Estados y, paralelamente, hacer que los habitantes de cada uno de ellos

–individuos que contaban con características culturales diversas– se sintieran parte de una misma nación, con una misma identidad y conjunto de valores, y dejaran de lado los localismos que los diferenciaban. Este desafío demandaba un acuerdo que permitiera que esa nueva sociedad permaneciera unida; por lo tanto, los Estados nacionales se dieron a la tarea de construir cohesión social.

El sistema educativo fue una herramienta central en esa tarea. El papel político de la educación, que se implementó a través de los sistemas educativos, ayudó a la consolidación del Estado y la formación de una comunidad nacional. Respondiendo a ese objetivo político fue que la escolarización se convirtió en un tema prioritario, ya que apuntaba al proceso de nacionalización. La tarea se llevó a cabo a través de un único sistema, de carácter homogeneizador, y cuya estructura iba desde el ministerio hasta el aula. En su etapa fundacional los sistemas educativos tuvieron, además, otros tres objetivos centrales: la escolarización masiva, la socialización en los valores de la vida urbana y la transmisión de saberes mínimos para la integración social y laboral. Al respecto, Iaies y Delich (2009:192) expresan:

Este conjunto de objetivos nos permite apreciar el carácter de la escuela como herramienta estratégica en el desarrollo de las naciones, en la medida en que sus acciones apuntan a los objetivos más generales a través de los que se articulan distintos niveles y procesos de construcción de la sociedad: la formación de un mercado nacional, la organización de un sistema político y la promoción del crecimiento económico y social, entre otros.

La principal función de la escuela en el siglo XIX fue, en efecto, integrar poblaciones a la cultura nacional y formar ciudadanos aptos para insertarse en la vida política y económica de los nuevos Estados. En consonancia con su función homogeneizadora, la escuela sostuvo una propuesta de enseñanza única: se esperaba que todos los alumnos aprendiesen lo mismo, del mismo modo (Anijovich, 2014).

La preocupación inicial de las escuelas no era, entonces, potenciar el desarrollo individual de los estudiantes y las características que los hacían diferentes; tampoco entender sus orígenes o singularidades. El sentido inicial de la escuela era ofrecer a todos sus alumnos una misma formación, unificar los diferentes orígenes, reforzar el sentido de pertenencia a una misma nación y ofrecer igualdad de oportunidades. Al respecto, Anijovich (2014:19) expresa que “las escuelas, en tanto instituciones formativas, recibieron entonces el mandato de homogeneizar a la población y colaborar en la creación de un sentimiento nacional a partir de la educación de las generaciones más jóvenes”. La intención de este primer capítulo será aproximarse a los cambios que llevaron, poco más

de un siglo después, a que los sistemas educativos de los países latinoamericanos asumieran el desafío de atender la diversidad. El desarrollo teórico comenzará por plantear el concepto de *diversidad*, ya que este es central en esta investigación, para luego, sí, revisar su instalación en los sistemas educativos. Más adelante se verá que esta atención no surge solo como respuesta a las tensiones internas de cada país, sino también como política educativa global impulsada por distintas agencias internacionales y que en cada país esas políticas globales sufrieron una reinterpretación en función de la historia y la diversidad de actores y tradiciones de cada territorio.

Del Olmo y Hernández (2004:2) definen como diversidad cultural “la variedad de estrategias y comportamientos ideados por el hombre para sobrevivir y perpetuarse como grupo a través de sus descendientes, a lo largo del tiempo y el espacio”. Hablar de diversidad implica, entonces, reconocer las diferencias sociales y culturales de los miembros de una sociedad, y habilitar la posibilidad de que se relacionen a partir de esas diferencias. Esta forma de pensar la diversidad supone que las diferencias pueden aportar beneficios a todos. Somos seres diversos; todos diferimos de nuestros semejantes en alguna medida, y esas diferencias pueden ser consideradas como diversidad cultural.

La diversidad es propia de los seres humanos, ya que no existe un ser humano igual a otro. Alude a la singularidad de los sujetos, a las características que los hacen distintos y diferentes. Al respecto Gimeno (2009:111) expresa que “al ser la diversidad entre los seres humanos o entre grupos de ellos y la singularidad individual entre sujetos condiciones de nuestra naturaleza, el tema de las diferencias aparece como una dimensión que está siempre presente en cualquier problema que abordemos en educación”.

En el ámbito educativo, el concepto de diversidad se asoció históricamente a conceptos como *integración* e *inclusión*. Se integraba y se incluía a quienes por diferentes razones no contaban con las herramientas físicas, económicas o de cualquier otra índole para estar dentro del sistema educativo. Es por esto que la diversidad inicialmente estuvo ligada al concepto de *desigualdad*. Se podría decir que quien era diverso debía ser integrado para poder ser instruido y modelado de acuerdo con el patrón propuesto (Skliar, 2007).

La diversidad está presente en todos los espacios en los que transitan personas y la escuela es en general el primer espacio público en el que conviven individuos de diferentes procedencias. A fines del siglo XX, el ingreso de la temática de la diversidad en la escuela rompe con los patrones con los que se organizaron los sistemas educativos, dirigidos a la construcción de identidades nacionales homogéneas.

El concepto de *diversidad* tomó fuerza en las reformas educativas de la década de 1990, contraponiéndose al concepto de *homogeneidad*, término que se asoció a la inclusión arbitraria a una identidad común. Skliar (2007:5) señala que “La entrada de la diversidad al territorio educativo tuvo que ver, sobre todo, con una operación que pretendía transformar las imágenes demasiado homogéneas de los grupos escolares en otras algo más ‘coloridas’, tal vez un poco más ‘folklóricas’, o acaso decididamente ‘multiculturales y/o interculturales’”.

Esta valoración de la diversidad está sin duda asociada al fenómeno de la globalización, que se planteará más adelante. La globalización puso la diversidad y el reconocimiento a la diferencia en la agenda política educativa; instaló la necesidad de atender lo diverso. Al respecto Anijovich (2014:21) señala:

La preocupación por la diversidad en educación, correlato de la necesidad de atender los problemas multiculturales que pone de manifiesto la globalización, la sensibilización por la integración de las minorías culturales y religiosas y las nuevas consideraciones acerca del género también instala en los sistemas educativos un debate profundo acerca de la equidad y la justicia, una dupla que consideramos inseparables al tener que definir políticas educativas.

La diversidad juega un papel fundamental en la construcción del “otro”. Gimeno (2009) menciona que tiene dos sentidos: el primero refiere a la diferencia y la singularidad entre los sujetos; es decir, la diversidad se refiere a la posibilidad de los sujetos de ser distintos. Esa distinción o diferencia, según el autor, es una dimensión que está siempre presente cuando se habla de diversidad. El segundo sentido en el que puede ser entendida la diversidad es en relación con la desigualdad en la distribución de los bienes disponibles en una sociedad. Al respecto Gimeno (2009:112) señala: “la diferencia no solo es una manifestación del ser irrepetible que es cada uno, sino que, en muchos casos, lo es de poder o de llegar a ser, de tener posibilidades de ser y de participar de los bienes sociales, económicos y culturales”.

Este segundo tipo de sentido se asemeja al que está presente en las reflexiones de Gvirtz y Beech (2014), quienes mencionan que una de las características de Latinoamérica es la pobreza y la exclusión social; gran parte de la población está privada del acceso a bienes y servicios básicos para la supervivencia.

Respecto de cómo se combinan estos dos sentidos en que puede entenderse la diversidad, Beech (2007) expresa: “El reconocimiento de los otros como iguales, el respeto por las diferencias y el compromiso con un proyecto que nos integre a todos

económica, cultural y socialmente, son fundamentales en la actualidad para construir una sociedad integrada”.

La diversidad también puede ser entendida como una descripción lineal del otro. Al limitar este concepto a una rotulación dentro de un tipo de diferencia, la diversidad se carga de una mirada egoísta donde el parámetro sigue siendo la distinción entre “nosotros” y “ellos”. Esta mirada podría resultar peligrosa en la medida en que reafirme los estereotipos, distinguiendo unas identidades como mejores que otras. En ese sentido, se puede pensar que el discurso de la diversidad puede llegar a ser una mera descripción de las características que hacen a un otro diferente en términos de etnia, sexualidad, religión, etc. Al respecto Skliar (2007:5) señala:

El hablar de la diversidad se ha convertido en una suerte de práctica que dirige la palabra y la mirada hacia los extraños, en tanto mero ejercicio descriptivo de cierta y determinada exterioridad: si bien hay diversidad ‘ellos/ellas’ son los diversos, ‘ellos/ellas’ poseen atributos que hay que denotar y remarcar como diversidad.

Cabe agregar que Skliar sostiene que en la actualidad el concepto de diversidad ha adquirido una noción de orden, y que los discursos referentes a este concepto se consideran como la única fuente de referencia acerca del otro y como única forma de describir las alteridades. Se trata de un discurso técnico acerca del otro, que aspira a tener un lenguaje específico de cada diferencia como si se tratara de una receta que nos permite comunicarnos y relacionarnos con aquellos que son diferentes a nosotros. Ese discurso sobre el otro habilita una visión simplista de lo que es la diversidad; convierte a todo cuanto nos rodea en un objeto que debe ser identificado. Pensar este término de manera simplista entraña el riesgo de continuar encasillando al diferente en categorías mejores o peores. Skliar (2007:8) explica:

[...] cabe la sospecha que con la diversidad se ha vuelto por demás habitual y necesaria una curiosa transformación del otro en una temática, en una tematización del otro. Así se confunde y se hace coincidir permanentemente la pobreza con el pobre, la drogadicción con los drogadictos, la locura con los locos, la discapacidad con los discapacitados etc.

En un interesante trabajo sobre las formas en que la diversidad ha sido enunciada, Duschatzky y Skliar (2000:5) alertan acerca de los efectos de algunas miradas en la configuración de los imaginarios sociales sobre la alteridad. Las versiones de la diversidad son: “el otro como fuente de todo mal”, “los otros como sujetos plenos de una

marca cultural” y “el otro como alguien a quien tolerar”. En lo que hace a este trabajo resulta a mi criterio importante detenerse en dos de estas versiones.

La primera versión planteada es la que denominan “el otro como fuente de todo mal”. Esta versión comprende la noción de alteridad entendida como una división entre el “yo” y el “otro”, división que pone de relieve las características con las que cuenta el “otro” y que lo convierten en alguien diferente.

La segunda versión, “los otros como sujetos plenos de una marca cultural”, presupone que las culturas representan colectivos homogéneos, fundados en un mismo patrón de comportamiento que otorga sentido a la existencia de sus miembros a través de sus creencias, costumbres y formas de posicionarse ante la vida. En esta versión de la diversidad se pasa por alto que las comunidades o grupos sociales también tienen en su interior diversidades, debido a que no todas las personas que forman parte de un colectivo social asumen o entienden las creencias y las costumbres de la misma forma. Si se entiende la diversidad desde esta versión se corre el riesgo de describir a un individuo por la comunidad a la que pertenece, borrando las características que lo hacen distinto. Bhabba (1994:34) señala que la diversidad cultural es también la representación de una retórica radical de separación de culturas totalizadas que viven contaminadas por la intertextualidad de sus localizaciones históricas.

Más allá de la concepción que se tenga de diversidad y de la atención a esta, lo cierto es que el espacio de la escuela es específicamente complejo. En efecto, allí la vida en común puede de hecho restringir las individualidades, y de algún modo controlar y unificar el conjunto de culturas que conforman lo escolar. La educación es un factor determinante de la individualidad, en la medida que permite el desarrollo del individuo como ser único e irrepetible, pero, paradójicamente, la escuela puede funcionar como factor anulador de singularidades como consecuencia de perseguir objetivos educativos comunes a todos, y ser incapaz de atender casos particulares. Al respecto Gimeno (2009:117) señala:

La educación tiene ideales y desempeña funciones muchas veces de carácter contradictorio, por pretender provocar la diferenciación individualizadora a la vez que la socialización homogeneizadora, que significa compartir rasgos de pensamiento, de comportamiento y de sentimiento con otros.

Beech y Larrondo (2013) no leen esta socialización homogeneizadora en la misma clave. Consideran que como institución la escuela cumple un rol de productor de

significado sobre lo común o colectivo, permite procesos de socialización y de construcción simbólica a través de experiencias sociales concretas, y habilita la construcción de identidades colectivas. Estas son definidas por los autores (338) “como narrativas que construyen sentidos de pertenencia y son capaces de generar solidaridad de grupo”.

En síntesis: durante el siglo XIX los países latinoamericanos se dieron a la tarea de construir estados nacionales bajo procesos que fortalecieron la homogeneización de los individuos que pertenecían a una misma nación a pesar de tener orígenes culturales distintos. La construcción de los estados nacionales fue puesta en marcha a través de las instituciones del Estado, muy especialmente del sistema educativo, que a través de la escolarización masiva y con un fuerte carácter homogeneizador pretendió integrar diferentes poblaciones a una cultura nacional. El sentido de la escolarización estaba centrado en ofrecer a todos los alumnos una misma formación, pero, sobre todo, fortalecer el concepto del sentido de pertenencia a la nación. Esta forma de concebir y entender la educación en Latinoamérica sufre un quiebre a finales del siglo XX, momento en los que los países latinoamericanos asumen el desafío de atender la diversidad.

Señalar el valor de la diversidad y la superación de los planteos homogeneizadores, sin embargo, no alcanza para definir políticas al respecto. Hay varias maneras de entender la valoración de la diversidad, y algunas de ellas se reducen al simple etiquetado de las distintas diversidades o la identificación de un individuo por la comunidad a la que pertenece. En ocasiones, la confusión entre diversidad y desigualdad entra en colisión con los principios de equidad y cohesión social perseguidos por la escuela.

Ahora bien, ya puestos de manifiesto la complejidad de los diferentes sentidos de la diversidad y su aplicación en el ámbito escolar resulta necesario hacer un recorrido desde la modernidad y detenerse en algunas de las consecuencias que esta tuvo en los sistemas educativos.

#### Los sistemas educativos: modernidad, crítica posmoderna y respeto a la diversidad

Para entender los cambios y crisis en el ámbito educativo es necesario enfocarse en el período que se inicia con el fin del feudalismo y que es conocido como modernidad. La palabra modernidad se emplea, de una forma muy general, para referirse “a las instituciones y modos de comportamiento impuestos primeramente en la Europa posterior

al feudalismo, pero que en el siglo XX ha ido adquiriendo por sus efectos un carácter histórico mundial” Giddens (1995:26). También se considera equivalente a la expresión “mundo industrializado”. Jaramillo (2005) afirma que Giddens<sup>2</sup> usa modernidad como un término para definir a la sociedad moderna. Sus rasgos centrales son la idea del mundo como algo abierto a la transformación por la intervención humana, un complejo de instituciones económicas, la producción industrial, una economía de mercado y un cierto rango de instituciones políticas.

Los sistemas educativos de Occidente fueron instituciones que funcionaron como pilares importantes para la construcción del Estado-nación, y donde difundir las tradiciones fue fundamental en la formación de identidades nacionales, la construcción de imaginarios históricos y la aceptación de una misma norma nacional por encima de las tradiciones regionales. La disciplina escolar creó afinidades con la vida laboral y con la aceptación del orden político. Según Sidicaro (2009:131), las sociedades de la época moderna

Se desarrollaron en el marco territorial del Estado-nación; las biografías individuales remitían, por regla general, a las trayectorias ocupacionales; se suponía que las identidades colectivas eran preexistentes (fuesen de clase, de etnias o religiones); el mito del progreso a una convicción socialmente compartida por quienes fundaban los órdenes institucionales y por aquellos que profetizaban revoluciones en nombre del mismo.

En consecuencia, en la modernidad el interés estuvo puesto en la normalización de costumbres y moralidades, así como también en el control de los sujetos. La modernidad constituyó una estrategia de regulación en la que primaba la ausencia de las diferencias (Duschatzky y Skliar, 2000). Otra característica fue que en la modernidad primó el pensamiento de un porvenir acompañado de la ciencia y la tecnología; esta visión de lo social les dio a los estados y por lo tanto a los sistemas educativos las hojas de rutas en la búsqueda del desarrollo social y económico (Sidicaro, 2009).

Como se mencionó más arriba, el sentido de la construcción de la sociedad estaba puesto en unificar contingentes humanos a través de ideales que borran identidades al mismo tiempo que construían otras nuevas. Las transformaciones que trajo consigo la modernidad instalaron nuevos planteos en los sistemas educativos, así como también en

---

<sup>2</sup> Giddens, A (1998) The Transition to Late Modern Society: A conversation with Anthony Giddens International -Sociology,1998, 13, 1, Mar, 117-133.

la manera como se entendía la función de la educación, ya que en ella se reflejan los conflictos y las problemáticas sociales.

La función homogeneizadora del sistema educativo tuvo un quiebre a finales del siglo XX con un movimiento o desarrollo teórico que se conoce como posmodernidad. La posmodernidad, como crítica o división de la filosofía política, se opone a la visión iluminista surgida en el siglo XVIII. Esta visión filosófica es contraria a las grandes narrativas de la Ilustración. Según Lyotard (1987:9), la posmodernidad “designa el estado de la cultura después de las transformaciones que han afectado a las reglas del juego de la ciencia, de la literatura y de las artes a partir del siglo XIX”. Giddens (1990:57) no habla de posmodernidad, sino de modernidad radicalizada: no nos encontramos en una etapa posmoderna, más bien la situación que se presenta es una radicalización y universalización de las características y las consecuencias de la modernidad; “no hemos ido más allá de la modernidad, sino que precisamente vivimos en la fase de su radicalización”. Para Giddens, esta etapa de la modernidad se caracteriza por el avance en la tecnología informática, las comunicaciones globalizadas, las redes de transporte, el crecimiento de la población mundial, el incremento de la urbanización, y un entorno global.

La posmodernidad implica una ruptura con una cultura y una estética dominantes, un momento diferente de organización socioeconómica contra el cual se miden sus novedades e innovaciones estructurales, es decir un nuevo momento social y económico o incluso un nuevo sistema. Lo que aquí nos interesa especialmente es la crítica posmoderna a las grandes narrativas propias del Iluminismo. La posmodernidad enfatiza la sensibilidad ante las diferencias, debido a que no encuentra su razón en la homogeneidad, sino más bien es un proceso que entra en contradicción con las reglas establecidas (Lyotard, 1987).

Se puede pensar que uno de los rasgos centrales de la posmodernidad es que las grandes narrativas de la Ilustración son cuestionadas por sus sesgos de clase, cultura y género. La perspectiva posmoderna pone en duda la capacidad de la razón humana para entender el mundo; para la filosofía posmoderna no hay lugar para una condición humana ideal, generalizada, ni para un objetivo general de la sociedad, por lo cual temas como el respeto a la diversidad resulta esencial en este contexto (Beech y Lista, 2012).

Las últimas décadas del siglo XX trajeron consigo una serie de cambios para las sociedades de América Latina. Entre ellos, un menor alcance de las instituciones que funcionaban como herramientas para la construcción y formación de las sociedades

nacionales. Sin duda, una de las instituciones de los estados latinoamericanos que más se vio afectada por estas transformaciones fue el sistema educativo, quien seguía respondiendo a propósitos para los que ya no era eficaz debido a que la sociedad y la cultura se habían transformado. Iaies y Delich (2009:226) señalan:

Los sistemas educativos perdieron capacidad de cimentar a través de lo común, de formar a las nuevas generaciones difundiendo símbolos que “superasen” las diferencias culturales, económicas o locales cada vez más gravitantes en la sociedad civil.

Se instalaron cambios en los patrones de la sociedad y en la articulación con distintas instituciones como el Estado que, como se mencionó, cumplía la función de organizador y homogeneizador, así como también en los patrones de las escuelas, ya que actualmente no representan la única instancia que prepara a las nuevas generaciones para la vida social. En estas últimas décadas el papel de estas instituciones es menos fundamental. Sidicaro (2009:131) expresa que en esta época hay un proceso de globalización de los procesos económicos y organizacionales que traspasan las barreras del Estado-nación y permiten entender la sociedad más allá de lo estatal. Otro rasgo central es el de la individualización: se piensa más en el individuo y menos en los grupos. Esta nueva forma de entender el entorno ha generado una crisis dentro de los sistemas escolares en cuanto a sus funciones y ha planteado el problema de cuál es el camino que estos deben seguir frente a la globalización, y para impulsar la diversidad y la individualidad de quienes participan en los procesos educativos.

La transformación en la dinámica Estado-sociedad-nación implica la pérdida de capacidad de las instituciones que conforman el Estado. Actualmente, sistemas como el educativo no cuentan con la capacidad para cumplir el rol de reproductor de identidades nacionales y de la vida social que cumplían anteriormente; esto se debe a la transformación de las sociedades y las nuevas exigencias del mundo que van más allá de las fronteras nacionales. Estas transformaciones de las sociedades pueden ser entendidas como crisis, o como una mutación referida a un cambio profundo en las formas en las que se organiza la vida social. Ya sea crisis o mutación los cambios a nivel social repercuten sobre comunidades y grupos. “En la medida de que las sociedades se modernizan y se hacen pluralistas los valores compartidos que pautan las formas de hacer, pensar y sentir comunes tienden a debilitarse, lo que en los lenguajes corrientes se suele designar como crisis morales o éticas o de desorientación social” (Sidicaro, 2009:133). En el ámbito educativo las crisis están relacionadas con múltiples identidades, actores y valores que

representan el carácter diversificado del mundo de hoy, al que se debe interpretar de forma distinta a como se hacía anteriormente.

A partir de la década de 1990 se favoreció el surgimiento de sociedades construidas bajo la mirada de la igualdad para la totalidad de sus miembros. Con este nuevo enfoque cobra un nuevo sentido el concepto de *cohesión social*: se trata de lograr sociedades igualitarias en los accesos a los bienes sociales y a los derechos, donde se tengan en cuenta los intereses de los individuos y su bienestar, y en donde existan condiciones democráticas por parte de las instituciones que conforman el Estado. Iaies y Delich (2009:188) señalan:

Es la capacidad dinámica de una sociedad para generar una estructura legítima de distribución de sus recursos materiales y simbólicos, tanto a nivel socioeconómico (bienestar), sociopolítico (derechos) y sociocultural (reconocimiento) a través de la interacción y los mecanismos de asignación propios del estado democrático, la sociedad civil y la comunidad.

La consigna del respeto a la diversidad está estrechamente relacionada con la crítica posmoderna de las grandes narrativas de la Ilustración (Lyotard: 1987) e implica una ruptura con las visiones modernas del mundo. Además, se relaciona con filosofías políticas posmodernas, como el multiculturalismo, y con movimientos como el de los derechos civiles en los Estados Unidos, el feminismo y los movimientos indígenas, entre otros. Esta consigna afecta a afiliaciones étnicas, culturales y políticas y abre nuevas posibilidades en términos de políticas de identificación. En América Latina el respeto a la diversidad tiene un potencial para contribuir a la redefinición de identidades locales, nacionales y regionales.

Como se vio, la posmodernidad posee características políticas y económicas que han facilitado diversos cambios sociales, entre ellos la relación Estado-nación, ya que a las nuevas exigencias de un mundo que va más allá de lo nacional se le suma, como veremos a continuación, el fenómeno de la globalización económica.

### Sistemas educativos y globalización

No hay una única forma de describir la globalización, ya que se le puede entender como un hecho empírico que describe cambios profundos en el mundo actual, como una ideología que encubre intereses políticos contrapuestos y relaciones de poder asimétricos y finalmente como un imaginario social que expresa el sentido de cómo las personas y

sociedades construyen sus identidades, sus aspiraciones y sus expectativas (Rizvi y Lingard, 2013).

En el siglo XX las ciudades alojan cada vez más personas procedentes de distintos lugares, como consecuencia de los desplazamientos humanos originados por la búsqueda mejores condiciones de vida o de zonas más productivas económicamente. Estos desplazamientos tienen algunas singularidades: suponen la coexistencia de culturas de distintos orígenes dentro de un mismo espacio geográfico, lo que se traduce en ciudades y sociedades más diversas, pero por otro lado generan la agrupación y segregación de comunidades y refuerzan desigualdades sociales y una mayor heterogeneidad en la población urbana. Uno de los rasgos de este proceso de globalización, según Borja y Castells (2000) son las nuevas manifestaciones de la diversidad étnico-cultural: las formas como las sociedades se conforman y se componen por personas de distintos orígenes, quienes por lo general pretenden conservar sus costumbres y tradiciones, aunque se encuentren lejos de su país de origen. Al respecto los autores sostienen:

En los últimos años del siglo XX, la globalización de la economía y la aceleración del proceso de urbanización han incrementado la pluralidad étnica y cultural de las ciudades, a través de procesos de migraciones nacionales e internacionales que conducen a la interpenetración de poblaciones y formas de vidas dispares en el espacio de las principales áreas metropolitanas del mundo.

Uno de los espacios que ha sido transformado por la globalización es el de la política pública. Los propósitos se han modificado: pasaron de estar abocados a la construcción de identidades e ideales del Estado-nación a fomentar el desarrollo de capital humano como forma por la cual los estados pueden participar de la economía global (Dale y Robertson, 2012). Es posible decir que actualmente la política educativa se formula, se produce, se difunde y se implementa bajo las condiciones de la globalización. En este punto es necesario resaltar que la globalización no solo se refiere a la producción nacional y a las actividades financieras en las redes mundiales, sino que también implica flujos de información cada vez más veloces (Castells, 2001).

Con la globalización la política educativa pasó de construirse en el ámbito nacional a hacerlo en un ámbito de mayor escala como es el global. A partir de esto, ha sufrido una transformación en el proceso de formulación, producción e implementación. Rizvi y Lingard (2013:38) señalan que “La política es multidimensional, multinivel y tiene lugar en múltiples lugares. Los discursos globalizados, así como la elaboración de programas y las presiones políticas ahora emergen más allá de la nación”. Uno de los principales

cambios de la política educativa es que es de tipo multidimensional y puede impactar en lo local, lo nacional o lo global; trasciende el plano territorial. A pesar de estar influenciada por el contexto en el que se produce, en los últimos años la política educativa ha estado cada vez más moldeada por la globalización.

Una de las consecuencias de los cambios producidos en la política educativa es que la globalización genera nuevos desafíos para el sistema educativo, que se traducen en normativas que pueden llegar a diferir con las existentes hasta el momento en un contexto nacional. Dichos cambios incluyen el papel del Estado, el paso de la gobernabilidad educativa de una escala nacional a una global y las transformaciones en agendas más amplias que determinan el papel, el alcance y el lugar de la educación en un mundo global competitivo. En el intento de describir esta nueva dinámica global han surgido términos como *transferencias de políticas, préstamos de políticas, aprendizajes de políticas, movilidad política o viaje de política*” (Dale y Robertson, 2012), términos que hacen referencia al movimiento y a la propagación de la política educativa a escala global.

Un cambio notable en el proceso de elaboración de la política educativa está ligado a quienes la desarrollan. Como se mencionó anteriormente, las políticas eran elaboradas por instituciones nacionales. Desde finales del siglo XX las organizaciones internacionales, como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), el Banco Mundial (BM), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), influyen decisivamente en los procesos de producción de las políticas educativas nacionales. Otro cambio significativo es que en la actualidad la política educativa interactúa con políticas de otros campos. Por ejemplo, la educación se reconoce como un factor importante para el desarrollo de políticas económicas ya que es garantía de competitividad en las economías globales.

Por otro lado, el aumento de la interconexión ha fortalecido el carácter global de las ideas educativas, que se manifiestan en el espacio político mundial a través de discursos educativos globales. A medida que los discursos globales se mueven hacia espacios más locales, se transforman y son transformados por los discursos locales y los significados que estos tienen en el contexto de la recepción. Para analizar esas transformaciones se han utilizado nociones como *indigenización, recontextualización, y cambio de formas* (Cowen 2009). La lógica de estos conceptos hace foco en el hecho de que cada vez que el discurso se mueve y cruza fronteras culturales se transforma ideológicamente y ya no es el mismo.

Un ejemplo claro de estos discursos que cruzan fronteras culturales es el del respeto a la diversidad, que se ha instalado en distintas partes del mundo. La noción de respeto a la diversidad ha ganado mucha visibilidad en los discursos políticos sobre educación. Esta consigna es promovida por actores que participan en los espacios políticos globales, como las agencias internacionales, y ha influido en las políticas de Estado en muchos sistemas educativos. Otro aspecto para destacar de este discurso es que tiene la capacidad de alterar las identificaciones culturales, étnicas y políticas existentes, cuestionando las fronteras culturales en lugares específicos. Otra característica de este discurso es que en lugares donde la homogeneización de la población era considerada una estrategia importante en la construcción de la nación, el respeto por la diversidad puede debilitar los enfoques homogeneizadores y dar poder a algunos de los grupos cuya cultura y conocimientos fueron excluidos o tratados como inferiores en los sistemas educativos y en la sociedad en general (Beech y Lista, 2012).

A través de discursos globales, la noción de respeto a la diversidad es interpretada en diferentes sistemas educativos de América Latina. El respeto a la diversidad promovido a través de políticas globales se presenta como una consigna que puede ser interpretada y reorganizada en significados diversos, dependiendo del contexto de recepción. El respeto a la diversidad también es relevante para analizar el flujo y la recontextualización de los discursos educativos globales (Beech y Lista, 2012). A medida que los discursos se adaptan a diferentes contextos se traducen y se transforman, ya que es el cruce de frontera de un contexto a otro lo que define cómo se traducirá el discurso.

En esta sección se intentó mostrar que la globalización ha afectado las formas como se plantea, se aplica y se discute la política educativa en el plano nacional. También se plantearon algunos de los cambios que han sido consecuencia de la globalización y la injerencia que tienen las agencias internacionales. A continuación, se hará énfasis en las redes y flujos que acompañan estos procesos de globalización como mecanismos responsables de que el proceso de información global sea cada vez más acelerado.

### Redes y flujos

En la actual sociedad contemporánea globalizada resulta necesario entender las trayectorias que siguen las políticas, lo que permite entender su paso de un plano globalizado a contextos más locales. En la actualidad, agencias internacionales como Unesco, Unicef, el Banco Mundial, entre otras, tienen numerosos acuerdos, consignas y

discursos globales con directrices destinadas a apoyar a los estados nacionales en el diseño de políticas. Se trata de instituciones con distintas ideologías y objetivos específicos que producen propuestas que resultan atractivas y aplicables en contextos culturales diferentes y que son transformadas según dichos contextos de recepción.

Los flujos o redes de políticas globales atraviesan fronteras, instalan sus discursos en distintos lugares del mundo y, de esta forma, los convierten en parte de la agenda educativa global. Coexisten dos lógicas espaciales. Una está referida al “espacio de flujos” donde se dan intercambios internacionales, repetitivos y programables. Son los espacios globales que dominan nuestra vida económica, política y simbólica. La otra lógica se refiere a “los espacios de los lugares”, dentro de las fronteras de contigüidad física, es decir, el espacio local. Los espacios de flujos en educación son “redes de intercambio de información a través de las cuales se producen y se reproducen discursos globales sobre la educación” (Castells, citado por Beech, 2014:8).

Las redes no tienen un centro: son una forma de organización social extremadamente flexible y adaptable, donde predomina la colaboración y la competencia entre diferentes actores. “El campo educativo global se ha convertido en un espacio de complejos arreglos de colaboración y competencia en el cual distintos tipos de instituciones e individuos se conectan a través de redes con el objetivo de influir en la política educativa en distintas partes del mundo” (Beech, 2014:12).

Dado que las redes globales que promueven soluciones de política educativa tienen que influir en la mayor cantidad posible de estados, necesitan producir discursos que sean maleables y adaptables, pero que tengan, también, una cierta estabilidad. Beech (2014:13) afirma que “hay ciertos principios, como la pedagogía centrada en los niños, el respeto a la diversidad o las evaluaciones estandarizadas de resultados, que han pasado a formar parte del ‘sentido común’ acerca de cómo se piensa la educación”. La interpretación de los discursos globales en los lugares de recepción presenta características estructurales: quienes tienen que hacer esta transformación lo hacen a partir de los significados que tienen disponibles, y dependen de la experiencia histórica del lugar. Las redes de políticas globales, entonces, habilitan la circulación de discursos o temas globales que son interpretados de acuerdo con los contextos de recepción, ya que, a pesar del carácter global de las ideas educativas, la práctica siempre está situada en contextos específicos. Cada vez que los discursos se mueven de contextos se transforman y transforman sus efectos.

En las transferencias, las fronteras internacionales son sin duda importantes, ya que la educación formal se da como una empresa nacional en la mayoría de los Estados nacionales. Pero no es el único tipo de frontera que define la transformación de los discursos educativos: es problemático limitarse a los Estados al seleccionar unidades de análisis porque esto implica asumir una cierta unidad dentro de las culturas nacionales, cuando podría ocurrir que en un mismo territorio distintos grupos, con el fin de perseguir sus intereses, hagan interpretaciones diferentes de esos discursos (Beech y Lista, 2012).

Vale la pena profundizar en el concepto de *identidad*. Una de las razones por las que resulta importante detenerse en este concepto es que aparecerá en el desarrollo de los siguientes capítulos, en relación con el desarrollo de los Estados nacionales o la constitución de los sistemas educativos. Cuando el acento estaba puesto en la organización del Estado-nación, la identidad fue entendida como la forma de convocar a todos a los que pertenecían a un mismo territorio; se pretendió forjar una *identidad nacional*, normalizar costumbres y moralidades para construir *identidades homogéneas*.

#### La identidad como fuente de sentido y marcación de diferencia

Como se ha mencionado a lo largo de este capítulo los sistemas educativos occidentales no solo participaron del proceso homogeneizador de las nuevas generaciones; también habilitaron la creación de identidades nacionales. Las escuelas como instituciones nacionales forjaron en los estudiantes un sentido de pertenencia a la nación. Smith (1997:10) manifiesta que “En el modelo occidental de identidad nacional se consideraba que las naciones eran comunidades culturales, cuyos miembros estaban unidos, cuando no homogeneizados, por recuerdos históricos, mitos, tradiciones y símbolos colectivos.” Todo cuanto existe dentro en una nación y los significados que se les dan a las cuestiones comunes empiezan a ser entendidos y compartidos por quienes pertenecen a una misma comunidad. Es decir, quienes comparten una misma cultura, una ideología y un mismo territorio hacen parte de una misma identidad nacional.

Para el desarrollo de una identidad nacional deben existir elementos comunes entre las personas que habitan un mismo territorio, con valores reflejados en su cultura colectiva, con los que sus miembros se sientan identificados. Desde el punto de vista político, la identidad refuerza el Estado y a sus instituciones, quienes definen los valores de la nación y reflejan las costumbres y tradiciones del pueblo. El Estado se apoya en

criterios que se supone reflejan la voluntad y la identidad nacional de los ciudadanos. Sin embargo, la función política más importante de la identidad nacional es dar legitimidad a los derechos y deberes legales comunes contemplados por las instituciones.

La identidad nacional define a los individuos en el mundo a través de la personalidad colectiva (nacionalismo) y la cultura que los representa. La cultura colectiva es la que define lo que somos en el mundo actual, pero en ocasiones el nacionalismo puede resultar arbitrario en la medida en que se vea afectado el carácter diverso de los individuos que conforman la nación. Es lo que sucedió con algunas comunidades que tuvieron que prescindir de las características culturales que la nación no fue capaz de absorber dentro de sus definiciones políticas de identidad.

Aunque sugieren un origen en un pasado histórico, según Hall (2003) las identidades tienen que ver con el uso de los recursos de la historia, la lengua y la cultura hacia el futuro. Las identidades se relacionan con la invención de la tradición, proceso que, si bien posee una naturaleza ficcional, tiene efectividad discursiva, material y política. Dicho de otro modo, el hecho de que la pertenencia surja en parte de lo imaginario o de lo simbólico no debilita su efecto discursivo. Esta naturaleza ficcional de las identidades se relaciona con el concepto de nación al que se refiere Anderson (1993:23). La nación es una comunidad política imaginada: “Es imaginada porque aún los miembros de la nación más pequeña no conocerán jamás a la mayoría de sus compatriotas, no los verán ni oirán siquiera hablar de ellos, pero en la mente de cada uno vive la imagen de su comunión”.

Los debates de la identidad como proceso de cambio y transformación se reactivan en relación con los procesos de globalización y las migraciones.

Para Guasch (2004) se trata de la emergencia de identidades múltiples, donde cada cultura en sí misma es rica por lo que representa. En su relación con otras culturas que se desarrollan en los mismos espacios, las identidades contribuyen a un proceso de mejora en la medida en que las diversidades culturales pueden convivir sin necesidad de disolverse o desdibujarse. En la época posmoderna, en la que consolida el discurso de la diferencia, la identidad se da en el marco de grandes desplazamientos de población y una democratización cultural de la sociedad. En efecto, en esta época se empieza a tener una mayor conciencia del mundo culturalmente diverso en el que habitamos. La diferencia cultural cobra un sentido enriquecedor, en la medida en que aporta nuevas voces a las sociedades modernas. Quizás esto ayude a minimizar las ideas negativas respecto de la

diferencia, esas que definen lo diferente como no igual y peligroso. Guasch (2004:70) manifiesta que

En un mundo ya no dividido en estructuras binarias (lo civilizado/ lo primitivo/, lo crudo/lo cocido, la cultura/la subcultura), ni dominado por una mirada etnocéntrica ni por una sociedad basada en el monoculturalismo radical que consideraba la diversidad cultural y social como peligrosa, el 'discurso de la diferencia' garantizó un reconocimiento de la diversidad.

El concepto de *identidad* cobró importancia desde antes de la década de 1990, sometido a críticas por parte de disciplinas como la filosofía, el psicoanálisis y el discurso feminista, que realizaron críticas a la idea de una identidad integral, originaria y unificada. A pesar de esas críticas, seguimos pensando en términos de identidad, un concepto que es difícil de reemplazar.

¿Qué es la identidad? La identidad es una construcción: "se construye sobre las bases del reconocimiento de algún origen común o unas características compartidas con otras personas o grupos o con un ideal". Además, es una construcción nunca terminada; siempre está "en proceso" (Hall, 2003:15). El concepto de identidad desarrollado por Hall no es esencialista; es estratégico y posicional, es decir, no señala el núcleo estable del "yo" de principio a fin. Tampoco se refiere al "yo" colectivo que se oculta dentro de otros yo, impuestos por un pueblo, una historia y una ascendencia compartidos en común.

En relación con el origen y la construcción de la identidad, Castells (2001) plantea tres formas. La primera, la *identidad legitimadora*, se podría asociar al proceso de constitución de los Estados nacionales, y particularmente a la construcción de los sistemas educativos y a la implantación de una educación homogeneizadora. Es impulsada por las instituciones dominantes de la sociedad para aumentar su dominación frente a los actores sociales. La *identidad para la resistencia*, en cambio, es la originada por los actores que se encuentran en condiciones marcadas por la lógica de la dominación, por lo que construyen formas de resistencia y supervivencia basándose en principios opuestos a los que implantan las instituciones de la sociedad. Este tipo de identidad conduce a la formación de comunidades, construye formas de resistencia colectiva contra la opresión, contempla las identidades excluidas injustamente por razones políticas, económicas o sociales, o que han estado definidas por la historia, la geografía o la biología.

La última es la *identidad proyecto*, cuando los actores sociales, a partir de los materiales culturales de los que disponen, forjan una nueva identidad que determina una nueva posición en la sociedad y, con la que se pretende la transformación de toda la

estructura social. El autor menciona que los individuos al construirse en la sociedad actual, no lo hacen centrándose en las sociedades civiles, que están en proceso de desintegración. La identidad proyecto en caso de que hubiera, nace de la resistencia comunal.

La identidad se puede entender como la fuente de sentido y experiencia. Castells (2001) citando a Calhoun (2014) señala que “No conocemos gente sin nombre, ni lenguas o culturas en las que no se establezcan de alguna manera distinciones entre yo y el otro, nosotros y ellos. [...] El conocimiento de uno mismo –siempre es una construcción pese a que se considere un descubrimiento– nunca es completamente separable de las exigencias de ser conocido por los otros de modos específicos”.

Aunque la construcción de las identidades utiliza materiales de la historia, la geografía, la biología, las instituciones productivas y reproductivas, la memoria colectiva y las fantasías personales, los aparatos de poder y las revelaciones religiosas, los individuos, los grupos sociales y las sociedades procesan todos esos materiales, los reordenan en su sentido, según las determinaciones sociales y los proyectos culturales implantados en su estructura social y en su marco espacial/temporal. Se advierte que todos estos procesos de construcción de identidades no se pueden abordar en términos generales y abstractos: hay que situarlos históricamente, ya que no se trata de un proceso general de todas las sociedades (Castells, 2001). La identidad de los actores sociales es una construcción de una fuente de sentido que atiende a un atributo cultural, a la que se le da prioridad sobre el resto de las fuentes de sentido<sup>3</sup>. Para un individuo determinado o un actor colectivo puede haber una pluralidad de identidades.

Una las características o de los rasgos más importantes de la identidad es que esta funciona como fuente de sentido para los propios actores, ya que es construida por ellos mismos mediante un proceso de individualización. Aunque las identidades pueden originarse en las instituciones dominantes, solo se convierten en tales si los actores sociales las interiorizan y construyen su sentido en torno a esta interiorización. Otra característica de la identidad es que se construye a través de la diferenciación con otros. McLaren y Giroux (2002) citados por Beech y Larrondo (2013:338) sostienen que “otra característica fundamental de las identidades consiste en que su positividad se constituye por oposición a otras”. En relación con esto “la identidad es siempre un efecto temporal e inestable de relaciones que definen identidades marcando diferencias” (Grossberg,

---

<sup>3</sup> Cuando se habla de identidad en la normativa curricular, a la que se referirá el último capítulo de este trabajo, se parte de una identidad basada en la etnicidad y en la lengua.

2003:152). Un ejemplo de la identidad constituida desde la diferenciación es la etnicidad. Esta ha sido fuente fundamental de significado y reconocimiento a lo largo de toda la historia humana. Es una estructura básica de la diferenciación y del reconocimiento social, así como de discriminación en muchas sociedades contemporáneas (Castells, 2001).

Existe una tendencia a equiparar la política de la identidad y la diferencia; este modelo dominante de organización política es un modelo nuevo. Lo que constituye la política de la identidad es el supuesto de que cada individuo que conforma un grupo representa la totalidad. Sin embargo, estos grupos no existen. Grossberg (2003) manifiesta que tal vez es necesario volver a formular la categoría de *identidad* y su lugar en los estudios culturales: su intención no es negar el discurso identitario, sino volverlo a situar dentro del contexto más general de las formas modernas de poder. La política de identidad se basa con frecuencia en dos modelos de producción de identidades. El primer modelo admite que cualquier identidad tiene tanto contenidos como estructuras de experiencias colectivas definidas por una procedencia común. El segundo modelo señala que es imposible que estas identidades sean completamente independientes y distintas. Este modelo niega que existan identidades auténticas basadas en una procedencia o experiencias colectivas universalmente compartidas.

Las identidades son producidas en ámbitos históricos e institucionales específicos; “se construyen a través de la diferencia, es decir, la identidad solo puede construirse a través de la relación con el otro, la relación con lo que él no es, con lo que justamente le falta” (Hall, 2003). En otras palabras, la identidad es la posición que un sujeto está obligado a tomar, a la vez que sabe que son representaciones que se construyen a través de una falta, desde el lugar del otro, por lo cual las identidades pueden funcionar como puntos de identificación debido a su capacidad de excluir. Laclau (1990), citado en Hall (2003:19), señala:

Derrida demostró que la constitución de una identidad siempre se basa en la exclusión de algo y el establecimiento de una jerarquía violenta entre los dos polos resultantes: hombre / mujer, etc. Lo peculiar del segundo término queda así reducido a la función de un accidente, en oposición al carácter esencial del primero. Sucede lo mismo con la relación negro-blanco, en que el blanco, desde luego, es equivalente a "ser humano". "Mujer" y "negro" son entonces "marcas" (esto es, términos marcados) en contraste con los términos no marcados de "hombre" y "blanco".

Una de las características del fin de siglo XX es que las identidades en esta época “están sujetas a una hostilización radical, y en un constante proceso de cambio y transformación”, según Hall (2003:17). Otra característica de estos años es la preservación de las identidades locales, que entra en tensión con el cumplimiento de las demandas de un mundo globalizado. Actualmente, el mayor desafío es integrar, mediante procesos de cohesión social, las poblaciones diversas que pertenecen a una misma nación, sin resignar sus particularidades, señalan Beech y Larrondo (2013).

Para entender la relación existente entre la diversidad y la identidad resulta interesante analizar el concepto de *justicia social*. Este está relacionado con el reconocimiento de las diversidades culturales y las políticas de identidad. Al respecto Fraser (2009:86) señala que “la política del reconocimiento se asimila a la ‘política de identidad’, que, a su vez, se equipara a las luchas acerca del género, la sexualidad, la nacionalidad, el carácter étnico y la ‘raza’”. Entonces, se propone el reconocimiento de la diversidad a través de una valoración positiva de las identidades. En este punto la justicia social vista desde ese reconocimiento permitiría desarrollar una política de la identidad mucho más justa y de acuerdo con las realidades de los sujetos, donde nadie quedaría por fuera y todos serían valorados como sujetos semejantes.

Los conceptos desarrollados en este capítulo –diversidad, modernidad, posmodernidad e identidad– serán retomados a lo largo del desarrollo de los siguientes apartados. En el segundo capítulo, “Génesis y evolución de los sistemas educativos desde la colonia hasta la década de 1980” se realiza un recorrido histórico que permitirá entender la conformación de los sistemas educativos de Argentina y Colombia. Se mencionará el tipo de narrativa que permitió llevar a las escuelas el componente homogeneizador y por la cual los ciudadanos podían sentirse identificados como parte de una nación. El tercer capítulo, “El respeto a la diversidad en el discurso global, regional y nacional”, presenta un recorrido por los niveles donde se puede reconocer la diversidad; aquí se pretende describir cómo se entiende y se instala este concepto en distintas instancias; en especial, cómo el tema de la diversidad pasa desde un nivel macro o mundial a permear espacios más pequeños como las naciones. Finalmente, en el último capítulo me preguntaré si esta política de la identidad tal como se manifiesta en la normativa y en los lineamientos curriculares contribuye realmente al mejoramiento de las condiciones de vida de las comunidades que hacen parte del “componente diverso” de ambos países.

## CAPÍTULO 2

### GÉNESIS Y EVOLUCIÓN DE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS DESDE LA COLONIA Y HASTA LA DÉCADA DE 1980

En este capítulo se realizará un recorrido histórico que permitirá entender la conformación de los sistemas educativos de Argentina y Colombia. En ambos países el recorrido inicia en la época de la Colonia, y tiene un hito central en la segunda mitad del siglo XIX, cuando muchos de los países latinoamericanos estaban centrados en constituirse en Estados nacionales y vieron en la educación una herramienta de progreso social. El análisis correspondiente a la década de 1990 será abordado en el próximo capítulo.

Al analizar las propuestas educativas de la segunda mitad del siglo XIX se hará referencia a la necesidad que tenían estos países de organizarse y de lograr un desarrollo económico que les permitiera una mayor competitividad en relación con los países desarrollados. También se mencionará la iniciativa de replicar los modelos europeos y norteamericanos como herramientas para “civilizar” las masas que conformaban sus naciones.

En la segunda parte del capítulo se hará referencia a la preocupación por la educación de las elites –de este sector surgirían quienes gobernarían el país– y, en paralelo, por la de los sectores sin educación formal, quienes conformaban la mayoría de la población. Entre otros temas, se mencionará el tipo de narrativa que permitió llevar a las escuelas una propuesta homogeneizadora y la idea de que los futuros ciudadanos se identificaran como parte de una nación. Las acciones educativas de este período fueron el origen de los sistemas educativos actuales.

#### Las bases de la educación en América Latina

Durante la época de la Colonia, la monarquía española y la Iglesia católica estuvieron estrechamente vinculadas (Solari, 1991). La conquista y la colonización, además de ser una empresa de robo y crueldad dirigida por la Corona española, también incluyó algunas inquietudes más elevadas. España dio a sus colonias su lengua, religión, costumbres, leyes y, en materia educacional, la organización de los estudios y los métodos

de enseñanza. Los pueblos originarios de América resistieron la conquista y la colonización, pero diferentes factores –entre ellos las enfermedades– los fueron diezmado. Estos pueblos fueron puestos al servicio de la Corona española, mientras que pobladores africanos fueron introducidos como esclavos. La primera generación de europeos, indígenas y esclavos dieron origen a una sociedad colonial que se caracterizó por el mestizaje y una estratificación social estructurada por relaciones de dependencia coloniales y luego en clases. De acuerdo con la interpretación de Galarza (2012), desde la llegada de los europeos al continente americano las relaciones étnicas estuvieron atravesadas por la “teoría de raza inferior”, ya que los europeos consideraban que los indígenas eran salvajes.

Las distintas configuraciones geopolíticas (virreinos, jurisdicciones periféricas, grandes concentraciones de indígenas y afrodescendientes, zonas despobladas) generaron realidades territoriales diferenciadas, como la Gran Colombia o las Provincias Unidas del Río de la Plata. A pesar de la heterogeneidad regional y de las distintas formas en que cada configuración asumió la diversidad cultural, fue común en las naciones la incorporación del ideal civilizador eurocéntrico, que fue predominante también en las nacientes repúblicas durante el siglo XIX.

En cuanto a las diferencias existentes en las conformaciones de los Estados nacionales de Latinoamérica y Europa, en el primer caso las diferencias étnicas eran irreconciliables, y quienes se encargaron de promover el ideal de Estado-nación no pudieron apelar a cuestiones que permitieran legitimar la emancipación: características como la lengua, los próceres, los ancestros fundadores o el folclore no eran afines a todos los integrantes de la nación. Esto provocó que el modelo de ciudadanía eurocéntrico que se adoptó en Latinoamérica se constituyera como una implementación forzada en los procesos modernos de formación del Estado. De hecho, en muchas regiones de América se llevó a cabo la extinción de poblaciones indígenas como en Argentina, mientras que en otras regiones se favoreció el confinamiento territorial de grupos culturales, como fue el caso de los afrodescendientes en Colombia, quienes se ubicaron en la costa Pacífica (Arango, 2012).

Desde 1880 hasta 1980, el modelo educativo latinoamericano se caracterizó por la existencia de un sistema educativo centralizado estatal, con las siguientes características según Puiggrós (1990:17):

Hegemonía del Estado y subsidiariedad privada, laicismo o catolicismo subordinados a las lógicas del Estado, escolarizado, verticalizado, centralizado, burocratizado, oligárquico-liberal, no participativo, ritualizado, autoritario, que discrimina a los sectores populares (hecho que se expresa a través de la expulsión, la repetición y la no admisión, el desgranamiento y la marginación de los sujetos sociales que pertenecen a los sectores subordinados u oprimidos de la sociedad).

El Estado-nación impuso una noción de cultura y civilización para poder cumplir con los fines de homogeneización cultural y exterminio de la diferencia que pudiera perturbar la armonía social. Por lo tanto, el distinto debía ser suprimido simbólicamente o físicamente, y esto se justificaba en aras del progreso. Las políticas de asimilación fueron la única puerta por la cual los pueblos aborígenes pudieron acceder al mundo de los iguales.

Los procesos de independencia, aunque dieron lugar a la liberación progresiva de los esclavos, no modificaron la esencia de la estratificación social derivada de las relaciones coloniales. Los procesos de constitución de los Estados nacionales durante el siglo XIX dieron pie a una etapa de violencia donde la consolidación de las fronteras y la conformación de la cultura nacional marcaron las agendas. Las formas que asumió la desigualdad étnica, racial y cultural se consolidaron a través de las instituciones de la república, y las instituciones como el sistema educativo fueron puestas al servicio de la construcción del sentido nacional homogeneizante. Fue a partir de estas instituciones que se sancionó la igualdad de los ciudadanos sin tener en cuenta las inequidades heredadas de los períodos anteriores. Es así como la conformación de los Estados en el transcurso del siglo XIX siguió diversas trayectorias en cuanto a tiempo y logros, pero similares en cuanto a las características estructurales que los definieron (Galarza, 2012).

El diseño general de los sistemas educativos de los países de América Latina, situado en las últimas décadas del siglo XIX y las primeras del siglo XX, está íntimamente ligado a la creación de los Estados nacionales. En este nuevo sentido “la educación tiene una función predominantemente político-cultural en la sociedad” afirma (Tedesco, 2012:25). Ese sentido político-cultural se tradujo en la universalización de la escuela primaria debido a la necesidad de construir una identidad nacional que garantizara la cohesión social y la estabilidad política. En el otro extremo del sistema educativo, la organización de la escuela secundaria y la universidad conformaron una estrategia de formación de las elites políticas, quienes se encargarían de gobernar. En suma, el sistema educativo tradicional estuvo pensado como una herramienta de distribución social donde

cada persona debía recibir la educación requerida por el lugar que ocupaba en la sociedad. Señala Tedesco (2012:26):

Mientras que la base del sistema permitía difundir lo necesario para lograr la homogeneidad cultural, fundamentalmente el dominio de los códigos culturales básicos y la adhesión a la identidad nacional como factor de cohesión social, la cúpula garantizaba a la elite el acceso a las expresiones más elaboradas y el dominio de los instrumentos que permitían la creación de conocimientos.

Esta distribución del saber se efectuaba a través de la escuela como forma de garantizar el carácter homogéneo de la enseñanza. Lo que caracterizaba el sistema educativo tradicional era su convergencia con una estructura social y una organización del trabajo con rasgos piramidales. Este modelo se desarrolló en países de Europa y en Estados Unidos, y las elites latinoamericanas se inspiraron en ellos para la construcción de sociedades modernas. Sin embargo, existieron condiciones que no permitían acompañar el proceso de copia de modelos vigentes en los países desarrollados debido a las condiciones de desigualdad por las que atravesaba América Latina. La difusión de esos modelos en esta parte del mundo estuvo atravesada por una serie de debates. El eje de discusión estaba dirigido a determinar si la prioridad educativa debía ponerse en la universalización de la educación básica o en la formación de las elites.

Una de las características más importante del proceso de construcción de los Estados nacionales en América Latina fue la incapacidad de poder incluir a la totalidad de la población en los circuitos de participación social.

La precariedad de los procesos de inclusión social en América Latina permite sostener la hipótesis según la cual el proyecto de socializar a toda la población en los valores vinculados a la unidad nacional a través de la escuela fue asumido solo por el sector ilustrado de la clase política. Tanto los sectores económicamente dominantes, vinculados a la explotación extensiva de recursos naturales, como los representantes de patrones culturales tradicionales, en particular la iglesia católica, resistieron o adhirieron pasiva o débilmente a la universalización de la socialización escolar moderna. (Tedesco 2012:30).

Por otra parte, los sectores ilustrados de las clases políticas manejaron los instrumentos gubernamentales para impulsar sus ideas. El uso de la ley como herramienta para cambiar la realidad derivó en la declaración de la obligatoriedad de la educación primaria. Pero las condiciones reales de aplicación difieren de los enunciados legales. Aunque el argumento era la carencia de recursos materiales, esa carencia se explica más

bien “por la escasa importancia que la educación básica universal ocupaba en la lógica de los sectores económicamente dominantes” (Tedesco, 2012: 33).

La definición de los contenidos que pretendían homogeneizar culturalmente a la población estuvo rodeada de conflictos, entre ellos el desafío de generar una narrativa que diese a la población el carácter de colectivo de una nación. Se presentaron distintas situaciones, que se pueden agrupar en dos categorías. En el caso de los países con numerosa población indígena, como Bolivia, Perú, Ecuador y Colombia, existieron dificultades para construir un imaginario colectivo común, mientras que en los países del Cono Sur el proceso de integración estuvo más vinculado a la población migrante extranjera que a la población nacional.

El imaginario colectivo que los sectores ilustrados pretendían construir desde la escuela relacionaba la idea de nación con la del nuevo mundo. Para los ilustrados era necesario avanzar en la civilización de la población. Esto sugiere que el sentido de la propuesta era claramente contracultural, ya que se oponía a los valores establecidos. Prueba de esto fue la oposición de la iglesia y otros grupos poderosos, que argumentaban que la educación era ir “contra los padres”. Las propuestas de escolarización universal, enmarcadas en el proyecto de homogeneización cultural, no tuvieron la capacidad de incluir a los pueblos originarios y culturalmente diversos, lo que implicó que estos pueblos no pudieran acceder a los códigos de la modernidad. Los lugares donde se expresaron con mayor claridad los conflictos de narración nacional fueron en la enseñanza de la lengua en los países con heterogeneidad lingüística, donde en ocasiones no se reconocieron las lenguas originarias. Mientras que la enseñanza de la historia estaba entre constantes debates sobre cuál debería ser la versión narrativa nacional que se iba encargar de transmitir la escuela (Tedesco, 2012).

A pesar de haber culminado el siglo de las independencias políticas, la presencia de distintos grupos originarios y afrodescendientes todavía continuaban siendo una variable cultural sin solución en Latinoamérica. En el siglo XX se dieron algunos cambios, aunque las naciones se continuaban rigiendo por lineamientos asimilacionistas y homogeneizadores. Uno de ellos fue la posición que asumieron al inicio de la república algunos actores mestizos de orientación lascasiana (seguidores del pensamiento filosófico de Fray Bartolomé de las Casas) frente al exterminio demográfico y cultural al que fueron sometidos los indígenas. Esta posición reconocía la necesidad de proteger a la población indígena. Sin embargo, fue en el I Congreso Indigenista Interamericano, llevado a cabo en México en 1940, en que se definió al indígena como un individuo social y

económicamente débil y se pensó en una integración por asimilación cuya premisa, fue “para ser igual debes dejar de ser lo que eres para transformarte en lo que yo quiero que seas” (Arango, 2012). Esto se convirtió en un nuevo intento estatal de transformar la diversidad cultural en identidad nacional. Tanto la iglesia como los partidos de izquierda atribuyeron a los indígenas y a las afrodescendientes identidades campesinas, esto los hizo partícipes del desarrollo económico interno, a través de actividades como la manufactura, el comercio y las artesanías.

En respuesta a este paradigma de “exclusión inclusiva” al que fueron sometidos los grupos minoritarios, en la década de 1960 se dieron movimientos sociopolíticos impulsados por el creciente capital educativo de las comunidades indígenas y afrodescendientes y el nacimiento de una conciencia internacional en torno a la importancia de la diversidad cultural. Esto llevó a forjar un empoderamiento cognitivo de la identidad étnica como algo positivo, sobre todo construido desde las mismas comunidades (Arango, 2012). Es por esto que en las últimas décadas del siglo XX los movimientos étnicos participaron de forma activa en la finalización del paradigma republicano, que consistió en una ciudadanía unitaria, de homogeneización y asimilación cultural. Dentro de este paradigma, la educación estuvo cargada de un valor negativo, ya que no incluyó desde una identidad étnica a las poblaciones indígenas y afrodescendientes.

Fue durante la segunda mitad del siglo XX, más exactamente en la década de 1970, que se dieron luchas por el reconocimiento de los grupos indígenas latinoamericanos, quienes comenzaron a organizarse más activamente (Galarza, 2012). Dentro de sus demandas se encontraban el acceso a la educación y el derecho a mantener su lengua y su cultura. Esto representó el inicio de una lucha que llevó a las reivindicaciones actuales de la diversidad cultural, y al cuestionamiento del Estado como agente homogeneizador.

Revisar las bases de la creación de los Estados en América Latina permite reconstruir la forma en la que se fueron dando una serie de procesos que permitieron la creación de los sistemas educativos y la configuración de los ciudadanos a partir de las demandas de la época. Esta reconstrucción también da cuenta de los patrones homogéneos instalados en las estructuras de los estados nacientes. En este punto es necesario señalar que durante el siglo XIX en gran parte de esta región primó el componente civilizador eurocéntrico donde las diferencias culturales, étnicas y lingüísticas fueron irreconciliables, por parte de quienes promovieron el ideal del Estado nación, y que a pesar de las distintas configuraciones geográficas y sociales de los países

latinoamericanos, los mismos comparten a grandes rasgos el trato que se le dio a la diversidad de la población existente en cada uno de los territorios. De hecho, fue una característica común la incapacidad de poder incluir en los circuitos de participación social a los pueblos originarios y demás minorías étnicas y culturales que habitaban los territorios nacionales.

### Particularidades del caso argentino

Entre los años de 1810 y 1820, finalizada la época colonial, la educación argentina atravesó un período denominado por Solari (1991) “período revolucionario”. La revolución del 25 de mayo de 1810 implicó la constitución del primer gobierno patrio, pero el orden social, cultural y religioso de la excolonia no cambió inmediatamente, sino que tardó algunos años en modificarse. El nuevo gobierno renovó la estructura social del país y la minoría ilustrada que lideraba la revolución vio la necesidad de adoptar una concepción educativa adaptada a las características de la nueva organización política. Esta nueva concepción educativa, sin embargo, no pudo instalarse rápidamente, ya que los planes de reforma que se apoyaban en teorías de pensadores franceses no eran compatibles con la realidad del país. Lo que permitió la revolución fue ampliar el horizonte espiritual de los hombres de la época: lentamente se fue estructurando una nueva concepción educativa que reunía elementos de coloniales y revolucionarios, y que fue la base de la educación republicana. Una de las características destacadas es que para esta época el pueblo pasa de ser vasallo a ser dueño de su destino, el nuevo régimen tuvo la finalidad educativa de formar la conciencia de los ciudadanos, y para esto era necesario que la educación se extendiera a los habitantes de la campaña, (Solari, 1991). Las ideas educativas estaban influidas por el pensamiento de Mariano Moreno, quien manifestó una confianza absoluta en la eficacia de la educación y un profundo interés por la instrucción pública. Además, reconoció que el nuevo orden establecido por la revolución necesitaba de la educación para consolidarse. Por lo tanto, consideraba que para asegurar el nuevo régimen era importante formar la conciencia de pueblo a través de una intensa acción educativa.

En la etapa comprendida entre 1820 y 1852 se dieron una serie de cambios a nivel educativo, tuvo lugar la política de desestructuración del incipiente sistema educativo

público llevado a adelante por el gobernador de la provincia de Buenos Aires, Juan Manuel Rosas, quien estuvo en contra de la obligatoriedad escolar y en particular de la educación pública. Rosas hizo hincapié en que el Estado no debía financiar la educación, ya que con esos fondos se debía financiar la guerra (Puiggrós 2012). Fue tras la caída de Rosas en 1852 que se inauguró lo que se conoce en la historia argentina como el “Período de la organización nacional”. La constitución nacional sancionada en 1853 enfatizaba el papel de la educación para lograr la organización de la nación y establecía el “derecho a enseñar y aprender”. Se podría decir que desde esta fecha se dieron los primeros pasos en la construcción de un sistema educativo argentino.

La construcción del Estado nacional estuvo sellada por una moderada transformación promovida por las elites, quienes ampliaron sus funciones estatales desplazando a la iglesia. En cuanto a la cuestión indígena, la Constitución de 1853 se estableció en su artículo 67 que corresponde al Congreso de la Nación “conservar el trato pacífico con los indios y proveer la conversión de ellos al catolicismo”.

A fines del siglo XIX se desarrolló un proceso de homogeneización y centralización de las formas de educar. El Estado nacional asumió la función de orientar la educación a través de un modelo dominante proporcionado por la escuela pública estatal. El sistema educativo era masivo y contaba con una multitud de maestros que enseñaban aquello que el Estado quería que se enseñara, afirman Dussel y Caruso (1999). La centralización educativa no fue un hecho aislado en la actividad del Estado: Argentina fue uno de los países de la región que extendió la escolaridad básica en el marco de los modelos europeos de la época. Uno de los rasgos centrales de la propuesta educativa fue que el sistema educativo y la difusión de la enseñanza básica universal se constituyó en una forma de imposición ideológica. El sistema educativo estaba concebido como un sistema de distribución social del conocimiento, según el cual la población en general tenía acceso sólo a un mínimo de enseñanza básica que garantiza la homogeneidad cultural mientras una élite accedía a un tipo de educación más elaborada, que le permitía acceder al dominio de los instrumentos de creación de conocimiento. (Tedesco,1986).

Como se mencionó más arriba, la creación del sistema educativo argentino fue parte de un proyecto dirigido por el Estado cuyo objetivo era transformar una sociedad tradicional en una sociedad moderna que se pudiera integrar al resto del mundo. Dentro de esta visión el sistema educativo era visto como la tecnología adecuada para lograr la unidad cultural en un territorio con intensas diferencias regionales. Estas diferencias fueron consideradas una amenaza para el poder central; por lo tanto, el proyecto estatal

quería formar hombres y mujeres que estuvieran unidos por un sentimiento común de amor a la patria, y se tomó la cultura de las elites como modelo para esta nueva visión. Puiggrós (1990) señala que el ideal de ciudadano que se pretendía formar difería totalmente del perfil de los sectores populares:

Los sujetos populares, los inmigrantes pobres, los gauchos que habían sobrevivido a la leva masiva, los indígenas que habían escapado al exterminio no eran considerados "confiables": su desarrollo autónomo llevaría a la perpetuación de la barbarie, por lo que se hacía necesario imponerles la cultura "civilizada". Había que civilizar ("normalizar") a la plebe.

Alberdi fue criticado por la desvalorización de las cualidades de la entonces población argentina para alcanzar el progreso, es decir, consideraba que quienes conformaban en país no contaban con las características culturales que permitieran el desarrollo de la nación, por lo cual, consideraba que la solución estaba en la llegada de inmigrantes europeos al país y que de esta manera se producirían cambios en los hábitos y valores de los habitantes de la nación, para luego comenzar a educar (Puiggrós, 2012).

Civilización o barbarie fue el lema de Sarmiento, quien fue considerado el fundador del sistema educativo argentino, y quien a través de la educación y de la promoción de la inmigración europea buscó la civilización del país. Los inmigrantes se volvieron un obstáculo en el proyecto de homogeneización y sus culturas y lenguas se sumaron a la diversidad existente, lo que reforzó la necesidad de que la escuela primaria pública convirtiera a toda la población en una cultura común. Hubo resistencias al implantarse este sistema de dominación nacional: la iglesia, las provincias y las comunidades indígenas se convirtieron en fuerzas que debían ser vencidas y absorbidas por el Estado nacional. Para la homogeneización de grupos heterogéneos como aborígenes e inmigrantes a través de la educación era necesario contar con un sistema de enseñanza uniforme en toda la República. La creación de un Consejo Nacional de Educación y la sanción de la Ley de Educación Común, en los años 1881 y 1884 respectivamente, son dos hechos que ponen de manifiesto el surgimiento y consolidación de un sistema educativo nacional.

Batallán y Campanini (2007) señalan que la escuela fundada por Sarmiento a fines del siglo XIX desconocía la existencia de los pueblos originarios, lo que se traducía en una educación "monocultural". Sarmiento quería una escuela que transmitiera esquemas generadores de prácticas que fueran sustitutivas de otras. Para Sarmiento los aportes de

otro tipo, como los de la familia popular, la clase social, del grupo étnico y cultural, debían ser eliminados.

Puiggrós (1990:87) señala que la generación de 1837, de la que Sarmiento, fue parte puso el acento en el sujeto social que construía el país, descalificando al nativo, pero sin proponer cambios estructurales en la relación de la iglesia y el Estado, y que la educación popular pregonada por Sarmiento no estaba dirigida a sujetos sociales y políticos populares, y mucho menos se los consideraba posibles educadores. La escuela, la civilización, era la continuación de la guerra a través de otros medios:

Los indígenas fueron expulsados por Sarmiento de la categoría de “pueblo” error de España aquel, que al incorporarlos al seno de la colonización en lugar de “arrollarlos” [...] La operación requirió también la desarticulación de sujetos populares para transformar los bárbaros en ciudadanos.

En 1884 se sancionó la Ley 1420<sup>4</sup>, que establecía la educación obligatoria, gratuita y laica; esta debía instruir a los alumnos en diversas áreas del saber, así como también en el conocimiento del contenido de la Constitución Nacional. Estos contenidos definieron un currículum homogeneizador, ya que debían ser aprendidos por los niños sin importar su comunidad de origen o su religión.

El modelo homogeneizador de la educación argentina que se consolidó en la segunda mitad del siglo XIX tuvo su continuidad en el siglo XX. El Estado-nación continuó apelando a herramientas de homogeneización, como la lengua, la historia, la cultura y los símbolos. Hecht (2007:66) señala que se pueden destacar dos grandes categorías en la política educativa argentina destinada a la población indígena: la primera corresponde a las políticas homogeneizadoras (siglo XIX y XX) y la segunda a las políticas focalizadas (siglo XX hasta la actualidad). En la misma línea Grimson y Tenti Fanfani (2014:37) consideran que “durante el siglo XX la escuela “argentinizaba” en estos dos sentidos: construía ciudadanía y reducía la diversidad cultural”. Hacia 1945 se genera una preocupación por la situación social de los indígenas y se empieza a fomentar su arraigo en el territorio argentino. A partir de entonces, las pautas que siguieron las políticas hasta la década de 1980 fueron asimilacionista (Galarza, 2012).

El proyecto cultural y educativo surge como forma de garantizar la nacionalidad, la unidad nacional, en un amplio territorio caracterizado por importantes diferencias

---

<sup>4</sup> Señala Hecht (2007) que “si bien la finalidad de esta ley era ‘igualar’ a todos los grupos étnicos que poblaban nuestro territorio, tuvo como corolario el desplazamiento de las lenguas indígenas y la asimilación lingüística y cultural de ellos al modelo dominante”.

regionales con la consiguiente amenaza que ello representaba para el poder central. La formación del ciudadano “tipo” tendió a reducir tales diferencias. Queda clara la función política desempeñada por la educación y la importancia que adquirió la existencia de un proyecto cultural y educativo.

El proyecto de modernización y desarrollo que se estaba consolidando requería contar con una fuerza de trabajo “capacitada”, no en términos de habilidades técnicas sino desde el punto de vista de la “disposición” de los trabajadores. La formación de una fuerza de trabajo trabajadora fue, al mismo tiempo, una meta a alcanzar a partir del desarrollo y la expansión de la educación pública. Otra característica en el proceso unificador y homogeneizador es que el Estado promovió la reforma moral e intelectual de las conciencias. Para Alliaud (2007) el amor a Dios fue reemplazado por el amor a la patria. Este tipo de políticas en la que se centralizó el poder educativo a nivel nacional fueron totalmente exitosas en la medida a que atrajo a la población de edad escolar a las escuelas primarias y promovió la identidad nacional. Gvirtz, Beech y Oria (2008) señalan que estas políticas soportaron más de cien años y solo comenzaron a ser desactivadas a finales de la década de 1950.

Hasta 1930 las funciones educativas estuvieron centralizadas casi totalmente en el Estado y más específicamente en el gobierno nacional. Esta estatización respondía entonces a la desconfianza que los sectores dominantes tenían hacia los organismos privados en cuanto a la tarea de socialización ideológica, en un momento donde se debía garantizar el consenso ideológico hacia un modelo y cierta homogeneidad cultural ante la presencia masiva de inmigrantes europeos. En un texto sobre el sistema educativo entre 1930 y 1945, Tedesco (1986) señala que a partir de 1930 este adoptó formas de imposición ideológica cada vez más dogmáticas, autoritarias y coercitivas.

La siguiente fase de cambio en el sistema educativo respondió a otra ruptura de las estructuras sociales, económicas y políticas en Argentina. Estos cambios comenzaron con la crisis económica mundial de 1930 en la que colapsó el modelo agroexportador que había sostenido la economía argentina y se consolidó entre 1943 y 1995. En esta época aparecen nuevos actores en la política argentina, entre ellos el peronismo. Una de las principales características políticas educativas durante este período fue la redistribución entre los diferentes grupos sociales a través de un aumento de matrículas, se construyeron mejoras en edificios escolares y se incrementó el presupuesto para educación.

Más adelante en el año de 1976 un golpe militar inició el período más oscuro de la historia argentina. El objetivo de la dictadura era disciplinar la sociedad y reinstalar los

valores de “orden y respeto a las jerarquías de la autoridad”. En cuanto a la política educativa, pretendió completar el proceso de descentralización de los servicios: en 1978 el gobierno militar obligó a todas las provincias asumir la responsabilidad de la educación primaria. Dudosamente esto puede ser entendido como un gesto de respeto a la diversidad. En palabras de Pineau (2014:114), este traspaso implicó “un corrimiento de la función del Estado nacional tanto en cuestiones financieras como de apoyo técnico y no favorecieron la generación de los mecanismos de participación y regionalización supuestamente esperados”.

Durante el período comprendido entre 1976 y 1982 los diferentes líderes del régimen militar no se pusieron de acuerdo en un proyecto claro para la educación, aunque todos compartieron una política educativa de fuerte control ideológico, que se llevó a cabo a través de la expulsión de los profesores y el control sobre el currículo (Gvirtz, Beech y Oria, 2008).

La restauración democrática de 1983 fue una etapa de revaloración cultural, que se hizo evidente con iniciativas como la creación de establecimientos educativos y programas dedicados a la enseñanza de lenguas indígenas e inclusión de contenidos relacionados con las culturas autóctonas en los planes de estudio, lo que significó una etapa de revaloración cultural de los pueblos indígenas (Galarza, 2012). Ya en el año 1984 se realizaron las primeras jornadas de Indianidad, lo que resultó ser el inicio de la aparición de una nueva agenda por parte de las comunidades indígenas en lo cultural y lo educativo. Fue la Ley N° 23.302, sancionada el 30 de septiembre de 1985, la que reguló la protección de las comunidades indígenas. En el art. 1 se puede leer:

Declárase de interés nacional la atención y apoyo a los aborígenes y a las comunidades indígenas existentes en el país, y su defensa y desarrollo para su plena participación en el proceso socioeconómico y cultural de la Nación, respetando sus propios valores y modalidades. A ese fin, se implementarán planes que permitan su acceso a la propiedad de la tierra y el fomento de su producción agropecuaria, forestal, minera, industrial o artesanal en cualquiera de sus especializaciones, la preservación de sus pautas culturales en los planes de enseñanza y la protección de la salud de sus integrantes.

**En cuanto a la enseñanza, el art. 16 establece**

La enseñanza que se imparta en las áreas de asentamiento de las comunidades indígenas asegurará los contenidos curriculares previstos en los planes comunes y, además, en el nivel primario se adoptará una modalidad de trabajo consistente en dividir el nivel en dos ciclos: En los tres primeros años, la enseñanza se impartirá en la lengua indígena materna correspondiente y se desarrollará como materia especial el idioma nacional; en los restantes años, la enseñanza será bilingüe. Se promoverá la formación y capacitación de

docentes primarios bilingües, con especial énfasis en los aspectos antropológicos, lingüísticos y didácticos, como asimismo la preparación de textos y otros materiales, a través de la creación de centros y/o cursos especiales de nivel superior, destinados a estas actividades.

A partir de lo expuesto en este apartado, desde la segunda mitad del XIX, el Estado nacional asumió la función de orientar y desarrollar la educación en Argentina bajo un modelo masivo, homogeneizador y centralizado a través de la educación. La creación del sistema educativo tenía por objetivo transformar una sociedad tradicional en una moderna que pudiera integrarse al resto del mundo, además de lograr la unidad cultural en un territorio de profundas diferencias, a través de un currículo y modelo homogeneizador en cuanto a la lengua, la historia, la cultura y los símbolos. Este modelo continuo vigente en gran parte del siglo XX, ya que continuaba implementado algunas de las herramientas del siglo pasado, entre ellas la construcción del ciudadano “tipo” y reduciendo la diversidad cultural, con el matiz de que a finales de siglo se empieza a generar preocupación por la situación social y educativa de los indígenas.

#### Particularidades del caso colombiano

Las reformas borbónicas entre 1759 y 1808 plantearon un reordenamiento en la educación de la colonia, que se encontraba bajo el control de las órdenes religiosas (García, 2005)<sup>5</sup>. La función de la educación se centraba en la formación de ciudadanos que contribuyeran a la prosperidad del reino, en mantener la fidelidad de los pueblos a la Corona española privilegiando la enseñanza de la fe religiosa y la moral, y la propagación de las buenas costumbres. En este punto es necesario mencionar con Quiceno (2003:19) que “Colombia es una sociedad que surge en 1886. Antes de este año, existieron otras formas de sociedad con diferentes códigos, discursos y prácticas como La Gran Colombia, Nueva Granada y Estados Unidos de Colombia”. La conformación del Estado colombiano en el siglo XIX siguió el modelo de los Estados europeos en los cuales la unidad era sinónimo de uniformidad, es decir, había una cultura, una lengua, una religión y un conjunto de costumbres que abarcaban e identificaban a los ciudadanos (Giraldo,

---

<sup>5</sup> Según Castro Suárez (2014:187), “no solo durante la Colonia, sino durante gran parte del período republicano, el mismo Estado facilitó las prácticas evangelizadoras como un mecanismo para alcanzar la ciudadanía por parte del indígena, los negros y mestizos arrojados. Evangelizar era entonces un mecanismo educativo para hacer persona al otro, para lo cual se le sacaba de su estado natural, con la pretensión de culturalizarlo haciéndolo miembro de una comunidad política y religiosa”.

2000). Esta perspectiva pretendía una sociedad uniforme donde los grupos minoritarios abandonaran su cultura y se sumaran a los dictámenes de los grupos hegemónicos.

En un recorrido histórico por las reformas educativas llevadas a cabo en Colombia, Cifuentes y Camargo (2016) reconocen tres fases: la primera desde 1819 hasta 1902, la segunda desde 1903 a la década de 1990, y la última fase desde 1991 hasta la fecha. Para los objetivos de este capítulo resultan pertinentes las dos primeras. Los autores manifiestan que las reformas educativas en Colombia estuvieron enmarcadas por la presencia de la herencia de la Colonia, los procesos de independencia, el impacto de los partidos políticos, la presencia de la Iglesia católica, la realidad social y económica del país según la época y los intereses de unos y otros.

La primera fase se inicia al terminar el proceso de independencia, más exactamente en el año 1819. Fue entonces cuando los líderes de la emancipación colombiana emprendieron reformas de distinta índole para instalar la naciente nación en la cultura política occidental. Dicha reforma pretendía formar una elite profesional capaz de encargarse de la dirección de la república y por otro lado brindar instrucción primaria a las masas analfabetas. Las escuelas, los colegios y las universidades fueron las instituciones que constituyeron el sistema educativo público. A partir de 1850 el sistema educativo colombiano vivió profundos cambios políticos, económicos y sociales. Pese a ello, se avanzó de forma lenta en la instalación de un verdadero sistema de instrucción pública en la segunda mitad del XIX.

Cifuentes y Camargo (2016) plantean que la primera fase se puede dividir en varios períodos. El primer período se extiende entre los años de 1819 y 1841. Se centra en el surgimiento de la instrucción pública y las reformas de Francisco de Paula Santander, quien era el presidente de Colombia para la época. Durante este período la instrucción pública fue conducida por un Estado interventor que reglamentaba la moral, la verdad dentro de la nación y el magisterio de la Iglesia.

En un segundo período, entre 1842 y 1848, las reformas de Mariano Ospina Rodríguez, que se desempeñaba como secretario del interior, rompen de manera radical con las reformas establecidas en el período anterior por Santander. Al respecto Zuluaga (1994-1995) indica que la moral y la religión cristiana volvieron a ser el centro de la educación. Las reformas de Ospina entregaron a la Iglesia la dirección moral de la enseñanza. Al mismo tiempo, el Estado colombiano conservó su condición de institución normalizadora de la enseñanza a través del Director General de Instrucción Pública.

Más adelante, en el período 1848-1868 y bajo un gobierno liberal, se emprendieron reformas que tenían por objetivo insertar la república en una verdadera democracia. En esta época se empieza a hablar de una ley de libertad de enseñanza, lo que facilitó el surgimiento de establecimientos particulares y provinciales.

Un cuarto período, de 1868 a 1886, que los autores denominan la reforma instrucionista del gobierno, y que es también conocido como la edad de oro de la educación colombiana, representó un esfuerzo por universalizar la instrucción pública obligatoria, gratuita y laica, tratar de alcanzar un cubrimiento estadístico para los niños colombianos entre los 5 y los 15 años, así como también la dignificación y profesionalización del oficio de maestro.

Luego, con la reforma del presidente Rafael Núñez en el período de 1886-1892, se centraliza nuevamente el sistema educativo bajo supervisión del gobierno a través del Ministerio de Instrucción. Asimismo, se vuelve a recatolizar el sistema educativo a través del artículo 41 de la Constitución de 1886.

La educación para grupos indígenas de Colombia estuvo desde sus comienzos ligada a la Iglesia católica por medio de un concordato<sup>6</sup> firmado entre el Estado colombiano y el Vaticano en el año 1886. Según Hevia, Hirmas, Treviño y Marambio (2005), el país se organizó en territorios de misiones a los que fueron convocadas distintas órdenes religiosas para promover la moral cristiana y la occidentalización de la cultura indígena; en otras palabras, para civilizar a los grupos indígenas con el fin de incorporarlos a la cultura hegemónica. Esta escuela misional se permitió la desconfiguración de las formas tradicionales de la organización indígena.

Por otro lado, Rentería (1994-1995) menciona que dentro las reformas educativas desarrolladas a lo largo de la historia de Colombia, la de 1870 es la de mayor importancia por su impacto sociopolítico y cultural. La reforma declaró la instrucción pública gratuita, laica y obligatoria, lo que representó un progreso en materia de instrucción pública y por ende un hito en la erradicación del analfabetismo en el país (Quiceno 2003:94).

---

<sup>6</sup> Dentro de las disposiciones más importantes establecidas en el Concordato se encontraba precisamente la enseñanza obligatoria de la religión en las universidades, los colegios y escuelas. Otro referente importante fue la Ley 89 de 1890 por “la cual se determina la manera como deben ser gobernados los salvajes que vayan reduciéndose a la vida civilizada”, a lo cual se le sumó el Decreto 74 de 1898, cuyo artículo 1° estableció que la legislación general de la república no regirá entre los salvajes que vayan reduciéndose a la vida civilizada por medio de misiones (Castro Suárez, 2014:188).

Un sexto período es el denominado por los autores como el del Plan Zerda. Durante el período 1892-1902 se reforzó la connotación religiosa de la educación en el país, además de definir normas de organización nacional para la enseñanza e imponer un sistema de educación que fuera nacionalmente unificado. Zuluaga (1994-1995:268) señala:

En las primeras décadas de la República, etapa formativa del Estado, es notoria la ambigüedad de los ideólogos republicanos en materia religiosa. A pesar de adoptar principios anticlericales, en la práctica fue difícil realizarlos debido al fuerte influjo de la Iglesia entre las masas, [...] que el clero tenía "mayor poder de persuasión sobre las masas que el propio gobierno".

Desde el comienzo de la República y hasta el año 1904 el gran esfuerzo de la nación fue constituirse como Estado, pero las divisiones entre los partidos políticos y movimientos convirtieron esta tarea en un proceso violento. Las reformas se basaron en un modelo lineal, donde los grandes acuerdos sociales se traducían en políticas públicas asumidas por el gobierno nacional y el Ministerio de Instrucción Pública, luego se transmitían a la sociedad esperando que las instituciones encargadas de ejecutar las reformas, como las secretarías de educación y las instituciones educativas, actuasen para lograr las metas.

Una segunda fase, de 1903 a 1990, comprende en realidad la transición del siglo XIX al XX, y las políticas educativas del siglo XX no resultan ajenas a las realidades en las que se vivía en el XIX. Castro Suárez (2014:188) menciona que “desde principios del siglo XX hasta la década de los 60, la educación de los indígenas fue llevada a cabo bajo la tutela de la Iglesia católica o en escuelas oficiales en las cuales se aplicaba un currículo que desconocía la cultura de los grupos étnicos y en la mayoría de los casos se impedía que se hablara en la lengua indígena”. Las reformas educativas de esta fase estuvieron marcadas en sus comienzos por la finalización de la hegemonía del partido conservador y la presencia de la Iglesia católica en las escuelas. En la segunda mitad del siglo XX se desarrollaron distintas reformas educativas por parte de los gobiernos del Frente Nacional. Debido a los constantes cambios políticos, las reformas educativas durante esta fase fueron permanentes. Cifuentes y Camargo (2016) distinguen cuatro períodos.

El primer período se extiende entre 1903 y 1930, durante el gobierno de José Marroquín, miembro del partido conservador. Este ayudó a que se estableciera un modelo de instrucción con una fuerte presencia de la Iglesia católica a través de la ley 39 de 1903

y el decreto reglamentario de 1904. En esta época el objetivo era formar ciudadanos católicos, a través de la adquisición de costumbre y hábitos piadosos y de aprendizajes repetitivos.

Durante el período 1930-1957 aspectos como el orden social y el desarrollo económico se constituyeron en los principales fines de la escuela pública. Se dieron transformaciones de tipo social que señalaron el camino de lo posible y lo deseable en el campo educativo. Dentro de este período, más específicamente desde 1946 a 1956, las reformas educativas estuvieron dirigidas en una primera parte al discurso del desarrollo y la recatolización de la educación pública. Mientras que la segunda parte de este período estuvo más orientada al populismo y la tolerancia partidista.

En el período siguiente, de 1957 y 1990, las políticas educativas en Colombia estuvieron dirigidas al desarrollo de la sociedad, a la planificación global de los planes de estudio y a las estrategias que permitirían el aumento de la cobertura y eficiencia de la educación. En este contexto, y con la intención de reducir la hegemonía de la iglesia católica en las comunidades indígenas, el estado colombiano realiza un convenio con una entidad norteamericana llamado Instituto Lingüístico de Verano (SIL), por sus siglas en inglés, que se encargaría de estudiar las lenguas aborígenes. Según Hevia et al (2005:291) “Esta institución desarrolló acciones más bien de proselitismo y aculturación, afectando las formas de la vida, las creencias, tergiversando los idiomas de las etnias con las que trabajan” La participación del SIL concluyó oficialmente en el 2002.

Para la década de 1970, según Hevia et al (2005), algunos grupos indígenas comienzan a cuestionar el papel de la escuela, que es vista como un agente desarticulador de su cultura y empiezan a pensar en un papel más constructivo: se comienza a hablar de educación indígena. A pesar de la preocupación de las comunidades indígenas por tener una educación que defienda la cultura y la lengua, habrá que esperar hasta la década de 1970 y mitad de los ochenta para el inicio de programas de educación bilingüe. En esos programas se hacía referencia a una enseñanza donde la lengua debía reflejar las necesidades de la comunidad, de reflejar sus mitos, costumbres, historia, valores artísticos, conocimiento técnico del medio ambiente. En 1978 por primera vez el Estado contempla la necesidad de una educación que fomente la conservación y divulgación de las culturas autóctonas, la alfabetización en la lengua materna, la investigación sobre la cultura y la lengua con la participación de las comunidades y la formación de maestros de acuerdo con criterios especiales que aseguren el fomento y el respeto por el patrimonio cultural. Por último, también se menciona que para entender el desarrollo de las políticas

educativas de la década de 1980 es necesario reconocer el papel pedagógico impulsado por Federación Colombiana de Educadores (FECODE).

Hevia et al (2005) mencionan que, en esta misma época, más exactamente en el año 1982, a través del decreto 1142 el Ministerio de Educación Nacional (MEN) se fijó una política educativa para las comunidades indígenas. La etnoeducación fue definida entonces como un proceso social permanente de reflexión y construcción colectiva donde las comunidades indígenas y los afrocolombianos fortalecen su autonomía a través del marco de la interculturalidad: dos años más tarde se creó el grupo de Etnoeducación dentro del MEN para impulsar programas educativos dirigidos a preservar la cultura de los grupos étnicos.

Como se mencionó anteriormente Colombia es una sociedad que surge a finales del siglo XIX, la conformación del Estado siguió como pauta el modelo aplicado por los Estados Europeos quienes perseguían intereses como uniformidad en la cultura, la lengua, la religión y de las costumbres que identificaran a los ciudadanos. Este modelo pretendía que los grupos minoritarios abandonaran su cultura y se sumaran a los dictámenes de los grupos hegemónicos. Los líderes de la emancipación colombiana emprendieron reformas para instalar la nación en la cultura política occidental. Durante este período la instrucción pública fue conducida por el Estado quien se encargó de reglamentar la moral, la verdad dentro de la nación y el magisterio de la iglesia. De hecho, la educación de los grupos indígenas desde el siglo XIX estuvo ligada a la iglesia católica, ya que se necesitaba civilizarlos para poder incorporarlos a la cultura hegemónica que permitiera un sistema de educación unificado nacionalmente.

La transición al siglo XX no fue ajena a las políticas educativas del siglo XX, por lo menos en la primera parte del siglo. Ya que la cuestión educativa respondía a un modelo homogeneizador con fuerte presencia de la iglesia católica que aplicaba currículos que desconocían la cultura de los grupos étnicos que ocupaban el país. Para la época el objetivo era formar en las escuelas públicas ciudadanos católicos a través de la adquisición de hábitos y costumbres piadosas. Fue cerca de la década de 1970 que el Estado contempla la necesidad de una educación que fomente las culturas autóctonas y el respeto por el patrimonio cultural del país.

A modo de síntesis, desde la época colonial, América Latina estuvo atravesada por distintas configuraciones geopolíticas, es decir, en sus territorios confluyeron distintas comunidades que hicieron esta región culturalmente diversa. Esto representó un obstáculo económico y cultural, tanto para organizar los Estados nacionales, como para alcanzar el

ideal civilizador europeo, debido a que las poblaciones que conformaban estos territorios se caracterizaban por tener distintas razas, lenguas, ancestros y costumbres. Para el cumplimiento del ideal civilizador en algunos casos se llevó a cabo la extinción o la marginación territorial de poblaciones que pertenecían a los sectores oprimidos de la sociedad. La función del Estado estaba puesta en el progreso, razón por la cual algunas de sus instituciones, entre ellas el sistema educativo, actuaron como agentes homogeneizadores, y estuvieron abocadas a la construcción de la identidad nacional a través de narrativas que permitieron la adhesión de la población.

En Argentina, luego de la colonia se inicia un período revolucionario que no llevó a cabo a un cambio inmediato. En la época republicana la educación se extiende a los habitantes de la campaña y hay un profundo interés por la educación pública. El Estado pretende la conformación de una identidad nacional; la educación era monocultural ya que se no se reconocían pueblos originarios. Fue recién en la década de 1980 donde se inició una agenda por parte de las comunidades en lo cultural, lo educativo y a su protección.

Finalizado el período colonial, en Colombia el interés estuvo centrado en la formación de ciudadanos, privilegiando la fe religiosa y la propagación de las buenas costumbres. Con la conformación del Estado colombiano en el siglo XIX se procuró unificar un conjunto de costumbres y características que identificaran a los habitantes como ciudadanos. También, se pretendió una sociedad uniforme, donde los grupos minoritarios se sumarían a los dictámenes de los grupos hegemónicos. Recién en la década del 1970 los grupos minoritarios, conformados en su mayoría por indígenas y afrodescendientes, comienzan a cuestionar el papel de la escuela, la ven como un factor que los desarticula culturalmente y que era necesario que el papel de la escuela fuera más inclusivo. Se comienza a hablar de educación indígena pero recién en la década del 1980 se inician los programas de las de educación bilingüe.

Ambos países compartieron desde sus inicios la necesidad de construir sus Estados nacionales con el fin de instalarse en los nuevos requerimientos del mundo occidental. Compartieron en común la falta de inclusión de las minorías étnicas y culturales que hacían parte de la población nacional, además de la pretensión de alcanzar una sociedad con-ciudadanos homogeneizados a través de herramientas como la lengua, la cultura, las costumbres y el reconocimiento de símbolos patrios. En ambos países también tuvo un sentido común la necesidad de civilizar a las poblaciones aborígenes o indígenas, con la diferencia que para el caso Argentino fue el Estado nacional el que se encargó incluir a la

población en una cultura común, mientras que en Colombia esta tarea fue llevada a cabo por la iglesia católica con el aval del Estado, lo que significó apelar a la fe religiosa como un instrumento poderoso para lograr la homogeneidad cultural y en función de una nueva organización política.

El capítulo siguiente estará referido a la década de 1990, época significativa debido a la presencia de reformas sociales y educativas que fueron impulsadas por una conciencia internacional de la diversidad cultural, lo que generó una serie de cambios con el objeto de incluir distintas comunidades y atender sus necesidades educativas y culturales.



Universidad de  
**San Andrés**

## CAPÍTULO 3

### EL RESPETO A LA DIVERSIDAD EN EL DISCURSO GLOBAL, REGIONAL Y NACIONAL

Este capítulo pretende describir cómo se entiende y se instala el concepto de respeto a la diversidad en distintas instancias, en especial, cómo pasa, como ya vimos en el capítulo 1, en la sección referida a redes y flujos, desde un nivel mundial a permear espacios locales. En este sentido, se rastrean los orígenes de la idea de respeto a la diversidad, y cómo esta se inscribe en los discursos e intenciones educativas nacionales.

Este capítulo está dividido en tres secciones, donde el tema del respeto a la diversidad se analiza desde un nivel global, regional y nacional. En la primera sección, desde una óptica global, se mencionan las agencias internacionales como actores centrales en la creación de agendas educativas globales. También, se expone la idea de cómo estos organismos llevan el tema de la diversidad a un discurso global que, facilitado por la globalización, llega hasta los distintos países del mundo. De allí que el capítulo muestre cómo conciben agencias internacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) y el Banco Mundial (BM) este tema. Por último, el recorrido muestra cómo la diversidad empieza a incluirse en las agendas educativas instaladas por estos organismos a través de discursos que le dan mayor visibilidad.

En la segunda sección el análisis estará centrado en el nivel regional, específicamente en Latinoamérica y las reformas educativas que se gestaron en estos territorios hacia fines de la década de 1980 y la década de 1990.

En la tercera sección, el énfasis estará puesto en el nivel nacional y cómo el tema de la diversidad hizo parte de las reformas educativas en Argentina y Colombia. El recorrido aborda los procesos de reforma educativa en estos países y revisa cómo se instaló el tema de la diversidad en las constituciones y en las leyes nacionales que rigen la educación.

## Nivel global: agencias internacionales y consigna del respeto a la diversidad

La noción de respeto a la diversidad ha sido usada para reforzar los derechos humanos en el espacio público, con el fin de generar un debate social que habilite la aceptación de las diversidades. Procesos como el desdibujamiento de las fronteras, los contactos y las hibridaciones modificaron el concepto de diversidad. En la actualidad las organizaciones internacionales hacen llamados favorables a la igualdad de oportunidades y a la prohibición de la discriminación (Batallán y Campanini, 2007). Estos principios claramente en las conferencias internacionales y como señalan Meyer y Ramírez (2002:99), cuentan con el apoyo del discurso profesional y científico.

La diversidad es un tema recurrente para las agencias internacionales ya que las diferencias culturales hacen parte de sus actividades diarias: “no es sorprendente que el debate producido por la *diversidad* sea un punto central en el debate democrático, especialmente en las últimas décadas donde el respeto por la diferencia se ha convertido en uno de los temas más protagónicos en la agenda de la sociedad civil”, (Lins Ribeiro 2014:5). La política de la diferencia ha permitido que las demandas de reconocimiento cultural y étnico sean temas importantes en las políticas contemporáneas, lo que trae por consecuencia que muchos discursos aborden el tema de la diversidad. Lins Ribeiro (2014:3) menciona al respecto que “la culturización de los conflictos políticos, especialmente aquellos relacionados con demandas de ciudadanía basadas en identidades étnicas, han reforzado las ideologías de pluralismo y multiculturalismo”.

La consigna de respeto a la diversidad para las agencias internacionales como UNESCO, UNICEF y el Banco Mundial, la diversidad cultural es considerada un derecho básico. Estas agencias tienen numerosos acuerdos, recomendaciones y directrices internacionales destinadas a apoyar a los estados en el diseño de las políticas que sean más sensibles al pluralismo cultural. Beech y Lista (2012) sugieren que en las recomendaciones de las agencias internacionales referidas al respeto de la diversidad existe una falta de claridad conceptual; es decir, no se advierte qué tipo de diversidad debe ser respetada. Las definiciones que circulan actualmente sugieren que la diversidad cultural abarca muchos aspectos y que, dependiendo del contexto, puede estar relacionada a la etnia, la desigualdad socioeconómica o la religión. Estos autores, además, señalan que conceptos como *respeto* o *reconocimiento* son ambiguos y permiten, en la práctica, distintas interpretaciones.

El respeto a la diversidad presenta características típicas de los discursos globales: por un lado, instituciones con distintas ideologías y objetivos específicos producen propuestas que pueden ser atractivas y aplicables en contextos culturales diferentes, por otro el discurso se transforma en función de los contextos de recepción. Beech y Lista (2012) entienden que un discurso que combina la estabilidad con la capacidad de adaptación puede ser persuasivo y aceptable en diferentes contextos. Es decir, el discurso, carente de referencias específicas se puede interpretar y ordenar según el contexto que lo reciba.

Un ejemplo de cómo las agencias internacionales instalan un tema específico a nivel global es sin duda la Declaración Universal de la Diversidad Cultural de la Unesco del año 2001, el documento donde se establece la defensa de la diversidad cultural como una exigencia ética, que debe ser inseparable del respeto de la dignidad humana y que implica un compromiso con los derechos humanos y los derechos de las personas. En el año 2001 la aprobación de la Declaración Universal de la Unesco sobre diversidad cultural permitió que el reconocimiento de la diversidad alcance la legalidad por parte de la comunidad internacional e imprimió un giro conceptual y valorativo sobre estas cuestiones. Aunque la declaración mantiene la intencionalidad de clasificar grupos y poblaciones, también valora el intercambio y la fusión de distintas comunidades. Al respecto Batallán y Campanini (2007:163) consideran que

La concepción originaria de la diversidad como una cualidad relativa a individuos o grupos y un atributo de las culturas concebidas como totalidades, invita a reconocer que esta “diversidad se manifiesta en la originalidad y pluralidad de las identidades que caracterizan los grupos y las sociedades que componen la humanidad, y que como patrimonio común esta debe ser reconocida y consolidada en beneficio de las generaciones presentes y futuras.

Esta declaración brinda una definición formal de la diversidad cultural y entiende la globalización como una oportunidad para aumentar la cooperación y la paz mundial. El preámbulo muestra la globalización como positiva, ya que representa un reto para la diversidad cultural, y crea, como señala Lins Ribeiro (2014) condiciones para habilitar el diálogo entre las culturas y las civilizaciones.

El documento reafirma la adhesión a los derechos culturales proclamados en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en París, el 10 de diciembre de 1948), y en otros documentos referidos a los derechos civiles y políticos. Afirma que “el respeto de la diversidad de las

culturas, la tolerancia y el diálogo y la cooperación, en un clima de confianza y de entendimiento mutuos, son uno de los mejores garantes de la paz y la seguridad internacionales”. Dentro de la declaración se resaltan cuatro principios: el primero se refiere a la identidad, la diversidad y el pluralismo; el segundo, a la diversidad cultural y los derechos humanos; el tercero, a la diversidad cultural y la creatividad, y el cuarto, a la diversidad cultural y la solidaridad internacional. A los fines de este trabajo se desarrollarán los dos primeros principios.

La diversidad cultural es reconocida como patrimonio común de la humanidad, como pluralismo cultural y como factor de desarrollo. En el primer principio referido a la identidad, la diversidad y el pluralismo, desarrollado en tres artículos, se resalta que la diversidad se manifiesta en las distintas identidades de los colectivos humanos. En el artículo 1 de la Declaración Universal de la Diversidad Cultural –La diversidad cultural, patrimonio común de la humanidad– se afirma:

La cultura adquiere formas diversas a través del tiempo y del espacio. Esta diversidad se manifiesta en la originalidad y la pluralidad de las identidades que caracterizan a los grupos y las sociedades que componen la humanidad. Fuente de intercambios, de innovación y de creatividad, la diversidad cultural es tan necesaria para el género humano como la diversidad biológica para los organismos vivos. En este sentido, constituye el patrimonio común de la humanidad y debe ser reconocida y consolidada en beneficio de las generaciones presentes y futuras.

El segundo principio, expuesto en los artículos 4, 5 y 6, plantea que la diversidad cultural es inseparable de la dignidad humana; también, que hace parte de los derechos humanos y que el desarrollo de esta exige la plena realización de los derechos culturales. Además, manifiesta que es importante velar porque todas las culturas puedan expresarse libremente. Al respecto el artículo 4 –Los derechos humanos, garantes de la diversidad cultural– se señala:

La defensa de la diversidad cultural es un imperativo ético, inseparable del respeto de la dignidad de la persona humana. Ella supone el compromiso de respetar los derechos humanos y las libertades fundamentales, en particular los derechos de las personas que pertenecen a minorías y los de los pueblos indígenas. Nadie puede invocar la diversidad cultural para vulnerar los derechos humanos garantizados por el derecho internacional, ni para limitar su alcance.

Dentro de las funciones que le competen a la Unesco, la declaración señala en el artículo 12 (b):

Construir un punto de referencia y foro de concertación entre los Estados, los organismos internacionales gubernamentales y no gubernamentales, la sociedad civil y el sector privado para la elaboración conjunta de conceptos, objetivos y políticas en favor de la diversidad cultural [...].

Otra de las funciones de la organización expuestas en el documento es facilitar la aplicación de un plan de acción orientado a profundizar el debate internacional sobre la diversidad cultural, especialmente su vínculo con las políticas y la elaboración de principios, normas y prácticas a nivel nacional e internacional, así como también concientizar a la población del valor positivo de la diversidad cultural por medio de la formulación de programas escolares con este objetivo, y la capacitación docente.

El Banco Mundial (de ahora en adelante BM) tiene un papel fundamental como organismo internacional de crédito, y participa en la formulación de políticas, discursos globales referentes al respeto a la diversidad cultural, y su relación con la desigualdad social en América Latina. En el campo educativo el BM muestra voluntad de continuar con los proyectos iniciados en la década de 1990. Es uno de los organismos con más poder e influencia en el terreno de las políticas públicas. Doménech (2007:63), expresa que “el uso de los préstamos condicionados como mecanismos de financiamiento de la educación supone la introducción de una forma de gobernabilidad que supera el espacio del Estado-nación y otorga a una institución supranacional capacidad de gobierno sin gobierno”. Sin embargo, sigue Doménech el BM necesita de los organismos estatales para asegurar la implementación y la continuidad de programas y políticas.

El análisis de la relación del BM con otros organismos internacionales, como la Unesco y Unicef, resulta necesario para comprender el avance de este en el ámbito educativo y el cultural. En este sentido, se puede decir que la relación entre el BM y la educación ha aumentado, ya que el banco funciona como fuente de financiamiento externo; además, se ha convertido en una de los principales organismos de asesoramiento en el ámbito educativo, así como también en un gran promotor de investigación en el escenario internacional, espacio ocupado tradicionalmente por la Unesco. Desde la perspectiva del BM la educación es considerada como un factor importante para el crecimiento económico de los países, así como una herramienta necesaria para combatir la pobreza. Aquí queda en claro que la visión planteada por el mismo BM tiene un sentido económico, basado en lo que se denomina la teoría del capital humano. Es precisamente esta visión de la educación como inversión la que ha orientado las políticas de inclusión de las minorías postergadas: no solo se trata de una cuestión de derechos humanos sino de contribuir al progreso económico general.

En cuanto a las políticas y discursos del BM sobre la diversidad cultural y la desigualdad social, siguen girando en torno de la rentabilidad de la educación y las relaciones de costo-beneficio que en ella se dan. Por otro lado, el interés del BM por los grupos étnicos minoritarios debe ser enmarcado en los principios dirigidos a los grupos que se denominan “desaventajados”. En esta categoría se incluye no solo a las poblaciones indígenas, sino también a los niños pobres de zonas rurales y urbanas y las personas con discapacidad. Entender a las comunidades indígenas y otros grupos étnicos y lingüísticos como “desaventajados” es reconocerlos como objetos de análisis que necesitan intervención de programas focalizados y compensatorios. Las políticas compensatorias y focalizadas se sustentan en la idea de *equidad*, noción que, según Doménech (2007), pretende reemplazar el concepto de *igualdad*, que siempre remite al bien común y a la universalidad. Este cambio supone que la oferta educativa debe ser diversificada. Pero lo que ocurre en la práctica es totalmente diferente, ya que en muchas ocasiones la diversificación de la oferta educativa continúa reforzando la desigualdad en la distribución del conocimiento mediante la construcción de circuitos escolares basados en el origen social y cultural.

Meyer y Ramírez (2002) señalan que las organizaciones internacionales definen cada vez con más frecuencia las agendas y los sistemas educativos, y que en la manera en que se encuadran algunos problemas importantes y las soluciones que se les da son, cada vez más similares.

Las organizaciones internacionales pueden ejercer un fuerte poder económico y además tienen la capacidad de influir en las políticas de distintos países. Esto se debe a que la mayoría de estos organismos manejan presupuestos mayores a los que manejan los estados. Sin embargo, a pesar del poder que ejercen, existen algunos aspectos en los que no compiten con los estados nacionales; uno de ellos es el factor territorial, debido a que no existe área sobre la superficie terrestre que no esté proclamada como esfera de control de algún Estado. Sin embargo, como señalan, Gorostiaga y Tello (2011), los estados nacionales se ven forzados a aceptar instancias internacionales que los limitan y es por esto que las reformas educativas a nivel nacional son una respuesta y un medio a través del cual la globalización impacta en los espacios locales.

La siguiente sección estará dirigida específicamente a Latinoamérica y a las reformas que se llevaron a cabo en esta región hacia finales de la década de 1980 y durante de la década de 1990.

### Nivel regional: Latinoamérica, reforma educativa y respeto a la diversidad

El diseño original de los sistemas educativos de los países que conforman América Latina llevado a cabo en las últimas décadas del siglo XIX e inicios del XX está relacionado a la creación de los estados nacionales, por lo tanto, bajo ese modelo la política educativa estuvo apoyada en la idea de que la educación tiene una función tanto política como cultural en la sociedad, (Tedesco, 2012). Además, el sistema educativo tenía un carácter homogeneizador que se suponía la adhesión a una identidad nacional y el dominio de sus códigos culturales básicos.

A finales del siglo XX, más exactamente en la década de 1990, se produjo una gran transformación en la concepción que se tenía de los estados-nación en Latinoamérica; se tuvo, además, más conciencia del nuevo orden global y de las nuevas formas de organización en las que debían insertarse los estados nacionales. No es menor que en esta década varios países latinoamericanos redactaron nuevas constituciones políticas, que aunque con distintos alcances, tienen en común la incorporación de la diversidad como política de Estado. Los países de la región con nuevas constituciones políticas fueron Colombia (1991), México (1992), Paraguay (1992), Perú (1993), Argentina (1994), Bolivia (1994), Panamá (1995), Nicaragua (1995), Ecuador (1998) y Venezuela (1999). Por su parte, Brasil cambió la suya en 1988.

Esta transformación generó un cambio en los objetivos y las ideas que se tenía de lo escolar como formador de identidades nacionales. Tal como sostiene Beech (2007) “las fuertes transformaciones operadas en el contexto global exigen una adaptación de los sistemas políticos nacionales”. En esta nueva forma de pensar se habilitaron miradas ajenas al ámbito nacional. Esas nuevas miradas corresponden a las agencias que se conocen como internacionales, que, como vimos, gozan de un fuerte protagonismo e influencia en las agendas educativas nacionales. Estas agencias empiezan a determinar prioridades en la política educativa de los países emergentes.

En referencia a la relación entre los procesos de globalización y las reformas educativas en América Latina durante las décadas de 1990 y 2000, Gorostiaga y Tello (2011) indican que el escenario de la política educativa se comienza a definir en la década de 1980 y durante la década de 1990, a partir de la búsqueda de la eficiencia y la formación de recursos humanos como forma de aumentar la competitividad en las economías de los países. En América Latina las reformas educativas se dieron a través de la

implementación de nuevas leyes generales de educación. Dentro de las principales políticas educativas implementadas en la década de 1990 estaba el focalizar las acciones en los grupos sociales más postergados.

En el análisis de las reformas implementadas en los sistemas educativos de Latinoamérica en la década de 1990, Beech (2009) plantea que, aunque las políticas educativas de la región siempre fueron forjadas por la influencia internacional, su internacionalización se fortaleció entre la década de 1980 y la de 1990, y esto permitió que fueran similares a los discursos de los organismos internacionales. Sin embargo, esos principios no implican una similitud real de las políticas, ya que estas también están influenciadas por marcos institucionales y culturales propios de cada país.

Beech (2007) analiza los principios que han guiado los procesos de reforma en América Latina en las décadas de 1980 y 1990. En este análisis, resalta que los sistemas educativos modernos de América Latina fueron creados a fines del siglo XIX e inicios del XX a semejanza de los europeos y que el desarrollo de estos siempre fue moldeado por la influencia internacional. Existieron, por supuesto, diferencias en la manera en que dicha influencia se tradujo en políticas educativas, lo que dio lugar a sistemas educativos que responden a condiciones políticas, culturales y económicas de cada país. Muestra, por ejemplo, que los sistemas educativos latinoamericanos en el siglo XX se fueron conformando con estructuras similares –los tres niveles (primaria, secundaria y superior)–; y que, aun así, presentan características que los hacen diferentes.

Tanto la década de 1980 como la de 1990 constituyeron un período de reformas educativas en América Latina. Por ejemplo, en el año 1993 se aprobó la Ley Federal de Educación en la Argentina y en 1994 fue aprobada la Ley General de Educación en Colombia. Uno de los rasgos más llamativos de estas reformas es su carácter global, ya que no eran concebidas para modificar algunos aspectos particulares de los sistemas educativos; pretendían, por el contrario, adaptar los sistemas educativos a las exigencias del siglo XXI y a los cambios que se estaban dando a nivel global. En palabras de Beech (2005) “las políticas educativas debían reformar los sistemas educativos construidos para las sociedades de finales del siglo XIX y principios del siglo XX, para adaptarlos a las nuevas condiciones sociales”.

Existe una similitud entre estas reformas, debido a la influencia ejercida por las agencias internacionales como el BM, la Unesco y la OCDE, quienes comparten una visión similar sobre el mundo y sobre las políticas educativas de la región, y la ponen en juego mediante modelos universales de educación, promovidos por estos organismos en las

décadas de 1980 y 1990. Dentro de las funciones que se autoatribuyen estas organizaciones, está la de diseñar soluciones para los problemas educativos actuales y futuros. Se posicionan como “expertos” en señalar las tendencias a futuro y por lo tanto en diseñar un modelo de educación universal que se adapte a ese futuro. En este sentido, tomo el aporte de Beech (2007: 159), quien expresa que “las agencias internacionales se han convertido en una fuente significativa de autoridad (o de recursos financieros, en el caso del BM) capaz de legitimar una agenda de políticas”. En este proceso no solo promueven un modelo universal de educación como el modelo ideal para los sistemas actualmente existentes, sino que también están construyendo la nueva agenda de política educativa. La creciente importancia de las agencias internacionales como promotoras de reforma educativa, así como el flujo de personas e ideas en la era de la información, contribuyen a la mayor internacionalización de las políticas educativas de los países y facilitan la transferencia de soluciones de un contexto a otro, sobre todo cuando se consideran que los procesos de globalización económica y cultural que enfrentan los países son similares. Esto lleva a pensar que los sistemas educativos tanto de Latinoamérica como de otras partes del mundo se están volviendo cada vez más similares por los menos en lo que respecta al discurso. Un ejemplo de eso es que las leyes de la región hacen referencia no solo en el derecho a la educación sino que también hacen hincapié en la diversidad cultural y el reconocimiento de las culturas de los pueblos originarios y de minorías étnicas y de género. Algunos enfatizan en la necesidad de combatir la discriminación por motivos de edad, género, raza, etnia u orientación sexual, como señalan Feldfeber & Gluz (2011).

En la siguiente sección el énfasis estará puesto en el ámbito nacional y en cómo el respeto a la diversidad hizo parte de las reformas educativas de Argentina y Colombia. Para ello se plantea un recorrido por los procesos de reforma educativa de cada país.

#### Nivel nacional: reforma constitucional y educativa en Argentina y Colombia

La consigna del respeto a la diversidad representa una ruptura, respecto a la visión que predominaba en los discursos educativos occidentales, donde la nación tenía límites geográficos fijos, una lengua y una cultura identificables (Beech y Lista, 2012). Desde esta perspectiva, la diversidad fue vista como un obstáculo en el camino de progreso de

la nación, que tuvo que ser superado a través de procesos de homogeneización de la población y de una cultura común. Este proceso se realizó por medio de escuelas que funcionaban de la misma manera para todos y que continuaba reforzando la noción de igualdad, lo que implicaba dar a todos los ciudadanos una educación homogénea sin diferencias. Este enfoque global de la organización del sistema educativo como medio para contribuir a la construcción de la nación, donde afrodescendientes e indígenas y otras minorías eran considerados como inferiores, generó la necesidad de civilizarlos a través de la educación moderna occidental.

### Respeto a la diversidad en el caso argentino

En el año 1989 Argentina atravesaba una crisis económica y social. El gobierno que asumió en dicho año atribuyó la crisis a la economía cerrada, y como forma de dar solución a este problema se planteó la idea de un Estado pequeño con una economía abierta. Por lo tanto, el gobierno usó la crisis para obtener el apoyo necesario que permitiera modernizar el estado y adaptarse a los cambios mundiales, con el fin de reinsertar al país en el primer mundo. El Estado argentino entendió la necesidad de adaptarse a los cambios externos como algo inevitable y la forma de adaptarse era a través del modelo universal promovido por las agencias internacionales. En consecuencia, las reformas seguían las recomendaciones de los organismos internacionales. En el campo educativo, la Ley Federal de Educación aprobada en 1993 permitió refundar el sistema: por primera vez una ley de educación regulaba todos los niveles y modalidades del sistema educativo como una unidad integrada. Tiramonti (2001) citada por Beech (2008:69-70) plantea que “el Ministerio de Educación de la Nación adquirió con la reforma un protagonismo que solo es comparable con la etapa fundacional del sistema educativo en el siglo XIX”.

Vale la pena señalar que la reforma constitucional de 1994 llevada a cabo en Argentina estableció principios, valores y derechos a tomar en cuenta en el tema de la educación, la enseñanza y la cultura. Específicamente en el art 75 de la Constitución Nacional se introducen ideas educativas dentro de las atribuciones del Congreso y se hace referencia expresa a los pueblos indígenas.

La educación, que había sido considerada en Argentina un bien social, tuvo un giro en el sentido de que a partir de ese momento estuvo más dirigida a las necesidades

mundiales y esto se reflejó en que su prioridad se centraba en la oferta y la demanda del mercado laboral. La Argentina no era ajena al proceso de reformas impulsadas por el neoliberalismo norteamericano en las décadas de 1980 y 1990, reflejada en los acuerdos entre los países llamados emergentes y el Fondo Monetario Internacional, donde se aceptaron, según Puiggrós (2012), a ojos cerrados diagnósticos y proyectos que pretendían ser universalmente aplicables. En este sentido, Beech (2008), considera que la reforma del sistema educativo argentino en la década de 1990 pretendía una reforma integral de este, se basó en los principios educativos promovidos por las agencias internacionales y procuró adaptar estos sistemas a la globalización y a la era de la información.

#### Argentina: reforma educativa, sistema educativo y diversidad

En esta sección se intentará observar algunas características que evidencien el proceso de interpretación del lema del respeto a la diversidad promovido en el discurso global, en el discurso educativo nacional a través de Ley Federal de Educación 24.195 (LFE) y la Ley de Educación Nacional 26.206 (LEN), que constituyen los marcos legales más importantes en materia de legislación educativa argentina.

La Ley Federal de Educación de 1993 representa una ruptura con la tradición homogeneizante del sistema educativo argentino, y en ella se plantean cambios en la organización del sistema. Entre los cambios, que desarrollaremos en el capítulo 4, se encuentra la necesidad de dar visibilidad y respeto a sectores de la población que habían estado invisibilizados en las políticas educativas. En el artículo 5 de esta ley se fijan más de veinte lineamientos de la política educativa, un listado de principios cuyo fin es reforzar la identidad nacional desde los sistemas educativos, así como también garantizar la permanencia de los alumnos y la inclusión de las comunidades indígenas y el respeto a sus costumbres y tradiciones.

Artículo 5 El fortalecimiento de la Identidad Nacional atendiendo a las idiosincrasias locales, provinciales y regionales. El afianzamiento de la Soberanía de la Nación [...]. El desarrollo social, cultural, científico, tecnológico y el crecimiento económico del país. La libertad de enseñar y aprender. La concreción de una efectiva igualdad de oportunidades y posibilidades para todos los habitantes y el rechazo a todo tipo de discriminación. La equidad, a través de la justa distribución de los servicios educacionales a fin de lograr la mejor calidad posible y resultados equivalentes a partir de la heterogeneidad de la población. La cobertura

asistencial y, la elaboración de programas especiales para posibilitar el acceso, permanencia y egreso de todos los habitantes al sistema educativo propuesto por la presente ley. [...] La erradicación del analfabetismo, mediante la educación de los jóvenes y adultos que no hubieran completado la escolaridad obligatoria. La armonización de las acciones educativas formales, con la actividad no formal ofrecida por los diversos sectores de la sociedad y las modalidades informales que surgen espontáneamente en ella. [...] El derecho de las comunidades aborígenes a preservar sus pautas culturales y al aprendizaje y enseñanza de su lengua, dando lugar a la participación de sus mayores en el proceso de enseñanza [...].

Es interesante el comentario que realiza Van Gelderen (1996:22), quien considera que la enumeración que hace el legislador en este artículo 5 de la Ley Federal de Educación “intenta remediar lo que muchos hemos denominado pobreza axiológica de la educación argentina”. Según el pedagogo, esta enumeración es un intento de dar propósitos al servicio escolar nacional, que hasta la fecha estaba desprovisto de aspiraciones.

A partir de la implementación de la Ley Federal de Educación de 1993 como eje fundamental de la reforma educativa, se introducen principios básicos de equidad, calidad, eficiencia y eficacia, así como también un proyecto sobre educación bilingüe e intercultural. Este último, menciona Doménech, era una de las recomendaciones del BM para la época: “proporcionar educación bilingüe en los países con diversidad lingüística” (2007:77). El proyecto de educación bilingüe constituye una buena muestra de la relación diversidad-desigualdad. Este nace en 1993 como un programa compensatorio, al observarse la diversidad étnica de las escuelas rurales. Lo significativo de este proyecto es que no solo está enmarcado en políticas compensatorias, sino que también relaciona diversidad con desventaja. En este punto es importante mencionar que de acuerdo con los resultados del Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INDEC) obtenidos a partir de la Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas 2004–2005 (ECPI), en el territorio argentino hay 600.329 personas que se reconocen pertenecientes y/o descendientes en primera generación de pueblos indígenas. Estas personas hacen parte de una gran diversidad de pueblos indígenas: mapuche, kolla, toba, wichí, diaguita/diaguita calchaquí, huarpe, mocoví, comechingón, rankulche, tehuelche, mbyá guaraní, pilagá, chorote, chané, charrúa, tapiete, chulupí, ona y ava guaraní/guaraní/tupí guaraní.

La LFE es la primera ley en introducir el tema del respeto a la diversidad en la normativa argentina. En los lineamientos de la política educativa nacional se menciona el respeto por el fortalecimiento de la identidad nacional y las idiosincrasias locales, provinciales y regionales. Se hace referencia a las comunidades aborígenes y al derecho

de estas a preservar sus pautas culturales, el aprendizaje y la enseñanza de la lengua, y al introducir el tema de la diversidad, se contempla establecer condiciones que permitan una convivencia social pluralista y participativa.

El sistema educativo, según la LFE, debe asegurar que los habitantes del país puedan aprender en igualdad de oportunidades sin discriminación alguna. Además, debe estar orientado a satisfacer las necesidades nacionales, así como la diversidad regional con la que cuenta la Argentina. Un punto significativo es conocer y valorar la tradición y el patrimonio cultural, ya que se considera que son aspectos importantes para el desarrollo integral de los habitantes. En el Artículo 56 se mencionan como una de las funciones del Consejo Federal de Cultura y Educación “[...] f) Considerar y proponer orientaciones que tiendan a la preservación y desarrollo de la cultura nacional en sus diversas manifestaciones, mediante la articulación de las políticas culturales con el sistema educativo en todos sus niveles y regímenes especiales”. Esto habla de un interés en la preservación de la cultura y por ende de la identidad.

En esta ley se lleva a cabo una primera clasificación de los regímenes que se denominan “especiales”: la educación especial, la educación de adultos, la educación artística y otros regímenes que tienen en común asegurar que los procesos de enseñanza-aprendizaje tengan un valor equivalente. En el artículo 34 se determina la injerencia que tendrá el Estado en estos regímenes especiales: “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”<sup>7</sup>.

La LFE fue derogada en el año 2006, año en el que se promulga la Ley N°26.206, Ley de la educación Nacional (LEN). Esta representó un cambio en el campo educativo con respecto a las reformas de la década de 1990. Uno de los cambios más significativos fue la conceptualización de la educación como un bien público y un derecho social, y el papel del Estado como garante de ese derecho. La LEN también permitió la consolidación del discurso del respeto a la diversidad en el ámbito educativo.

Con relación a la Ley Federal de Educación, Sabbatini (2012) plantea que representa un avance en la protección de algunos derechos, mientras que la Ley de

---

<sup>7</sup> Según Hecht (2007:76), “la integración ha de dirigirse a las minorías como a las mayorías, basando la comunicación entre culturas en la igualdad y el respeto a las diferencias; la educación intercultural no es para inmigrantes o indígenas sino para toda la sociedad”. En este sentido para Hecht la ley confunde *integración* con *homogeneización* o *asimilación*.

Educación Nacional intentó avanzar en la protección del derecho a la educación. Además de definir a la educación como un derecho personal y social, la Ley de Educación Nacional establece la obligatoriedad de la educación secundaria y la inclusión en el sistema educativo de sujetos sociales. En la LEN la sección dedicada a la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) promueve el respeto y el reconocimiento de las diferencias indígenas y eleva la importancia de EIB en el sistema educativo nacional. Esta deja de ser un programa compensatorio para convertirse en una modalidad que atraviesa todos los niveles educativos (inicial, primaria y secundaria) y que garantiza el derecho a los pueblos indígenas a recibir educación.

La LEN pretende regular el ejercicio del derecho a enseñar y aprender consagrado en el artículo 14 de la Constitución Nacional; hace mención a que la educación es una prioridad para construir una sociedad justa a través de la reafirmación de la soberanía y la identidad nacional, y profundiza la ciudadanía democrática y el respeto de los derechos humanos y libertades fundamentales. La política educativa, aunque será fijada a nivel nacional, respetará las particularidades provinciales y locales. La educación brindará las oportunidades necesarias para desarrollar y fortalecer la educación integral de las personas, basándose en los valores de libertad, paz, solidaridad, igualdad y respeto a la diversidad.

En cuanto a los objetivos de la política educativa nacional, la LEN hace referencia repetidas veces al tema de la diversidad: se plantea fortalecer la identidad nacional, basada en el respeto a la diversidad cultural y a las particularidades locales, garantizar la inclusión educativa, asegurar las condiciones de igualdad, respetar las diferencias entre las personas, así como también asegurar a los pueblos indígenas el respeto a la lengua y su identidad cultural.

En el artículo 17 se especifican las modalidades del sistema educativo nacional que pretenden atender particularidades con el propósito de garantizar la igualdad en el derecho de la educación. Dentro de las modalidades se encuentran la educación técnico-profesional, la educación artística, la educación especial, la educación permanente de jóvenes y adultos, la educación rural, la educación multicultural bilingüe, la educación en contextos de privación de libertad y la educación domiciliaria y hospitalaria. Más adelante, se define a la educación intercultural bilingüe como la modalidad que garantiza el derecho de los pueblos indígenas a fortalecer sus pautas culturales, su lengua, su identidad étnica y a mejorar su calidad de vida. También se expresa que “la educación intercultural bilingüe promueve un diálogo mutuamente enriquecedor de conocimientos

y valores entre los pueblos indígenas y las poblaciones étnica, lingüística y culturalmente diferentes y propicia el reconocimiento y el respeto hacia tales diferencias” (artículo 52).

En este mismo apartado se establecen las responsabilidades del Estado para favorecer el desarrollo de la educación intercultural bilingüe. Se contemplan mecanismos de participación de pueblos indígenas, la formación docente específica y la investigación sobre la realidad sociocultural y lingüística. Y se definen los contenidos curriculares comunes que promuevan el respeto por las culturas originarias del país, con el fin de fomentar en los alumnos el valor de la diversidad cultural.

Por último, es importante mencionar que esta ley establece que “el Estado debe garantizar las condiciones materiales y culturales para que todos/as los/as alumnos/as logren aprendizajes comunes de buena calidad, independientemente de su origen social, radicación geográfica, género o identidad cultural” (artículo 84).

#### Respeto a la diversidad en el caso colombiano

La constitución política de Colombia, sancionada en 1991, implicó una ruptura de la concepción unitaria y excluyente de la nación que existía hasta ese momento. Desde el primer artículo queda expresado el carácter plural de la república, y el reconocimiento de la diversidad étnica y cultural de la nación colombiana. También, se establece que el idioma castellano es el idioma oficial de la república, se reconocen las lenguas y dialectos de los grupos étnicos como oficiales en sus territorios y la necesidad de impartir una enseñanza bilingüe en las comunidades con tradiciones lingüísticas propias. Se menciona que “El Estado promoverá las condiciones para que la igualdad sea real y efectiva y adoptará medidas en favor de grupos discriminados o marginados”

El principio de querer proteger la diversidad étnica y cultural es un reconocimiento del pluralismo, que se presenta como un espacio abierto hacia la inclusión de grupos discriminados, y que alienta la tolerancia y el respeto. Según el censo poblacional del año 2005 realizado por el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE), en Colombia existen 84 etnias o pueblos indígenas, que cuentan con una población de 1.378.884 personas, equivalente a 3,3% de la población. Esta diversidad también se refleja en las 68 lenguas que se hablan en el territorio colombiano. El mismo censo poblacional del 2005 reporta un total de 4.311.757 de población afrodescendiente, lo que equivale al 10.4% del total de la población nacional. Las comunidades afrocolombianas

se encuentran concentradas en un 57.59% en cuatro departamentos: Antioquía, Bolívar, Chocó y Valle del Cauca.

Con esta nueva carta política, se produce un incremento de normas y decisiones dirigidas a proteger los derechos de las comunidades indígenas y afrodescendientes. Bajo este nuevo enfoque nacional, se logró romper con la invisibilidad en la que se encontraban las minorías étnicas del país. Además, la Constitución les otorgó a las normas referidas a cuestiones culturales y étnicas el mismo nivel de las demás reglas de orden jurídico. Cepeda (2001) considera que la Constitución de 1991

Consagró una carta de garantías individuales y colectivas muy extensa, con casi una centena de derechos de toda índole y con una serie de protecciones especiales para algunos sectores de la población. Pero todo esto de nada serviría si no hubiese consagrado, igualmente, una serie de mecanismos concretos para hacer realidad esos derechos, para evitar que sean violados y para resolver los conflictos que se generan cuando ya han sido violados. En lugar de plasmar unos derechos de papel, los constituyentes se preocuparon por que estos fueran garantías reales y efectivas que el ciudadano pudiese reclamar ante los jueces en caso de sentir que le han sido o le están siendo respetadas.

Actualmente en Colombia existe una política pública de diversidad cultural impulsada por el Ministerio de Cultura luego de la sanción de la Constitución política de 1991, y que deriva de las normas internacionales y las directrices de la legislación cultural colombiana. En ella se expresa que la diversidad cultural es un atributo esencial de la humanidad, y que representa un factor importante en el desarrollo. Se menciona que Colombia es un país que presenta una compleja diversidad cultural que se expresa en una gran cantidad de identidades y expresiones culturales. También se menciona en ella que la diversidad es el patrimonio más valioso de Colombia, en donde afrocolombianos, pueblos indígenas, pueblos raizales, palanqueros y gitanos, comunidades campesinas, mestizos y comunidades originadas en migraciones externas enriquecen el mosaico cultural del país. Esta política busca favorecer los derechos culturales y el bienestar de todos estos pueblos. En la política de diversidad cultural sostenida por el Ministerio de Cultura de Colombia (1991:373) se menciona que

Es un deber del Estado prevenir y sancionar la discriminación y la exclusión social, y corresponde al Ministerio de Cultura, desde su campo misional, promover y fomentar una pedagogía social de reconocimiento, respeto y valoración de la diversidad cultural, y de prevención de la discriminación y la exclusión social. Esta pedagogía buscará fortalecer el ejercicio de los derechos culturales y, por ende, de la democracia y la ciudadanía para hacer de Colombia un país incluyente, plural y tolerante que se reconozca en la diferencia.

En el año 1992 la Corte constitucional colombiana en la Sentencia T-605/ expresó que

La diversidad cultural hace relación a formas de vida y concepciones del mundo no totalmente coincidentes con las costumbres de la mayoría de la población en aspectos de raza, religión, lengua, economía y organización política. Los grupos humanos que por sus características culturales no encuadran dentro del orden económico, político y social establecido para la mayoría tienen derecho al reconocimiento de sus diferencias con fundamento en los principios de dignidad humana, pluralismo y protección de las minorías.

Sin duda y como se ha mencionado en apartados anteriores, con la Constitución de 1991 fue reconocida la diversidad étnica y cultural en Colombia. Dicho reconocimiento se tradujo en normas políticas, y acciones institucionales en diferentes campos, entre ellos el educativo.

### Colombia Reforma educativa, sistema educativo y diversidad

La Constitución política de 1991 plantea la necesidad de hacer una transformación educativa (Hevia, et al., 2005). Así fue entendido también por la Federación Colombiana de Educadores (FECODE), que en conjunto con el Ministerio de Educación Nacional (MEN), promovieron la elaboración de la Ley General de Educación 115, sancionada el 8 de febrero de 1994. En palabras de Acosta (2010).

Ley General de Educación, Ley 115 de 1994, surgida del seno del magisterio colombiano como producto del análisis y el debate desarrollado por los maestros junto con la comunidad académica y organizaciones políticas y sociales, convocados por FECODE a lo largo de la década de los 80, proceso al que históricamente se le conoce como el Movimiento Pedagógico.

Esta ley se constituyó en un instrumento legal para la reforma educativa, es decir, se es un referente normativo para el estado y las instituciones educativas, donde se implementaron criterios que no tenían vigencia hasta el momento en Colombia. Fue elaborada con el concurso del gobierno, los educadores y el Congreso de la República. Sus decisiones rigen en los niveles nacional, regional (departamental) y local (ciudad). Por otro parte, esta ley afirma la idea de la Constitución de 1991 de que el conocimiento solo puede construirse en un clima de libertad y democracia, atendiendo al respeto de los derechos humanos, la convivencia y la participación solidaria. Tanto en la Constitución

como en la ley se promueve la igualdad de derechos y una convivencia en el respeto y valoración de las diferencias.

Dentro de los objetivos que se pretendían alcanzar con la Ley General de Educación, se destaca fomentar la práctica de respeto a los derechos humanos, las prácticas democráticas dentro de las instituciones educativas, pero sobre todo fomentar la identidad cultural de los grupos étnicos. Otra de las características centrales de esta ley es que se refiere a la educación de los grupos y las comunidades que integran la nacionalidad. Una publicación del MEN (1992:3) define así la etnoeducación:

La etnoeducación constituye una estrategia viable y válida que le permite a los grupos étnicos identificar, estructurar y desarrollar propuestas de educación que respondan a sus intereses, necesidades y aspiraciones de acuerdo con sus características culturales, económicas, sociopolíticas, lingüísticas etc. en una dimensión de articulación intercultural.

En línea con lo anterior, en esta ley también se pretende la atención de los grupos étnicos al respetar el uso de la lengua materna, en sus respectivos territorios, así como también respetando que la enseñanza de estos grupos con tradiciones lingüísticas propias sea bilingüe donde lengua materna es la aborigen y a segunda lengua el español (Cifuentes y Camargo, 2016).

En los años noventa la noción de *etnoeducación* constituye una referencia obligada en el análisis de políticas educativas producidas en Colombia para los grupos étnicos (Castillo, 2008), en el marco de los derechos que les fueron reconocidos en la Constitución política de 1991. Para el caso de los afrocolombianos y raizales, el reconocimiento de la etnoeducación como política de Estado data de 1993, con la sanción de la ley 70. Hasta entonces lo que se concebía con el término *etnoeducación* estaba referido solo a las comunidades indígenas.

En la Ley 115 se hace mención de los principios y fines de la etnoeducación; entre ellos, afianzar los procesos de identidad, socialización y protección del uso de las lenguas, la formación docente y la investigación de la cultura. También se contempla que la enseñanza a grupos étnicos con tradición lingüística será bilingüe y tomará como base la lengua materna. Además, que el Estado fomentará la formación de educadores en el dominio de las culturas de grupos étnicos, así como también establecerá asesorías para la

elaboración de textos y materiales educativos para la ejecución de programas de investigación etnolingüística.

A modo de síntesis, se puede decir que la consigna del respeto a la diversidad aparece en la agenda política y educativa de la mano de agencias internacionales que tienen un alcance global. Durante las últimas décadas del siglo XX la consigna del respeto a la diversidad cobró importancia, debido a los acuerdos y recomendaciones de los organismos internacionales destinados a fortalecer el diseño de políticas que favorezcan a distintos grupos minoritarios o discriminados por su pertenencia étnica.

América Latina como región, y casi de forma simultánea, fue incluyendo dentro de sus reformas cuestiones ligadas a la diversidad cultural. Se podría decir que hubo un reconocimiento de los diferentes colectivos humanos que habitan el territorio latinoamericano. De igual forma, es interesante observar cómo la consigna logra pasar de ese nivel global a instalarse en niveles más pequeños como los regionales y locales, ya que, aunque estas consignas se elaboran de una forma macro son contextualizadas en los territorios, donde son capaces de instalarse y transformarse según las características tanto históricas como culturales del lugar de la recepción.

El próximo capítulo mostrará a través de las cartas constitucionales y la normativa referente a la educación surgida en la década de 1990 en Argentina y Colombia cómo se interpretó el discurso del respeto a la diversidad en cada país.

## CAPÍTULO 4

### LEYES Y PROGRAMAS EDUCATIVOS QUE TIENEN COMO OBJETIVO GARANTIZAR EL RESPETO A LA DIVERSIDAD EN ARGENTINA Y COLOMBIA

Como se mencionó en el capítulo anterior, en la década de 1990 los países latinoamericanos atravesaron una serie de reformas educativas que llevaron a incluir el tema de la diversidad, que ya estaba planteado en los nuevos textos constitucionales.

En la misma década se sancionaron las leyes que rigen el funcionamiento y la prestación del servicio educativo: en Argentina, la Ley Federal de Educación, N.º 24.195 (1993), que luego fue reemplazada por la Ley N.º 26.206 (2006) de Educación Nacional; en Colombia, la Ley General de Educación, Ley 115, de 1994.

La importancia de estas normas radica en que fueron las primeras leyes de educación en incluir el tema de la diversidad y reconocer a las minorías étnicas. Además, estas leyes se constituyeron en las bases para que esos grupos y comunidades pudieran ser atendidas en sus necesidades y requerimientos educativos y vieran consideradas sus tradiciones culturales.

Este capítulo consta de dos apartados: en el primero se menciona la legislación referida a las políticas curriculares, la formación de maestros y la gestión institucional, que da cuenta de la interpretación –en virtud de la historia, el territorio y las características de la población– de los discursos globales sobre la atención de la diversidad, y los énfasis que pueden reconocerse en cada país. La legislación analizada en este apartado no incluye todas las leyes referidas a la diversidad: se han privilegiado aquellas referidas explícitamente a minorías étnicas o culturales. En el segundo apartado se mencionan algunas de las similitudes o diferencias que se encuentran al contrastar la normativa educativa argentina y la colombiana.

#### Normativa de Argentina

En esta sección se mencionan algunos artículos y apartados de la Constitución referidos al tema de la diversidad y la identidad nacional. También se transcriben algunos artículos de la Ley Federal de Educación y de la Ley de Educación Nacional que hacen

foco en la atención a la diversidad. Por último, se mencionan algunas leyes y programas existentes que abordan el respeto a la diversidad en relación con las comunidades indígenas.

### Texto constitucional

En la Constitución de la Nación Argentina de 1994 son pocos los capítulos y artículos referidos a la temática de la diversidad. Sin embargo, estos marcan un punto de partida al incluir por primera vez el tema en el texto constitucional. En el capítulo cuarto, Atribuciones del Congreso, específicamente en el artículo 75, se menciona que corresponde al Congreso reconocer la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas argentinos<sup>8</sup>, así como también garantizar el respeto a su identidad y al derecho a una educación intercultural bilingüe. Además, se reconoce la personería jurídica de estas comunidades y la posesión de las tierras que tradicionalmente han ocupado. Una cuestión para resaltar es que desde la Constitución se establece que los tratados con otras naciones y con organizaciones internacionales tienen jerarquía superior a las leyes [entre ellos se menciona la Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial].

### La política curricular

En el año 2006 se promulgó la Ley de Educación Nacional número 26.206, que regula el ejercicio del derecho de enseñar y aprender consagrado por el artículo 14 de la Constitución Nacional. En el título I se establecen las disposiciones generales y se detallan los principios, derechos y garantías educativas. Vale la pena describir el artículo 8 ya que allí se detallan las disposiciones generales mencionadas anteriormente.

Artículo 8: La educación brindará las oportunidades necesarias para desarrollar y fortalecer la formación integral de las personas a lo largo de toda la vida y promover en cada educando/a la capacidad de definir su proyecto de vida, basado en los valores de libertad, paz, solidaridad, igualdad, respeto a la diversidad, justicia, responsabilidad y bien común.

---

<sup>8</sup> Hecht (2007: 65) menciona que en la actualidad en Argentina “se cuenta, además de la población migrante, con una alta proporción de pueblos indígenas que se distribuyen entre un total de 12 lenguas vernáculas con diferente grado de vitalidad lingüística”.

En el artículo 11 del capítulo II, se señalan entre los fines y objetivos de la política educativa nacional fortalecer la identidad nacional basada en el respeto a la diversidad cultural y a las particularidades locales, y asegurar a los pueblos indígenas el respeto a su lengua y a su identidad cultural a través de la valoración de la multiculturalidad en la formación de todos los educandos.

La estructura del sistema educativo nacional incluye cuatro niveles educativos –educación inicial, educación primaria, educación secundaria y educación superior–, y ocho modalidades, dentro de las cuales está la Educación Intercultural Bilingüe.

Artículo 17 - Constituyen modalidades del Sistema Educativo Nacional 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.

El capítulo XI, en sus artículos 52 al 54, se refiere a la Educación Intercultural Bilingüe. Vale la pena destacar el artículo 52, donde se garantiza el derecho de los pueblos indígenas a recibir una educación que les permita preservar su cultura.

Artículo 52. — La Educación Intercultural Bilingüe es la modalidad del sistema educativo de los niveles de Educación Inicial, Primaria y Secundaria que garantiza el derecho constitucional de los pueblos indígenas, conforme al artículo 75 inciso 17 de la Constitución Nacional, a recibir una educación que contribuya a preservar y fortalecer sus pautas culturales, su lengua, su cosmovisión e identidad étnica; a desempeñarse activamente en un mundo multicultural y a mejorar su calidad de vida. Asimismo, la Educación Intercultural Bilingüe promueve un diálogo mutuamente enriquecedor de conocimientos y valores entre los pueblos indígenas y poblaciones étnica, lingüística y culturalmente diferentes, y propicia el reconocimiento y el respeto hacia tales diferencias.

Según esta ley, el Estado es el responsable de favorecer el desarrollo de la educación intercultural bilingüe a través de la creación de mecanismos que les permitan a las comunidades indígenas definir estrategias para su educación. Asimismo, garantiza la formación de docentes para los distintos niveles del sistema educativo nacional y promueve investigaciones sobre las realidades de los pueblos indígenas que permitan diseñar propuestas curriculares pertinentes para estas comunidades.

Otra de las características de la Ley de Educación Nacional es que contempla que el Ministerio de Educación y el Consejo Federal de Educación definan contenidos curriculares que promuevan el respeto a la multiculturalidad y el conocimiento de las

culturas indígenas en todas las escuelas del país, con el fin de permitir que todos los educandos comprendan la diversidad como un atributo que debe ser reforzado.

Dentro de los alcances de la Ley 26.206, el título V, referido a políticas de promoción de la igualdad educativa, se determina que tanto el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología como el Consejo Federal de Educación asegurarán y desarrollarán políticas destinadas a enfrentar las problemáticas que afecten el derecho a la educación. Entre estas problemáticas se mencionan los factores socioeconómicos, culturales, geográficos, étnicos, de género o de cualquier otra índole, que afecten el ejercicio pleno de este derecho.

En sintonía con lo anterior, en la ley se contempla que el Estado debe garantizar condiciones materiales y culturales que les permitan a los alumnos obtener aprendizajes de calidad, independientemente de su origen, género o identidad cultural.

En las disposiciones específicas, más exactamente en el artículo 92, se establece como comunes a todas las jurisdicciones del país, los contenidos curriculares que fortalezcan la perspectiva latinoamericana en el marco de la construcción de una identidad nacional respetuosa de la diversidad, y el conocimiento de la diversidad cultural de los pueblos indígenas y sus derechos.

#### Educación de los grupos étnicos

A continuación, se hará mención a varias resoluciones del Consejo Federal de Educación y, que se encuentran dirigidas a potenciar la Educación Intercultural Bilingüe: la Resolución N.º 66/97, la N.º 72/98, la N.º 107/99, la N.º 549/04 y la N.º 119/10.

La Resolución N.º 66/97 C.F.C. y E., Acuerdo marco para la enseñanza de lenguas, establece en el punto 2 como uno de sus objetivos: “c. garantizar la enseñanza del español como segunda lengua a lo largo de los niveles del sistema educativo argentino (Educación Inicial, Educación General Básica y Educación Polimodal) en los casos de comunidades que no tengan al español como lengua materna”.

Un año después, la resolución N.º 72/98 C.F.C y E., también en el marco del acuerdo de la enseñanza de lenguas, establece dentro de los objetivos del acuerdo favorecer la diversidad lingüística y cultural y las condiciones para que las comunidades aborígenes puedan preservar la dinámica de enseñanza de su lengua. Se dispone, específicamente, que la política educativa debe respetar el derecho de las comunidades aborígenes a resguardar sus pautas culturales y el aprendizaje de su lengua, que los

procesos de enseñanza-aprendizaje deben favorecer la pluralidad lingüística y cultural, que se asignarán fondos para recuperar y difundir el patrimonio lingüístico de las comunidades aborígenes y que se facilitará la enseñanza del español como segunda lengua en los casos de las comunidades que no tienen el español como lengua materna.

En el punto 3 de este acuerdo, denominado Multilingüismo, política lingüística y equidad, se señala que si bien la unidad lingüística es el proyecto educativo de la escuela –todos los alumnos deben alcanzar el dominio del idioma español–, no se deben subestimar o marginar otras lenguas que se den dentro del territorio, ya que se considera que la multiplicidad de lenguas refuerza la identidad cultural y que la diversidad se nutre del aporte de distintas comunidades y del respeto entre estas. A continuación, se señala que el multilingüismo requiere que se tengan en cuenta factores como la recuperación e integración de las lenguas aborígenes, en un marco de organización de la diversidad lingüística basada en el respeto y la convivencia, la influencia en el español de otras lenguas pertenecientes a comunidades minoritarias que habitan en el país y la introducción secuenciada de las lenguas extranjeras sin interferir en el desarrollo del español ni con la recuperación de lenguas aborígenes.

El artículo 5 hace referencia a las lenguas aborígenes y a cómo la lengua constituye uno de los rasgos de pertenencia a un grupo. También manifiesta la necesidad de preservar las lenguas aborígenes a través de la alfabetización inicial de las comunidades que no tienen por lengua materna el español.

Existe una estrecha relación entre lengua, cultura e identidad personal y social, donde la identidad se reconoce en el sentido de pertenencia a un grupo con el cual se tienen lazos objetivos y simbólicos, entre ellos la lengua, que constituye uno de los más poderosos factores de cohesión social.

El reconocimiento de las lenguas aborígenes como factor de cohesión grupal, y de su incidencia en el aprendizaje en la escuela, se plantean hoy como necesidades insoslayables en contextos de nuestro país lingüísticamente complejos [...].

En el año 1999 la Asamblea Extraordinaria del Consejo Federal de Cultura y Educación aprobó la Resolución N.º 107/99, Educación intercultural bilingüe, donde esta está considerada una estrategia de equidad educativa que tiene por objetivo preservar las pautas culturales, el aprendizaje y la enseñanza de las lenguas aborígenes –se incluye como título docente el de Profesor Intercultural Bilingüe para los distintos niveles del sistema educativo–. Esta resolución representa un reconocimiento de la diversidad

lingüística de la Argentina producto de los diferentes procesos históricos por los que atravesaron sus sociedades.

En la resolución se expresa que la Argentina es un país multicultural, pluriétnico y multilingüe debido a la presencia de comunidades aborígenes, así como también hablantes de otras lenguas y de orígenes culturales distintos. A pesar de esto, sigue la resolución, la condición de diversidad no ha sido reconocida por el sistema educativo. Menciona que “las políticas educativas de nuestro país han estado marcadas desde el periodo de la formación del Estado nacional por la tendencia hacia la homogeneización”, y que, con la llegada de la democracia, la Argentina se encuadra en la tendencia de reconocimiento a la diversidad y conforma un marco legal que reconoce los derechos de las comunidades aborígenes a tener educación intercultural y bilingüe. La Educación intercultural bilingüe se constituye en estrategia de equidad educativa al fomentar la participación de la cultura y de las lenguas indígenas en el proceso de enseñanza.

Con respecto al contexto sociolingüístico, sociocultural y educativo, reconoce que son numerosas las etnias que conviven en el territorio nacional –aclara que las identidades étnicas no necesariamente coinciden con la variedad cultural y la diversidad lingüística–, a las que se les suma la población criolla que habla algún idioma indígena. Además, señala que el contexto educativo de las escuelas en las que se atiende población aborígen se caracteriza porque el maestro no ha sido formado para responder a situaciones complejas socioculturales y sociolingüísticas, lo que contribuye a profundizar las posibilidades de fracaso escolar. Por último, menciona que frente a la heterogeneidad de situaciones es necesario optimizar la eficiencia del sistema educativo, contextualizando las acciones de modo que se correspondan con las características de cada comunidad.

En el apartado referido a la Educación Intercultural Bilingüe indica que el reconocimiento de la diversidad lingüística y cultural requiere de estrategias específicas que permitan atender la diversidad de situaciones y contextos en los que los docentes aborígenes o no aborígenes y sus educandos enseñan y aprenden. Además, expresa que “la educación intercultural bilingüe constituye una educación atenta a la diversidad de culturas y lenguas de poblaciones a las que responde”; es un enfoque flexible dirigido a responder la necesidad de aprendizaje y los intereses de las poblaciones aborígenes, además de responder a las particularidades lingüísticas, culturales y sociales de estas comunidades.

Esta modalidad educativa reconoce las necesidades específicas de la población aborígen y asume actitudes de apertura participativa con el fin de generar cambios en los

planes y programas y materiales, así como también en la formación del personal. Se fundamenta en las lenguas y las culturas de las etnias; son estas dan el sustento al proceso formativo. Por último, se propone equilibrar la carga horaria de la lengua materna y el español para evitar que se reste valor a la lengua y la cultura maternas, y sugiere incluir contenidos culturales y sociales relevantes para que el aprendizaje pueda ser significativo y situado. Plantea prestar atención a los puntos siguientes.

Las funciones que cumple la lengua aborígen en su relación con el español en las familias y en las comunidades concretas con presencia de población aborígen;

- las relaciones entre lengua oral y lengua escrita; • la vinculación de las lenguas aborígenes con el rescate y la conservación de la memoria en comunidades ágrafas; • el papel de las lenguas aborígenes como vehículos de comunicación e instrumento de construcción de conocimiento; • el tratamiento de las lenguas aborígenes y del español en la enseñanza y el aprendizaje escolar bilingüe; • las funciones sociales que cumple la escritura en las comunidades rurales y aborígenes; • la estandarización de las lenguas aborígenes a través de la descripción de las lenguas, la implementación de alfabetos y la elaboración de gramáticas, diccionarios y textos; • los modos discursivos de las comunidades y su traducción a la lengua escrita y al contexto formal escolar; • la adquisición y aprendizaje de lenguas en contextos interculturales y bilingües; • las metodologías alfabetizadoras.

En cuanto a la formación docente, la resolución recomienda revisar las áreas del saber que dan oportunidades para el tratamiento adecuado de la diversidad, como las ciencias sociales, las ciencias naturales, la lengua y la literatura. Los docentes deberán recibir instrucción especializada en cuanto a las ventajas de utilizar las lenguas y las culturas locales como recurso de aprendizaje. También menciona que los planes de formación docente deberían contemplar un componente en metodología de investigación sociocultural, sociolingüística y educativa. Por último, anuncia que en esta etapa de desarrollo del sistema de formación docente se debe considerar la situación de los aborígenes que ejercen como docentes sin titulación en sus comunidades, y que es necesario implementar programas de formación en Educación intercultural bilingüe y programas de profesionalización de esos maestros.

En la parte final de la resolución se menciona que para implementar la Educación intercultural bilingüe es necesario favorecer la igualdad de oportunidades para que los aborígenes puedan formarse y alcanzar niveles altos de formación y de esta forma poder participar plenamente del sistema educativo, es decir, que puedan decidir sobre los procesos de formación cultural, lingüística, su educación y su futuro. Además de responder a las necesidades específicas de las comunidades aborígenes esto implica

desarrollar estrategias de planificación que respondan a las necesidades diferenciadas de estas poblaciones.

La Resolución N.º 549/04 del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología crea el Programa Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (PNEIB) y representa un paso importante en la política educativa en relación con los pueblos indígenas y sus derechos educativos. En esta resolución se reconoce que Argentina es un país multicultural, pluriétnico y multilingüe debido a la presencia de comunidades indígenas y de inmigrantes de orígenes culturales distintos. En este contexto se define la modalidad de la siguiente forma:

La Educación Intercultural Bilingüe es concebida como estrategia de equidad educativa porque estriba en el postulado de la plena participación de las lenguas y de las culturas indígenas en el proceso de enseñanza y aprendizaje y reconoce la diversidad sociocultural como atributo positivo de la sociedad, promoviendo el desarrollo de tradiciones culturales ricas y variadas (549/04:03).

Son destinatarios del programa los pueblos indígenas y las escuelas a las que asisten, pero también se consideran destinatarias de acciones del programa todas las escuelas del sistema educativo, de modo de poder modificar la imagen de los pueblos indígenas en la sociedad y de superar los prejuicios y las formas de discriminación existentes.

Esta resolución plantea el diseño de políticas educativas de forma conjunta con los pueblos originarios y otros actores involucrados, con el fin de tener una mejor aproximación de la diversidad cultural, social y lingüística en las escuelas de todo el país. La intención es que exista una articulación de los actores partícipes en los procesos educativos en contextos indígenas como forma de superar el aislamiento y la incomunicación.

En el año 2010, a través del artículo 1 de la Resolución del Consejo Federal de educación 119/10, se presenta el documento “La Educación intercultural bilingüe en el 2010 –Año del Bicentenario de la Revolución de Mayo–”. En el Artículo 2, se establece que las autoridades educativas implementarán la instalación, consolidación y fortalecimiento de la modalidad de Educación intercultural bilingüe en los sistemas educativos jurisdiccionales. El artículo 3 alude a la necesidad de incorporar la modalidad de forma gradual en la política curricular de los distintos niveles del sistema educativo. El artículo 4 establece que las jurisdicciones promoverán investigaciones sobre la realidad sociocultural y lingüística, como forma de diseñar propuestas curriculares pertinentes a

sus realidades. El artículo 5 garantiza la formación docente en Educación intercultural bilingüe, de manera gradual, en los distintos niveles del sistema educativo.

En el anexo de esta misma resolución, el apartado “La modalidad de la educación intercultural bilingüe en el sistema educativo nacional” menciona como las principales líneas de política educativa propiciar la consolidación de la Educación intercultural bilingüe en los sistemas provinciales y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, generar estrategias que visibilicen las problemáticas de esta educación en el sistema educativo, y el diseño de nuevas estrategias pedagógicas significativas y pertinentes a las realidades para las comunidades aborígenes.

La modalidad de Educación intercultural bilingüe sigue el documento, tiene varios desafíos: propiciar la consolidación de este tipo de modalidad en los sistemas educativos provinciales y de la Ciudad de Buenos Aires, y generar los mecanismos de participación que contribuyan a su articulación a nivel federal. Esta modalidad se encuentra también ante el desafío de garantizar el derecho a la educación de los niños, jóvenes y adultos, y la formación de sus docentes, favorecer el acceso a la escolarización y la permanencia en los diferentes trayectos educativos, además de asegurar la calidad educativa desde las prácticas pedagógicas como así también desde la gestión institucional.

Aquí también se hace referencia a que la Educación intercultural bilingüe necesita de estrategias pedagógicas con alumnos y alumnas y con su entorno de pertenencia, ya que esto puede permitir el diseño de nuevos modos de acceder a prácticas escolares adecuadas a cada nivel, atentas al mejoramiento de vida del conjunto y a superar situaciones de desigualdad. Dichos diseños deben estar dirigidos a atender las particularidades sociales, culturales y lingüísticas de sus destinatarios con el fin de favorecer nuevas formas de construcción social equitativa.

Dado que esta modalidad requiere de docentes preparados, se propician acciones en articulación con el Instituto Nacional de Formación Docente. La pedagogía, por su parte, se constituirá en la medida en que se cuestionen subjetividades construidas a lo largo de la historia, producto de relaciones hegemónicas que se traducen en prácticas docentes y secuencias de aprendizajes que omitieron la pertenencia cultural y lingüística de los pueblos indígenas. Los currículos, entonces, deben ser vistos desde una mirada crítica que permita incorporar los saberes y conocimientos de los distintos pueblos y culturas.

Es necesario mencionar que en este capítulo no se analizaron las leyes provinciales de educación, únicamente se examinaron las leyes nacionales<sup>9</sup>. Al ser Argentina un país federal las bases legales en distintas jurisdicciones presentan matices importantes de diferencia en los lineamientos. A continuación, se presentarán algunos ejemplos de tratamiento diferencial de las cuestiones referidas a la diversidad en las leyes de educación de algunas provincias:

Ley de Educación N.º1684 de la provincia de Chubut, sancionada el 19 de noviembre de 2010:

Artículo 2: La Educación se constituye en política de estado, para construir una sociedad justa y equitativa; reafirmar la soberanía en un marco de respeto a las identidades, diversidades culturales y de género, profundizando el ejercicio de la ciudadanía democrática y republicana, garantizando el pleno ejercicio de los derechos humanos, fortaleciendo el desarrollo económico-social de la Provincia, la unidad nacional y provincial; respetando las particularidades municipales, comunales, regionales y comarcales.

Ley de Educación N.º1613 de la provincia de Formosa sancionada el 2 de octubre de 2014:

Artículo 1[...] f) Formadora del desarrollo pleno, armónico y trascendente del Hombre Nuevo, consciente del ejercicio responsable de su libertad y de sus posibilidades de realización personal, en familia y en comunidad, que le permita vivir y trabajar con dignidad; r) Respetuosa de la realidad multiétnica y pluricultural y de la participación de las comunidades indígenas en la educación intercultural y bilingüe.

Ley N.º 5807 de Educación de la provincia de Jujuy sancionada en el 2013:

Artículo 6.- La educación es una prioridad provincial y se constituye en una política de estado para promover el desarrollo integral de la persona, construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía e identidad nacional, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática y republicana, respetar los derechos humanos y las libertades fundamentales, promover y garantizar el cumplimiento de deberes y obligaciones y fortalecer el desarrollo económico, social y cultural de la provincia en el contexto nacional.

Ley N.º 2945 Orgánica de Educación de la provincia del Neuquén sancionada el 16 de diciembre de 2014:

---

<sup>9</sup> El proceso de descentralización educativa, si bien permite una revisión crítica de los contenidos que se van a enseñar, puede también reforzar las desigualdades existentes. Al respecto Hecht: (2007) señala: “las poblaciones indígenas suelen estar asentadas en las provincias más pobres de Argentina, así que lejos de lograr un sistema educativo federal inclusivo se termina por cristalizar y acrecentar la desigualdad del sistema entre provincias con o sin recursos”.

Artículo 2° La educación debe brindar las posibilidades necesarias para la formación integral de las personas a lo largo de la vida, posibilitar su realización en las dimensiones cognitiva, cultural, social, estética, ética y espiritual, y promover, en cada estudiante, la capacidad de definir un proyecto de vida individual y colectivo fundado en los valores de la libertad, el respeto a la diversidad, la igualdad, la justicia, la responsabilidad, el bien común, la solidaridad y la paz.

## Normativa de Colombia

Este apartado menciona los pasajes del texto constitucional de Colombia referidos a la problemática de la diversidad y describe la normativa que tiene por objetivo instalar en el sistema educativo estrategias que favorezcan la valoración del componente indígena y afrocolombiano como parte de la cultura del país, así como también el reconocimiento y el respeto a la diversidad, en línea con lo estipulado en la Ley 115 de 1994. Se mencionarán leyes, programas y políticas existentes a nivel nacional que impactan en todo el territorio colombiano, y las referidas específicamente a la población indígena y afrocolombiana.

### Texto constitucional

En la constitución política de Colombia de 1991 se define el Estado como una república pluralista.

Artículo 1: Colombia es un Estado social de derecho, organizado en forma de República unitaria, descentralizada, con autonomía de sus entidades territoriales, democrática, participativa y pluralista, fundada en el respeto de la dignidad humana, en el trabajo y la solidaridad de las personas que la integran y en la prevalencia del interés general.

En ese mismo capítulo, referido a los principios fundamentales, se contemplan expresamente los relacionados con la diversidad: el reconocimiento y la protección de la diversidad étnica y cultural de Colombia, el castellano como idioma oficial del país y las lenguas y dialectos como oficiales en sus territorios, y la enseñanza bilingüe para las comunidades con tradición lingüística propia.

Más adelante, en el título II, se establecen los derechos, las garantías y los deberes. Se menciona en el capítulo 1 que todas las personas nacen libres ante la ley, por lo tanto recibirán la misma protección y gozarán de los mismos derechos y oportunidades sin

discriminación por razones de sexo, raza, origen nacional o familiar, lengua, religión, opinión política o filosófica, y que el Estado adoptará medidas en favor de los grupos marginados.

En el capítulo 2, donde se establecen los derechos sociales, económicos y culturales, se menciona que los integrantes de grupos étnicos tendrán derecho a una educación que respete y potencie su identidad cultural. El Estado reconoce como obligación especial erradicar el analfabetismo; debe, asimismo, fomentar el acceso a la cultura de todos los colombianos en igualdad de condiciones. El texto habla de culturas en plural: “La cultura en sus diversas manifestaciones es fundamento de la nacionalidad. El Estado reconoce la igualdad y dignidad de todas las que conviven en el país. El Estado promoverá la investigación, la ciencia, el desarrollo y la difusión de los valores culturales de la Nación”.

### La política curricular

La Ley General de Educación, Ley 115, de 1994, determina los fines de la educación colombiana. En el Artículo 5 se señala que la educación se desarrollará atendiendo a los siguientes fines:

[...] 4. La formación en el respeto a la autoridad legítima y a la ley, a la cultura nacional, a la historia colombiana y a los símbolos patrios. [...] 6. El estudio y la comprensión crítica de la cultura nacional y de la diversidad étnica y cultural del país, como fundamento de la unidad nacional y de su identidad. [...] 9. El desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica que fortalezca el avance científico y tecnológico nacional, orientado con prioridad al mejoramiento cultural y de la calidad de la vida de la población, a la participación en la búsqueda de alternativas de solución a los problemas y al progreso social y económico del país.

Más adelante, se establecen los objetivos comunes de todos los niveles. Se menciona como objetivo primordial el desarrollo integral de los educandos mediante acciones estructuradas encaminadas a promover el interés y el respeto a la identidad cultural de los grupos étnicos. En una forma más puntual, dentro de los objetivos específicos de la educación básica en el ciclo primario se hace mención del desarrollo de las habilidades de comunicación básica para expresarse correctamente en la lengua castellana, así como también en lengua materna en el caso de los grupos étnicos con tradición lingüística.

En los artículos 55 a 63 la Ley 115 hace referencia a la educación de los grupos étnicos. En el artículo 55 esta se define como:

Artículo 55. Se entiende por educación para grupos étnicos la que se ofrece a grupos o comunidades que integran la nacionalidad y que poseen una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios y autóctonos. Esta educación debe estar ligada al ambiente, al proceso productivo, al proceso social y cultural, con el debido respeto de sus creencias y tradiciones.

La educación en los grupos étnicos se señala, estará orientada por los principios y fines generales de la educación colombiana establecidos en la interculturalidad, la diversidad lingüística y la participación comunitaria. Tendrá como intención consolidar los procesos de identidad, conocimiento, socialización, protección y uso adecuado de la naturaleza, prácticas comunitarias, uso de las lenguas vernáculas, la formación docente e investigación en todos los ámbitos de la cultura. En cuanto a la lengua materna, la enseñanza de los grupos étnicos con tradición lingüística propia será bilingüe, tomando como base escolar la lengua materna del respectivo grupo.

En la formación de educadores para los grupos étnicos, el Estado fomentará el dominio de las culturas y lenguas de estos grupos, así como programas sociales donde estas se difundan. En cuanto a la selección de educadores, las autoridades competentes, con la aprobación de los grupos étnicos, seleccionarán a los educadores que laboren en sus territorios, y que serán preferiblemente miembros de las comunidades. Dichos educadores deberán acreditar formación en etnoeducación y poseer conocimientos básicos del respectivo grupo étnico, en especial de su lengua materna, además del castellano. Para esto se prevé que el Ministerio de Educación Nacional, de forma conjunta con las entidades territoriales y en concertación con las autoridades de los grupos étnicos establezca programas especiales o los adecue para la profesionalización de etnoeducadores. Es necesario en este punto destacar que la ley expresa que las organizaciones educativas existentes –las organizaciones de los grupos étnicos que se encontraban desarrollando programas educativos– iban a poder continuar su labor, ajustándose a los planes educativos regionales y locales. También se señala que el Gobierno Nacional dará asesorías especializada para el desarrollo curricular, la elaboración de materiales educativos y la ejecución de programas de investigación y capacitación etnolingüística a través del Ministerio de Educación Nacional y en acuerdo con los grupos étnicos.

También se establece que no podrá haber intromisión de organismos internacionales, públicos y privados en la educación de los grupos étnicos sin la aprobación del Ministerio de Educación y sin el consentimiento de la comunidad sobre la que se quiere trabajar.

En la misma ley se establece que Colombia tiene un currículo común para la educación preescolar, la educación básica y la educación media, que rige en todos los departamentos del país. En el artículo 76 se define el currículo como

el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías, y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional.

La ley establece que las Secretarías de Educación departamentales o distritales serán las responsables de la asesoría para el diseño y desarrollo del currículo de las instituciones educativas estatales de su jurisdicción.

En este punto es importante mencionar que en el año 1996, por la Resolución 2343, “se adopta un diseño de lineamientos generales de los procesos curriculares del servicio público educativo y se establecen los indicadores de logros curriculares para la educación formal”, a partir de los cuales se realiza el trabajo curricular de las instituciones educativas. En el artículo 3 la resolución señala que los lineamientos curriculares “aportan elementos conceptuales para constituir el núcleo común del currículo de todas las instituciones educativas, fundamentar los desarrollos educativos hacia los cuales pueden avanzar y generar cambios culturales y sociales”. En cuanto a la diversidad cultural el artículo 23 determina:

**Adecuación de indicadores de logros.** De conformidad con los principios constitucionales de respeto a la diversidad étnica y cultural y a la igualdad, los establecimientos educativos que atienden a los grupos poblacionales a que se refiere el Título III de la Ley 115 de 1994 [personas con limitaciones o capacidades excepcionales, adultos, grupos étnicos, campesinos y otros pobladores rurales, personas que deben rehabilitarse socialmente], adecuarán los indicadores de logros establecidos en esta Resolución a las características propias de su cultura, usos y costumbres de las etnias, a las necesidades de integración al servicio educativo [...]

## Educación de los grupos étnicos

En el año 1995 el decreto complementario 804 reglamenta la atención educativa para grupos étnicos. En este decreto se determinan los rasgos generales de la etnoeducación. Se expresa que la educación para grupos étnicos hace parte del servicio público educativo, donde los distintos miembros de la comunidad, en general, intercambian saberes y vivencias con el fin a mantener, recrear y desarrollar un proyecto de vida de acuerdo con su cultura, su lengua, sus tradiciones. Este decreto también describe un listado de características que corresponden a los principios de la etnoeducación, entre los que se encuentran la integralidad –en referencia a la concepción global que cada comunidad posee y que le permite una relación armónica con los hombres y con su entorno–, la diversidad lingüística –la herramienta que tienen los grupos étnicos como forma de concebir y construir el mundo–, la autonomía y la participación comunitaria –el derecho al desarrollo de su propio proceso educativo–, la interculturalidad –la capacidad de conocer e interactuar tanto la propia cultura como otras, contribuyendo de esta forma a la coexistencia en igualdad de condiciones–, la flexibilidad –la construcción permanente acorde a las particularidades de los grupos étnicos–, y la solidaridad.

En el artículo 3, por su parte, se determina la inclusión de planes educativos con propuestas de etnoeducación para atender a estas comunidades. En este artículo se establece que en las entidades territoriales donde existan asentamientos de comunidades de origen étnico, se deberá incluir planes de desarrollo educativo y propuestas de etnoeducación que permita atender a estas poblaciones. Dichos planes deberán incluir las particularidades de las culturas de dichos grupos étnicos.

El artículo 6 del capítulo II, referido a la formación y selección de los etnoeducadores, menciona las siguientes orientaciones específicas. El etnoeducador deberá generar elementos que le permitan fortalecer el proyecto global de vida en las comunidades, además de identificar y llevar a cabo investigaciones que contribuyan a respetar y desarrollar la identidad de los grupos étnicos dentro del marco de la diversidad nacional. Deberá también conocer y usar permanente de la lengua vernácula de las comunidades en donde vayan a desempeñarse.

El decreto también menciona en el capítulo II que la nación creará programas especiales de formación de etnoeducadores en los territorios donde se encuentre ubicados grupos étnicos:

Artículo 8°. La Nación, en coordinación con las entidades territoriales y en concertación con las autoridades de los grupos étnicos previstas en el artículo 10 de este Decreto, creará, organizará y desarrollará programas especiales de formación de etnoeducadores en aquellos departamentos y distritos en donde se encuentren localizados grupos étnicos, si ninguna institución de educación superior o escuela normal superior atiende este servicio.

Estos programas se llevarán a cabo a través de la participación de las instituciones de educación superior o de las escuelas normales de la respectiva jurisdicción departamental o distrital. En referencia a los programas que vienen adelantándose dentro del sistema especial de profesionalización para maestros indígenas, a la fecha de expedición del presente decreto continuarán ejecutándose hasta su terminación y se ajustarán a las normas de la Ley 115 de 1994 y disposiciones reglamentarias.

En el capítulo III del decreto se describen las orientaciones curriculares especiales. El currículo de la etnoeducación, se señala, se fundamenta en la territorialidad, la autonomía, la lengua, la concepción de vida de cada pueblo, su historia e identidad según sus usos y costumbres. Su diseño o construcción será el producto de la investigación en donde participen la comunidad en general, la comunidad educativa en particular, sus autoridades y organizaciones tradicionales.

El Ministerio de Educación Nacional, junto con los departamentos y distritos, brindará la asesoría especializada correspondiente. La formulación de los currículos para grupo étnicos se fundamentará en lo dispuesto en la Ley 115 de 1994 y en las conceptualizaciones elaboradas por estas poblaciones, contemplando los usos y costumbres, las lenguas nativas y la lógica en su pensamiento. En este decreto también se contempla como base para la construcción del currículo de etnoeducación, la creación de alfabetos oficiales de las lenguas de los grupos étnicos.

En el capítulo IV se hace referencia a la administración y la gestión institucional. En ese marco se definen los calendarios escolares, que deberán estar de acuerdo con las formas propias de trabajo, los calendarios ecológicos, las concepciones particulares de tiempo y espacio y las condiciones geográficas y climáticas y que deberán cumplir con las semanas lectivas, las horas efectivas de actividad pedagógica y actividades lúdicas, culturales y sociales de contenido educativo, señaladas en el artículo 57 del Decreto 1860

de 1994. Al igual que para los calendarios escolares, para el gobierno escolar, la definición del manual de convivencia y la elaboración y selección de los materiales educativos, los establecimientos para los grupos étnicos deberán tener en cuenta las creencias, tradiciones, usos y costumbres y las particularidades locales de cada grupo étnico.

### Educación para la población indígena

El Decreto 2406 de 2007 crea la Comisión Nacional de Trabajo y Concertación de la Política Educativa para los Pueblos Indígenas, CONTCEPI. Establece en el artículo 2 que el objeto de la comisión es la formulación, seguimiento y evaluación de las políticas públicas educativas, de manera acordada y basada en las necesidades educativas de los pueblos indígenas, empalmada con la construcción de la política pública integral de Estado.

Dentro de las funciones de la comisión se encuentra diseñar y difundir la política pública educativa para los pueblos indígenas, formular criterios para la construcción y la aplicación de las políticas públicas en todos los niveles del sistema educativos –y de esta forma contribuir al fortalecimiento cultural de los pueblos indígenas–, y establecer pautas para el seguimiento y evaluación de las políticas educativas dirigidas a los pueblos indígenas.

El decreto 2500 del 12 de julio de 2010 “reglamenta de manera transitoria la contratación de la administración de la atención educativa por parte de las entidades territoriales certificadas, con los cabildos, autoridades tradicionales indígenas, asociación de autoridades tradicionales indígenas y organizaciones indígenas en el marco del proceso de construcción e implementación del sistema educativo indígena propio SEIP”. En el capítulo I de este decreto se establecen los aspectos generales de la contratación de la administración de la atención educativa.

Artículo 1. Objeto y ámbito de aplicación. El presente decreto reglamenta la contratación de la administración de la atención educativa por parte de las entidades territoriales certificadas con los cabildos, autoridades tradicionales indígenas, asociación de autoridades tradicionales indígenas y organizaciones indígenas para garantizar el derecho a la educación propia en el marco del proceso de construcción e implementación del sistema educativo indígena propio SEIP.

Este decreto solo aplica para aquellos pueblos que hayan decidido asumir la contratación de la administración de los establecimientos educativos ante las entidades territoriales certificadas. Los departamentos, distritos y municipios certificados celebrarán los contratos de administración de la atención educativa para garantizar el derecho a la educación propia y asegurar una adecuada atención educativa a los estudiantes indígenas en los niveles y ciclos educativos, una vez que se demuestre la insuficiencia cualitativa o cuantitativa<sup>10</sup> –en los casos en que los establecimientos educativos están ubicados en territorios indígenas y atiendan población mayoritariamente indígena–.

Más adelante, en el capítulo II, se define la celebración de contratos de administración de la atención educativa. La entidad certificada deberá contratar con los cabildos, autoridades tradicionales indígenas, la administración de uno o varios establecimientos educativos oficiales en el marco del proceso de construcción e implementación del SEIP. Los docentes, directivos y administrativos serán suministrados por las partes de conformidad con lo establecido en este decreto y la autoridad indígena; dicho personal –para los niveles preescolar, básica y medio– deberá seleccionarse teniendo como referencia los criterios establecidos en el Decreto 804 de 1995 y los criterios socioculturales especiales de cada pueblo indígena. Con el fin de lograr una atención eficiente, oportuna y pertinente a los estudiantes, podrán contratarse docentes por especialidades de acuerdo con la propuesta educativa presentada por la autoridad u organización indígena. Los cabildos, autoridades tradicionales indígenas, asociaciones de autoridades tradicionales indígenas y organizaciones indígenas administrarán y ejercerán la orientación político-organizativa y pedagógica de los establecimientos educativos definidos en el contrato y se apoyarán en el personal directivo docente.

Parágrafo 4°. El personal que sea contratado por los cabildos, autoridades tradicionales indígenas, asociación de autoridades tradicionales indígenas y organizaciones indígenas, para la ejecución de los contratos de administración de la prestación servicio educativo de que trata el presente decreto, que se contraten para los niveles preescolar, básica y media, deberán seleccionarse teniendo como referente los criterios establecidos en el Decreto 804 de 1995 y los criterios socioculturales especiales para cada pueblo indígena en su contexto

---

<sup>10</sup> Insuficiencia cuantitativa: cuando el número de docentes o directivos de los establecimientos educativos oficiales no permita atender las necesidades educativas de determinada comunidad indígena. Insuficiencia cualitativa: cuando los docentes o directivos docentes de los establecimientos educativos oficiales no sean idóneos y el modelo pedagógico de los establecimientos no esté acorde con las características socioculturales de los pueblos indígenas y no haya sido concertado con las autoridades indígenas.

territorial específico, establecidos en los proyectos educativos comunitarios, proyectos o modelos etnoeducativos o proyectos educativos propios o en las propuestas de educación propia.

Este decreto propone, entonces, la atención –eficiente y pertinente– de la población estudiantil a través de la contratación de docentes por especialidades de acuerdo con la propuesta educativa presentada por la autoridad u organización indígena. Los contratos que se celebren con los docentes, directivos docentes y administrativos que prestarán sus servicios para la atención educativa de la población estudiantil deberán suscribirse por el término del calendario escolar acorde con lo establecido en el Decreto 804 de 1995. Deberán tener en cuenta los requisitos que las comunidades establezcan desde sus usos y costumbres, las normas propias y, además, disposiciones valoradas por las autoridades indígenas –entre ellas, tener sentido de pertenencia y conciencia de identidad cultural–, estar comprometido con los procesos sociales, culturales, organizativos y educativos de la comunidad indígena, tener un nivel académico y pedagógico conforme a lo definido por las autoridades indígenas, dominar el lenguaje disciplinar y pedagógico oral y escrito en lengua indígena, tener capacidad de comunicación, construcción colectiva del conocimiento y trabajo en equipo, evidenciar dominio del saber docente sobre la cultura y el área de acuerdo a exigencias cognitivas, políticas y sociales en el contexto en el que se enseña, ser líder, dinámico, participativo, solidario, responsable, honesto y demostrar respeto por la comunidad, y conocer e interactuar con otras culturas, propiciando una relación de equidad social, respeto a la diferencia y armonía en la convivencia.

#### Educación de la población afrocolombiana

Como vimos, el reconocimiento de la diversidad cultural y étnica en Colombia empezó a tener visibilidad con la Constitución Política del año 1991, donde se admite el carácter pluriétnico y multicultural de la nación. Dos años más tarde, la Ley 70 de 1993 reconoce a las comunidades afrocolombianas que ocupan las tierras en las zonas rurales ribereñas de los ríos de la cuenca del Pacífico y, además de regular la posesión de las tierras que habitan, establece mecanismos para la protección de la identidad cultural y de los derechos de esta comunidad como grupo étnico. En el capítulo 1 se establece el objeto de la ley.

Artículo 1. La presente ley tiene por objeto reconocer a las comunidades negras que han venido ocupando tierras baldías en las zonas rurales ribereñas de los ríos de la Cuenca del Pacífico, de acuerdo con sus prácticas tradicionales de producción, el derecho a la propiedad colectiva, de conformidad con lo dispuesto en los artículos siguientes. Así mismo tiene como propósito establecer mecanismos para la protección de la identidad cultural y de los derechos de las comunidades negras de Colombia como grupo étnico, y el fomento de su desarrollo económico y social, con el fin de garantizar que estas comunidades obtengan condiciones reales de igualdad de oportunidades frente al resto de la sociedad colombiana.

En el capítulo II se estipulan los principios en los que se fundamenta la ley. Uno de ellos es el reconocimiento y la protección de la diversidad étnica y cultural y el derecho a la igualdad de todas las culturas que conforman la nacionalidad colombiana. Otro principio está referido al respeto y a la dignidad de la vida cultural y la participación de las comunidades negras y sus organizaciones sin deterioro de su autonomía en las decisiones que las afectan.

En el capítulo VI, por su parte, se señalan de los mecanismos para la protección y el desarrollo de los derechos y la identidad cultural mencionados en esta ley. El Estado colombiano reconoce y garantiza así a las comunidades negras el derecho a un proceso educativo que corresponda a sus necesidades etnoculturales. La autoridad competente adoptará las medidas para que en cada uno de los niveles educativo los currículos se adapten a esta disposición. La educación para las comunidades negras debe tener en cuenta el medio ambiente, el proceso productivo y la vida social y cultural de estas comunidades; debe desarrollar conocimientos generales y aptitudes que ayuden a esas poblaciones a participar bajo condiciones de igualdad en la vida de su comunidad y en la comunidad nacional. Los programas curriculares deben asegurar el respeto y fomentar el patrimonio económico, natural, cultural y social, los valores artísticos, los medios de expresión y las creencias religiosas de estas comunidades. Como un mecanismo de protección de la identidad cultural, se establece que las comunidades negras participarán en el diseño, elaboración y evaluación de los estudios de impacto ambiental, socioeconómico y cultural que se realicen sobre los proyectos que se pretendan adelantar en las áreas a las que hace referencia la ley 70.

Los programas y los servicios de educación destinados por el Estado a las comunidades negras deben incluir su historia, sus conocimientos y técnicas, sus sistemas de valores, sus formas lingüísticas y demás características sociales, económicas y culturales. El Estado, por lo tanto, debe reconocer y garantizar el derecho de las comunidades negras a crear sus propias instituciones de educación y comunicación, así

como asegurar el acceso y la participación de estas comunidades en programas de formación técnica, tecnológica y profesional de aplicación general que los ubique en condiciones de igualdad respecto a los demás ciudadanos. Se prevé que el gobierno destine partidas presupuestarias para garantizar mayores oportunidades de acceso a la educación superior a los miembros de las comunidades negras. Para esto se creará un fondo especial de becas para educación superior, administrado por el Icetex<sup>11</sup>, destinado a estudiantes en las comunidades negras de escasos recursos y que se destaquen por su desempeño académico.

En este punto es necesario mencionar que el Estado se compromete a velar por que en el sistema nacional educativo se conozcan y difundan las prácticas culturales propias de las comunidades negras, así como también sus aportes a la historia y a la cultura colombianas, de modo de ofrecer una información equitativa y formativa de las sociedades y culturas que integran la nación. Es por esto que en las áreas de ciencias sociales de los distintos niveles educativos se incluye una cátedra de estudios afrocolombianos.

En el año 1998 se establece el decreto 1122 en el marco de la conmemoración de los 150 años de la abolición legal de la esclavitud en Colombia. Este decreto promueve y ordena la orientación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA), creada por la Ley 70 de 1993. En su artículo 1 el decreto establece:

Todos los establecimientos estatales y privados de educación formal que ofrezcan los niveles de preescolar, básica y media, incluirán en sus respectivos proyectos educativos institucionales la Cátedra de Estudios Afrocolombianos [...].

Esta cátedra abarca una serie de temas, problemas y actividades pedagógicas relativos a la cultura de las comunidades negras, que se desarrollarán como parte integral de los procesos curriculares del segundo grupo de áreas obligatorias y fundamentales que corresponden a las ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democracia. La cátedra se propone conocer y difundir la cultura de las comunidades negras –construida ancestralmente–, reconocer sus aportes a la historia y la cultura colombianas, y favorecer la interculturalidad en el contexto de la diversidad étnica que caracteriza el territorio colombiano.

---

<sup>11</sup> El Icetex –*Instituto Colombiano* de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior– es una entidad del Estado que promueve la Educación Superior a través del otorgamiento de créditos educativos y su recaudo, con recursos propios o de terceros, a la población con menores posibilidades económicas y buen desempeño académico.

## Aspectos destacados de la normativa de Argentina y de Colombia

En el siguiente apartado se mencionan algunas de las similitudes o diferencias que se encuentran al contrastar la normativa educativa argentina y colombiana. La comparación estará distribuida en tres secciones; en la primera se hará referencia a las cartas constituciones de ambos países y cómo fue incluida en ellas la temática de la diversidad. En la segunda sección la comparación estará centrada en las políticas curriculares vigentes en cada país; la idea es poder determinar quién o quiénes son sus destinatarios, cuál es su objetivo, si existen contenidos de enseñanza específicos y cómo se organiza en la formación de profesores para esta modalidad.

Por último, se comparan los decretos o resoluciones dirigidas a atender la educación de las comunidades o grupos étnicos. La idea es poder determinar la orientación curricular tanto de la Educación intercultural bilingüe como de la etnoeducación, sus destinatarios, y los mecanismos que hacen posible su implementación.

### Textos constitucionales

En ambos países los textos constitucionales reformados en la década de 1990 incluyen, por primera vez, enunciados referidos a la diversidad. En ambos casos se reconoce la pluriculturalidad de los estados. En el caso argentino se señala la preexistencia étnica y cultural de las comunidades indígenas en la conformación del Estado argentino. Colombia, por su parte, se asume como una república pluralista y el Estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la nación. En Argentina la Constitución prevé que el Congreso sancione leyes educativas que contribuyan a la unidad nacional y valoricen las particularidades provinciales y locales, además de sancionar leyes que protejan las identidades y la pluralidad cultural. La constitución colombiana establece que es obligación del Estado proteger las riquezas culturales de la nación. Este tiene también el deber de promover y fomentar la cultura de todos los colombianos en igualdad de oportunidades y en todas las etapas del proceso de creación de la identidad nacional. En ambos países el acento está puesto en ofrecer condiciones educativas igualitarias tanto a las comunidades étnicas como a la comunidad educativa en general.

En ambos países, uno de los avances constitucionales en materia de diversidad es que se garantiza el respeto a la identidad a través de la educación bilingüe; es decir, se le da gran importancia a la lengua como componente importante de una cultura. Existe un matiz a destacar en el caso colombiano: se hace énfasis en reconocer el castellano como idioma oficial de Colombia, pero también se reconocen como oficiales las lenguas de los grupos étnicos, por lo que la enseñanza que se imparta en las comunidades con tradición lingüística propia será bilingüe.

En la Constitución argentina se expresa que todos los tratados o concordatos con otras naciones y organizaciones internacionales tienen jerarquía constitucional<sup>12</sup>. Uno de los tratados relevantes es el que establece la eliminación de todas las formas de discriminación racial. Esto podría leerse en dos sentidos: como el modo de evitar todas las formas de racismo que se puedan presentar y como forma de valorar las comunidades y las culturas que habitan el país.

#### Políticas curriculares

Las iniciativas de inclusión de la diversidad en el sistema educativo surgen en ambos países en la década de 1990. En la Argentina esta inclusión se da a partir de la Ley Federal de Educación, Ley N.º 24.195, de 1993. En 2006 esta ley fue reemplazada por la Ley de Educación Nacional N.º 26.206, que fue aún más explícita al referirse a las formas mediante las que la atención a la diversidad se haría tangible en el sistema educativo. En Colombia, el referente de la inclusión de la diversidad en el ámbito educativo es la Ley General de Educación, Ley 115 de 1994.

Dentro de las disposiciones generales de la Ley 26.206 argentina se contempla que la educación brindará las oportunidades necesarias para desarrollar y fortalecer la formación integral de las personas en un marco de respeto a la diversidad. En los fines y objetivos de la política educativa se establece fortalecer la identidad nacional, basada en el respeto a la diversidad cultural y a las particularidades locales, así como también asegurar el respeto a los pueblos indígenas, su lengua y su identidad cultural, promoviendo la valoración de la multiculturalidad en la formación de todos los educandos. Como se mencionó más arriba, en Colombia el referente de la inclusión de la

---

<sup>12</sup> Esto representa no solo un reconocimiento, sino también una aceptación y adhesión a los temas globales; el Estado argentino se involucra en temas que afectan a nivel global.

diversidad en el ámbito educativo es Ley General de Educación, Ley 115 de 1994. Entre los fines de la educación colombiana se destaca el estudio y la comprensión crítica de la cultura nacional y la diversidad étnica y cultural del país, fundamento de la identidad nacional.

En ambas leyes, los fines y objetivos de la educación dirigida a pueblos indígenas o a grupos étnicos se puede entrever un interés por afianzar las pautas culturales y la identidad étnica a través de la educación intercultural bilingüe y la autoeducación. Es decir, hay un interés por mantener y afianzar aquellas características que refuercen, en estos grupos, su condición de indígenas o de afrodescendientes.

Tanto en la Ley 26.206 como en la Ley 115, lo relativo a la diversidad se encuentra enmarcado en una modalidad específica dentro del sistema educativo. Dicha modalidad prevé la atención de la diversidad cultural y étnica, y tiene como objetivo garantizar la igualdad en el derecho a la educación. En Argentina la modalidad Educación Intercultural Bilingüe hace parte de las ocho modalidades del sistema educativo nacional, es decir, de las opciones organizativas y curriculares de la educación común dentro de uno o más niveles educativos. En Colombia, esta modalidad recibe el nombre de Etnoeducación o Educación de los grupos étnicos y hace parte de las cinco modalidades existentes de atención educativa a poblaciones.

Tanto la Educación Intercultural Bilingüe como la Etnoeducación se dirigen a los grupos o comunidades que tienen pautas culturales, lengua, tradiciones y cosmovisión propias. Estas modalidades están asociadas a las diferencias étnicas. En el caso argentino se encuentra orientada a los pueblos indígenas; en el caso colombianos se orienta a dos grupos: las comunidades indígenas y las comunidades negras y raizales. En Argentina es necesario destacar que la Educación Intercultural Bilingüe se plantea garantizar que los pueblos indígenas preserven y fortalezcan sus pautas culturales. Es decir, que el respeto apunta en algún sentido a que las comunidades sigan conservando todas esas características que las hacen diferentes.

Es interesante resaltar el valor que se le da a las lenguas autóctonas. En ambos países la educación dirigida a estas comunidades no establece contenidos específicos de enseñanza, a excepción de la lengua. En Colombia esto aparece de forma más explícita, ya que se propone el uso de la lengua materna en comunidades con tradición lingüística propia. En Argentina ya el nombre de la modalidad incluye la palabra bilingüe y alude claramente a la preservación de la lengua de las minorías. En ambos países solo las políticas curriculares referidas a los grupos indígenas sostienen la idea de preservación.

En cuanto a la formación de docentes, en ambos países se propone que los educadores que trabajan con grupos étnicos deben dominar la cultura y la lengua de las respectivas comunidades.

#### Normativa de grupos étnicos

Como se mencionó más arriba, en este apartado se hará referencia a las orientaciones curriculares para atender la Educación intercultural bilingüe y la etnoeducación, a los destinatarios, a las pautas y a los mecanismos de implementación de estas últimas.

En Argentina el decreto N°107/99 tiene como consideración principal preservar las pautas culturales, el aprendizaje y la enseñanza de las lenguas aborígenes. En Colombia el Decreto 804 establece las orientaciones curriculares especiales: el currículo para los grupos étnicos se fundamenta en la territorialidad, la autonomía, la lengua, la concepción de la vida de cada pueblo; su historia, su identidad y sus costumbres, y su diseño será producto de investigaciones donde participe la comunidad educativa, las autoridades étnicas y las organizaciones tradicionales. Si bien ambas normas están abocadas a atender las necesidades educativas de determinadas poblaciones, se evidencia un mayor acento en cuestiones lingüísticas en el caso de Argentina, mientras que Colombia que pareciera tener una visión más global de los grupos étnicos.

Ambas políticas educativas dirigidas a los grupos étnicos no caracterizan de igual modo a sus destinatarios. En Argentina la resolución 549/04 menciona que los destinatarios de la Educación Intercultural Bilingüe son los pueblos indígenas, mientras que el decreto 804 de Colombia menciona la necesidad de educación en los asentamientos de comunidades indígenas, negras y raizales. Un aspecto para destacar en Argentina es que se contempla como destinatarios el conjunto de escuelas del sistema educativo, ya que las considera importantes para poder modificar la imagen de los pueblos indígenas en la sociedad y superar los prejuicios y las formas de discriminación existentes. En Colombia, además, la Ley 70 de 1993, que reconoce a las comunidades negras, hace mención en su artículo 39 a que el Estado velará por que el sistema educativo conozca y difunda las prácticas propias de las comunidades negras y para que todos los establecimientos estatales y privados de educación formal, en todos los niveles educativos, incluyan en sus proyectos educativos la cátedra de estudios afrocolombianos.

A continuación, se presentan las pautas para la implementación de las modalidades dirigidas a los grupos étnicos. En primer lugar, comentaré la Educación Intercultural Bilingüe y la etnoeducación; luego señalaré cuáles son las estrategias para dar un alcance nacional a estas propuestas.

### La Educación Intercultural Bilingüe y la etnoeducación en el sistema educativo

Como se ha mencionado repetidas veces, la educación de las comunidades étnicas que habitan los territorios en ambos países procura favorecer la diversidad lingüística. Tanto la resolución 72/98 C.F.C y E, como la resolución N.º 107/99 de Argentina y el decreto 804 de Colombia, plantean el objetivo de favorecer la diversidad lingüística y cultural, y el aprendizaje y la enseñanza, para que todas las comunidades aborígenes puedan preservar su lengua, así como también recuperar, conservar y difundir su patrimonio lingüístico y cultural. Para ello se asignan recursos de investigación, educativos y tecnológicos adecuados a tal fin. Otro aspecto importante de la resolución 72/98 C.F.C y E es que en ella se establece que no se deben marginar otras lenguas distintas del español que se den dentro del territorio nacional; por el contrario, se considera que la multiplicidad de lenguas refuerza la identidad cultural.

La Resolución N.º 107/99 señala que la Educación Intercultural Bilingüe se fundamenta en las lenguas y culturas que dan sustento al proceso formativo. Además, se propone equilibrar la carga horaria de la lengua materna y el español para evitar se quite valor a la primera.

En Colombia el decreto 804 enuncia los principios de la educación dirigida a los grupos étnicos. Aquí la diversidad lingüística es entendida como formas de ver el mundo expresadas a través de la lengua.

Tanto en la resolución N.º 107/99, anexo CFC y E 63/97 de Argentina como en el Decreto 804, el decreto 2406 y la Ley 70 de Colombia se plantea la importancia de que la educación dirigida a grupos étnicos tenga un enfoque flexible, que responda a las necesidades de aprendizaje y a los intereses de las poblaciones. Esta flexibilidad implica la construcción permanente de procesos educativos acordes a las particularidades lingüísticas, culturales y sociales de las comunidades. Esta modalidad está basada en las necesidades educativas, los planes de vida y los procesos organizativos de cada pueblo. Además, demanda la participación de las comunidades en el proceso educativo.

En Argentina la resolución N.º 107/99, anexo CFC y E 63/97, establece en referencia a la formación docente que los futuros maestros de esta modalidad deberán completar un componente en metodología de investigación sociocultural, sociolingüística y educativa. También contempla la situación de los aborígenes que ejercen como docentes sin la titulación correspondiente. También considera necesario implementar de programa de formación de Educación Intercultural Bilingüe y de profesionalización de los maestros.

El decreto 804, por su parte, se ocupa de la formación de educadores para los grupos étnicos –los etnoeducadores–. Este tipo de formación deberá impulsar investigaciones en los ámbitos donde el docente presta sus servicios. Un tema más a resaltar es que se señala que el docente deberá profundizar en la identificación de formas pedagógicas propias de los grupos étnicos y desarrollarlas a través de las prácticas educativas. La formación de maestros para estas comunidades pretende favorecer la igualdad de oportunidades para que los aborígenes puedan participar en el sistema educativo y alcanzar niveles superiores de formación.

En ambos países es el Estado el que garantiza la formación docente a través de instituciones educativas con dicho fin. En Argentina es responsabilidad del Estado garantizar la formación docente específica, inicial y continua, correspondiente a los distintos niveles del sistema, para lo cual esta modalidad se proponen acciones coordinadas con el Instituto Nacional de Formación Docente. En Colombia, el Decreto 804 especifica que la nación, junto con las entidades territoriales, creará programas especiales de formación de etnoeducadores en los territorios donde se encuentren grupos étnicos si ninguna institución de educación superior o escuela normal provee este servicio.

Estrategias para la incorporación de la EIB y la Etnoeducación en los sistemas educativos de Argentina y Colombia.

En Argentina la Resolución 119/10 plantea como línea política educativa propiciar la consolidación de la Educación Intercultural Bilingüe, para cada nivel educativo, en los sistemas educativos provinciales y en el de la Ciudad de Buenos Aires.

Para el nivel inicial, la modalidad de Educación Intercultural Bilingüe intenta abordar la interculturalidad basándose en el conocimiento del otro, preguntándose por las particularidades de los actores y la comunidad educativa en general. Cuestiones como la

valoración de la diversidad cultural, las prácticas de crianza, los hábitos desarrollados en la educación familiar serán los puntos de partida que deberán ser incorporados por los circuitos de atención infantil. Se deberá propiciar en los niños y niñas capacidades lingüísticas con las que avancen en la alfabetización en su lengua materna y en estrategias para la adquisición del español como segunda lengua.

En el nivel primario se debe lograr la plena incorporación, permanencia y egreso de todos los alumnos pertenecientes a las comunidades. Es imprescindible, se señala, contar con el apoyo de líneas de acción afines que permiten que los niños que viven en zonas alejadas y colaboran en la producción familiar sean partícipes del pleno ejercicio del derecho a la educación. Las propuestas pedagógicas interculturales pondrán especial atención en el conocimiento y la valoración de los pueblos originarios del país, favoreciendo la construcción democrática de ciudadanía, jerarquizando en todas las áreas los conocimientos y prácticas de las culturas indígenas, brindando reconocimiento y legitimidad escolar de los repertorios culturales, lingüísticos y éticos que permitan a los niños y niñas indígenas insertarse en los diversos ámbitos de la sociedad plural con una identidad afirmada en condiciones de igualdad con el conjunto de los conciudadanos. Esta modalidad necesita de escuelas que reconozcan las lenguas indígenas y sus respectivas variedades como instrumentos privilegiados de la comunicación familiar y la consolidación de la propia identidad.

En el nivel secundario será necesario considerar una cobertura amplia y extensiva del sistema educativo en las distintas comunidades, para que más adolescentes, jóvenes y adultos puedan estar incluidos de manera efectiva en la escuela, con una cobertura social que garantice la permanencia y promoción de los alumnos. La participación de estudiantes en una escuela secundaria intercultural deberá crecer en calidad y diversidad temática, alentando y favoreciendo capacidades y competencias individuales y colectivas.

En Colombia la propuesta de atención a los grupos étnicos de todo el país establece que en las entidades territoriales donde existan asentamientos de comunidades indígenas, negra o raizales se deberán incluir planes de desarrollo educativo y propuestas de autoeducación para atender dicha población. Estos planes deben consultar las particularidades de las culturas de los grupos étnicos, atendiendo la concepción multiétnica y cultural de la nación.

Por último, en la Ley 70 de 1993, que corresponde a la educación de la población afrocolombiana, se hace una mención explícita a contenidos que deberán brindarse también al resto de los integrantes del sistema educativo: en las áreas de ciencias sociales

de los diferentes niveles educativos se incluirá la cátedra de estudios afrocolombianos. También establece en la conformación del gobierno escolar y en las disposiciones del manual de convivencia (en tanto carta guía de los estudiantes en las escuelas) se tomen en cuenta tradiciones, creencias y costumbres de los grupos étnicos que conforman la institución.

## CONCLUSIONES

Este trabajo pretendió aproximarse a las formas en las que se interpreta la consigna global del respeto a la diversidad en la normativa educativa de Argentina y Colombia, y contrastó esta valoración de la diversidad con el modelo educativo de carácter homogeneizador que caracterizó el período de construcción de los Estados nacionales en ambos países. En efecto, cuando se analiza el establecimiento de los sistemas educativos en Argentina y Colombia se advierte el propósito de instaurar un modelo “civilizatorio” europeo que incluyera a todos los colectivos humanos que formarían parte de la nación, más allá de sus orígenes, características culturales y lenguas. La anulación de todo tipo de diversidad llevó en algunos casos al exterminio de poblaciones indígenas (Argentina) o a su confinamiento territorial (Colombia). La constatación de estas similitudes no puede desconocer una diferencia central en la organización de los sistemas educativos de ambos países, en lo que a los grupos minoritarios se refiere. Mientras que en Argentina se impuso, a través de la Ley 1420, sancionada en 1884, la educación gratuita, laica y obligatoria, en Colombia la educación de estos grupos como se vio en el capítulo 2 se dejó a cargo de la Iglesia católica<sup>13</sup>.

Con el tiempo, ese intento inicial de anular identidades y diversidades a través de un modelo homogeneizador no resultó un impedimento para que comunidades que estaban siendo excluidas lucharan a favor del reconocimiento de su cultura y de sus derechos. Es lo que Castells (2001) denomina “identidad para la resistencia”, algo que les permitió a comunidades indígenas y afrodescendientes hacer visible muchas de las desventajas sociales y culturales a las que estaban sometidas. Esto, sumado a los cambios que estarían por gestarse en materia de derechos a nivel global, habilitó más adelante, en las décadas de 1980 y 1990, tal como se mencionó en el capítulo 3, una ruptura con el modelo homogeneizador, en consonancia con un discurso global que pretende incluir a los colectivos humanos antes desvalorizados. Esto plantea nuevos desafíos sociales y educativos cuyo foco está en la atención a la diversidad y en la inclusión de todos los individuos. Los agentes impulsores de políticas a nivel global son las agencias internacionales, que llegan a instalar firmemente el tema con la Declaración Universal de la Diversidad Cultural de la Unesco, en el año 2001.

---

<sup>13</sup> En términos educativos la influencia de la iglesia católica continúa siendo importante entre las distintas comunidades indígenas. Entre 1962 y 2002 a esta influencia se sumó la del Instituto lingüístico de Verano (SIL).

La ruptura más clara con el modelo homogeneizador se da en las décadas finales del siglo XX, un período de transformación en gran parte influenciado por el fenómeno de la globalización y un nuevo orden mundial marcado por el fin de la guerra fría. Para esta época varios países latinoamericanos redactaron nuevas constituciones: Colombia lo hizo en 1991 y Argentina en 1994. En este contexto, se generó un cambio en la idea que se tenía de lo escolar como formador de identidades nacionales; de algún modo, ese objetivo se reemplazó por la idea de que la educación debería centrarse en la formación de recursos humanos para aumentar la competitividad de los países emergentes. Fue significativo, en ese contexto, la inclusión de la valoración de la diversidad en las constituciones y en las leyes educativas; en el caso de Argentina, a través de la Ley Federal de Educación 24.195, de 1993, y la Ley de Educación Nacional 26.206, de 2006, y en Colombia a través de la Ley 115 o Ley General de Educación de 1994.

El análisis de los documentos listados en el capítulo 4 permite esbozar algunas líneas de semejanza y otras de diferencias entre las iniciativas de Argentina y Colombia, especialmente en cómo se entienden las nociones de diversidad e identidad en los planteos normativos.

1. Como primera conclusión es necesario mencionar que la consigna de la valoración de la diversidad se da en ambos países en una misma época y atendiendo discursos globales, en un contexto más general de interés por insertarse plenamente en la economía global.

En las cartas constitucionales de ambos países se hace referencia a la diversidad, que se enmarca en términos de etnia, lengua y pautas culturales. En la Constitución Nacional de Argentina se reconoce la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas, y se garantiza el respeto a su identidad y el derecho a una educación bilingüe. En la Constitución política de Colombia hay una expresa referencia a la diversidad étnica y cultural de la nación colombiana. Es interesante señalar que las cuestiones relacionadas con la atención a la diversidad –centralmente la educación intercultural bilingüe y la etnoeducación– se dan en ambos países como parte esencial de la política educativa del Estado y no en una legislación especial y secundaria. Como se señaló en el capítulo 4, no ya en las constituciones, sino en la normativa educativa, aparecerán algunas diferencias: en la Argentina la diversidad está pensada, fundamentalmente, en términos de comunidades indígenas; en Colombia la normativa toma en consideración tanto a indígenas como a afrodescendientes.

2. En ambos países se establece, de modos diferentes, el derecho a una educación bilingüe. En Argentina, a partir de la Ley Federal de Educación, se reconoce la importancia de la lengua como instrumento de integración; en la Ley de Educación Nacional se menciona la necesidad de rescatar y fortalecer las lenguas y culturas indígenas. En Colombia, por su parte, tanto en la Constitución como en la Ley 115, se le atribuye el carácter de oficial, junto con el español, dentro de sus territorios, a las lenguas de los grupos étnicos con tradición lingüística propia y se establece expresamente que la educación de estos grupos se debe impartir inicialmente en su propia lengua, para incorporar posteriormente el español.

3. La normativa de ambos países muestra un claro interés por respetar particularidades culturales de los grupos minoritarios, pero lo hace entendiendo la identidad de un modo que Hall (2003) llamaría esencialista. En efecto, la identidad remite al grupo como colectivo homogéneo –algo que en Argentina tiene un énfasis mayor en algunas leyes provinciales– y de alguna manera como algo que se mantiene inalterable a través del tiempo. Dos ejemplos pueden dar cuenta de este sesgo. En el artículo 52 de la Ley de Educación Nacional de Argentina se expresa textualmente:

La educación intercultural bilingüe es la modalidad del sistema educativo [...] que garantiza el derecho constitucional de los pueblos indígenas [...] a recibir una educación que contribuya a preservar y fortalecer sus pautas culturales, su lengua, su cosmovisión e identidad étnica [...].

Por su parte, en el artículo 55 de la Ley General de Educación de Colombia se señala:

Se entiende por educación para grupos étnicos la que se ofrece a grupos o comunidades que integran la nacionalidad y que poseen una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios autóctonos. Esta educación debe estar ligada al ambiente, al proceso productivo, al proceso social y cultural con el debido respeto de sus creencias y tradiciones.

Al respecto, este trabajo coincide con la posición de Skliar (2007), quien señala que frente al tema de la diversidad, la apuesta en el ámbito educativo no es solo generar un cambio en cómo se entiende la diversidad y cómo hace parte de los discursos; la tarea es poder permitir una verdadera integración y participación de todos los actores escolares en la vida educativa, sin rótulos, sin identidades más deseables que otras.

4. Es interesante señalar que el mestizaje, quizá el fenómeno demográfico más importante de América Latina no aparezca tematizado. Si se atiende a la normativa educativa, ambos países parecen ser una suma de grupos con orígenes étnicos diferentes, sin mezcla ni intercambio entre ellos.

5. Si bien en Argentina hay una legislación de carácter nacional, el hecho de que se trate de un país federal hace que no exista un único modelo educativo diseñado para las poblaciones indígenas; hay proyectos y experiencias diversas en distintas provincias del país. Señala Hecht (2007:75):

En el Ministerio Nacional de Educación en el año 2001 se hizo una convocatoria para presentar experiencias de EIB que se estaban llevando adelante en el país. Según Bordegaray y Novaro (2004) se registraron un total de 107 experiencias en distintas regiones del país y con diferentes características. Es decir, que se aplican tanto en educación “formal” como “no formal”, abarcan una gran cantidad de grupos étnicos y se implementan tanto en zonas aisladas y rurales como en ciudades.

6. La enseñanza intercultural bilingüe establecida por los lineamientos curriculares de Argentina está dirigida a las mismas comunidades indígenas. Hay aquí un matiz diferencial importante con Colombia, en donde la cátedra de estudios afrocolombianos es un programa curricular para todos los estudiantes del país y no solo para los afrodescendientes; de hecho, y tal como lo establece el Decreto 1122 de 1998, forma parte del área de ciencias sociales que se imparte en todas las escuelas colombianas. La diferencia con Argentina es clara. Hecht, en el trabajo mencionado más arriba (2007:80) explica cómo se lleva a cabo la alfabetización en las escuelas formoseñas donde hay niños wichí:

se trabaja con un modelo de ‘parejas pedagógicas’ donde la alfabetización estaba en manos de dos maestros. [...] Por un lado, la enseñanza de la lengua indígena está a cargo de un maestro especial en modalidad aborigen (MEMA) y por otro, la enseñanza del español como segunda lengua por el maestro de grado. Dentro de la Educación General Básica 1 (EGB1) ambos maestros están juntos en el aula. En la hora de lengua wichí se divide al grupo, el maestro de grado trabaja con los niños criollos mientras que el otro lo hace con los wichí enseñándoles a leer y escribir en su lengua materna. Curiosamente, la asignatura “lengua wichí” no es obligatoria para los niños criollos, los maestros especiales en modalidad indígena pueden decidir dictársela o no a los alumnos criollos.

7. En estas políticas de atención a la diversidad, hay un riesgo cierto y señalado por algunos autores (por ejemplo, Gvirtz y Beech, 2014) de que la diversidad, que es algo entendido como valioso de por sí, y digno de preservarse, esté ocultando claras situaciones de desigualdad social. Castro Suárez (2014:4) señala que las condiciones desfavorables se agudizan en el caso de las comunidades minoritarias, como las de afrodescendientes. Se calcula que estos

Tienen un ingreso per cápita inferior, en una proporción cercana al 20%, al de las familias no afrocolombianas, lo cual podría ser, en parte, resultado de las marcadas diferencias que existen en el ámbito laboral. Por ejemplo, la tasa de desocupación entre los afrocolombianos es de poco más del 16%, en contraste con el 11% que esta tasa alcanza para el resto de los colombianos.

8. La normativa de ambos países prevé la inclusión de personas pertenecientes a las comunidades indígenas en las actividades educativas. Sin un programa específico de capacitación docente, esta iniciativa podría reforzar las desigualdades. Hecht (2007), refiriéndose a lo observado en su trabajo de campo en Formosa, señala:

En este punto se introduce un aspecto interesante –pocas veces considerado– como es el rol de los ancianos o adultos de las comunidades indígenas para intervenir en el proceso educativo ya que ellos son los que detentan la posesión del saber tradicional. No obstante, su inclusión no puede restarle atención a otros aspectos imprescindibles como la capacitación específica para los docentes (indígenas y no indígenas) destinados a llevar adelante una educación integral bilingüe. En tanto no se contemple la necesidad de la capacitación docente, se estarán fomentando desigualdades entre “la calidad” de la educación que reciben los niños argentinos de distintas etnias detrás un argumento “atento a la pluralidad y diversidad”. Es decir, mientras los niños no indígenas se educan en manos de “maestros”, los indígenas lo hacen con “ancianos”.

Hasta qué punto, entonces, una acción que intenta ¿ser respetuosa de la diversidad no contribuye a acentuar la marginación? Mercer (1992), citado por Grossberg (2003:164) es muy claro al respecto: “El manejo de la diversidad y la diferencia por medio de los mantras burocráticos de la raza, la clase y el género alentó la retórica divisiva de ser más marginal, más oprimido”.

En este trabajo se hizo referencia a la normativa y a las diferencias observadas en las leyes de ambos países. Esto, como es obvio, no agota el campo de exploración. Así como hay una traducción de distintas propuestas globales a los sistemas educativos nacionales, también existe ese mismo fenómeno de traducción y contextualización en los

ámbitos jurisdiccionales (claramente en Argentina) y locales, hasta llegar a las escuelas. Solo en algunos pasajes de este trabajo se mencionaron situaciones de contextos más localizados, de modo de señalar la pertinencia de esas exploraciones.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acosta, Henry Bocanegra. "Las políticas educativas y el magisterio colombiano en la década de los 80." *Diálogos de saberes* 32 (2010): 29-44.

ALLIAUD, Andrea (2007) Los maestros y su historia, Buenos Aires: Editorial Granica. Capítulo 2: "El proyecto educativo oligárquico (1880-1910)" (p. 41-80)

Anderson, B. (1993). *Comunidades imaginadas*.

Anijovich Rebeca (2014) *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas*. Primera edición. Argentina.

Arango, Felipe (2012) Paradigmas estatales de inclusión y exclusión ante la alteridad en América Latina y Europa: La encrucijada de la diversidad cultural. *Equidad educativa y diversidad cultural en América Latina*. Instituto internacional de Planeamiento de la educación IPE-Unesco. 1a ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Batallán, Graciela y Campanini, Silvana (2007) "El "respeto a la diversidad" en la escuela: atolladeros del relativismo cultural como principio moral". *Revista de antropología social*, vol. 16, 2007, pp. 159-174. Madrid, España.

Beech, J. (2005b). "Sociedad del Conocimiento y Política Educativa en Latinoamérica: Invertiendo los Términos de la Relación", en *Quaderns Digital* Vol. 38. Valencia.

Beech Jason (2007) "La internacionalización de las políticas educativas en América Latina". *Rev. Pensamiento Educativo* Vol. 40, Nº 1, 2007. Pp 153-173.

Beech Jason (2008) Alta fidelidad: la influencia de las agencias internacionales en las reformas de formación docente en Argentina y Brasil en los 90. *Políticas educacionais e a formação de professores educacionais e a formação de professores em tempos de globalização em tempos de globalização*. Brasília: Liber Livro/Editora UCDB, 2008. 274 p.

Beech, Jason (2014) "Más allá de las certezas: en busca de nuevos marcos conceptuales para interpretar la circulación global del conocimiento".

Beech, J y Larrondo, M (2013) "Identidades colectivas nación escuela: implicancias en la construcción del lazo social". *Magis*, revista internacional de Investigación en Educación, 5 (11), 335-351.

Beech, J y Lista, E (2012) *Flowing Discourses and Border Crossing: The Slogan of 'Respect for Diversity' in Latin America. Policy Borrowing and Lending in Education*, editado por Gita Steineer-Khamsi y Florian Waldow.

Borja y Castells (2000) *Local y Global. La gestión de las ciudades en la era de la información*. México DF. Santillana ediciones generales S.A de CV 2000.

Castells, M. (2001). *La era de la información: economía, sociedad y cultura*. Vol. 2 el poder de la identidad. 441 2 1 CIC-UCAB/0392 20040218 GR.

Castillo, Elizabeth (2008) “Etnoeducación y políticas educativas en Colombia: la fragmentación de los derechos”. *Revista Educación y Pedagogía*, vol. XX, núm.52, septiembre-diciembre de 2008.

Castro Suárez, C. (2014). “En busca de la igualdad y el reconocimiento. La experiencia histórica de la educación intercultural en el Caribe colombiano”. *Memorias. Revista Digital de Historia y Arqueología desde el Caribe*, 11(23).

Cepeda, Manuel José (2001). Derecho “Constitucional jurisprudencial: las grandes decisiones de la Corte Constitucional”, Bogotá: Legis, 2001, p. 4.

Cifuentes, J y Camargo, A (2016) “La historia de las reformas educativas en Colombia. Cultura Educativa y Sociedad” 7(2), 26-37.

Cowen, R. (2009) “The transfer, translation and transformation of educational Processes: and their shape-shifting?”. *Comparative Education Review*, 45(3): 347- 365.

Dale, R.; Robertson, S. (2012). *Toward a critical grammar of education policy movements*. In: STEINER-Khamsi, G.; WALDOW, F. *World Yearbook of Education 2012: Policy borrowing and lending*. London & New York: Routledge.

Del Olmo, M y Hernández, C (2004). “Diversidad Cultural y educación la perspectiva antropológica en el análisis del contexto escolar”. Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales . Alicante.

de Pueblos Indígenas, E. C. (2004). 2005. Complementaria del Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2001. Instituto Nacional de Estadística y Censo (INDEC). Ministerio de Economía y Producción.

Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE). Síntesis del proceso de cierre del Censo General 2005, Bogotá 2008.

Domenech, Eduardo (2007). “El Banco Mundial en el país de la desigualdad: políticas y discursos neoliberales sobre diversidad cultura y educación en América Latina”. En cultura y neoliberalismo. Buenos Aires (Argentina): CLACSO.

Duschatzky, S y Skliar, C. (2000) “La diversidad bajo sospecha. Reflexiones sobre los discursos de la diversidad y sus implicancias educativas”. En: Cuaderno de Pedagogía Rosario Año 4 N°7, Ed. Bordes, Rosario, Argentina.

Dussel, I., & Caruso, M. (1999). El aula en edad de merecer: la táctica escolar en el siglo XX. *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*.

Feldfeber, M., & Gluz, N. (2011). Las políticas educativas en Argentina: herencias de los' 90, contradicciones y tendencias de" nuevo signo". *Educação & Sociedade*, 32(115).

Fraser, Nancy (2009). “La justicia social en la era de la política de identidad: redistribución, reconocimiento y participación”. *Revista de trabajo Nueva Época*, Año 4, número 6 83-99.

Galarza, Daniel (2012) El estado, la escuela y el reconocimiento de la diversidad. *Equidad educativa y diversidad cultural en América Latina*. Instituto internacional de Planeamiento de la educación IPE-Unesco. 1a ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

García, Bárbara (2005). “La Educación Colonial en la Nueva Granada: entre lo doméstico y lo público”. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, vol. 7, pp. 219-240 Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia Boyacá, Colombia.

Giddens, Anthony (1990) consecuencia de la modernidad, Alianza editorial.

Giddens, Anthony (1995). *Modernidad e identidad del yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea*. Península, Barcelona.

Gimeno, J (2009). *Diversidad cultural, desigualdad social y estrategias de política educativas. La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas*. Buenos Aires. Inst. Internac. de Planeamiento de la educación. IPE-Unesco 1a ed.

Giraldo, S (2000) “La diversidad étnica y cultural de Colombia: un desafío para la educación”. *Revista pedagogía y saberes* N° 15.

Gorostiaga, J y T, C (2011). “Globalización y reforma educativa en América Latina: un análisis inter-textual”. *Revista Brasileira de Educação*, vol 16, núm 47 mayo-agosto, pp 3663-388. Rio de Janeiro, Brasil.

Grossberg, L. (2003). *Identidad y estudios culturales: ¿no hay nada más que eso? Cuestiones de identidad cultural*. Páginas 148-180.

Grimson, A y Tenti Fanfani, E (2014), *Mitomanías de la educación argentina. Crítica de las frases hechas, las medias verdades y las soluciones mágicas*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Guasch A (2004) “Las distintas fases de la identidad: lo intercultural entre lo global y lo local”. *Revista: La Puerta FBA (Facultad de Bellas Artes)*; no. 1, Barcelona.

Gvirtz, S y Beech, J (2014). *Educación y cohesión social en América Latina: Una mirada desde la micropolítica escolar*. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22 (44). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n44.2014>. Artículo publicado originalmente en: *Revista de Política educativa*, Año 1, Número1, UdeSA-Prometeo, Buenos Aires, 2009.

Gvirtz, S., Beech, J., & Oria, A. (2008). *Schooling in Argentina. Going to school in Latin America*, 5-34.

Hall, S. (2003). Introducción: ¿Quién necesita identidad? *Cuestiones de identidad cultural*. Páginas 13-39.

Hecht, A. C. (2007). "Educación intercultural bilingüe: de las políticas homogeneizadoras a las políticas focalizadas en la educación indígena argentina". *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 29.

Hevia, R., Hirmas, C., Treviño, E., & Marambio, P. (2005). *Políticas educativas de atención a la diversidad cultural. Brasil, Chile, Colombia, México y Perú*. Santiago de Chile, UNESCO.

Iaies, G., & Delich, A. (2009). Sistemas educativos y cohesión social: La reconstrucción de "lo común" en los estados nacionales del siglo XXI. *Políticas educativas y cohesión social en América Latina*. Santiago de Chile, Uqbar Editores/Corporación de Estudios para Latinoamérica.

Jaramillo, Mariana (2005) "la modernidad de Anthony Giddens. Una visión alterativa" Tesis de Maestría no publicada. Universidad Nacional Autónoma de México.

Lins Ribeiro, Gustavo (2014) "La diversidad cultural como discurso global". *Revista de cultura y comunicación*. ISSN 2448-4954 No 1, Año 1.

Liotard, J. F. (1987). *La condición posmoderna: Informe sobre el saber* (La Condition postmoderne: Rapport sur le savoir. 1979). Madrid, Cátedra.

Meyer, J. Y Ramírez, F (2002). La institucionalización mundial de la educación. *Formación del discurso en la educación comparada* / coord. por Jürgen Schriewer, págs. 91-11. Barcelona. Ediciones Pomares.

Pineau, P. (2014) "Reprimir y discriminar. La educación en la última dictadura cívico-militar en Argentina (1976-1983)". *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 51, p. 103-122, jan. /mar. 2014. Editora UFPR.

Puiggrós, Adriana (1990) *Sujetos, Disciplina y Curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916)*. 3° Edición. Editorial Galerna, Buenos Aires.

Puiggrós, Adriana (2012) *Qué pasó con la educación argentina. Breve historia desde la conquista hasta el presente*. 6°. Ed- Galerna. Buenos Aires.

Quiceno, Castrillón H (2003) *Crónicas históricas de la educación colombiana. Colección: Pedagogía e Historia*. Cooperativa editorial magisterio. Primera edición, Bogotá D.C. Colombia.

Rentería, P, "La educación durante el Radicalismo, La reforma escolar de 1870", vol. 6, núms. 12-13, (segundo semestre de 1994 y primer semestre de 1995), pp. 356-359.

Rizvi, F. y Lingard, B. (2013). *Políticas Educativas en un Mundo Globalizado*. Madrid: Morata. 279 pp. ISBN 978-84-7112-705.

Sabattini, Carla (2012) Estudio acerca de la difusión global del conocimiento sobre la educación: el caso del respeto por la diversidad en discurso educativo argentino.

Solari, Manuel Horacio (1991) *Historia de la educación argentina*. Editorial Paidós SAICF Defensa 599; Buenos Aires.

Sidicaro, R (2009). *Diversidad cultural, desigualdad social y estrategias de política educativas*. Reflexiones sobre los sistemas escolares y las desigualdades sociales latinoamericanas en una época de crisis de sentido. Buenos Aires.

Smith, A (1997). *La identidad Nacional*. Editorial Trama. Madrid

Sklíar C (2007) “La pretensión de la diversidad o la diversidad pretenciosa”. Málaga, España, Revista Kirikiki.

Tedesco, J. C. (1986). *Educación y sociedad en la Argentina:(1880-1945)*. Buenos Aires: Ediciones Solar.

Tedesco, J. C. (2012). “Educación y justicia social en América Latina” (No. 370 T256e). Buenos Aires, AR: Fondo de Cultura Económica, 2012.

Unesco, (2001). Declaración Universal sobre diversidad y cultura. Tomada de [http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL\\_ID=13179&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=13179&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html)

Van Gelderen, Alfredo (1996). *La ley Federal de Educación de la República Argentina*. Academia Nacional de Educación. Buenos Aires. Marymar.

Zuluaga Garcés, Olga Lucía (1994-1995) “Las escuelas normales en Colombia (durante las Reformas de Francisco de Paula Santander y Mariano Ospina Rodríguez)”. Historia del saber pedagógico. Revista Educación y Pedagogía. vol. 6, núms. 12-13, pp. 263-278.

## Documentos

Argentina, (1994), Constitución de la nación argentina. Imp. De la Nación argentina

Argentina, (1997), Consejo Federal de Cultura y Educación. Resolución 66/97

Argentina, (1998), Consejo Federal de Cultura y Educación. Resolución 72/98

Argentina, (1999), Consejo Federal de Cultura y Educación. Resolución 107/99.

Argentina, (2010), Consejo Federal de Cultura y Educación. Resolución 119/10.

Argentina, (2004), Ministerio de educación Ciencia y Tecnología. Resolución N° 549/04

Argentina, (1993,) Ley N° 24.195: Ley Federal de Educación,

Argentina, (2006), Ley N° 26.206: Ley de Educación Nacional.

Argentina, (1985), Ley N°23.302, Ley sobre Política Indígena y apoyo a las Comunidades Aborígenes. Objetivos. Comunidades Indígenas. Instituto Nacional de Asuntos Indígenas. Adjudicación de Tierras. Planes de Educación, Salud y Vivienda.

Argentina, (2010), Ley N. °1684: Ley de Educación de la Provincia del Chubut.

Argentina, (2014) Ley N. °1613: Ley de Educación de la Provincia de Formosa.

Argentina, (2013) Ley N. °5807: Ley de Educación de la Provincia de Jujuy.

Argentina, (2014) Ley N. °2945: Ley Orgánica de Educación de la Provincia del Neuquén.

Colombia, (1993) Congreso de Colombia. Ley 70

Colombia, (1991), Constitución Política de Colombia.

Colombia, (1992), Corte constitucional colombiana. Sentencia T-605/92. Consultada el 11 de julio de 2017 desde: <http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/1992/T-605-92.htm>.

Colombia, (2010), Ministerio de Educación Nacional. Decreto 2500

Colombia, (2007) Ministerio de Educación Nacional. Decreto 2406

Colombia, (1994), Ministerio de Educación Nacional. Ley 115: Ley General de la Educación.

Colombia, (1996), Ministerio de Educación Nacional. Resolución 2343.

Colombia, (1995), Ministerio de Educación Nacional. Decreto N° 804.

Colombia, (1991), Ministerio de Cultura de Colombia: Política de Diversidad Cultural.

Consultado el 11 de julio de 2017 desde:

[http://www.mincultura.gov.co/ministerio/politicas-culturales/de-diversidad-cultural/Documents/07\\_politica\\_diversidad\\_cultural.pdf](http://www.mincultura.gov.co/ministerio/politicas-culturales/de-diversidad-cultural/Documents/07_politica_diversidad_cultural.pdf)

Colombia, (1998), Presidencia de la República. Decreto 1122.