

**La lengua como frontera de ciudadanía: colonialidad, educación e ideologías  
raciolingüísticas en la formación del Estado argentino**

**Language as a boundary of citizenship: coloniality, education and racial-  
linguistic ideologies in the formation of the Argentine State**

Matías Morano<sup>1</sup>

**Resumen**

El artículo analiza las ideologías raciolingüísticas en la formación del Estado argentino desde una perspectiva antropológica y sociolingüística crítica, entendiendo la lengua como un campo estratégico en la producción de desigualdades y en la construcción de ciudadanía. A partir del análisis de la Constitución Nacional de 1853, la Ley N° 1420 de Educación Común de 1884 y la Ley N° 23302 de Política Indígena de 1985, se sostiene que las políticas lingüísticas, lejos de ser normativas neutrales, han funcionado como tecnologías de gobierno que ponen en disputa, clasifican, jerarquizan y administran la diversidad cultural. En Argentina, las legislaciones lingüísticas consolidaron un modelo dominante de ciudadanía monolingüe y monocultural, donde el castellano fue instituido como lengua de civilización y las lenguas indígenas quedaron confinadas al ámbito del folklore o de la integración política tutelada. Desde una lectura decolonial, se argumenta que tales procesos reproducen y, también, desnaturalizan, una matriz moderno-colonial de poder basada en la racialización y etnización de la/os hablantes, generando formas de exclusión y de reconocimiento subordinado. Finalmente, planteamos que la frontera de exclusión lingüística constituye una vulneración de la autodeterminación cognitiva y una amenaza para la convivencia democrática en sociedades plurales. Por consiguiente, superar esta herencia exige políticas públicas que reconozcan la diversidad y educación lingüística como un derecho humano y condición necesaria para la ciudadanía plena, en el marco de una educación intercultural orientada hacia la justicia epistémica.

**Palabras clave:** lenguas indígenas; educación; decolonialidad; ideologías lingüísticas; formación del Estado.

**Abstract**

This article analyzes racial-linguistic ideologies in the formation of the Argentine state from a critical anthropological and sociolinguistic perspective, understanding

---

<sup>1</sup> Licenciado en Letras Modernas con orientación en Estudios Lingüísticos por la Escuela de Letras de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba. Actual estudiante de la Maestría en Antropología por la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba. [matias.morano@mi.unc.edu.ar](mailto:matias.morano@mi.unc.edu.ar) / <https://orcid.org/0009-0006-2797-1175>

language as a strategic field in the production of inequalities and the construction of citizenship. Based on an analysis of the National Constitution of 1853, Law No. 1420 on Common Education of 1884, and Law No. 23302 on Indigenous Policy of 1985, it argues that language policies, far from being neutral regulations, have functioned as technologies of government that contest, classify, hierarchize, and manage cultural diversity. In Argentina, language legislation consolidated a dominant model of monolingual and monocultural citizenship, where Spanish was instituted as the language of civilization and Indigenous languages were confined to the realm of folklore or protected political integration. From a decolonial perspective, we argue that such processes reproduce and also denaturalize a modern-colonial matrix of power based on the racialization and ethnicization of speakers, generating forms of exclusion and subordinate recognition. Finally, we argue that the linguistic exclusionary boundary constitutes a violation of cognitive self-determination and a threat to democratic coexistence in plural societies. Consequently, overcoming this legacy requires public policies that recognize diversity and linguistic education as a human right and a necessary condition for full citizenship, within the framework of intercultural education oriented toward epistemic justice.

**Keywords:** indigenous languages; education; decoloniality; linguistic ideologies; state formation.

Recibido: 28/10/2025  
Evaluado: 13/2/2026  
Aprobado: 31/3/2026

*La EIB no se puede reducir a la enseñanza de idiomas, ya que encierra un gran potencial social y político. Cuando va más allá de lo pedagógico, acompaña el proceso de reconstrucción de la cultura, del pensamiento propio y, lo más importante, levanta la dignidad de los pueblos, su autoestima y valor de su cultura.*

Elisa Loncon, 2013, p. 54

## **1. Una lectura socioantropológica de las legislaciones lingüísticas**

Pensar la gestión de lenguas o la administración de la diversidad lingüística y cultural desde una dimensión socioantropológica supone reconocer al lenguaje como práctica político-ideológica con efectos performativos: no sólo representa la realidad, sino que la produce y la transforma (Butler, 2004). En este sentido vemos la lengua no sólo como un código para intercambiar mensajes o un conjunto de palabras con significados, sino, más bien, como un medio por el cual nos relacionamos con otras personas, generamos vínculos, interpretamos identidades, producimos evaluaciones, impactamos en el mundo y construimos símbolos, siempre dentro de encuadres, situaciones y eventos específicos. Entonces, esta perspectiva nos permite comprender el uso de las lenguas o los recursos lingüísticos como agencia social y como gestión estatal y, principalmente, como una dimensión cultural que interactúa con otros dominios (educativo, jurídico, mediático) en la conformación de un lenguaje estándar o hegemónico de la comunidad. Ahora, más que indagar sobre la idea de lengua como frontera de nacionalidad, es decir asociada con la identidad cultural y el sentido de pertenencia a un país, donde la lengua funciona como un marcador de esa identidad, abordaremos la idea de la lengua como frontera de ciudadanía, para referirnos al estatus legal de ser miembro de un Estado.

De esta manera, una lectura socioantropológica de las legislaciones se centra en los mecanismos que articulan los efectos de verdad y permite indagar en las ideologías raciolingüísticas constituidas en el proceso de formación del Estado argentino. Esto es analizar las legislaciones como estrategias de reproducción simbólica que delimitan cuáles son las prácticas lingüísticas o comunicativas legitimadas como capital cultural válido para el acceso a la ciudadanía y la educación (Bourdieu, 1997, 2014; Bourdieu y Passeron, 2000). En consecuencia, las legislaciones lingüísticas, como dispositivos de gobernanza, producen o limitan la ciudadanía democrática y los derechos humanos a través del acceso a una lengua oficial y una comunidad de aprendizaje, y se vuelven un escenario privilegiado para observar vínculos, evaluaciones y símbolos cristalizados. A partir de esto, nos preguntamos cómo la Argentina ha logrado organizar la diversidad lingüística y cultural en el devenir del siglo XIX y XX, y cuáles son las ideologías lingüísticas que forman parte de la configuración de las comunidades de hablantes.

Las legislaciones lingüísticas (Bein, 2004, 2013) son un conjunto de normativas que refieren y regulan (de manera explícita o implícita, total o parcial, simétrica o asimétricamente) a la existencia de lenguas identificables en el campo burocrático y con repertorios lingüísticos compartidos por una comunidad de hablantes, mayormente, en contextos formalizados. En 2024, en Córdoba se aprueba la Ley Provincial N° 10963 donde se declara la lengua ranquel y “todas sus formas de manifestación” como “parte integral del patrimonio cultural de la provincia” (Art. 1), junto a la promoción de “toda actividad cultural, académica, artística y educativa relacionada” (Art. 3). Asimismo, se producen otras actividades, como el Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas (INDEC, 2024) que registró 1.306.730 personas que se reconocen indígenas, de las cuales 382.697 afirman que hablan o entienden la lengua originaria. Sin embargo, el Mapa Educativo de Unidades de Servicio de Educación Intercultural y Bilingüe (EIB) (Ministerio de Educación de la Nación, 2011) mostró en la provincia de Córdoba una presencia reducida de escuelas EIB, en comparación con la oferta educativa vinculada a esta modalidad en otras provincias de Argentina.

De esta manera, las intervenciones en el espacio público del lenguaje, la gestión del uso de las lenguas y la administración de la diversidad cultural tienden a traducirse, cada vez más, en legislaciones que consideran a la educación como el campo más prolífico y significativo de proyección planificada (Hecht, 2007; Arnoux y Bein, 2015). Como señala Enrique Hamel (1994, 2008), la educación es el campo privilegiado de implementación de esas tecnologías dado que allí se define la frontera entre inclusión y exclusión. En estas estrategias o mecanismos sociolingüísticos, las normativas estatales e instituciones no sólo regulan, sino que también contribuyen a la producción y reproducción de las dinámicas sociales y valores culturales donde, si bien es el Estado el responsable de su implementación, en su éxito o fracaso interactúa toda una red de relaciones que se articulan en variadas facetas y niveles de participación (Bein, 2012).

Por consiguiente, las políticas lingüísticas en el ámbito educativo pueden entenderse como formaciones ideológicas que definen qué, cómo y por qué se conceptualiza una lengua como tal, determinando qué lenguas pueden ser nombradas, descritas, utilizadas o modificada en relación con los contextos, los hablantes y las prácticas sociales que el sistema educativo legitima. Estas creencias acerca del lenguaje conforman un entramado que dialoga con proyectos político-ideológicos amplios y configuran una red rizomática de representaciones que entrelazan valores sociales, jerarquías culturales y prácticas comunicativas (Schieffelin, Woolard y Kroskrity, 1998). Desde esta perspectiva, analizar cómo dichas formas ideológicas producen efectos de reconocimiento o borramiento (Irvine y Gal, 2000) permite comprender los procesos de construcción estatal y los modos en que las instituciones escolares reproducen o disputan tales regímenes de legitimidad sociolingüística. En este sentido, el campo educativo constituye un espacio estratégico donde estas ideologías se materializan y pueden ser reorientadas: el aula heterogénea se vuelve un terreno de negociación entre saberes y lenguas, en el que la reflexión crítica sobre las jerarquías lingüísticas

habilita prácticas pedagógicas más justas y epistémicamente plurales (Novaro, 2011).

En el caso que nos ocupa, las legislaciones impactan en el sistema educativo y la construcción de subjetividades sociolingüísticas al configurar modos de identidad y pertenencia que atraviesan la interacción y las prácticas discursivas (Bucholtz y Hall, 2005; Flores y Rosa, 2020) en coyunturas particulares. Esto significa que la distinción de lenguajes y comunidades de hablantes camufla no sólo una jerarquización, sino una categorización de las lenguas que remiten a prácticas culturales específicas, donde idioma, cultura, nación y etnicidad se entrelazan para crear límites sociales entre unos y otros. Mientras que algunos procesos de formación de alteridades (Briones, 2005), en los que se ven inmersas la participación política y la administración pública, pueden reivindicar la pluralidad como patrimonio y motor de integración, otras convierten la heterogeneidad lingüística en marca de atraso, estigmatización o explotación.

A continuación, desde una perspectiva antropológica y sociolingüística crítica exploramos en una serie de ideologías lingüísticas que emergen desde legislaciones nacionales de diverso alcance (leyes, resoluciones, declaraciones) e inciden, entre otros aspectos, en la regulación de los conflictos lingüísticos, los derechos humanos y las relaciones interétnicas (Hamel, 1988, 1994, 2003), es decir, en las formaciones de las alteridades que se rehacen sobre los procesos que implican el uso de las lenguas. El objetivo de esta reflexión es revisar un sistema de ideologías sociolingüísticas relativo a la enseñanza de lenguas (del castellano y, específicamente, las lenguas indígenas) en una serie de políticas desde el orden cronológico y los ámbitos de aplicación de las normativas. De esta manera, más que entender la legislación como hechos aislados, la abordamos como parte de un orden de indexicalidad (Silverstein, 2012), en el cual se articulan ideologías lingüísticas y se configuran regímenes normativos que inscriben, validan y naturalizan las decisiones gubernamentales y administrativas. Para esto, en primer lugar, ponemos en relación un conjunto de lecturas que nos permite revisar las sostenidas conexiones entre racialización y etnización lingüística a través del estudio de ideologías construidas y constitutivas del y en el devenir del Estado argentino.

## **2. La colonialidad del lenguaje y la aboriginalidad de las lenguas**

La colonialidad del lenguaje se inscribe en la matriz analítica de la colonialidad del poder (Quijano, 2007; Mignolo, 2007), que remite a la persistencia de jerarquías epistémicas y culturales producidas en el contexto de la expansión colonial europea, es decir, de un patrón de poder capitalista global eurocentrado. Si el análisis de las legislaciones lingüísticas argentinas nos revela cómo el lenguaje ha sido un instrumento central en la construcción estatal y en la definición de la ciudadanía, lejos de limitarse al dominio político-económico, la colonialidad actúa sobre los sistemas de clasificación de larga duración de saberes y sujetos, donde los recursos lingüísticos se constituyen en marcadores de modernidad, civilización o barbarie. Como advierte Gabriela Veronelli (2015), el lenguaje no es simplemente

un medio de comunicación, sino un dispositivo que ordena las condiciones comunicativas y experiencias sociales jerarquiza poblaciones y regula la posibilidad de producir conocimientos legítimos. De esta forma, propone investigar, por un lado, la “producción histórica de la colonialidad lingüística” para indagar en los modos en que los esfuerzos comunicativos se transforman a medida que las personas son racializadas a través de legislaciones e instituciones y, por otro lado, un “análisis en clave decolonial” (p. 55) de cómo esas transformaciones son rechazadas, resistidas y disputadas. Por consiguiente, para repensar las ideologías sociolingüísticas que se configuran en el proceso de formación del Estado argentino durante los siglos XIX y XX, en el siguiente análisis abordamos la Constitución Nacional de 1853 y la Ley de Educación Común N° 1420 de 1884 para arribar a una lectura crítica de la Ley Nacional N° 23304 de 1985.

Como señalamos, las legislaciones lingüísticas nos ubican ante discursos que hacen cultura, movilizan significados y realidades, y delimitan trayectorias sobre un pueblo o comunidad con base en modelos explicativos mientras orientan procesos de tipificación sociolingüística como parte del entramado de un orden de indexicalidad. Además, cabe recordar que las relaciones intersubjetivas en interacción están implicadas en formaciones ideológicas en que participa el lenguaje donde, también, cobran agencia los procesos de identificación social, al construir distinciones entre lo propio y lo ajeno. Como señalan Virginia Zavala y Michele Back (2017):

Quando interactuamos por medio del lenguaje, siempre nos posicionamos a nosotros mismos y a otros sobre la base de categorías identitarias vinculadas con el género, la clase, la raza, la cultura, entre muchas otras. No se trata, sin embargo, de identidades autónomas o independientes, sino de identidades que adquieren significado social en relación con otras posiciones disponibles y otros actores sociales. (Zavala y Back, 2017, p. 20)

De esta manera, las normativas funcionan como cimientos de la estatalidad argentina, o una tradición selectiva del nacionalismo lingüístico hegemónico, y muestran cómo la configuración del idioma castellano arraiga una construcción ideológica y un valor diferencial de usuarios, repertorios y prácticas sociolingüísticas (Arnoux y Bein, 2015). Esto significa que las legislaciones nacionales imbrican ideologías sociolingüísticas con procesos políticos de producción de diferencia y esquemas perceptivos de alteridad donde se “van desagregando históricamente otros internos dentro de las formaciones sociales dadas, a través de prácticas que llamaremos de etnización y de racialización” (Briones, 2002, p. 66).

Ahora bien, si recuperamos la propuesta de Claudia Briones (2002, 2005) sobre los procesos de aboriginalidad implicados, para nuestro caso, en la enseñanza de lenguas, es porque precisamos comprender el uso de lenguas indígenas a partir de un proceso interaccional, de construcción sociocultural y discursivo, de los recursos lingüísticos como productores de marcaciones de alteridad e identidad. Esto es, comprender las lenguas indígenas no a partir de una identificación

sociolingüística fija, sino dinámica, histórica y relacional, que se articula en marcos de poder cambiantes, donde las comunidades de habla se conforman mediante múltiples procesos de primordialización y tradicionalización cuya finalidad es legitimar una narrativa del pasado y la asociación con un territorio, mientras también se arfectualizan lenguas legítimas y se establece un régimen interpretativo. En otras palabras, la aboriginalidad lingüística no se refiere a una propiedad esencial o natural de ciertas lenguas, sino a un proceso social e histórico de construcción discursiva e interaccional de la diferencia que recae sobre repertorios verbales, no verbales y comunidades de habla.

Siguiendo a la autora, la aboriginalidad de las lenguas implica reconocer que el estatuto de las lenguas indígenas está definido por las ideologías lingüísticas que las inscriben en regímenes de legitimidad, visibilidad o borramiento, siempre atravesados por coyunturas históricas de larga duración y de más amplio alcance (Briones, 2002, 2005). Para nuestro caso, esta mirada teórica y metodológica nos permite ver que las lenguas indígenas no son simplemente “lenguas minoritarias” que existen al margen de la estatalidad, sino que su representación se produce dentro de regímenes coloniales y estatales de clasificación social en donde operan tanto la racialización y como la etnización lingüística. Así, nos interesa destacar es que estas configuraciones están sustentadas en ideologías lingüísticas que indexicalizan formaciones de alteridades y adquieren relevancia en situaciones y contextos específicos, donde la estructuración de la sociedad moderna presenta continuidades perpetradas correspondientes a un régimen de poder colonial administrado por los Estados nacionales (Segato, 2013, 2021).

Una crítica de la colonialidad permite denunciar que las normativas lingüísticas están ancladas en ideologías lingüístico-raciales (Veronelli, 2015) que naturalizan la asociación entre hablantes y oyentes racializados con deficiencias epistémicas e imposibilitan los procesos de reconocimiento intercultural. En este marco organizativo, las lenguas indígenas son subalternizadas al ser concebidas incapaces de vehiculizar racionalidad moderna, mientras que el idioma castellano se erige como lengua universal de ciudadanía. En este sentido, lejos de pensar únicamente en un dispositivo de clasificación y jerarquización, retomamos el carácter performativo del lenguaje para reconocer que tales mecanismos inciden directamente en la distribución desigual de los derechos: determinan quiénes pueden producir saberes legítimos, quiénes acceden a la educación en condiciones de igualdad y quiénes participan políticamente en el espacio público. De este modo, la negación del derecho a los recursos lingüísticos estatales no sólo constituye un gesto simbólico de subordinación, sino una vulneración estructural de los derechos humanos, sostenida en la matriz eurocéntrica de poder.

Esto significa que el resultado es una ciudadanía restringida y maquetada, donde el acceso a los bienes simbólicos y a la palabra legítima se encuentra mediado por una matriz colonial de valoración y racialización lingüística. Hablar una determinada lengua dentro de estas coordenadas nacionales establece y reproduce una distinción latente y potencial entre hablantes, repertorios y conductas que reconfigura jerarquías sociales, mecanismos de subalternización y posibilidades de

existencia (Garcés, 2007).<sup>2</sup> En este sentido, las prácticas de etnización o racialización lingüística clasifican a la humanidad sobre la base de prácticas culturales concebidas como dadas, esenciales, estáticas y parte de la distinción asumida como proceso natural y racional de las personas y del carácter de un pueblo. Sobre estos procesos y sus componentes, Veronelli (2019) señala:

Se racializa la producción de saber y lo que cuenta como saber. A esto refiere el eurocentrismo y el saber eurocéntrico: la producción de lo que cuenta como saber (universal) puede ser solamente europea ya que las poblaciones colonizadas y esclavizadas por naturaleza no poseen razón. [...] Se racializa la organización política y legal. Y, se racializan las lenguas. Todas estas racializaciones están articuladas. (Veronelli, 2019, p. 150)

Dentro de esta matriz moderno-colonial, la racialización lingüística designa al proceso por el cual determinadas lenguas, prácticas discursivas o comunidades de habla se asocian a categorías raciales que naturalizan desigualdades sociales. En este marco, las lenguas de los pueblos indígenas y afroamericanos son instauradas como incapaces de vehicular pensamientos abstractos o una racionalidad moderna, en comparación con el castellano o lenguas europeas, representadas como portadoras de universalidad, progreso y civilización (Veronelli, 2015, 2019). Por esto, la racialización lingüística se manifiesta en la exclusión, denigración e invisibilización de repertorios y comunidades, produce una subalternidad y refuerza regímenes de blanqueamiento.

Asimismo, un segundo modo en que se articula la colonialidad del lenguaje es a través de la etnización lingüística, esto es, la inscripción de las lenguas dentro de los regímenes de normatividad como atributos esenciales y sustanciales de las comunidades culturales que las hablan, entienden o reconocen. La etnización, proceso que Briones (2002) también señala como diferente al de racialización, opera al cristalizar a lo/as sujetos hablantes en identidades fijas, reduciendo la lengua a un marcador étnico estático que limita su circulación y la confina al terreno de lo folklórico o exótico. En este proceso de aboriginalidad, la diversidad y variedad lingüística es tolerada sólo como diferencia cultural acotada, lo que refuerza los márgenes de la exclusión. En contraste, la etnicidad también se logra reapropiar como recurso de empoderamiento comunitario, y la lengua se afirma como patrimonio identitario y colectivo, fuente de continuidad histórica y eje de luchas políticas por la autodeterminación. En estos casos, la etnización de las lenguas indígenas, por ejemplo, habilita procesos de revitalización lingüística, otorgando agencia a lo/as hablantes frente a las estructuras dominantes.

---

<sup>2</sup> Anibal Quijano (2007) señala que la colonialidad del poder se sostiene en una matriz que clasifica a los sujetos a partir de criterios raciales, lingüísticos y epistémicos, lo cual produce una distribución desigual de la sociedad. Fernando Garcés (2007) que “lengua y conocimiento entonces, quedaron marcados, hasta hoy, por dos características ineludibles desde las tramas del poder: un saber y unos idiomas eurocéntricos, y un saber y unos idiomas maquetados en una matriz colonial de valoración” (p. 219).

Como señala Veronelli (2019), la colonialidad del lenguaje articula procesos que posicionan saberes, sujetos y prácticas comunicativas, estableciendo jerarquías que atraviesan tanto la organización política como la administración pública y los sistemas educativos. De este modo, tanto la racialización como la etnización lingüística deben pensarse en clave ambivalente: no son procesos unívocos, sino campos de disputa, tensión y conflicto donde las lenguas pueden ser denigradas y reivindicadas, excluidas y reapropiadas. Tal como sostienen Nelson Flores y Jonatan Rosa (2020), los regímenes raciolingüísticos configuran un espacio contradictorio donde las prácticas lingüísticas son constantemente evaluadas en función de ideologías que reafirman desigualdades, pero también generan aperturas para la resistencia y resignificación. La colonialidad del lenguaje, en definitiva, no es un simple residuo del pasado colonial, sino una estructura vigente latente que organiza los sentidos de ciudadanía, pertenencia y diferencia en el presente. Analizar sus formas, entonces, permite comprender cómo el lenguaje actúa a la vez como tecnología de dominación y como herramienta de lucha, como mecanismo de control estatal y como vector de emancipación sociopolítica.

### **3. La Constitución Nacional y la Ley de Educación Común**

La Constitución Argentina se aprueba en 1853, y en su Preámbulo se reconoce como enunciatario a lo/as “habitantes del pueblo” que tienen por objetivo “constituir la unión nacional” y “habitar en el suelo argentino”. En esta enunciación no hay referencias explícitas a las lenguas, sin embargo, el castellano se manifiesta como lengua de uso vehicular y se configura de manera implícita como “su” lengua nacional, quedando invisibilizada la diversidad lingüística. Este lingüicidio argentino no sólo supuso un proceso de silenciamiento, sino la instauración de un régimen de amestizamiento como política fundacional de la nacionalidad que borró las diferencias lingüísticas bajo la apariencia de una ciudadanía homogénea. De esta forma, se naturaliza la oficialidad del idioma castellano de manera desmarcada, sin menciones del plurilingüismo coetáneo, como representación de un monolingüismo nacional, aunque en dicho momento las lenguas originarias gozaran de vitalidad sociolingüística. En este sentido, toda política de castellanización contiene una arqueología del mestizaje que naturaliza la desigualdad y produce un modelo de integración subordinada, como veremos a continuación.

En este contexto, el Estado logra institucionalizar el uso de la lengua castellana como idioma oficial y como medio de consolidación de su autoridad y ordenamiento. Así, la Constitución de 1853 refleja un dispositivo que regula la administración de las lenguas y el derecho de lo/as hablantes, configurando una lengua oficial y al español como pilar de la cohesión nacional, mientras que, en el Capítulo Cuarto, el Inc. 15 del Art. 67 se establece: “proveer a la seguridad de las fronteras; conservar el trato pacífico con los indios, y promover la conversión de ellos al catolicismo”. Además, se refieren ciertas acciones, motivadas por valores y actitudes, que generan patrones de interacción, integración o diferenciación, y llevan al control de relaciones intersociales, la formación de comunidades y la

especialización de las funciones en la sociedad: el pueblo indígena es diferenciado, individualizado y subalternizado. Estas coordenadas de aboriginalidad a nivel constitucional se configuran a partir de lógicas racializantes que limitan las fronteras sociolingüísticas civilizatorias y, en paralelo, a partir de lógicas etnizantes que posibilitan la castellanización de las comunidades y la desmarcación lingüística de lo/as hablantes de lenguas indígenas, no así la institucionalización de sus lenguas.

Durante el siglo XIX, el Estado instala la imagen de una ciudadanía homogénea, monocultural y monolingüe, que desde la legislación constitucional se ejerce a través de la naturalización del castellano como línea de demarcación de la frontera etnocultural y, por esta razón, las lenguas indígenas son consideradas un problema para el desarrollo y progreso de la incipiente ciudadanía. Para nuestro caso, podemos advertir la configuración de un proceso de identificación sociolingüística que logra maquetar el ideograma “una nación, una lengua, un pueblo” desde los sentidos ligados a la producción de “un lenguaje nacional” que encubre la cuestión de lo étnico como régimen normativo. Esto es lo que acontece con los grupos aborígenes y las lenguas indígenas en la formación del imaginario estatal argentino, dado que “lo nacional” y “lo originario” se definirían a partir de la castellanización, los límites territoriales y los valores religiosos, es decir que ciertos componentes socioculturales eran selectivamente organizados para posibilitar una inclusión subordinada de la otredad.

La representación *Argentina, un país monolingüe* no refleja una evidencia sino, más bien, una etnización que cristalizó una concepción de lengua vehicular “oficial” asociada a la concepción de “sociedad nacional”, entretejida a una episteme colonial que no habilita a la/os hablantes de lenguas indígenas como participantes de la nación imaginada. Asimismo, la representación *Argentina, un país sin indios* no refleja el contexto, más bien, una racialización de la/os hablantes de lenguas indígenas encubierta y asociada a una noción de “ciudadano/a argentino/a”, mediante la castellanización como política de blanqueamiento lingüístico dirigida a los pueblos originarios y a favor de su asimilación e integración al modelo cultural dominante. Homólogamente, y en ambas formaciones ideológicas, el reconocimiento de sujetos y lenguas “no nacionales” no se enuncia a partir de la posibilidad de que otros aporten valores, tradiciones o saberes propios a la ciudadanía emergente, sino desde su predisposición para mostrarse practicantes de valores patrióticos y solidarizados con integrar la argentinidad.

Si las legislaciones lingüísticas argentinas constituyen la expresión de la moral social, actuando como un modo de mantener la cohesión y la solidaridad en las sociedades, es decir que cumplen una función de integración social, la Constitución de 1853 al establecer un idioma oficial simboliza la moral dominante y su percepción proyectiva de unidad nacional. Por otra parte, pero en la misma perspectiva, la Ley de Educación de 1884 configura la imposición del castellano en la educación pública de manera explícita, representando un esfuerzo por construir una moral compartida a nivel nacional, un sentido de pertenencia homogéneo en los territorios y, como veremos, un proceso de alfabetización de las comunidades lingüísticas distintas.

En 1884, luego de llevarse a cabo el Primer Congreso Pedagógico, se sanciona la Ley Nacional N° 1420 de Educación Común que inaugura la enseñanza primaria pública, gratuita y obligatoria como modelo escolar igualador de todos los grupos que poblaban el territorio nacional, junto a la necesidad de establecer contenidos mínimos para una formación escolar de carácter normalista.<sup>3</sup> Con este mecanismo se universaliza la alfabetización en español (lengua oficial de la nacionalidad y, por consiguiente, del sistema educativo) a partir de una ideología monolingüe del Estado que emplaza a este idioma como lengua vehicular y como objeto de enseñanza. Esto se advierte en el Art. 6 que señala entre los contenidos de instrucción obligatoria “lectura y escritura” junto a “geografía particular de la República y nociones de geografía universal, historia particular de la República y nociones de historia general, idioma nacional”.

La ideología raciolingüística que configura la idea de “una” lengua nacional opera al vincular un sujeto hablante y oyente blanco monocultural con ideologías lingüísticas monoglósicas o de individuación y, con esta necesaria correspondencia invisibilizada, naturalizar la idea de “una” cultura nacional monolingüe como norma estándar o unicidad lingüística a la cual lo/as hablantes deben aspirar en el desarrollo de la ciudadanía, hacia el creer en “su” civilización. En consecuencia, este mecanismo de poder, mediante el cual “una” concepción de lengua vehicular es considerada oficial y continúa asociada a “una” concepción de ciudadano/a hablante y oyente etnocéntrico, permanece entretejido a un proyecto político de blanqueamiento forjado en el marco estructurante del hecho colonial y asentado en las relaciones nacionales de dominación moderna y capitalista que se perduran hasta la actualidad.

La oficialización del español en la Constitución Nacional y la ponderación de la castellanización en la Ley de Educación refuerzan un sentido de pertenencia común, promoviendo la idea de una nación completa y unificada por un idioma compartido. Sin embargo, como veremos a continuación, la Ley de Política Indígena sancionada cien años después, al reconocer las lenguas indígenas de manera explícita, introduce una dimensión de la diversidad que puede fortalecer el sentido de comunidad en estos grupos, permitiendo su expresión, participación e intervención en la trama social. Desde esta perspectiva, las leyes lingüísticas no sólo regulan el uso del idioma sino que también influyen en la forma en que lo/as argentino/as se sienten y se relacionan con los procesos de nacionalización de su historia, cultura y diversidad.

Estas dos normativas ejemplifican el cómo racializar lingüísticamente a una población significa que la deshumanización de las poblaciones colonizadas es, en parte, el resultado de la valorización y representación de sus lenguas, capacidades y prácticas como “formas no-humanas de comunicación simple” (Veronelli, 2015, 2019). Desde una matriz moderno-colonial, las prácticas lingüísticas de las

---

<sup>3</sup> Ana Carolina Hecht (2007) afirma que “la escuela primaria argentina tuvo como corolario el desplazamiento de las lenguas indígenas y la asimilación lingüística y cultural de los pueblos indígenas al modelo dominante, en tanto emergente de políticas homogeneizadoras funcionales a la eliminación de las diferencias culturales y lingüísticas con el fin de lograr la unidad para el ‘progreso’ de la nación” (p. 68).

poblaciones indígenas, y sus repertorios lingüísticos, son formas “incapaces” de expresar aquellas ideas o bienes intelectuales que el Estado imagina como integrales del/a ciudadano/a civilizado/a. De esta forma, el proceso de colonialidad del lenguaje se institucionaliza en las configuraciones dependientes del orden nacional y el proceso de racialización monoglósica de las lenguas se lleva a cabo, primero, como política negacionista y glotocida y, segundo, como política asimilacionista y castellanizadora, que confeccionan una representación monocultural, limitada y soberana de la identidad sociolingüística.

Durante la formación del Estado se consolidó un sistema educativo que pregonó y difundió la idea de un país monolingüe de origen migrante europeo y un relato racializado que invisibiliza la existencia, presencia y resistencia de los pueblos originarios. Si bien estas ideologías se han cristalizado y forman parte de distintas representaciones sociolingüísticas que se difundieron hasta la última dictadura militar (1976-1983), la recuperación democrática dio lugar a posturas críticas con respecto al proceso de construcción nacional y se encararon prácticas más respetuosas.

#### **4. La Ley N° 23302 de Política Indígena**

En el siglo XX, Elvira Narvaja de Arnoux y Roberto Bein (2015) describen las políticas lingüísticas en dos escenarios. Entre 1904 y 1941, una enseñanza de lenguas extranjeras con perspectiva universalista (en francés, inglés o italiano) en el nivel medio y una naturaleza formativa que aunaba el fin científico y político de la gobernanza nacional. Luego, entre 1941 y 1988, el avance del inglés y la incorporación del portugués como lenguas extranjeras que reconoce la relación entre proyecto político e instancias de aprendizaje de lenguas como herramienta para el intercambio intelectual y comercial.

Durante 1985, el Congreso Nacional sanciona la Ley N° 23302, primera ley que garantiza derechos a la tierra, educación, salud y participación de las comunidades indígenas como parte de la programática estatal, y manifiesta una política cultural y sociolingüística explícita en función del autoreconocimiento de las identidades de los pueblos originarios.<sup>4</sup> En este documento, se entiende a las comunidades indígenas como “los conjuntos de familias que se reconozcan como tales por el hecho de descender de poblaciones que habitaban el territorio nacional en la época de la conquista o colonización” (Art. 2). A partir de esto, el concepto legal de “comunidad indígena” se vincula directamente con la descendencia de poblaciones preexistentes al colonialismo, y establece una relación directa entre identidad étnica moderna y pasado prehispánico mientras reconoce una continuidad histórica que autentifica y otorga legitimidad a estos grupos. Por consiguiente, esta operación ideológica de restricción tanto temporal como espacial localiza a las

---

<sup>4</sup> Durante la década de los 80, en los diferentes ámbitos provinciales, surgen leyes que contemplan la cuestión indígena; por ejemplo, en Formosa, la Ley Provincial Integral del Aborigen N° 426 (1984); en Salta, la Ley Provincial de Promoción y Desarrollo del Aborigen N° 6373 (1986); en Chaco, la Ley Provincial del Aborigen N° 3258 (1987). En concordancia, el Art. 50 de la Constitución de la Provincia de Jujuy (1986) y el Art. 42 de la Constitución de la Provincia de Río Negro (1988).

culturas indígenas válidas en un pasado patrimonial posible de modernizar y en territorios que no presentan caracteres de la modernidad.

Es decir que, si bien se introduce un reconocimiento inédito de la participación de las comunidades indígenas, esto es posible bajo una lógica integradora y compensatoria, no de autodeterminación, que fija una relación identidad, lengua y territorio basada en la descendencia y la preexistencia colonial. Este proceso administra y esencializa las identidades étnicas y convierte la diversidad lingüística en patrimonio del pasado, folklorizando o exotizando las lenguas, por lo cual estas son reconocidas sólo como atributos culturales, y no como medios legítimos de conocimiento o ciudadanía. En lo que compete a los “planes de educación”, en el Art. 14 se otorga entidad jurídica a las comunidades como “zonas etno-culturales” y se privilegia la “participación política” de sus miembro/as en la toma de decisiones que posibiliten su integración en la sociedad:

Es prioritaria la intensificación de los servicios de educación y cultura en las áreas de asentamiento de las comunidades indígenas. Los planes que en la materia se implementen deberán resguardar y revalorizar la identidad histórico-cultural de cada comunidad aborigen, asegurando al mismo tiempo su integración igualitaria en la sociedad nacional.

Con base en esto, podemos advertir que se reformula la representación del Estado, ahora mediante una configuración multicultural, plurilingüe y multiétnica asociada a un pasado prehispánico. Sin embargo, se cristaliza el ideologema de “una” lengua nacional asociado al idioma castellano como “lengua ajena” de los pueblos originarios y la idea de “una” lengua indígena articulada a la noción de “lengua propia” de estas comunidades, lo que remite a las ideologías raciolingüísticas señaladas como positiva. En este sentido, la noción de “integración igualitaria” implica una inclusión subordinada, donde las comunidades deben adaptarse al modelo nacional para ser reconocidas, y si bien se promueve una ciudadanía pluricultural esta concepción no se configura como plurinacional, manteniendo intacto el marco moderno-colonial de valoración lingüística. Con esta relectura socioantropológica, queremos mostrar que se reduce la realidad sociolingüística a un esquema dualista de oposición entre “lengua dominante” y “lengua dominada” al vincularse el español exclusivamente con la sociedad nacional y el discurso de los sectores dominantes, y la lengua indígena con el universo étnico dominado y reconstruido por intelectuales del indigenismo estatal. Dentro de esta misma operación, reconocernos, por ejemplo, el Art. 16:

La enseñanza que se imparta en las áreas de asentamiento de las comunidades indígenas asegurarán 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.

Además, este artículo busca impartir “servicios” de educación y cultura a escuelas ubicadas “fuera” de las comunidades, es decir, “donde existan niños aborígenes (que sólo o predominantemente se expresen en lengua indígena) podrán adoptar la modalidad de trabajo prevista en el presente artículo” (Art. 16). A diferencia de lo que ocurre con las normativas decimonónicas, el sujeto que representa a las comunidades indígenas se configura bajo una política compensatoria que cristaliza representaciones identitarias esencialistas y, de forma paralela, a la diversidad, desde una representación monolingüe y monocultural atada al pasado de un único pueblo, en otras palabras: una lógica sociolingüística de etnización de los hablantes de lenguas aborígenes.<sup>5</sup> Aun cuando se promueve una educación bilingüe e intercultural, por un lado, detectamos la persistencia del monolingüismo estatal, el castellano continúa siendo la lengua de la nación y de la ciudadanía, y por otro lado, la enseñanza en lengua indígena se limita a los primeros ciclos y orienta la alfabetización para el pasaje al español, reproduciendo una jerarquía o dualismo ideológico entre lengua indígena (lengua propia de comunidades étnicas) y lengua nacional (lengua ajena pero necesaria para integrarse).

Ahora bien, con esto queremos señalar dos cosas. Que la formación social que configura las representaciones sobre las lenguas indígenas da cuenta de un proceso ideológico de preterización y de reconocimiento negativo de la diversidad lingüística y, también, de políticas tendientes a la homogeneización de las comunidades de habla a partir de modelos educativos estatales integracionistas. Asimismo, esta formación de aboriginalidad estatal adquiere especificidades históricas y refuerza un determinismo lingüístico (donde la lengua condiciona tanto autoidentificaciones como prácticas de alfabetización), es decir, no reconoce el derecho a la lengua como derecho humano sino más bien, las lenguas se tratan como medios pedagógicos o patrimonios culturales, y no como condición de ciudadanía y como dimensión política del autoreconocimiento. Este es el caso de su reglamentación en 1989 mediante el Decreto N° 155 que, además de dar origen al Instituto Nacional de Asuntos Indígenas (INAI), habilitó la coordinación de actividades conjuntas con otros organismos,<sup>6</sup> como lo ilustra parte del Art. 3:

---

<sup>5</sup> Esto puede verse en el Art. 17 que advierte: “A fin de concretar los planes educativos y culturales para la promoción de las comunidades indígenas se implementarán las siguientes acciones: a) Campañas intensivas de alfabetización y posalfabetización; b) Programas de compensación educacional”.

<sup>6</sup> Asimismo, el Art. 20 señala que serán inscriptas en el Registro Nacional de Comunidades Indígenas las comprendidas por la Ley N° 23302 y las circunstancias de: a) que tengan identidad étnica; b) que tengan una lengua actual o pretérita autóctona; c) que tengan una cultura y organización social propias; d) que hayan conservado sus tradiciones esenciales; e) que convivan o hayan convivido en un hábitat común; f) que constituyan un núcleo de por lo menos tres familias asentadas o reasentadas.

b) Elaborar y/o ejecutar, en coordinación con el MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y JUSTICIA y los Gobiernos Provinciales, programas de educación bilingüe e intercultural concediendo prioridad a la realización de una campaña de alfabetización. Entre los objetivos de planes de educación deberá incluirse la preparación de los miembros de las comunidades indígenas para que sean protagonistas y gestores de su propio desarrollo y para que logren real participación en el acontecer socioeconómico de la Nación, sin afectar su propia identidad cultural.

i) Difundir el conocimiento del patrimonio cultural indígena, y promover la participación de las comunidades en el uso de los medios para ese fin.

En este sentido, si bien la creación del INAI institucionaliza la cuestión indígena dentro del aparato estatal, esto no transforma el régimen lingüístico de normatividad, y la legislación opera más como un reconocimiento simbólico que como una garantía efectiva de derechos lingüísticos.<sup>7</sup> En otras palabras, en la legislación no se establece la obligatoriedad del uso público de las lenguas indígenas, ni su oficialización provincial o nacional. En definitiva, el trazado de los modos en que operan la colonialidad del lenguaje y la aboriginalidad de las lenguas nos permite advertir lógicas racializadoras o etnizadoras de las ideologías lingüísticas que se cristalizan y fragmentan en las transformaciones que van de una política nacional monolingüe y monocultural a una política esencializada de la diversidad lingüística y de las lenguas de las comunidades originarias emplazadas en el saber, tiempo y espacio de las coordenadas estatales.

## **5. Lengua, poder y saber: ideologías raciolingüísticas como fronteras**

El análisis de la construcción de las ideologías raciolingüísticas en la formación argentina del Estado-nación permite comprender que las desigualdades sociales y políticas no emergen únicamente del orden económico, sino que se administran mediante dispositivos normativos que regulan la ciudadanía. Como advierte Souza Lima (2021), la desigualdad es un fenómeno multidimensional, producido y gestionado por distintas tecnologías de gubernamentalidad donde prácticas de poder y de saber se articulan. Este desplazamiento, nos permite observar que la lengua, más que símbolo de identidad colectiva, actúa como criterio de inclusión legal y política, es decir que define quiénes son reconocidos como sujetos de derecho dentro del Estado y quiénes quedan fuera de sus marcos. De este modo, las legislaciones lingüísticas se entienden como mecanismos que delimitan fronteras de pertenencia sociolingüística, determinan qué repertorios son legítimos y fijan el acceso diferencial a los derechos humanos. En el campo

---

<sup>7</sup> En junio de 2025, el gobierno de Javier Milei oficializó mediante el Decreto N° 438 la disolución del INAI como un organismo con autarquía y descentralizado, y lo convirtió en una unidad organizativa dependiente de la Vicejefatura de Gabinete del Interior, lo que eliminó su autonomía institucional.

sociolingüístico, entonces, las legislaciones argentinas ordenaron los usos legítimos del español y establecieron las condiciones de inclusión o exclusión de otras lenguas, configurando los límites de pertenencia ciudadana. Ahora, comprender la formación de la estatalidad implica, entonces, analizar cómo las políticas lingüísticas inscriben esa clasificación en un orden de indexicalidad que asocia lengua castellana, nacionalidad y ciudadanía como equivalentes, en un mundo posmoderno.

Para la genealogía nacional argentina, Segato (2007) define este proceso con base en un paradigma de “terror étnico”, a través del cual la nación se constituyó borrando la heterogeneidad lingüística y cultural. La homogeneización del castellano operó como instrumento de integración forzada: la erradicación sistemática de las lenguas indígenas en los ámbitos escolares, administrativos y comunitarios consolidó la asociación entre legitimidad, civilización y lengua oficial nacional. Este proceso produjo una ciudadanía hegemónica fundada en la renuncia a los repertorios subalternizados y en la imposición de un ideal monolingüe, donde hablar español equivalía a ser ciudadano pleno. Hecht (2007) afirma que en nuestro país se cristaliza un “modelo de civilización” occidental y cristiano, y un “modelo de nacionalidad” monocultural y monolingüe que configura las identidades políticas argentinas en un doble movimiento de significaciones: por un lado, un principio positivo de afirmación de identidad y, por otro lado, un principio negativo de otredad, que “se construyó sobre los aborígenes que controlaban los territorios que se deseaban conquistar para establecer los límites de la patria” (p. 67).

Durante el siglo XIX, la Constitución Nacional y la Ley N° 1420 de Educación Común consagraron el castellano como idioma de la ciudadanía y progreso, marginando a las lenguas indígenas al espacio del atraso y barbarie. El español se transformó en capital simbólico estatal y en requisito de movilidad social. Un siglo más tarde, la Ley N° 23302 de Política Indígena incorporó por primera vez el reconocimiento formal de la diversidad cultural y lingüística, sin modificar las jerarquías sociales establecidas por la matriz colonial de valoración. El reconocimiento fue parcial: si bien las lenguas indígenas se admitieron como patrimonio cultural de comunidades etnizadas, no fueron posibilitadas como lenguas de ciudadanía. Así, su legitimidad quedó confinada al ámbito patrimonial, educativo y cultural, donde funcionaron como recursos pedagógicos de integración, sin proyección hacia un campo político de autodeterminación.

De este modo, se configuran dos mecanismos complementarios. Por un lado, las normativas decimonónicas racializan lingüísticamente al vincular las lenguas indígenas con la incivilización y justificar su exclusión. Por otro lado, las normativas indigenistas del siglo XX etnizan la diferencia, reconociendo la existencia de los pueblos originarios pero dentro de un régimen de inclusión tutelada. En estas legislaciones, la matriz moderno-colonial de poder permanece intacta: la racialización produce exclusión mediante la jerarquización naturalizada, mientras que la etnización genera inclusión subordinada al fijar identidades estáticas y repertorios minoritarios. Así, las lenguas indígenas continúan

subordinadas a la racionalidad eurocéntrica, lo que restringe su legitimidad epistemológica y limita el acceso a una ciudadanía intercultural plena.

Las consecuencias son evidentes en el sistema educativo. La escuela se consolidó como dispositivo central de la homogeneización lingüística, donde el acceso al conocimiento y al reconocimiento ciudadano ha dependido históricamente del dominio del español. En contraposición, las lenguas indígenas quedaron relegadas a la oralidad o al folklore, generando una desigualdad epistémica estructural. Como advierte Novaro (2011), las instituciones escolares han ocupado un lugar decisivo en la producción de identificaciones nacionales y la regulación de las diferencias culturales, operando como escenarios privilegiados de disputa entre proyectos de integración y reconocimiento. Desde esta perspectiva, la educación intercultural bilingüe no puede pensarse sólo como una política compensatoria, sino como un campo donde se tensionan sentidos sobre la ciudadanía, la lengua y la pertenencia. De esta manera, la EIB representa un espacio de disputa y posibilidad: allí donde la diversidad lingüística se concibe no como obstáculo, sino como principio pedagógico decolonial, la educación puede cobrar agencia como herramienta de reparación histórica y democratización cultural.

El derecho a la lengua debe entenderse como un derecho humano fundamental, vinculado al derecho a la educación, a la participación política y a la autodeterminación cognitiva. Reconocer los mecanismos mediante los cuales se indexicalizan las jerarquías sociolingüísticas implica avanzar hacia una democracia capaz de integrar la pluralidad de voces, lenguajes y memorias que conforman el tejido social. Como sostiene Elisa Loncon (2013), la EIB no puede reducirse a la enseñanza de idiomas, ya que encierra un profundo potencial político y cultural: cuando trasciende lo pedagógico, contribuye a reconstruir el pensamiento propio, fortalecer la autoestima colectiva y levantar la dignidad de los pueblos. Revertir la herencia moderno-colonial de las instituciones educativas requiere, precisamente, recuperar esa dimensión transformadora de la lengua como medio de justicia epistémica y de reconocimiento cultural. Creemos que no hay democracia sustantiva sin justicia lingüística, y esta requiere garantizar el acceso igualitario a los bienes simbólicos, entre ellos el uso legítimo de la lengua propia. Junto a Becerra y Llanquino (2017), también, creemos que es fundamental la vinculación entre autodeterminación colectiva del pueblo indígena y recuperación y puesta en valor del propio sistema de pensamiento y conocimiento, o *mapu kimün*, como elementos que están intrínsecamente ligados a la redefinición de las relaciones específicas entre persona, tiempo y espacio que desafían las categorías de las disciplinas académicas occidentales y de las políticas indigenistas neoliberales.

### **Referencias bibliográficas**

- Arnoux, E. Narvaja de y Bein, R. (2015). *Política lingüística y enseñanza de lenguas*. Buenos Aires: Biblos.
- Becerra, R. y Llanquino, G. (2017). *Mapu kimün. Relaciones mapuche entre persona, tiempo y espacio*. Santiago: Ocho libros.

- Bein, R. (2004). La legislación político-lingüística en la Argentina. En G. Kremnitz y J. Born (Eds.), *Lenguas, literaturas y sociedad en la Argentina. Actas del Coloquio Internacional* (19-35). Viena: Praesens.
- (2012). Argentinos: esencialmente europeos. *Quaderna*, 1(12), 1-17
- (2013). La legislación sobre lenguas y su cumplimiento. *Abehache*, 3(4), 19-35.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas. Teorías sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- (2014). *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid: Akal.
- Bourdieu, P. y Passeron, J-C. (2000). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema educativo*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Briones, C. (2002). Mestizaje y blanqueamiento como coordenadas de aboriginalidad y nación en Argentina. *RUNA. Archivo para las Ciencias del Hombre*, 23(1), 61-88.
- (2005). *Cartografías argentinas: políticas indigenistas y formaciones provinciales de alteridad*. Buenos Aires: Antropofagia.
- Butler, J. (2004). *Lenguaje, poder e identidad*. Madrid: Síntesis.
- Flores, N. y Rosa, J. (2020). Deshaciendo la noción de adecuación: ideologías lingüístico-raciales y diversidad lingüística en educación. En M. Niño-Murcia, V. Zavala y S. de los Heros, S. (Eds.), *Hacia una sociolingüística crítica: desarrollos y debates* (149-185). Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Garcés, F. (2007). Las políticas del conocimiento y la colonialidad lingüística y epistémica. En S. Castro-Gómez y R. Grosfoguel (Comps.), *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (217-224). Bogotá: Siglo del Hombre.
- Hamel, R. E. (1988). La política del lenguaje y el conflicto interétnico. Problema de investigación sociolingüística. En E. P. Orlandi (Org.), *Política lingüística na América Latina* (41-75). Pontes.
- (1994). Legislación y derechos lingüísticos. *Estudio Sociológicos*, 12(34), 205-224.
- (2008). La Globalización de las lenguas en el siglo XXI. Entre la hegemonía del inglés y la diversidad lingüística. En D. da Hora y R. Marques de Lucena (Orgs.), *Política lingüística na América Latina* (45-77). João Pessoa: Idéia.
- Hecht, A. C. (2007). Educación intercultural bilingüe: de las políticas homogeneizadoras a las políticas focalizadas en la educación indígena. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 29(1), 65-85.
- Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INDEC). (2024). Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2022. Resultados definitivos Población indígena o descendiente de pueblos indígenas u originarios.
- Irvine, J. y Gal, S. (2000). Language ideology and linguistic differentiation. En P. V. Kroskrity (Ed.), *Regimes of language: Ideologies, politics and identities* (35-84). Santa Fe: School of American Research Press.
- Mignolo, W. (2007). El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto. En S. Castro-Gómez y R. Grosfoguel (Comps.), *El giro decolonial:*

- reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (25-46). Bogotá: Siglo del Hombre.
- Ministerio de Educación de la Nación. (2011). Mapa Educativo de Unidades de Servicio de Educación Intercultural y Bilingüe.
- Novaro, G. (2011). *La interculturalidad en debate: experiencias formativas y procesos de identificación en niños indígenas y migrantes*. Buenos Aires: Biblos.
- Loncon, E. (2013). La importancia del enfoque intercultural y de la enseñanza de las lenguas indígenas en la educación chilena. *Docencia* 51, 44-55.
- Quijano, A. (2007). Colonialidad del poder y clasificación social. En S. Castro-Gómez y R. Grosfoguel (Comps.), *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (93-126). Bogotá: Siglo del Hombre.
- Schieffelin, B., Woolard, K. y Kroskrity, P. (2012). *Ideologías lingüísticas. Práctica y teoría*. Madrid: Los Libros de la Catarata.
- Segato, R. (2007). *La nación y sus otros*. Buenos Aires: Prometeo.
- (2013). *La crítica a la colonialidad en ocho ensayos*. Buenos Aires: Prometeo.
- Souza Lima, A. C. de (2021). Sobre gestar e gerir a desigualdade: pontos de investigação e diálogo. En A. C. de Souza Lima y C. Gonçalves Dias (Orgs.), *Maquinaria da unidade; bordas da dispersão: estudos de antropologia do Estado* (178-196). Rio de Janeiro: 7 Letras.
- Veronelli, G. A. (2015). Sobre la Colonialidad del Lenguaje. *Universitas Humanística*, 81, 19-44.
- (2019). La colonialidad del lenguaje y el monolenguajar como práctica lingüística de racialización. *Polifonia*, 26(44), 146-159.
- Zavala, V. y Back, M. (2017). Introducción: la producción discursiva de identidades racializadas. En V. Zavala y M. Back (Comps.), *Racismo y lenguaje* (11-38). Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.

### **Marco normativo**

- Constitución de la Nación Argentina. 1853
- Ley de Educación Común N° 1420/1884
- Ley Nacional N° 23.302/1985 de Política Indígena
- Decreto Nacional N° 155/1989
- Ley Provincial de Córdoba N° 10963/2024