

XII Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia, Facultad de Humanidades y Centro Regional Universitario Bariloche. Universidad Nacional del Comahue, San Carlos de Bariloche, 2009.

Educación, proyecto nacional y pueblos indígenas: aproximaciones críticas a la Ley de Educación Nacional.

Soria, Sofía.

Cita:

Soria, Sofía (2009). *Educación, proyecto nacional y pueblos indígenas: aproximaciones críticas a la Ley de Educación Nacional*. XII Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia, Facultad de Humanidades y Centro Regional Universitario Bariloche. Universidad Nacional del Comahue, San Carlos de Bariloche.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-008/816>

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

Introducción

En épocas en que grupos históricamente negados parecen haber ganado un espacio de reconocimiento que, aunque a veces precario, supondría un significativo avance en términos de inclusión y respeto de las minorías hacia el interior de los espacios nacionales, podría parecer suficiente emprender un análisis de tipo normativo orientado a medir la distancia entre lo que el reconocimiento “es” y lo que “debería ser”. Sin embargo, lo que un análisis de este tipo dejaría fuera del horizonte de problematización es la pregunta sobre las políticas de reconocimiento e inclusión como parte constitutiva de un complejo campo ideológico en el que se juegan concepciones sobre lo social, sus actores y posibilidades, como así también maneras específicas de interpretar y resolver conflictos sociales.

Si asumimos que las formas estatales de hablar de grupos identificados como diferentes dentro de la nación —los “otros internos”— constituyen una manera central de construir nación (Briones, 2008), podremos articular un análisis de las políticas de reconocimiento como maneras de “gestionar” diversidad y como cristalización de un proyecto político que, implícita o explícitamente, objetiva un modelo de sociedad con no pocas consecuencias para los actores sociales involucrados. Abordar entonces las políticas en esta clave habilita un conjunto de preguntas sustanciales en torno al Estado y su papel en la construcción de la “nación” y los “otros” como parte de un proceso más amplio de construcción de hegemonía.

Reconociendo entonces que las políticas —dentro de las cuales se incluyen las normas jurídicas— encierran en sí mismas concepciones y definiciones de la realidad, nos proponemos analizar los discursos que dieron sentido y orientación a la nueva política educativa argentina y que cobraron materialidad en la nueva ley de educación sancionada en el año 2006. Tanto en el debate público impulsado por el Estado como en el propio texto de la nueva normativa, se visualizaron desplazamientos significativos en relación a lo que debiera ser un “nuevo proyecto de país” en el contexto de lo que, desde la propia retórica estatal, se definía como transformación social, política y económica.

En ese marco, las ideas de *nación*, *diversidad*, *diferencia cultural*, *cultura* e *identidad* se convierten en objeto de nuevas apropiaciones, dando forma a una manera particular de concebir y proyectar el reconocimiento del derecho a una educación diferenciada para los pueblos indígenas. El análisis propuesto nos permitirá reconstruir, aunque sea fragmentariamente, el modo en que la nación y sus “otros” se reinventan desde el Estado y el lugar de la educación en ese proceso, al tiempo que esbozar algunas reflexiones sobre el proyecto hegemónico que subyace a la resolución del conflicto entre Estado-nación y pueblos indígenas en la actualidad.

Hegemonía, nación y alteridad: algunas precisiones conceptuales

El carácter construido de la nación ha sido ampliamente problematizado, ya sea en términos de *sentimiento de comunión y solidaridad* cuya existencia y permanencia depende de un plebiscito diario (Renan, 2000), como *comunidad política imaginada* (Anderson, 1993), o bien como *etnicidad ficticia* (Balibar, 1991). Lo que estos y tantos otros trabajos dan cuenta es de la radical historicidad y politicidad de la nación en tanto comunidad de pertenencia.

La nación como *proyecto* cuestiona, en efecto, cualquier intento de explicación sustentado en la naturaleza y cierto sentido común que indicaría que las características que se presentan como constitutivas de una nación son inherentes, necesarias e intrínsecas a determinada comunidad. Esto destaca el hecho que toda identidad —en este caso la nacional— no es un “dato” o una “evidencia” que se presenta con fuerza de objetividad; antes bien, ese “efecto de verdad” no es sino el resultado de complejos procesos políticos e ideológicos. Reconocer la historicidad de la forma nación, y por lo tanto su carácter contingente, supone entonces comprenderla como dimensión específica de un proyecto que se ha convertido en hegemónico y que implica por lo menos tres cuestiones: determinadas concepciones sobre lo social, lo económico, lo político y lo cultural; actores sociales que se definen en el antagonismo social en torno un proyecto político determinado y configuraciones institucionales particulares en las que se apoya —al tiempo que son objeto de— la disputa.

Con lo dicho, pretendemos sostener que la forma nación como dimensión de un proyecto hegemónico más amplio es una hipótesis de trabajo al menos plausible. Pues, ella nos permite pensar no sólo en términos de historicidad, sino también problematizar

la “cuestión nacional” desde algunas claves de lectura que el pensamiento de Antonio Gramsci ofreciera para comprender formaciones sociales complejas. Al reflexionar sobre los aportes del pensador italiano para pensar problemas teóricos vinculados a la “raza”, la etnicidad y otros fenómenos sociales relacionados, Stuart Hall (2005) subraya el énfasis en la *especificidad histórica* de los contextos a partir de los cuales se vuelven activas ciertas configuraciones de diferencia y desigualdad; la posición clave del *Estado* en la construcción de estrategias hegemónicas en múltiples niveles de la conflictividad social; la centralidad de la *dimensión cultural* en tanto terreno de las prácticas, representaciones, costumbres y sentidos comunes y, por último, la importancia del *campo ideológico* como dimensión crítica —aunque no exclusiva— en la que se juega la legitimidad de determinadas concepciones y la importancia de la lucha en ese nivel.

Para lo que pretendemos discutir aquí estas cuestiones adquieren una relevancia significativa, ya que las formas en que se construyen, significan y delimitan material y simbólicamente a los “otros” dan cuenta de un modo socio-históricamente situado de construir nación como dimensión ineludible de una formación social compleja. Esto es lo que la noción de *formaciones nacionales de alteridad* ubica en el centro de discusión, al señalar la importancia de considerar la relación entre Estado y orden nacional, en tanto el Estado tiene una posición central como “forjador de alteridad” en el proceso de conformación de un orden nacional. Así, se entiende la constitución de los Estados nacionales como procesos de formación y consolidación de una matriz de nación que es al mismo tiempo matriz de alteridad, en tanto supone la creación de alteridades históricas, entendidas como “formas de ser otros” propias de un contexto específico de formación nacional (Segato, 2007a, 2007b y 2007c). Tales formaciones, a su vez, no sólo producen categorías de diferenciación, clasificación y exclusión, sino que también regulan condiciones de existencia diferenciales para los distintos tipos de “otros internos” (Briones, 2005). Las formaciones nacionales de alteridad no son, sin embargo, definitivas, sino más bien formaciones en transformación, cuya historicidad permite pensar en rearticulaciones identitarias y re-apropiaciones derivadas de la dinámica de los antagonismos sociales. Entre otras cuestiones, nociones como éstas ofrecen un conjunto de posibilidades explicativas orientadas a comprender no sólo a la nación como proyecto inconcluso, sino también a enmarcar esa comprensión en articulaciones complejas entre las diferentes dimensiones de lo social: económica, jurídica, política, ideológica y cultural.

El arribo de la “ideología de la diversidad” en la década del ‘90

Los cambios estructurales que a fines del siglo XX dieron lugar al advenimiento del paradigma neoliberal en nuestra región supusieron, en el plano de las relaciones sociopolíticas, transformaciones significativas en las maneras de entender y proyectar el lugar de la diferencia cultural en el espacio social. En tal sentido, se dio un proceso de creciente visibilización de la diversidad cultural como modo de admitir/reconocer múltiples trayectorias culturales hacia el interior de los Estados nacionales, definiéndose nuevos ejes para el “diálogo social” y la resolución de los conflictos. La diversidad se convirtió en un término dirigido a responder a la crisis de un Estado-nación que, en su proceso formación y consolidación, promovió la homogeneidad en detrimento de la diferencia cultural (Ochoa Gautier, 2002)¹. Si por mucho tiempo la idea de diferencia cultural formó parte de un conjunto de discursos y representaciones asociados a la “barbarie”, comienza a configurarse un nuevo mandato en función del cual aquella idea es posible y deseable en el contexto de una *ideología de la diversidad*. En tanto concepción de mundo y manera de representar lo conocido, esta ideología encontró sus posibilidades de generalización y aceptación en el proceso de construcción hegemónica dirigido a lograr consentimiento social (Gramsci, 1971a, 1971b, 2004a, 2004b, 2004c) y conformar un *nuevo consenso* en torno al lugar de la diversidad/diferencia en la sociedad, su relación con el Estado y la comunidad nacional, pero fundamentalmente en torno a las modalidades y parámetros desde los cuales disputar esa relación. En consonancia con estos cambios, las nociones de multiculturalismo en algunos contextos y de interculturalidad en otros, adquirieron una gran importancia como proyectos dirigidos a reconocer e incluir a aquellos grupos enmarcados como diversos y/o diferentes.

Nuestro contexto nacional no estuvo ajeno a las transformaciones mencionadas, conforme transitaba la década del '90 se consolidaba un modelo neoliberal que, en su dimensión ideológica, erigió a la diversidad cultural como un *valor* importante para el diseño de políticas estatales. Uno de los espacios en los que se materializó de manera más clara esta tendencia fue el educativo, instalándose un conjunto de prácticas y

¹ Esta autora apunta que el término diversidad se utiliza por primera vez en 1965 en Canadá, específicamente para enunciar un proceso de reconocimiento oficial de diferentes grupos étnicos hacia el interior de las fronteras del Estado nacional, poniendo énfasis en la equidad como preocupación explícita por parte del Estado.

discursos relacionados a la temática de la diversidad y otras vinculadas, tales como la “pluralidad”, la “tolerancia”, la “no discriminación” y la “interculturalidad”. La Ley Federal de Educación sancionada en 1993 fue el marco normativo que otorgó una base de legalidad y legitimidad a estas redefiniciones, permitiendo la incorporación del enfoque multi/intercultural en muchas de las políticas educativas:

“La Argentina es un país multicultural, pluriétnico y multilingüe, debido tanto a la presencia de población aborígen como a migrantes hablantes de diversas lenguas y de orígenes culturales distintos. Sin embargo a lo largo de nuestra historia esta condición de diversidad no ha sido reconocida por el sistema educativo. Las políticas educativas en nuestro país han estado marcadas desde el período de la formación del estado nacional por la tendencia hacia la homogeneización. Con el advenimiento de la democracia en las últimas décadas, la Argentina se adscribe a la tendencia universal de reconocimiento de la diversidad...” (Resolución 107/99, Anexo I, Consejo Federal de Educación, Ministerio de Cultura y Educación, 1999).

Sin embargo, este tipo de definiciones fueron objeto de nuevas apropiaciones en el contexto de un fuerte cuestionamiento a las políticas surgidas al calor del modelo de desarrollo del neoliberalismo.

Hacia un “nuevo proyecto de país”: el discurso del cambio y sus elementos constitutivos

Luego que en el año 2001 el consenso en torno al modelo neoliberal sufriera un fuerte cuestionamiento —por lo menos en sus aspectos económicos—, la normalización institucional del 2003 vino de la mano de un conjunto de desplazamientos discursivo-ideológicos en los que el Estado cumplió un rol clave y que instituyeron la idea de *cambio* como eje articulador de importantes transformaciones a nivel de políticas públicas. Fue a partir de entonces que comienza a ser posible otro significado de la relación entre política, economía y sociedad, siendo el propio Estado el promotor de los cambios políticos que, desde su propia retórica, representarían la materialización de aquella idea.

Educar para una nueva ciudadanía: identidad nacional y diversidad cultural

Aquellas fueron las condiciones para que en el año 2006 se impulsara desde el Estado un debate público en torno a una nueva ley de educación orientada a abandonar el modelo educativo neoliberal instalado en la década precedente y a sentar las bases

socioculturales acordes a las necesidades de una sociedad en transformación. En este contexto de debate la relación entre educación, economía y sociedad se convierte en objeto de importantes resignificaciones por parte del Estado; en efecto, la educación pasa a ser un pilar fundamental para la construcción de un *nuevo modelo de país* vinculado al *futuro* y a la *justicia social*. En el “Documento para el Debate” lanzado en mayo de 2006 por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, se define la función de la educación en los siguientes términos:

“Somos conscientes de que al convocar al debate sobre el futuro de la educación argentina también estamos poniendo en discusión el modelo de país para las próximas décadas [...] Los procesos vividos en las últimas décadas mostraron que fue posible combinar el crecimiento económico con mayores niveles de desocupación, pobreza y exclusión. En este contexto, la educación se vio disminuida en su capacidad igualadora a partir de políticas que desembocaron en un modelo de país que sometió a la pobreza y la exclusión a grandes sectores de la población. La necesidad de proponer una nueva Ley de Educación Nacional está sustentada, en cambio, en la convicción de que la educación como derecho social es uno de los factores clave para desarrollar estrategias que permitan que el progreso del país esté sustentado en un modelo en el cual el objetivo principal del crecimiento económico sea fortalecer la justicia social [...] Sólo una educación de excelente calidad para toda la población permitirá alcanzar los objetivos de justicia social, crecimiento económico y ciudadanía democrática, que guían una estrategia de desarrollo sustentable...” (Ley de Educación Nacional, Documento para el Debate, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, mayo de 2006, pp. 1-11).

Con una nueva ley educativa se apuesta a un *nuevo vínculo entre educación y ciudadanía*, pues la educación cumpliría un rol clave en la recuperación de algunos valores considerados valiosos en la tradición nacional y en la conformación de nuevas orientaciones culturales para la reconstrucción social. En ese marco, la idea de *nueva ciudadanía* se presenta vinculada a la de *identidad nacional*, vínculo que se sintetiza en un principio que estuvo presente desde el inicio en los documentos oficiales publicados para el debate: “educar para consolidar la identidad nacional”. En efecto, la identidad nacional que deberá consolidarse —y que cristalizará en los perfiles de una nueva ciudadanía— se imagina ya no en relación de oposición sino de *armonía, apertura y conjunción* con la diversidad cultural. Si bien este modo de plantear la relación identidad nacional – diversidad cultural no constituye un dato totalmente novedoso teniendo en cuenta los procesos dados en los '90, lo significativo es que la modalidad de esa relación —de armonía y conjunción— se recupera como una característica definitoria de la nación argentina y constitutiva de la tradición nacional:

“La educación pública universal de calidad es uno de los pilares básicos sobre el cual se apoyan las características más nobles de nuestra tradición histórica: un país abierto a todas

las culturas, nacionalidades y creencias religiosas, con gran capacidad de integrarlas sin discriminaciones...” (Ley de Educación Nacional, Introducción al Proyecto de enviado al Honorable Congreso de la Nación, noviembre de 2006, p.2.).

“[...] la identidad nacional no puede apoyarse en la negación de las identidades y culturas regionales sino en su valorización y fortalecimiento. La diversidad cultural es una riqueza y no un problema, razón por la cual la educación debe formar al ciudadano para que comparta el espíritu nacional y se haga responsable solidariamente de la suerte del otro [...] La escuela fue y debe seguir siendo uno de los pilares de la construcción de la identidad nacional. En este sentido, será preciso que las experiencias de aprendizaje que tienen lugar en la escuela contribuyan al desarrollo de los valores vinculados a fortalecer lo que no une, lo que nos cohesionan, nos permite aprender a vivir juntos y a diseñar un proyecto de Nación justa e integrada...” (Ley de Educación Nacional, Documento para el Debate, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, mayo de 2006, p. 15.).

En el articulado de la Ley de Educación Nacional aprobada en diciembre del 2006 (N° 26.206), las definiciones sobre las orientaciones culturales que deberán fundar una nueva ciudadanía y redefinir la relación entre identidad nacional – diversidad cultural se retoman en los “Fines y Objetivos de la Política Educativa Nacional”, entre los cuales se destacan la formación de una ciudadanía comprometida con valores éticos fundamentales —como el respeto a los derechos humanos, entre otros— (art. 11, inciso c), el fortalecimiento de la identidad nacional basada en el respeto a la diversidad cultural (art. 11, inciso d), la promoción de la valoración de la multiculturalidad en todos/as los/as educandos/as (art. 11, inciso ñ) y la comprensión del concepto de eliminación de todas las formas de discriminación (art. 11, inciso v).

Pueblos indígenas y Educación Intercultural Bilingüe

Como elemento fundamental de la relación entre identidad nacional y diversidad cultural que la nueva política vendría a favorecer, la “cuestión indígena” se retoma como preocupación explícita a abordar desde las políticas educativas. Ya en el año 2004 se crea el Programa Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (PNEIB), cuyas definiciones centrales encontraron sus antecedentes en algunos proyectos e iniciativas de la década del '90. Con la intención declarada de lograr una educación inclusiva basada en el respeto y fortalecimiento de la diversidad cultural, este programa retoma la definición que se hiciera en la resolución del Consejo Federal de Cultura y Educación (107/99) según la cual nuestro país es “multicultural”, “pluriétnico” y “multilingüe”.

En el debate público sobre la nueva norma educativa una educación para los pueblos indígenas acorde a su derecho constitucionalmente reconocido se incluye dentro de los

ejes de discusión con el propósito de instituir a la educación intercultural bilingüe como modalidad educativa dentro del sistema educativo. En una entrevista que se le hiciera al entonces Ministro de Educación se destaca la necesidad de que la nueva ley refleje “los derechos de todos los argentinos”, de la importancia de conformar una “cultura común” basada en el respeto a la diversidad y de construir una educación intercultural que incluya a “todos los chicos” —indígenas y no indígenas—². En el “Documento para el Debate” se retoman una vez más las definiciones formuladas en la Resolución 107/99, resaltándose al mismo tiempo que el derecho constitucional a una educación bilingüe e intercultural había sido “tibiamente” tratado en las distintas normas y programas de gobierno. Esta situación de insuficiencias y limitaciones vendría a ser saldada por la nueva ley de educación:

“El mandato constitucional deber ser recogido por la nueva Ley de Educación y profundizado en la aplicación de políticas específicas. Ello tiene una doble importancia, porque, por una parte, la educación intercultural reconoce el derecho que las poblaciones aborígenes tienen a recuperar, mantener y fortalecer su identidad. Y, por otra, contribuye a promover un diálogo de conocimientos y valores entre sociedades étnica, lingüística y culturalmente diferentes [...] el Estado favorecerá la educación intercultural bilingüe, en tanto desarrolla la competencia comunicativa de los educandos, a nivel oral y escrito, en la lengua o lenguas utilizadas en el hogar y en la comunidad, junto con el aprendizaje de otras lenguas de mayor difusión y uso en los ámbitos nacional e internacional. Están probadas las ventajas pedagógicas de la utilización de las lenguas aborígenes como recursos de aprendizaje y de enseñanza en todas las áreas del currículum y particularmente en lo referente al aprendizaje del español [...] Todos los argentinos debemos asumir nuestra diversidad cultural como riqueza y será necesario preparar a todos los estudiantes con los recursos cognitivos necesarios para conocer la diversidad y las diferencias culturales existentes en sus entornos...” (Ley de Educación Nacional, Documento para el Debate, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, mayo de 2006, p. 35)

Cuando se hace referencia a la Estructura del Sistema Educativo Nacional (Título II, Cap. I, art. 17) se puntualizan cuatro niveles de educación y ocho modalidades educativas, entre ellas, la Educación Intercultural Bilingüe. Ésta se presenta como una modalidad dirigida a dar cumplimiento a lo dispuesto en la constitución nacional respecto de este tema, lo que contribuiría a preservar y fortalecer las pautas culturales, lengua, cosmovisión e identidad étnica de los pueblos indígenas, promoviendo un diálogo mutuamente enriquecedor de conocimientos y valores entre las diferencias culturales (art. 52). Paralelamente, para garantizar del valor de la multiculturalidad, se plantea como responsabilidad del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y del

² Entrevista al Ministro de Educación Daniel Filmus por La Señal de la Paloma (91.3 Mhz), 23 de junio de 2006, en: <http://argentina.indymedia.org/news/2006/06/418655.php>

Consejo Federal de Educación, la elaboración de contenidos curriculares tendientes a promover la valoración de la multiculturalidad y el conocimiento de las culturas originarias en todas las escuelas del país (art. 54).

Las políticas de reconocimiento como instrumentos de construcción de hegemonía

Lo desarrollado hasta aquí permite sostener que las iniciativas de reconocimiento e inclusión no son instrumentos de “resolución técnica de problemas”, sino definiciones político-ideológicas sobre tales problemas y el modo en que deben resolverse. Así pues, las políticas —en este caso las de reconocimiento de derechos educativos especiales— se entienden desde la noción de proceso, en tanto cristalizan un conjunto de discursos, definiciones y disputas en torno a lo que debe abordarse y resolverse. Desde esta perspectiva, las políticas de reconocimiento constituyen puntos de condensación entre definiciones acerca de lo que el reconocimiento es y debería ser, procesos de legitimación a cerca de lo que debe ser objeto de reconocimiento y un modelo de relación social entre las partes que disputan ese reconocimiento. Es en este sentido que Shore y Wright sugieren, en contra de su apariencia de neutralidad, recuperar a las políticas como “fenómenos” a partir de los cuales acceder a la comprensión de la configuración del poder en las sociedades contemporáneas, en tanto ofrecen un terreno fértil para observar y problematizar la constitución de subjetividades, identidades y modelos de relación y regulación social. De este modo, las políticas pueden abordarse como *instrumentos de construcción de hegemonía*, al ser una vía para lograr consentimiento a través de la naturalización de ideologías como sentido común (Shore y Wright, 1997).

Por lo tanto, es posible abordar la propuesta de educación intercultural bilingüe en esta clave y analizar cómo ella pone en juego determinada concepción de la diversidad/diferencia cultural, la nación, la cultura y la identidad. El examen de estas nociones nos permitirá esbozar algunas reflexiones sobre el modo hegemónico de resolver la relación históricamente conflictiva entre Estado, nación y pueblos indígenas.

En primer lugar, se observa que la educación intercultural bilingüe como iniciativa de reconocimiento dentro de la nueva política educativa encuentra su fundamento en dos

concepciones íntimamente vinculadas: *lo multicultural como condición y la diversidad cultural como dato*. Lo multicultural se presenta como un enunciado que describe un contexto conformado por presencias culturales que dan forma a una sociedad rica en diversidades, un paisaje de diversidad sobre el cual es posible proyectar estrategias tendientes a favorecer, desarrollar y preservar esa condición. El concepto de diversidad adquiere aquí un carácter positivo y se sostiene en el precepto ético-político de su respeto y valoración. Combinadas, estas ideas delinearían una asunción epistemológica de la diversidad cultural como “la” realidad, una opción ética por la multiculturalidad y el desafío político de construir estrategias que favorezcan la condición multicultural y “corrijan” sus posibles desviaciones. Esto es posible gracias a un proceso de naturalización que articula una imagen de las diferencias y relaciones socioculturales como *realidad objetiva* en función de la cual cada grupo, su cultura e identidad, se concibe como una *presencia*, una *entidad*, una *sustancia*.

Sobre la presuposición de esa realidad objetiva se sostiene, en segundo lugar, una idea de las pertenencias —la nacional y la indígena— como grupos culturales cuya identidad puede inferirse a partir de un conjunto objetivo de costumbres, rasgos y prácticas específicas y diferenciales. Esta noción de *cultura como posesión* se corresponde con aquella “vieja” idea de cultura de la que habla Susan Wright (1998), según la cual la(s) cultura(s) se entienden como entidades estables, unívocas, cerradas y auténticas. Esta concepción de cultura encuentra su raíz en el paradigma funcionalista que le da una connotación explicativa, al tiempo que la considera como una entidad localizada (Batallán y Campanini, 2007). De modo que, la *cultura y la identidad como esencias*, permiten la comprensión de los grupos como expresión de un “ser” que perdura en el tiempo y se transmite de generación en generación, aquello que se “posee” más allá de los avatares de la historia y puede “recuperarse” como parte de un trabajo de reafirmación de la identidad.

De lo anterior, y como tercer aspecto a señalar, deriva una particular manera de imaginar la *relación entre nación y pueblos indígenas* que, en este contexto, se vincula al problema de la relación entre lo universal y lo particular. En efecto, la identidad nacional se construye como una comunidad de pertenencia fundada en una tradición caracterizada desde siempre por la apertura, el respeto, la integración y no discriminación de la diversidad cultural. De allí que el papel de la educación sea recuperar esa tradición y consolidar la conformación de ciudadanos y ciudadanas abiertos/as a la diversidad, lo cual queda expresado de manera clara en los objetivos de

valoración de la multiculturalidad (art. 54) y la promoción del conocimiento de la diversidad de los pueblos indígenas (art. 92). Subyace, sin embargo, un *supuesto de neutralidad de lo nacional* en el que se activa un doble movimiento: mientras, por un lado, se postula la diversidad como un atributo y característica que corresponde a los “otros” —los pueblos indígenas en este caso— se refuerza, por otro, la imagen de lo nacional como identidad neutra en términos étnicos. Pues, dado que es la comunidad nacional la que debe “conocer la diversidad de los otros”, se produce una invisibilización de tal comunidad como cultura particular que gracias a un proceso histórico-político de construcción hegemónica se legitimó como mayoritaria y “universal”. Lo nacional queda entonces articulado a una idea de universal – neutral que actúa como norma invisible que mide las distancias y las diferencias.

La construcción de una objetividad histórico-social a partir de la noción de diversidad cultural supone un proceso de naturalización de las diferencias culturales y sus relaciones, debido a que las mismas quedan desvinculadas de una posible explicación y comprensión desde una dinámica histórico-política que ha construido diferencias como una relaciones de desigualdad y poder. Esto obliga pensar el modelo de sociedad vinculado a este modo de concebir la realidad y, por lo tanto, a problematizar los alcances de lo que desde el Estado se postula como reconocimiento e inclusión de los pueblos indígenas. Pues, de cómo se concibe la diversidad/diferencia y su relación con la comunidad nacional, se pueden extraer algunas conclusiones respecto de un proyecto político y los campos de posibilidades que se definen para los actores sociales involucrados.

A modo de cierre

Las aproximaciones analíticas aquí presentadas nos permitieron una lectura crítica en torno al proyecto nacional que se construye desde el Estado a través de la nueva Ley de Educación Nacional. Pues, el análisis de la propuesta de educación intercultural bilingüe en el contexto de la nueva normativa nos permitió observar que el modo en que se construye, reconoce e incluye a los “otros” tiene íntima vinculación con un proceso de construcción nacional como dimensión específica de un proyecto hegemónico más amplio. Dentro de ese proceso, la importancia de considerar el campo ideológico —

como un aspecto dentro de la dimensión cultural de lo social— resulta clave, dado que en ese terreno se constituyen también relaciones de fuerza poniendo al sentido común como arena de definición y disputa de los actores (Grimson y Semán, 2005).

Si, tal como dijimos, las políticas son instrumentos esenciales de construcción de hegemonía al contribuir a la naturalización de ideologías construyendo sentido común, observamos cómo la nueva política educativa pretende recuperar un sentido de lo educativo vinculado a la necesidad de “refundar” una nación que se sigue imaginando como abierta a la diversidad cultural. El refuerzo de esta imagen como sentido común permite, en ese mismo movimiento, resignificar la relación entre Estado-nación y pueblos indígenas: una relación de armonía, conjunción, reconocimiento e integración. De ello deriva una política de reconocimiento que condensa, tal como anticipamos, tres cuestiones: una definición sobre lo que el reconocimiento es y debería ser, procesos de legitimación a cerca de lo que debe ser objeto de reconocimiento y un modelo de relación social entre las partes que disputan ese reconocimiento. Es en ese sentido que, sobre la base de una concepción de la diversidad cultural como “dato objetivo” que describe una realidad, el reconocimiento de los pueblos indígenas se resuelve como una cuestión de “cultura” e “identidad” entendidas como esencias, proyectando al mismo tiempo una relación de armonía entre nación y pueblos indígenas en virtud de un horizonte de cohesión social.

Este modelo de relación social se orienta, en efecto, a un ideal de convivencia entre “culturas” que diluye el conflicto como constitutivo de las relaciones de diferencia y deja fuera las dimensiones económica y sociopolítica que juegan en esas relaciones. Esto nos conduce a la formulación de un interrogante: ¿cuáles son las continuidades y discontinuidades entre el proyecto político actual y aquel que intenta cuestionar? Como respuesta, podemos decir que hay una continuidad en los modos de pensar la identidad, la cultura, la nación y la diversidad, incluso que el reconocimiento en el terreno de la educación queda ligado a un proceso de reinención de la nación y su relación con los “otros” en el que queda solapada la posibilidad de que las categorías de conflicto, opresión, desigualdad, colonialidad y autonomía formen parte de un proyecto político de interculturalidad. Esas clausuras nos hablan de un proyecto hegemónico en el que es posible, aún, *una* manera de imaginar el reconocimiento e inclusión de los pueblos indígenas.

Bibliografía

- ANDERSON, Benedict (1993) *Comunidades imaginadas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- BALIBAR, Etienne (1991) “La forma nación: historia e ideología”, en I. Wallerstein y E. Balibar *Raza, nación y clase*. México: Iepala.
- BATALLÁN, Graciela y CAMPANINI, Silvana (2007) “El ‘respecto a la diversidad’ en la escuela: atolladeros del relativismo cultural como principio moral”, *Revista de Antropología* N° 16, pp. 159-174.
- BRIONES, Claudia (2005) “Formaciones de alteridad: contextos globales, procesos nacionales y provinciales”, en C. Briones (ed.) *Cartografías argentinas. Políticas indigenistas y formaciones provinciales de alteridad*. Buenos Aires: Antropofagia, pp. 11-43.
- BRIONES, Claudia (2008) “La nación Argentina de cien en cien: de criollos a blancos y de blancos a mestizos”, en J. Nun y A. Grimson (comps.) *Nación y Diversidad: territorios, identidades y federalismo*. Buenos Aires: Edhasa, pp. 35-62.
- GRAMSCI, Antonio (1971a) “El Estado”, en *La política y el Estado moderno*. Barcelona: Península
- GRAMSCI, Antonio (1971b) “La cuestión del ‘hombre colectivo’ o del ‘conformismo social’”, en *La política y el Estado moderno*. Barcelona: Península
- GRAMSCI, Antonio (2004a) “Apuntes sobre la historia de las clases subalternas. Criterios metódicos”, en *Antología*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- GRAMSCI, Antonio (2004b) “La formación de intelectuales”, en *Antología*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- GRAMSCI, Antonio (2004c) “La sociedad civil”, en *Antología*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- GRIMSON, Alejandro y SEMÁN, Pablo (2005) “Presentación: la cuestión ‘cultura’”, *Etnografías Contemporáneas* N° 1. Buenos Aires: Escuela de Humanidades, UNSAM, pp. 1-12.
- HALL, Stuart (2005) “La importancia de Gramsci para el estudio de la raza y la etnicidad”, *Revista Colombiana de Antropología* Vol. 41, pp. 219-257 [Artículo originalmente publicado en *Journal of Communication Inquiry*, 1986, Vol. 10, pp. 5-27. Traducción: Santiago Giraldo]
- OCHOA GAUTIER, Ana María (2002) “Desencuentros entre los medios y las mediaciones: Estado, diversidad y políticas de reconocimiento cultural en Colombia”, en M. Lacarrieu y M. Álvarez (comps.) *La (indi)gestión cultural. Una cartografía de los procesos culturales contemporáneos*. Buenos Aires: Ciccus-La Crujía, pp. 121-139.
- RENAN, Ernest (2000) “¿Qué es una nación?”, en A. Fernández Bravo (comp.) *La invención de la nación. Lecturas de la identidad de Herder a Bhabha*. Buenos Aires: Manantial, pp. 53-66.
- SEGATO, Rita (2007a) “Introducción”, en *La Nación y sus otros. Raza, etnicidad y diversidad religiosa en tiempos de Políticas de la Identidad*. Buenos Aires: Prometeo, pp. 15-36.

SEGATO, Rita (2007b) “Identidades políticas/Alteridades históricas: una crítica a las certezas del pluralismo global”, en *La Nación y sus otros. Raza, etnicidad y diversidad religiosa en tiempos de Políticas de la Identidad*. Buenos Aires: Prometeo, pp. 37-69.

SEGATO, Rita (2007c) “Raza es signo”, en *La Nación y sus otros. Raza, etnicidad y diversidad religiosa en tiempos de Políticas de la Identidad*. Buenos Aires: Prometeo, pp. 131-150.

SHORE, Cris y WRIGHT, Susan (1997) “Policy. A new field of anthropology”, en C. Shore y S. Wright (eds.) *Anthropology of Policy. Critical perspectives on governance and power*. Londres: Routledge.

WRIGHT, Susan (1998) “La politización de la cultura” [artículo originalmente publicado en *Anthropology today* Vol. 1 N° 14, pp. 7-15. Versión en español disponible en: http://www.antropologiasyc106.com.ar/constructores/19cap3_wright.pdf].

Documentos consultados

Resolución 107/99. Consejo Federal de Educación, Ministerio de Cultura y Educación, septiembre 1999.

Educación en la Democracia. Balance y Perspectivas. Asamblea del Consejo Federal, Ministerio de Cultura y Educación, noviembre 2003.

Primer Taller de Educación Intercultural Bilingüe en Argentina. Instituto de Asuntos Indígenas (INAI). Buenos Aires, febrero 2003.

Educación Intercultural Bilingüe en Argentina. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2004.

Programa Nacional de Educación Intercultural Bilingüe, en *Educación Intercultural Bilingüe: debates, experiencias y recursos*, Colección Educ.ar [CD-rom N° 9].

Ley de Educación Nacional: Documento para el debate. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, mayo de 2006.

Ley de Educación Nacional: Anteproyecto de ley, documento para el debate. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, septiembre de 2006.

Ley de Educación Nacional: Proyecto enviado al Honorable Congreso de la Nación. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, noviembre de 2006.

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

Entrevista al Ministro Daniel Filmus. Entrevista realizada por La Señal de la Paloma (91.3 Mhz), 23 de Junio de 2006, en: <http://argentina.indymedia.org/news/2006/06/418655.php>

Dirigentes indígenas debatieron el proyecto de la nueva Ley de Educación. Testimonio de Yaguar Mallku, Red de Comunicación Indígena (RCI) – Jujuy, La Señal de la

Paloma (91.3 Mhz), 23 de Junio de 2006, en:
<http://argentina.indymedia.org/news/2006/06/418655.php>

Propuesta de los representantes indígenas al anteproyecto de Ley de Educación Nacional, Instituto Nacional de Asuntos Indígenas (INAI), septiembre 2006, en:
<http://www.desarrollosocial.gov.ar/INAI/site/propuestas/propuestas.asp>

I Encuentro Nacional “Hacia la instalación de la modalidad EIB en el Sistema Educativo”, Documento para la Discusión, Gestión Curricular y Formación Docente, Ministerio de Educación, junio 2008, en: <http://www.me.gov.ar/curriform/eib.html>