

Políticas educativas, pueblos indígenas e interculturalidad en Argentina: sentidos, alcances e implicancias.

Ana Sofía Soria.

Cita:

Ana Sofía Soria (2007). *Políticas educativas, pueblos indígenas e interculturalidad en Argentina: sentidos, alcances e implicancias*. XXVI Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. Asociación Latinoamericana de Sociología, Guadalajara.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-066/987>

Políticas educativas, pueblos indígenas e interculturalidad en Argentina: sentidos, alcances e implicancias

Autora: Ana Sofía Soria.

**CONICET, Centro de Estudios Avanzados, Universidad Nacional de Córdoba,
Argentina.**

Índice de contenidos:

Introducción.....	2
I. Réquiem para un Estado: la política de homogeneización.....	3
II. La época de los resarcimientos	7
II. a. Contexto de la reforma educativa en Argentina.....	8
II. b. Pueblos Indígenas en el marco de la Ley Federal de Educación	10
III. Cambios ideológicos, Nueva Ley de Educación e interculturalidad.....	13
III. a. Lo nacional y lo multicultural	14
III. b. El derecho a la diferencia cultural: entre el reconocimiento y la “atención especial”	15
III. c. La “reconstitución” de lo nacional: o cómo pertenecer al mundo global.....	17
IV. Consideraciones finales.....	18
V. Bibliografía.....	20
VI. Documentos consultados.....	22

Introducción

En las dos últimas décadas han ocurrido en Argentina cambios significativos en la relación entre Estado y pueblos indígenas. Desde derechos constitucionalmente incorporados en la última reforma constitucional de 1994, hasta políticas estatales que incluyen las nociones de multi e interculturalidad, constituyen acontecimientos que sugieren nuevas dinámicas en el mapa político nacional, a su vez vinculadas a transformaciones globales que han actuado como condiciones de posibilidad de tales cambios.

Una mirada general sobre las orientaciones y metas de las políticas educativas de los últimos tiempos, sobre todo a partir de los cambios estructurales de los '90, nos devuelve la presencia de un discurso fuertemente legitimado de respeto y valoración de la diversidad cultural. Al menos, esto nos permite esbozar dos rápidas anticipaciones: por un lado, que tal discurso marca una “ruptura” con la tradición homogeneizadora que definió la institución educativa desde sus inicios. Por otro, que la diversidad es un “valor” tan evidente como indiscutible y que cobra su legitimidad en el marco de un cambio ético-valorativo que la escuela no puede dejar de promover en su función formadora. Sin embargo, esta ponencia procura poner en discusión algunos supuestos que sostienen este discurso devenido en hegemónico que, a simple vista, proyecta una imagen de Estado orientado a “incluir” y “reconocer” una diferencia cultural antes negada. El objetivo es interrogar las nociones de multi e interculturalidad, en virtud de analizar cómo el actual discurso estatal plasmado en políticas y proyectos educativos va articulando nuevas formas de relación entre Estado y pueblos indígenas y otras formas de “gestión de la diversidad”. Se trata de analizar en qué medida el Estado argentino ha abandonado los cimientos económicos, políticos y culturales del proyecto de construcción nacional que lo definieron desde sus inicios y las implicancias que ello tiene para los pueblos indígenas.

La hipótesis que guía este trabajo es que, en el contexto de una sociedad definida como multicultural, el discurso de reconocimiento de la diversidad se configura sobre la base de ciertas contradicciones que actúan como su condición de posibilidad en el marco de un orden global en el que la valoración de lo multi e intercultural es la llave de *acceso* a un mundo que promete a cambio más “desarrollo”.

I. Réquiem para un Estado: la política de homogeneización

El punto de partida es la pregunta por el Estado-nación ¿qué es lo que hace posible que podamos hablar de “un” Estado y asociarlo a “una” nación? La asociación Estado-nación-territorio obedece a un conjunto de procesos políticos, económicos y culturales; en tal sentido, se trata de pensar al Estado como dimensión política de un orden más amplio, como estructura político-institucional articulada a necesidades de legitimación y a dinámicas económicas específicas. Desde esta perspectiva, pensamos al Estado en el marco de un sistema-mundo capitalista (Wallerstein, 2003 [1988]), entendido como sistema social histórico de relaciones económico-sociales, políticas y culturales. La formación de los Estados en su sentido moderno parece responder entonces a la necesidad de contar con una estructura política capaz de involucrarse en la competencia por la acumulación de capital, proceso al que sin dudas no se asiste en igualdad de condiciones. En el marco de esa competencia, la creación de un Estado implica el *ingreso* a un sistema interestatal que funciona en base a ciertas reglas y legitimidades en el marco de las cuales hay que actuar y que distribuyen desigualmente las “obligaciones” y “recompensas” entre los participantes de ese juego político. En otros términos, es la dinámica que se da entre Estados centrales y periféricos y que tiene su correlato en las múltiples dimensiones de la vida social: económica, política, social y cultural.

Si centramos la mirada en las dimensiones culturales e ideológicas de este proceso, advertimos que el acceso al sistema interestatal significa compartir una imagen de mundo según la cual es *necesario* y *deseable* entrar al mundo moderno, al mundo del progreso: es lo que Wallerstein llama la ideología del universalismo (1988, 2003 [1988]). De acuerdo a este autor, el universalismo es una epistemología que define lo que puede ser conocido y cómo puede conocerse, de lo que derivan enunciados universales acerca del mundo que se consideran verdaderos e inmutables. La creencia en una cultura universal, al tiempo que fue pieza fundamental de la expansión del sistema mundial capitalista, resultó en una especie de “entusiasmo modernizador” al que se acoplaron diferentes países con aspiraciones de pertenecer a un mundo que claramente no representaban ellos mismos. Ahora bien, lo que sin dudas surge en este contexto es la pregunta por la corporeidad histórica de estos procesos, es decir, cómo es que este sistema social histórico ha funcionado, cuándo y dónde podemos ubicar su génesis y desarrollo. De acuerdo al planteo de Wallerstein (2003 [1988]), la génesis de este sistema se ubica en la Europa de fines del

siglo XV y se extiende hasta finales del siglo XIX hasta cubrir todo el globo. Decir que este sistema nace en Europa no significa sin embargo sostener que haya sido un proceso estrictamente endógeno, más bien fue un proceso que involucró a otras regiones del mundo sin las cuales no fue posible la distribución desigual de las cargas y recompensas del sistema¹.

La creación de un Estado consiste no sólo en un acto instituyente, sino también en un proceso de legitimación; es decir, la creación de las bases sociales y culturales que permiten la identificación con un nuevo orden social, económico y político. La construcción de una nación es una manera de resolver los problemas de cohesión a los que se enfrenta un Estado a través de políticas de homogeneidad: ésta parece presentarse como necesidad objetiva de los procesos de modernización (Gellner; en Quijada, 2000) y representar un ajuste en la relación entre política y cultura. El resultado de esto es la etnización de la población (Balibar, 1988), la subordinación de su heterogeneidad a la imagen de una comunidad de pertenencia común, esencial y perdurable en el tiempo, con un pasado compartido y trascendente, por fuera de voluntades individuales y condiciones históricas. En este sentido, la nacionalización y etnización de la sociedad se presentan como “proyectos” orientados a la legitimación del orden estatal. Como proceso indisociable a la construcción de la homogeneidad está la construcción de la heterogeneidad; aunque aparentemente contradictoria, esta idea remite al hecho de que la construcción de una pertenencia común y homogénea se sostiene en su diferencia con un afuera, con otro interno y/o externo. En esto radica el carácter estructurador -aunque no exclusivo- del Estado² respecto a los modos de organización de los diálogos y conflictos dentro del espacio social (Grimson, 2000), estableciendo las categorías de identificación posibles y legítimas desde las cuales hablar y disputar el sentido de lo social.

Partiendo de la afirmación del carácter capitalista de América Latina desde sus inicios (Gunder Frank, en Dos Santos, 2003)³, es que nos introducimos a la cuestión de la

¹ No es objeto de este trabajo hacer una exposición de las diferentes formas que adquirió este proceso de expansión capitalista en función de las regiones y sus particulares características. Simplemente, se pretende destacar la perspectiva desde la cual partimos para explicar el surgimiento del Estado nacional argentino en el marco de un orden económico-político de mayor alcance.

² Decimos que no hay exclusividad por parte del Estado porque sostener lo contrario implicaría negar la capacidad de los sujetos de emprender una disputa por las categorías de identificación desde las cuales “hablan” y “existen”.

³ Esta idea articuló parte de los debates de la Teoría de la Dependencia en América Latina durante la década del '60, en oposición a ciertas interpretaciones que sostenían el carácter “feudal” de América Latina como modo de justificación de una revolución burguesa capaz de introducir a nuestros países al mundo del

formación del Estado argentino. Luego de la lucha independentista de comienzos del siglo XIX, el imperativo indiscutible fue construir una república acorde a los mandatos del progreso y la civilización. No sin contradicciones ni disputas político-ideológicas, la construcción del Estado argentino llevó largo tiempo hasta lograr su definitiva consolidación terminando el siglo XIX. Crear un Estado-nación era la manera de “acceder” a la cultura universal y ello implicaba básicamente dos cuestiones: la construcción de una nación y la posesión de un territorio identificable con las fronteras estatales que, además de marcar los límites de su soberanía, sirviera de base para el desarrollo de una economía capitalista.

Sobre la base de esa imagen compartida acerca de una cultura universal, la *intelligentsia* argentina estructuró el proyecto de construcción nacional en base a una interpretación dualista de la realidad: heterogeneidad y diversidad eran sinónimo de atraso y barbarie; mientras que la homogeneidad era el signo del progreso y la civilización. La homogeneidad entonces parecía prometer la modernización como “salto” cualitativo en el marco de evolución de la historia universal, cuya máxima expresión eran las naciones europeas a la cabeza del desarrollo económico y tecnológico. Desde este punto de vista, la “cuestión del desarrollo” en el siglo XIX fue pensada en términos de civilización y barbarie (Dos Santos, 2003)⁴. Esta cuestión se expresó en la construcción de un modelo de identidad nacional en el que se valoró positivamente la categoría de ciudadano, blanco y civilizado; mientras que el polo negativo fue la “barbarie”: indios, mestizos, gauchos y pobres en general (Juliano, 1992). En este contexto, el “indio” fue definido como uno de los “problemas” a resolver por las élites intelectuales y, de acuerdo a la coyuntura política, fue objeto de estrategias de eliminación y asimilación. El “indio” fue interpretado como la expresión del “problema racial” de nuestra sociedad y, por tanto, como “freno” al desarrollo; en tanto identidad construida desde el Estado, lo indígena fue asociado y *fijado* a características “salvajes”, “heterogéneas”, *opuestas* a la identidad nacional. Es así que la nación como proyecto y categoría de identificación se estructuró en una compleja relación entre la inclusión y la exclusión: mientras se presentaba como la categoría capaz de garantizar a los “nuevos” ciudadanos el goce de ciertos derechos, su misma condición de

desarrollo. Para una clara exposición de estas y otras cuestiones relativas a la Teoría de la Dependencia, ver Dos Santos (2003).

⁴ Según el autor, esta afirmación vale para todo el pensamiento latinoamericano, sin perder de vista sus variantes y diferentes manifestaciones.

posibilidad fue el establecimiento de fronteras que separaron y jerarquizaron a ciudadanos y no-ciudadanos.

Uno de los caminos que condujo al Estado hacia la homogeneidad deseada fue la institucionalización de la educación o de la acción pedagógica. Desde sus inicios, la cuestión educativa en Argentina estuvo centrada en la creación de ciudadanos capaces de identificarse con una nación homogénea y los ideales de ilustración y civilización. Asimismo, la educación estuvo enmarcada en procesos de alterización ya que fue un dispositivo clave para aprehender no sólo las prácticas del “buen ciudadano”, sino también las categorías de clasificación que identificaran y diferenciaron un nosotros-de-un-otros. La misión civilizadora de la escuela sintetizada en el propósito de “desarrollo moral” postulado en el artículo 1º de la Ley 1420 de 1884, sugiere de algún modo la intención de “dirigir” la formación de aquel ciudadano imaginado para la nueva nación. Por otro lado, a pesar de que el discurso pedagógico de la época se sostuviera sobre la base de una promesa *igualadora e integradora* para toda la población, esto significó cumplir una condición: borrar toda huella de diversidad y heterogeneidad. Vemos cómo el ideal de igualdad estuvo fuertemente asociado a uniformidad-homogeneidad que, al tiempo que garantizaba el acceso a la civilidad, marcaba los límites con otros sectores sociales que no respondían a sus parámetros. En este contexto, el “indio” y lo “indígena” no fueron categorías expulsadas del discurso de la época, sino más bien incorporadas como el contraluz de la identidad nacional. En el discurso social y escolar los indios fueron nombrados como los vagos, sucios, incapaces, inferiores y salvajes.

Lo anterior nos permite observar cómo la generalización y legitimación de estas y otras ideas no fue producto caprichoso de unos pocos, como tampoco la mera imposición de unas ideas sobre el vasto conjunto social. Más bien se trata de imágenes de mundo que fueron disputándose y cimentándose y cuyo “efecto de verdad” involucró a discursos científicos que se encargaron de “demostrar” los frenos del desarrollo y las claves del progreso de la nación argentina⁵. Es así que podemos interpretar la formación del Estado nacional argentino como parte de un “clima ideológico” que creyó en una cultura universal y en un movimiento histórico objetivo, como así también en la posibilidad de ocupar un lugar en el mundo al precio de homogeneización, exclusión y naturalización de la desigualdad.

⁵ Para un interesante análisis sobre el papel del pensamiento positivista en relación a la construcción nacional y su consolidación en América Latina, ver Funes y Ansaldo (1991).

II. La época de los resarcimientos

Hacia la década del '90 la cuestión de la diversidad comienza a ser tematizada desde diferentes ámbitos académicos y políticos, configurándose una agenda internacional, regional y nacional en torno a cuestiones vinculadas a la diferencia cultural y su reconocimiento⁶. Se generaliza la idea de multiculturalismo como concepto que intenta “describir” el hecho innegable de que nuestras sociedades “están hechas” de diversidad, al tiempo que marca la intención de un proyecto político orientado a reconocer grupos históricamente negados y discriminados. En relación a los pueblos indígenas, este “giro” estará materializado en convenios y proyectos desde los organismos internacionales (OIT, ONU, OEA)⁷, en nuevas legislaciones y hasta en reformas constitucionales en muchos países latinoamericanos. En Argentina, la reforma constitucional de 1994, en su artículo 75 inciso 17, garantiza a los pueblos indígenas sus derechos territoriales, políticos, culturales y educativos.

Los cambios ocurridos pueden ser vistos como el resultado de una estructura de oportunidades (Toledo Llancaqueo, 2005): la inclusión de los derechos indígenas a la diferencia cultural en el marco la doctrina de los Derechos Humanos, las transiciones democráticas en muchos países de la región latinoamericana, la constitución de nuevas redes transnacionales, la redefinición de las fronteras estatales, etc. En sentido similar, otros planteos entienden estas transformaciones desde un doble proceso: la transnacionalización o globalización y la gubernamentalidad neoliberal (Briones, 2005). Es decir, las prácticas económicas, políticas y culturales se re-territorializan y una diversidad de actores con diferente significación política establecen interrelaciones de tipo global-local de las que resulta un sentido común que orienta las transformaciones sociales (Mato, 2005). En tal sentido, los '90 fueron el tiempo de visibilización de un doble movimiento: por un lado, la configuración de agendas políticas definidas por diferentes actores que actúan a nivel transnacional (desde organismos de crédito internacionales, Estados nacionales, organizaciones sociales hasta agencias de la ONU) y, por otro, un conjunto de

⁶ Se indica la década del '90 como el punto más claro de un proceso que venía dándose desde la década anterior y en el que las demandas de organizaciones indígenas cumplieron un papel clave. No obstante, lo que se quiere destacar es el contexto o “clima” en el que se fue configurando un nuevo discurso en torno a la diversidad cultural.

⁷ Hablamos del convenio N° 169 de la OIT sobre “Pueblos Indígenas y Tribales de países independientes” (1989); la elaboración del “Proyecto de declaración universal sobre los derechos de los Pueblos Indígenas” elaborado por el grupo de trabajo de las Naciones Unidas sobre Poblaciones Indígenas (1994) y el “Proyecto de declaración americana sobre los derechos de los Pueblos Indígenas” aprobado por la Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH) de la OEA (1997).

reformas estructurales en los países de América Latina orientadas, entre otras cosas, al achicamiento y descentralización del Estado y la definición de programas de desarrollo como modo de compensación de la pobreza. Este fue el contexto en el que las nociones de multi e interculturalidad comienzan a ser valoradas como principios sobre los cuales edificar programas y proyectos de desarrollo.

II. a. Contexto de la reforma educativa en Argentina

La “transformación educativa” fue el concepto que sintetizó en Argentina las reformas estructurales en ese nivel. La misma se justificó como solución a la “crisis” de un sistema caracterizado por su desvinculación con nuevos contextos económicos y sociales, por su falta de equidad, calidad, eficiencia y eficacia y su relación con un proyecto de construcción de Estado-nación “agotado” (Miranda et al., 2003). Esta transformación educativa se materializó en la Ley Federal de Educación (N° 24.195) de 1993.

Las nociones y principios que fundamentaron la reforma educativa fueron coincidentes con los lineamientos de una agenda internacional, cuya definición resultó principalmente de la “Conferencia Mundial de Educación para Todos” (Jomtien, Tailandia, 1990) organizada por iniciativa de UNICEF, UNESCO, PNUD y el Banco Mundial. A partir de un diagnóstico de la situación educativa a nivel mundial, los lineamientos de este encuentro se concentraron en las necesidades básicas de aprendizaje en relación a las cuales se definieron no sólo metas y prioridades, sino también la necesidad de “cooperación internacional” en su financiamiento. En este contexto, se partió de un diagnóstico que acusaba una realidad afectada por problemas tales como el aumento de la deuda, el crecimiento de la pobreza, el estancamiento y decadencia económica y un aumento de población que, entre otros, limitaban los esfuerzos para satisfacer el objetivo de educación para todos. Sin embargo, estos problemas no fueron interpelados desde sus causas, es decir, desde el cuestionamiento de sus condiciones económicas y políticas de producción; por el contrario, conformaban “la” realidad que había que enfrentar con más y mejor educación. Desde este punto de vista, la educación se planteó en términos de oferta-demanda, como elemento clave para el crecimiento económico y reducción de pobreza, sustentada en una teoría del capital humano (Domenech, 2004a)⁸: la educación resultaría

⁸ La teoría del capital humano se sostiene sobre la idea de que la educación es una inversión, un “medio” que permite a los individuos aumentar su productividad personal en el contexto de condiciones desiguales que sólo ellos pueden superar. Ver Domenech (2004a).

en “herramienta” que los individuos podrían “utilizar” y “aprovechar” para su adaptación al medio social y cultural. Asimismo, la universalización del acceso a la educación se presentó vinculada al concepto de equidad que, en el marco de definición de políticas, se orientaría a la compensación de desventajas estructurales. En relación a ello, el objetivo sería garantizar una educación básica equitativa orientada a “modificar las desigualdades educacionales y suprimir las discriminaciones en el acceso” de los grupos en situación de “desamparo” o “desventaja”: pueblos indígenas; niños pobres y trabajadores; poblaciones remotas y rurales; trabajadores nómadas e itinerantes; minorías étnicas, lingüísticas y “raciales”; refugiados; desplazados y pueblos invadidos. Los siguientes fragmentos expresan algunas de estas ideas:

“Cada persona -niño, joven o adulto- deberá estar en condiciones de beneficiarse de las oportunidades educacionales ofrecidas para satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje. Estas necesidades comprenden tanto las herramientas esenciales para el aprendizaje (...) como los contenidos básicos mismos del aprendizaje (...) requeridos para que los seres humanos sean capaces de sobrevivir, desarrollen sus capacidades, vivan y trabajen con dignidad, participen plenamente en el desarrollo, mejoren la calidad de sus vidas, tomen decisiones fundamentales y continúen aprendiendo...” (Declaración Mundial sobre Educación para Todos, Artículo I).

“Serán necesarios aumentos de recursos sustanciales y a largo plazo para la educación básica. La comunidad internacional, incluidos los organismos e instituciones intergubernamentales, tiene la responsabilidad urgente de mitigar las limitaciones que impiden a algunas naciones lograr la meta de la educación para todos...” (Declaración Mundial sobre Educación para Todos, Artículo X).

Estas y otras definiciones fueron ratificadas en el “Marco de Acción de Dakar”, que resultó del Foro Mundial sobre Educación (Dakar, Senegal, 2000). En esa oportunidad, el propósito fue evaluar las metas de “Educación Para Todos” y fijar nuevos plazos para la concreción de lo que todavía faltaba por hacer en relación a ello.

A nivel regional, se realizó la “Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe” convocada por la UNESCO (Quito, Ecuador, 1991). En ella participaron la mayoría de los ministros de educación de la región y se elaboró lo que dio en llamarse “Declaración de Quito”, en la que los gobiernos acordaron un diagnóstico de situación y un conjunto de estrategias para encarar las transformaciones educativas. La agenda regional quedó estructurada en términos muy similares a lo que se venía dando en el plano internacional, mostrando no sólo una coherencia con ciertos principios y recomendaciones, sino también una legitimación de preceptos neoliberales. Así, los países de América Latina y el Caribe interpretaron sus crisis económicas en función de una representación temporal según la

cual el problema radicaba fundamentalmente en el carácter tradicional de nuestros sistemas educativos y la respuesta se daría en clave de modernización: más eficiencia en la gestión y evaluación de programas y proyectos educativos; descentralización y desconcentración y focalización del gasto educativo materializado en políticas compensatorias dirigidas a los grupos “vulnerables”:

“(…) La administración tradicional de nuestros sistemas educativos no asegura la participación plena de los principales actores del proceso pedagógico, no se responsabiliza por los bajos resultados del sistema, no focaliza las acciones en los sectores prioritarios de la población y no promueve la innovación y creatividad de los docentes. En este contexto, señalamos la necesidad de impulsar procesos de descentralización, regionalización y desconcentración, de diseñar ágiles mecanismos de evaluación de resultados, de implementar programas eficaces de compensación educativa, de impulsar programas de emergencia apelando a mecanismos extraordinarios para resolver situaciones críticas que afectan a las poblaciones en condiciones de pobreza y marginalidad y de diseñar sistemas de información e investigación para la toma de decisiones como fórmulas destinadas a aumentar la capacidad de gestión” (Declaración de Quito, Punto 4).

II. b. Pueblos indígenas en el marco de la Ley Federal de Educación

Como anticipamos, la Ley Federal de Educación de 1993 fue el resultado de las reformas estructurales dadas en los '90 y, con ella, la “cuestión indígena” se tematiza y comienza a ser “objeto” de políticas estatales en la materia. Respondiendo al mandato constitucional de una educación bilingüe e intercultural, la nueva ley “atiende” a los pueblos indígenas a través del Plan Social Educativo creado en 1993 en el marco de las políticas compensatorias del Ministerio de Educación; a partir de 1997 las acciones comienzan a desarrollarse a través del proyecto “Atención a las Necesidades Educativas de la Población Aborigen”. En el año 2000 este proyecto cambia de denominación y pasa a llamarse “Proyecto de Mejoramiento de la Calidad de la Educación de los Pueblos Aborígenes”.

Si observamos el texto de la ley y las definiciones sobre las que se desarrollaron las acciones estatales, se advierte que la incorporación de la diversidad en las políticas educativas sólo pudo hacerse en el marco de cierta interpretación de la realidad según la cual: lo multicultural se instituye como concepto descriptivo de una diversidad cultural que se presenta como “valor”; el reconocimiento de esa diversidad equivale a “tolerancia” y “control” de las actitudes discriminatorias; mientras que la interculturalidad se convierte en una especie de “receta” capaz de incluir e integrar bajo la forma de descripción e inventario de ciertos “rasgos” culturales, costumbres y tradiciones. En nuestro contexto nacional, diversas investigaciones han tematizado estas cuestiones aportando relevantes conclusiones en torno a las tensiones entre diferencia cultural-desigualdad, los usos de la

diversidad en contextos de desigualdad educativa y los alcances e implicancias de la educación intercultural en el marco de políticas educativas neoliberales. Así por ejemplo, en relación a los modos de tratamiento de la diversidad en el contexto escolar, se generan estrategias de integración y reconocimiento basadas en una visión armónica de las relaciones sociales y culturales, combinando elementos homogeneizantes y diferenciadores (Domenech, 2004b). En relación a las estrategias de integración multicultural, se daría lo que algunos llaman el multiculturalismo esencialista (Bauman 2001; en Domenech, 2004b) que, a pesar de su aparente carácter transformador, incorpora la diferencia como elemento folclórico, exótico o extraño. En este caso, se daría un proceso de incorporación formal de las diferencias culturales que no necesariamente problematiza la vinculación diferencia cultural-desigualdad social y termina subordinando la consideración de los conflictos y contradicciones que esa relación supone. Como elemento íntimamente ligado a esto, ha predominado la difusión de una pedagogía culturalista (Díaz, 2001) en la que predomina el concepto clásico de cultura: el abordaje de la diferencia cultural se sostiene sobre una especie de inventario de costumbres, rasgos, creencias y estereotipos organizado bajo estrategias de “recuperación” y “rescate” cultural. Según esta misma perspectiva, se ha instalado una narrativa educativa que emerge del paradigma político del multiculturalismo que promueve la atención a la diversidad fundamentada en la tolerancia, el respeto por el otro, la aprobación de lo diverso y la convivencia de los distintos, configurando una reificación de lo cultural, una expropiación de lo político y una desconexión con la lucha contra la desigualdad social. En el plano de los programas y proyectos estatales formulados a partir de la Ley Federal de Educación, en la retórica estatal ha prevalecido el tratamiento de la diferencia cultural como “problema”, “déficit” o “necesidad especial”; mientras que el contrapunto de estas concepciones ha sido la no problematización de los supuestos ideológicos de la nación argentina (Lanusse, 2004). Asimismo, en relación a los diseños curriculares, la atención a la diversidad aparece bajo las figuras de la discriminación y de las necesidades educativas especiales; en este caso, las diferencias culturales sólo se problematizarían cuando aparecen asociadas a la discriminación y cuando se trata de una dificultad de acceso a la norma curricular (Rodríguez de Anca, 2004a). Respecto a los contenidos escolares, se puede advertir un cambio en las maneras de tratamiento de las diferencias asociado a la “explosión” del discurso de la diversidad, en cuyo marco la escuela sigue vinculada a la integración social,

las otras culturas son presentadas de forma aislada y presentadas como “lo otro” de la cultura occidental (Novaro, 2005).

Los aportes de estas investigaciones más el análisis de las políticas educativas en relación a la diferencia cultural en general y los pueblos indígenas en particular, nos permiten reconstruir algunas concepciones sobre las que ha sido posible formularlas y sus supuestos epistemológicos e ideológicos. Así, los sentidos sociales que fueron configurándose en torno a la realidad y lo educativo giraron en torno a: la educación vinculada a las ideas de oferta-demanda/costo-beneficio y dirigida a individuos; la diferencia cultural asociada a grupos en “desventaja” o “situación de desamparo”; el achicamiento del Estado articulado a la justificación de la necesidad de “cooperación” de otros actores en el financiamiento educativo. En relación a los supuestos que hicieron posible la configuración de estos sentidos sociales, podemos sintetizarlo en lo siguiente:

- a) El supuesto de objetividad de lo social que permite una reificación de la diversidad cultural. La diferencia cultural, “lo otro”, se presentan como dato, como atributo intrínseco de ciertos sectores sociales. Mientras tanto, el yo-nosotros que observa y “reconoce” lo distinto no se piensa a sí mismo como resultado de una relación histórica, sino como norma neutral que “tolera” y “se abre” a lo distinto.
- b) El supuesto de una realidad social dividida en subsistemas que no guardan una relación necesaria entre sí y que permite postular una “transformación fragmentada”. Esto haría posible sostener la compatibilidad entre una ideología del reconocimiento multi e intercultural y unas desigualdades socioeconómicas que no se interpelan como dimensión inseparable del reconocimiento cultural.
- c) El supuesto de un desarrollo objetivo que parece seguir asociando “avance” con los postulados económicos y políticos de la parte más representativa del mundo occidental. En este plano, la educación es pensada como la variable fundamental que permite a los individuos insertarse en una sociedad en evolución que exige de ellos más y mejor adaptación, más y mejor manejo de herramientas y conocimientos universalmente aceptados.

La síntesis de estos supuestos la observamos en el hecho de que, a una década de la Ley Federal de Educación, los diagnósticos seguían siendo desalentadores y evidenciando que el Estado no pudo convertir la educación bilingüe e intercultural en una política estatal

orientada a la transformación de la relación que históricamente mantuvo con los pueblos indígenas. En el contexto de un modelo neoliberal de ajustes y crecientes exclusiones, las acciones se concentraron en meras políticas de compensación planificadas bajo la noción de equidad; en la publicación de algunos materiales en lengua originaria; relevamiento de datos y sistematización de algunas experiencias. Mientras tanto, la interculturalidad quedó restringida a una mera modalidad educativa en contextos de “contacto” cultural, circunscripta una vez más a la valoración de lo distinto mediante la descripción de costumbres y tradiciones distintas, el control de la discriminación y la difusión de la ética de la tolerancia.

III. Cambios ideológicos, Nueva Ley de Educación e interculturalidad

Luego de los conflictos desatados en el año 2001 que evidenciaron si no el agotamiento por lo menos la pérdida de consenso en torno al modelo neoliberal, la normalización institucional de 2003 llega con un nuevo discurso que instituye el “cambio social” como fórmula sintetizadora de muchas de las acciones estatales. A nivel retórico, los cambios llegan para desterrar un modelo neoliberal que generó exclusión, empobrecimiento, endeudamiento y desempleo. Se configura una especie de “ideología de la transformación”, asociada a un nuevo modelo que recupera la figura del Estado como actor central (Martinez, 2003) y vinculado a la idea de reconstitución de un proyecto nacional.

Desde la perspectiva que vincula la ideología con el movimiento socio-discursivo global de una sociedad, las ideologías remiten a ese orden de hechos sociales, es decir, conjunto de doctrinas, visiones del mundo político y grandes relatos axiológicos caracterizado por la heterogeneidad, los enfrentamientos y refracciones, heterodoxias, antinomias y aporías (Angenot, 1998)⁹. Por más de que las ideologías se presenten con una apariencia de coherencia, su característica distintiva es la de estar conformadas por collages heterogéneos, por un conjunto de ideas antinómicas que son conciliadas con el fin de “aggiornar” ciertos vacíos de una ideología que pretende unidad y coherencia frente a la potencial amenaza de elementos desestabilizadores. A partir de esta definición, surge la pregunta a cerca de cómo funciona esta “nueva” ideología que tiene al Estado nacional

⁹ Esta concepción polemiza con otra ampliamente difundida que Angenot identifica con Althusser. De acuerdo a éste, la ideología funcionaría como sistema cerrado e inmanente, como conjunto de ideas que la clase dominante impone sin más, configurando una especie de falsa conciencia.

como uno de sus enunciadores principales. Como anticipamos en la introducción de este trabajo, aquella se sostiene sobre la base de un conjunto de ideas antinómicas que, al tiempo que prefiguran algunas contradicciones, permiten una apariencia de coherencia orientada a su auto-legitimación. En relación a las políticas educativas relativas a los pueblos indígenas, el discurso estatal apuntó desde un comienzo a la idea de un reconocimiento orientado a superar la concepción focalizada en la que habían sido circunscriptas durante la década precedente. Al respecto, surgió la iniciativa de encarar acciones transversales que involucraran a diferentes áreas del Ministerio de Educación, de lo que resultó la creación del “Programa Nacional de Educación Intercultural Bilingüe” basado en el objetivo de reparar la relación histórica que el sistema educativo ha mantenido con los pueblos indígenas (Cipolloni, 2004). Finalmente, en el año 2006 se impulsa desde el Estado nacional la discusión en torno a una nueva ley de educación que termina aprobándose a fines de ese mismo año y en la que se plantean visiones y aproximaciones autoproclamadas como diferentes en relación a lo multi e intercultural. Esta ideología que se esboza a partir de ciertos cambios discursivos provenientes del Estado, se sostiene sobre la idea fundamental de recuperación de un proyecto nacional en oposición al modelo neoliberal característico de la década anterior. Sin embargo, en el contexto de justificación y aprobación de la Nueva Ley de Educación aparecen varios elementos contradictorios entre sí, conciliados sin embargo bajo las ideas del “cambio” y la “transformación”. Veamos.

III. a. Lo nacional y lo multicultural

Con la clara intención de sentar las bases de una nueva sociedad, se configura un discurso que, por un lado, pretende recuperar las características “más nobles” de los momentos fundacionales de nuestra nación y, por el otro, postula el reconocimiento del carácter multicultural de nuestra sociedad. Desde cierto punto de vista, la reivindicación de un proyecto nacional y el reconocimiento de lo multicultural se presentan como ideas no sólo contrapuestas, sino también incompatibles. Sin embargo, lo que permite compatibilizarlas es la recuperación del mito de crisol de razas sobre el que se construyó el Estado y según el cual la nación argentina siempre se caracterizó por su tolerancia y apertura a la diversidad cultural. La idea de construcción nacional no se presenta como contradictoria con lo multicultural dado que se trata de recuperar algo que la década inmediatamente anterior, la de los '90, había dejado de lado. La tensión ruptura-continuidad se instituye

como marco de legitimación de esas ideas, ya que lo *nuevo* significa “romper” con un pasado cercano y “recuperar” lo más característico de la tradición nacional. En continuidad con ello, lo que permite mantener esta conciliación es una concepción de la realidad que se presenta en toda su objetividad y que sólo reclama “mirar más profundamente” y “atender” a esos sectores que se habían mantenido en el plano de lo marginal y de la invisibilidad.

Mientras tanto, la idea de lo nacional no se problematiza como proyecto que indefectiblemente conlleva al establecimiento de márgenes de inclusión-exclusión e íntimamente ligado a la producción de desigualdades:

“(…) Los argentinos hemos comenzado a recuperar la idea de un futuro compartido y a reconstruir el imaginario de una nación más integrada y más justa, que *recupere* y *reafirme* los valores que fueron erosionados en las últimas décadas: el trabajo como eje principal de la dignidad de las personas, el *reconocimiento* y el *respeto* de la diversidad (...) 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...*” (Introducción al proyecto de ley enviado al Honorable Congreso de la Nación, noviembre 2006. Las cursivas son propias).

En este contexto, vuelven a aparecer las figuras de la tolerancia, valoración y control de la discriminación en relación a la diferencia cultural en general y los pueblos indígenas en particular. Al no cuestionarse la nación como resultado de procesos de homogenización y, por lo tanto, como sujeto monocultural -que no es lo mismo que neutral-, lo multicultural queda una vez más reducido a concepto descriptivo, al tiempo que expulsado de su posible consideración como perspectiva política con potencial transformador. Podríamos afirmar entonces que, mientras la política educativa nacional se fija con el objetivo de “*reafirmar* la soberanía e identidad nacional” (Nueva Ley de Educación: artículo 3º), el tratamiento de lo multicultural queda “regulado” a través de la “educación en valores” (Domenech, 2004a). En este marco, educar en valores significaría fomentar el conocimiento de “otras culturas” por fuera de toda determinación histórica y política, enseñar a ser tolerantes con ellas y estimular actitudes individuales en contra de la discriminación (Nueva Ley de Educación: artículo 11º, incisos c, ñ y v).

III. b. El derecho a la diferencia cultural: entre el reconocimiento y la “atención especial”

Con la intención declarada de formular nuevos modos de acción estatal en relación a los pueblos indígenas, la nueva ley postula a la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) como

una modalidad educativa entre ocho diferentes. Desde el texto de la ley, el salto cualitativo estaría dado por el pasaje de los “regímenes especiales” a la incorporación de una modalidad en todos los niveles del sistema. La EIB estaría orientada a dar respuesta a “requerimientos específicos de formación” de un sector social que debe “integrarse” en condiciones de igualdad con otros:

“(…) Constituyen modalidades del Sistema Educativo Nacional aquellas opciones organizativas y/o curriculares de la educación común, dentro de uno o más niveles educativos, que procuran dar respuesta a requerimientos específicos de formación y atender particularidades de carácter permanente o temporal, personales y/o contextuales, con el propósito de garantizar la igualdad en el derecho a la educación y cumplir con las exigencias legales, técnicas y pedagógicas de los diferentes niveles educativos. Son modalidades: la Educación Técnico Profesional, la Educación Artística, la Educación Especial, la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, la Educación Rural, la Educación Intercultural Bilingüe, la Educación en Contextos de Privación de Libertad y la Educación Domiciliaria y Hospitalaria...” (Nueva Ley de Educación: artículo 17)

Lo que surge como contradicción es, en primer lugar, la incorporación de la modalidad intercultural entre un conjunto de otras “necesidades educativas especiales”. En tal sentido, se daría en el discurso una especie de tensión diferenciación-homogeneización que, al tiempo que ubica a los pueblos indígenas como sujetos con derechos educativos en el marco de su derecho a la diferencia cultural, los homogeneiza al incluirlos en un conjunto de particularidades que van desde la discapacidad hasta la privación de la libertad. Entonces, lo diferente queda etiquetado en lo “especial”, en una especie de “ausencia” que reclama diseños y acciones particulares para “cumplir” con exigencias legales, técnicas y pedagógicas. La consecuencia más clara de ello es la invisibilización de la especificidad histórica de los pueblos indígenas en relación al Estado y su proyecto nacional.

La segunda contradicción apunta a la idea misma de interculturalidad: mientras se postula una política integral superadora de la concepción focalizada de lo intercultural y de su abordaje a través de políticas compensatorias, lo “nuevo” y lo “integral” quedan planteados en términos de distribución de información. Es decir, lo “inter” se resolvería con la adecuada distribución de información acerca de qué es lo diverso y quiénes lo componen: los indígenas. En este marco, el compromiso del Estado sería garantizar la elaboración y distribución de contenidos curriculares comunes en los que se promuevan “el respeto por la multiculturalidad y el conocimiento de las culturas originarias en todas las escuelas del país, permitiendo a los/as alumnos/as valorar y comprender la diversidad

cultural como atributo positivo de nuestra sociedad” (Nueva Ley de Educación: artículo 54). En articulación con este postulado, aparece nuevamente esa concepción de lo social como hecho objetivo en el que es posible observar lo diverso como característica y atributo que, por otro lado, parece asociarse sólo a ciertos sectores sociales. Paralelamente, los conceptos de cultura e identidad siguen siendo pensados desde una concepción esencialista que ve en la primera una posesión de rasgos objetivos, prácticas y costumbres que definirían la identidad de los grupos sociales.

III. c. La “reconstitución” de lo nacional: o cómo pertenecer al mundo global

La nueva ley de educación se presenta como eje clave de ciertas transformaciones capaces de permitir el acceso a un contexto mundial caracterizado por la centralidad del conocimiento y la información, la globalización y la creciente interdependencia. En este marco, la reconstrucción de lo nacional y la consolidación de una sociedad basada en “otros” valores -alejados de los del neoliberalismo- se resuelven bajo la idea de desarrollo sustentable, ciudadanía democrática y valoración de la diversidad. La contradicción consiste en el modo en que se plantea lo “propio” en relación al “mundo”: se plantea una recuperación y fortalecimiento de lo propio para *poder pertenecer* a un mundo cuyos parámetros de desarrollo se presentan como datos objetivos e incuestionables. Lo que importa es pertenecer, formar parte de un mundo globalizado que exige sujetos educados y capacitados para actuar en él, con conocimientos capaces de generar su participación en el desarrollo cultural, social y económico. Lo propio, lo nacional y lo “nuevo”, antes que cuestionamiento de los valores y actores que el discurso oficial identifica con el neoliberalismo, se presentan como el modo de adaptación más oportuno para garantizar un mejor posicionamiento en el orden global. Este nuevo modo de “ser” y “pertenecer” tendrá que basarse en una mejor formación que habilite la participación de los individuos en el desarrollo productivo del país:

“(…) Construir una sociedad más justa en un contexto de globalización y de cambios científicos y tecnológicos acelerados, donde tanto las actividades productivas como el desempeño ciudadano están cada vez más penetrados por el manejo de información y conocimientos, exige volver a definir el papel de la educación en la sociedad. En este contexto, la educación no puede ser considerada como una política sectorial sino como la variable clave de la estrategia de desarrollo nacional (...) Sólo una educación de excelente calidad para todos/as permitirá alcanzar los objetivos de justicia social, crecimiento económico y ciudadanía democrática, que guían una estrategia de desarrollo sustentable...” (Introducción al proyecto de ley enviado al Honorable Congreso de la Nación, noviembre 2006).

Se trata de pertenecer a un contexto, la globalización, que se piensa como expresión objetiva del desarrollo y no como proceso constitutivo de los parámetros y criterios que definen un “estar” diferenciado en los procesos que resultan de las interrelaciones que se dan a nivel global o transnacional. En el plano político, esa pertenencia se proyecta como la consolidación de una ciudadanía comprometida con los derechos humanos, la democracia y la diversidad. En tal sentido, la educación debería promover ciertos valores capaces de fortalecer un nosotros nacional “sensibilizado” y “comprometido” con el otro, con su aceptación y respeto, como cristalización de esos nuevos valores que ahora deberán fundar una nueva sociedad:

“(…) Al mismo tiempo, 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 nos une, lo que nos cohesiona, nos permite aprender a vivir juntos y a diseñar un proyecto de Nación justa e integrada...” (Documento para el Debate previo a la elaboración de preproyecto de ley, mayo 2006).

La contradicción se plantea nuevamente entre el fortalecimiento del nosotros nacional y la consideración de la diversidad como riqueza. El sujeto nación, invisibilizado y neutralizado, es el que puede “compartir” su esencia con otros, el que se “abre” a la diversidad como expresión de su aprendizaje y desarrollo. Es el sujeto que mide las distancias y, en última instancia, el que decide cómo, cuándo y quiénes “entran” en el imaginario de lo nacional. La formación en valores aparece una vez más como la estrategia que permite difundir ciertos valores y prácticas en función de una regulación y control de la diversidad antes que en su pleno reconocimiento.

IV. Consideraciones finales

Finalmente, el interrogante se vuelve sobre el Estado mismo: ¿ha podido el Estado argentino de-construir las bases económicas, políticas e ideológicas del proyecto de construcción nacional en orden a redefinir su histórica relación con los pueblos indígenas? Como primera aproximación, podemos decir que se han resignificado los modos de “gestión de la diversidad”, mientras que una matriz básica de dominación social, económica, política y cultural permanece inalterable. Es esta afirmación la que nos abre el

interrogante sobre si es posible sostener un reconocimiento interpretado en términos de observación y afirmación de la diferencia cultural y, al mismo tiempo, no ser partícipe de un orden económico-político en donde “otro mundo posible” se convierte en una cuestión de retórica y legitimación ideológica.

Si partimos de la idea de que lo multi e intercultural pueden ser imaginados *desde* otro lugar -es decir, más allá de sus apropiaciones liberales-, podemos situar estas nociones como parte de un proyecto que implica transformaciones en dos niveles: en la estructura económico-política y en la dimensión sociocultural (Simbaña, 2005). Tales transformaciones suponen un movimiento contra-hegemónico en relación a las concepciones y prácticas dominantes en torno a la diversidad, el reconocimiento y lo multi e intercultural. Esto supondría no sólo cuestionar las apropiaciones que el Estado hace de estas nociones convirtiéndolas en meras referencias descriptivas o afirmativas, sino también poner en duda hasta el modelo mismo de Estado moderno-occidental. Ahora, en términos de las implicancias de los discursos y políticas estatales analizados, podríamos decir que los cambios dados en relación a los pueblos indígenas no han trascendido los criterios y parámetros de un multiculturalismo liberal derivado más de concepciones globales occidentales que de luchas sociohistóricas y propuestas subalternas (Walsh, 2006). Las retóricas no bastan para dejar de acusar esta contradicción. Como tampoco para dejar de recordar que los pueblos indígenas se convierten en objeto de interés o preocupación cuando “asaltan” el espacio mediático formando parte de “casos” de desnutrición y pobreza o siendo partícipes de “conflictos” territoriales. Asalto y conflicto son dos imágenes que aún persisten cuando se trata de pueblos indígenas, imágenes cuya fuerza permiten seguir hablando de ellos en términos de “afuera” y de “problema”.

Entonces ¿hemos podido superar el sustrato homogeneizador que dio vida a nuestra sociedad nacional? ¿qué noción de heterogeneidad reemplaza a la homogeneidad y que “complicidades” mantiene con la ideología universalista? Estos interrogantes apuntan a las categorías y supuestos mismos sobre los que se sostienen nuestras interpretaciones y acciones. A nivel de construcción de políticas estatales, pudimos observar cómo ciertas ideas son tomadas como expresión objetiva del desarrollo, cuando no interpretadas como el estadio de un proceso aunque histórico e injusto, inevitable. En este marco, la opción parece no ser otra que la adaptación, en el sentido de crear las mejores condiciones para “estar” en un mundo que objetivamente avanza hacia un progreso ¿indefinido? La verdad es la globalización y el modo de vivir en ella es mejor y más educación, desarrollo

sustentable, democracia y diversidad. La cuestión es ver desde qué lugares se definen esos modos de “estar” y de “vivir”.

Esto no es más que una cuestión de orden epistemológico. Interrogar los lugares desde los cuales se definen esos modos de estar y de vivir, implica dilucidar las nociones y supuestos que sostienen las “verdades” sobre la realidad y sus posibilidades. Esta tarea implica una compleja articulación entre la construcción conceptual y una disputa ideológica que nos permita poner en crisis los modos en que conocemos la realidad e imaginar otros posibles. Es una tarea que nos compete de modo directo.

V. Bibliografía:

Angenot, M. (1998) *Interdiscursividades. De hegemonías y disidencias*. Córdoba: Editorial Universidad Nacional de Córdoba.

Ansaldi, W. (2000) “Crear el sufragante: la universalización masculina de la ciudadanía política en Argentina. La reforma electoral de 1912”, disponible en <http://www.catedras.fsoc.uba.ar/udishal>.

Balibar, E. (1988) “La forma nación: historia e ideología”, en Balibar, E. y Wallerstein, I. *Raza, nación y clase*. Madrid: Iepala.

Bordegary, D. y Novaro, G. (2004) “Diversidad y desigualdad en las políticas de Estado. Reflexiones a propósito del proyecto de Educación Intercultural Bilingüe en el Ministerio de Educación”, en *Cuadernos de Antropología Social* N° 19. Buenos Aires: FFyL, UBA.

Briones, C. (2005) “Formaciones de alteridad: contextos globales, procesos nacionales y provinciales”, en Briones, C. (ed.) *Cartografías argentinas. Políticas indigenistas y formaciones provinciales de alteridad*. Buenos Aires: Antropofagia.

Cipolloni, O. (2004) “Haciendo camino al andar. La Educación Intercultural Bilingüe desde el Ministerio de Educación de la Nación”, en *Educación Intercultural Bilingüe en Argentina*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

Dávalos (2005) “Movimientos indígenas en América Latina. El derecho a la palabra”, en Dávalos, P. (comp) *Pueblos indígenas, Estado y democracia*. Buenos Aires: CLACSO.

Díaz, R. (2001) *Trabajo docente y diferencia cultural. Lecturas antropológicas para una identidad desafiada*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Díaz, R. y Alonso, G. (2004) *Construcción de espacios interculturales.*: Buenos Aires: Miño y Dávila.

Domenech, E. (2004a) *El Banco Mundial en el País de la Desigualdad: políticas y discursos neoliberales sobre la diversidad cultural y educación en América Latina*. Ponencia presentada en el Grupo de Trabajo de CLACSO “Cultura y Poder”. Porto Alegre.

- Domenech, E. (2004b) *Etnicidad e Inmigración ¿Hacia nuevos modos de integración en el espacio escolar?* En revista Astrolabio no. 1. Córdoba: Centro de Estudios Avanzados, Universidad Nacional de Córdoba.
- Dos Santos, T. (2003) *La teoría de la dependencia. Balances y perspectivas*. Buenos Aires: Plaza & Janés.
- Funes, P. y Ansaldi, W. (1991) *Patologías y rechazos. El racismo como factor constitutivo de la legitimidad del orden oligárquico y la cultura política latinoamericana*. Ponencia presentada en Terceras Jornadas Interescuelas /Departamentos de Historia de Universidades Nacionales. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Grimson, A. (2000) *Interculturalidad y comunicación*. Buenos Aires: Norma.
- Juliano, D. (1992) “Estrategias de elaboración de identidad”, en Hidalgo, C. y Tamango, L. (comp.) *Etnicidad e Identidad*. Buenos Aires: CEAL.
- Lanusse, P. (2004) “La cuestión indígena en educación: algunas consideraciones sobre la educación intercultural y bilingüe en el proyecto ANEPA”, en Díaz, R. y Alonso, G. (comp.) *Construcción de espacios interculturales*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Martinez, F. (2003) *Estado, mercado y sociedad. Análisis de los discursos de la campaña electoral presidencial (marzo del 2003)*. Trabajo presentado en el 6to. Congreso Nacional de la Sociedad Argentina de Análisis Político.
- Mato, D. (2005) “Des-fetichizar la ‘globalización’: basta de reduccionismos, apologías y demonizaciones, mostrar la complejidad y las prácticas de los actores”, en Mato, D. (coord.) *Cultura, Política y Sociedad. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO.
- Mignolo, W. (2006) “El desprendimiento: pensamiento crítico y giro descolonial”, en Walsh, C. (comp.) *Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento*. Buenos Aires: Del Signo.
- Miranda, E. et al (2003) *Políticas de Reforma del Sistema Educativo en los Noventa*. Córdoba: editorial Brujas.
- Novaro, G. (2005) “Nacionalismo escolar y migraciones en educación: de las ‘hordas cosmopolitas’ a los ‘trabajadores competentes’”, en Domenech, E. (comp.) *Migraciones contemporáneas y diversidad cultural en Argentina*. Córdoba: Centro de Estudios Avanzados, Diversidad Nacional de Córdoba.
- Oszlak, O. (1997) *La formación del Estado argentino*. Buenos Aires: Planeta.
- Puiggrós, A. (1990) *Sujetos, Disciplina y Currículo en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916)*. Buenos Aires: Galerna.
- Quijada, M. (2000) “El paradigma de la homogeneidad”, en Quijada, M., Bernard, C. y Schneider, A. *Homogeneidad y nación, con un estudio de caso: Argentina siglos XIX y XX*. Madrid: CSIC.
- Rodríguez de Anca, A. (2004) “Paradojas del reconocimiento. Algunas reflexiones acerca del tratamiento curricular de la diferencia”, en Díaz, R. y Alonso, G. (comp.) *Construcción de espacios interculturales*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Segato, R. (1999) *Identidades políticas/alteridades históricas: una crítica a las certezas del pluralismo global*. Anuario Antropológico. Río de Janeiro: Tempo Brasileiro.

Simbaña, F. (2005) “Plurinacionalidad y derechos colectivos. El caso ecuatoriano”, en Dávalos, P. (comp.) *Pueblos indígenas, Estado y democracia*. Buenos Aires: CLACSO.

Toledo Llancaqueo, V. 2005 “Políticas indígenas y derechos territoriales en América Latina: 1990-2004 ¿Las fronteras indígenas de la globalización?”, en Dávalos, P. (comp.) *Pueblos indígenas, Estado y democracia*. Buenos Aires: CLACSO.

Wallerstein, I. (1988) “Universalismo, racismo y sexismo: tensiones ideológicas del capitalismo”, en Wallerstein, I. y Balibar, E. *Raza, Nación y Clase*. Madrid: Iepala.

Wallerstein, I. (2003 [1988]) *El Capitalismo Histórico*. México: Siglo XXI.

Walsh, C. (2006) “Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento otro desde la diferencia colonial”, en Walsh, C. (comp.) *Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento*. Buenos Aires: Del Signo.

VI. Documentos consultados:

Declaración Mundial sobre Educación para Todos. La satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje. Jomtien, Tailandia, 1990.

Marco de acción de Dakar. Educación para Todos: cumplimiento de nuestros compromisos colectivos. Dakar, Senegal, 2000.

Educación para Todos. Informe de seguimiento 2006.

Declaración de Quito. Quito, Ecuador, 1991.

Ley 24.195: Ley Federal de Educación. Argentina, abril de 1993.

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

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

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

Ley 26.206: Ley de Educación Nacional. Argentina, diciembre de 2006.

¿Qué es el Canje de Deuda por Educación? Documento de trabajo. Buenos Aires, Argentina, noviembre de 2006.

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