



Andamios. Revista de Investigación Social

ISSN: 1870-0063

revistaandamios@uacm.edu.mx

Universidad Autónoma de la Ciudad de México
México

Soria, Ana Sofía

INTERCULTURALIDAD Y EDUCACIÓN EN ARGENTINA: LOS ALCANCES DEL
"RECONOCIMIENTO"

Andamios. Revista de Investigación Social, vol. 7, núm. 13, mayo-agosto, 2010, pp. 167-184
Universidad Autónoma de la Ciudad de México
Distrito Federal, México

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=62815635008>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

ARTÍCULOS



Sofía Salas, de la serie "Músicos"

INTERCULTURALIDAD Y EDUCACIÓN EN ARGENTINA: LOS ALCANCES DEL “RECONOCIMIENTO”

Ana Sofía Soria*

RESUMEN. A partir de los noventa, la incorporación del término *interculturalidad* al ámbito estatal ha significado nuevos posicionamientos del Estado-nación frente a los pueblos indígenas. Desde entonces, la interculturalidad como concepto medular de una política de reconocimiento ha sido principalmente incorporada en el terreno educativo, con la articulación de nuevos discursos y prácticas en torno a un nuevo principio: la valoración de la “diversidad cultural”. La política educativa de los últimos tiempos recupera aquel principio, pero esta vez como parte de transformaciones que pretenden superar el modelo neoliberal. Con base en el análisis de la nueva normativa educativa, este artículo analiza el discurso vinculado a la propuesta intercultural, con el fin de delinejar una discusión sobre sus implicaciones teóricas y políticas.

PALABRAS CLAVE: Estado, educación, discurso, interculturalidad, poder.

INTRODUCCIÓN

En los últimos tiempos, la incorporación del término *interculturalidad* al ámbito del Estado como criterio de definición de políticas ha sido el registro más claro de transformaciones significativas en la manera de interpretar y organizar las diferencias culturales hacia el interior de sus fronteras. Además de que esto ha conducido a admitir la diversidad

* Becaria del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet), en la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Correo electrónico: <sofiasoria@hotmail.com>.

cultural¹ como concepto sintetizador de diferentes trayectorias culturales, también ha señalado la intencionalidad de un proyecto político dirigido a “incluirlos” y “reconocerlos”. Desde los noventa, sobre todo, el Estado argentino ha creado políticas dirigidas a los pueblos indígenas a fin de redefinir la histórica relación que ha mantenido con ellos, y en el espacio educativo se ha materializado con mayor claridad el propósito de promover la interculturalidad en tanto nuevo paradigma de relación social y cultural.

Ya desde la llamada transformación educativa, que se llevó a cabo en plena reforma neoliberal, algunas políticas estuvieron enmarcadas en un discurso que legitimaba y valoraba la diversidad cultural. Esto permitía, por un lado, marcar una ruptura con la tradición homogeneizadora que definió la institución educativa desde sus inicios; por otro, definir a la diversidad como un “valor” tan evidente como indiscutible, cuya legitimidad se sosténía en un cambio ético-valorativo que la escuela no podía dejar de promover desde su función formadora. La Ley de Educación Nacional, aprobada a fines de 2006, recupera estas nociones como modo de afirmar una política de reconocimiento hacia los pueblos indígenas, pero también para sentar las bases de lo que el Estado entiende como “nuevo” proyecto político y social. En el marco de lo que se postula como una nueva etapa que vendría a superar las políticas neoliberales de los noventa, los principios de *respeto de la diversidad, sociedad multicultural e interculturalidad*, entre otros, se erigen como ideas clave que permitirían consolidar un Estado y una sociedad diferentes.

Como las políticas estatales se basan en una particular manera de representar el mundo, es decir, en ciertos discursos que definen qué es la realidad y cuáles son sus posibilidades; este artículo procura debatir algunas nociones y supuestos que sostienen el actual discurso estatal en torno a la diversidad/diferencia cultural, con especial atención en cómo la propuesta intercultural articula en el ámbito educativo ciertas

¹ Diversos autores —Walsh (2006); Segato (1999); Díaz y Alonso (2004), entre otros— asocian este término a una particular manera de nombrar y reconocer la diferencia cultural en el marco de un nuevo proyecto hegemónico vinculado a la lógica y dinámica de la llamada “sociedad global”.

concepciones sobre el reconocimiento e inclusión de los pueblos indígenas. Se trata de ver cómo ciertos *usos* de las categorías de *cultura*, *diferencia cultural*, *nación*, *interculturalidad* y *convivencia multicultural* permiten arrojar luz sobre ciertos procesos sociopolíticos, sus presupuestos teóricos y consecuencias. Para ello, luego de un recorrido por las principales transformaciones educativas de los noventa, el análisis de la actual normativa educativa y de documentos públicos oficiales, nos permitirá problematizar aquellas categorías que configuran el discurso estatal en torno del reconocimiento.

LOS CAMBIOS EDUCATIVOS EN LOS NOVENTA: LA DIVERSIDAD COMO “VALOR”

Durante la década de los noventa, la diversidad cultural comienza a ser tematizada y valorada cada vez más como criterio de elaboración de proyectos y políticas en diferentes niveles. Tanto a nivel regional como mundial, se generaliza la idea de multiculturalismo como concepto que intentaría describir el hecho innegable de que nuestras sociedades son diversas, al tiempo que marcaría la intención de un proyecto político orientado a reconocer grupos históricamente negados y discriminados. Este giro estará materializado en convenios y proyectos emanados desde agencias internacionales,² en los criterios de elaboración de proyectos financiados por algunos organismos internacionales de crédito, nuevas legislaciones y hasta en reformas constitucionales en muchos países latinoamericanos.³ Esta tendencia global redundó no sólo en la aceptación de que las particularidades culturales de los pueblos indígenas puedan manifestarse en condiciones de igualdad en la esfera pública,

² Por ejemplo, el convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (oIT) de 1989 orientado a destacar las responsabilidades de los estados ante sus pueblos indígenas; el “Proyecto de Declaración Universal sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas” de 1994, elaborado por el grupo de trabajo de las Naciones Unidas sobre poblaciones indígenas y recientemente aprobado en la Asamblea General de la ONU en septiembre de 2007, entre otros.

³ En Argentina, específicamente, la reforma constitucional de 1994 instituyó el reconocimiento de los pueblos indígenas a partir de la garantía de sus derechos territoriales, políticos, culturales y educativos.

sino también en su valoración como conjuntos con derechos colectivos diferenciados (Briones, 2005a).

Estas transformaciones fueron posibles en el contexto de lo que se considera como una doble transición: una hacia gobiernos democráticos y otra hacia un nuevo modelo de desarrollo basado en políticas de reforma estructural bajo el sello del neoliberalismo (Assies, 2006). El neoliberalismo fungió entonces como proyecto no sólo económico, sino también político y cultural, lo que sentó las condiciones para la elaboración de ciertas políticas de reconocimiento por parte de los estados.⁴ En ese sentido, muchos estados hicieron suyo el discurso de la diversidad para desarticular el relato homogeneizador característico de su proceso de formación y asumir lo multi/intercultural como proyecto posible y deseable.⁵

En Argentina, la transformación educativa fue el concepto que sintetizó las reformas estructurales en este ámbito durante los noventa y el punto de inflexión que permitió la resignificación de ciertas representaciones y discursos en relación con la diferencia cultural, en general, y “lo indígena”, en particular. Si en sus momentos fundacionales la institución educativa cumplió una función clave en la construcción de una nación que se pretendía blanca y homogénea, en la definición de la diferencia cultural como “barbarie” el nuevo proyecto político, configurado a fin de siglo, favoreció nuevos modos de integración y

⁴ Sostener que los procesos políticos y económicos, que fueron resultado del auge del modelo neoliberal, posibilitaron la elaboración de políticas de reconocimiento por parte de los estados nacionales no excluye la consideración de las demandas y presiones generadas por los propios grupos organizados, en este caso los pueblos indígenas. Antes bien, se intenta señalar las dinámicas y procesos que hicieron posibles ciertas apropiaciones estatales de nociones vinculadas con el reconocimiento e inclusión de grupos definidos como diferentes.

⁵ En este artículo mencionaremos lo multicultural e intercultural como conceptos/proyectos que permiten marcar la ruptura entre el relato de la homogeneización y el nuevo discurso de valoración de la diversidad. Asumiendo que existen diferencias entre ambos términos no sólo por sus diferentes contextos de surgimiento, sino también por los enfoques teóricos que le otorgan disímiles sentidos y orientaciones, en el marco de nuestra argumentación los usaremos como significantes que nos permiten “acceder” a la comprensión de los procesos políticos, económicos e ideológicos que su uso supone.

tratamiento de esa diferencia antes excluida y estigmatizada. Tanto en el diseño de políticas como en los espacios escolares, comenzaron a instalarse discursos y prácticas cuya tendencia era la *aceptación del otro, la atención a la diversidad y el reconocimiento de la diferencia*.

La Ley Federal de Educación de 1993 fue la expresión normativa de estas redefiniciones y, con ella, el principio de reconocimiento se materializó en el desarrollo de políticas diferenciadas orientadas a grupos definidos como “población diversa” y sostenidas en la crítica más o menos explícita a los proyectos educativos universales vinculados a los conceptos de homogeneidad e igualdad (Bordegaray y Novaro, 2004). En ese marco, la Educación Intercultural Bilingüe se incluyó en los programas compensatorios⁶ dirigidos a elaborar propuestas focalizadas para grupos particulares en función de un nuevo concepto: la *equidad*, noción que permitió una distribución diferencial y equivalente de bienes y servicios educativos a grupos heterogéneos con el objetivo de compensar desigualdades socioeconómicas que, sin embargo, no pudieron ser superadas.

A pesar de que estas redefiniciones permitieron una clara reorientación de las políticas, un conjunto de investigaciones teórico-empíricas problematizaron sus consecuencias, sobre todo porque esas políticas y el discurso que las legitimaba guardaban un estrecho vínculo con un modelo económico-político que, entre otras cuestiones, supuso la reducción y descentralización del Estado. De acuerdo con algunos planteos, esto implicó un proceso de gubernamentalidad neoliberal (Gordon, en Briones, 2005b), o una remodelación del concepto de ciudadanía que depositó en los ciudadanos la responsabilidad de su propio bienestar mediante políticas de focalización, individualización y privatización (Assies, 2006). Así, aquel discurso devenido en hegemónico y la consecuente formulación de acciones estatales mostraron una combinación contradictoria entre las estrategias de homogeneización y diferenciación que, al estar fundadas en una concepción

⁶ El Plan Social Educativo fue el Programa Compensatorio del Ministerio de Educación desde 1993. En 1997, se crea el proyecto de “Mejoramiento de la Calidad Educativa de las Poblaciones Aborígenes” dependiente del Programa de Escuelas Prioritarias. En 2000, se conforma el equipo a cargo del “Proyecto Educación Intercultural y Bilingüe”.

esencialista de las diferencias culturales, permitieron valorarlas como elemento folclórico, exótico o extraño (Domenech, 2004). La propuesta neoliberal de una pedagogía rehabilitadora (Alonso y Díaz, 2004) permitió la generalización de esta noción de diferencia cultural, a su vez apoyada en el concepto clásico de cultura como inventario de costumbres, “rasgos” y creencias. Esta fetichización de la diferencia (Rodríguez de Anca, 2004) impidió que los principios de respeto y valoración de la diversidad, tolerancia, no discriminación y convivencia multicultural, se tradujeran en una discusión en torno de la diferencia cultural como constitutiva de toda relación de desigualdad (Grimson, 2000). En ese mismo sentido, algunos programas y proyectos estatales parecían quedar entrampados en una concepción de “lo indígena” como problema o necesidad especial (Lanusse, 2004), cuyo contrapunto fue el mantenimiento de una imagen de nación argentina como categoría de identificación neutral y monocultural.

Al compás de las nuevas definiciones y discursos que el Estado adoptaba en virtud de una nueva relación con los pueblos indígenas, las metáforas del “otro” que circulaban en el espacio educativo y en el discurso social, en general, parecían responder más a la lógica de una nueva gubernamentalidad que a una política de reconocimiento de alcance real en términos no sólo culturales, sino también políticos, económicos e ideológicos.

NUEVA POLÍTICA EDUCATIVA E INTERCULTURALIDAD

Luego de los conflictos desatados en el año 2001⁷ 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 discurso oficial que instituye el *cambio social* como fórmula sintetizadora de muchas de las acciones estatales. La intención del proyecto de transformación era desterrar un paradigma económico-político que había generado exclusión, empobrecimiento, endeudamiento y

⁷ Nos referimos a la intensa movilización popular que provocó la renuncia del presidente de la nación Fernando De la Rúa.

desempleo, además ubicaría una vez más al Estado como actor central en la concreción de un nuevo modelo de desarrollo y en la reconstrucción de un proyecto nacional (Martínez, 2003). El discurso estatal comienza entonces a nutrirse de novedosos lenguajes que, desde la lógica de su propia retórica, inaugurarían otros modos de entender la política y su relación con la sociedad. En el ámbito de la educación, la transformación fue consecuencia de un proceso de debate en torno a una nueva ley que, al tiempo que saldaría las consecuencias de la aplicación de la Ley Federal de Educación, sentaría las bases para un periodo superador de la lógica y las consecuencias del neoliberalismo. A fines de 2006, se aprueba la Ley de Educación Nacional (LEN, número 26.206), y se instituye como referencia normativa capaz de dar impulso y sostener nuevas prácticas, concepciones y políticas.

Si se asume que los discursos llevan impresa la marca de modos de conocer y re-presentar lo conocido y comportan pujas e intereses sociales (Angenot, 1989), es posible interpretar que los cambios en la normativa educativa expresan la posición que asume el Estado frente a problemas, necesidades y demandas sociales (Alvarado, 2005); posición que materializa, a su vez, un modo de conocer, representar y concretar dichas demandas. En tal sentido, surge la pregunta sobre los alcances del discurso vinculado a la interculturalidad en la propuesta educativa y si las nociones que involucra suponen o proponen *otras* —nuevas y transformadoras— modalidades de relación entre el Estado y los pueblos indígenas. Se trata de comprender cuáles son los *usos* de las nociones que estarían estructurando una política de reconocimiento desde el Estado y sus *efectos* para los directamente implicados.⁸

NACIÓN Y DIFERENCIA CULTURAL: UNA RESOLUCIÓN CONTRADICTORIA

En el orden del discurso, la educación se proyecta como un pilar fundamental del cambio y como una posibilidad de recuperar ciertos

⁸ La cuestión de los usos de ciertas nociones y los efectos que conlleva se vinculan con los interrogantes que Susan Wright (1998) se plantea en torno a la noción de cultura en el marco de un proceso que ella entiende como de “politización de la cultura”.

valores “perdidos” en las décadas precedentes. El principio de respeto de la diversidad cultural aparece como un valor que se desea recuperar y como característica definitoria de la nación argentina:

[...] 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*.⁹

La categoría de nación se ubica en el contexto de una tradición de apertura, integración y reconocimiento de la diversidad, pero ¿cómo interpretar dicha tradición que, a simple vista, se nos presenta como una evidencia de sentido común? En tanto proceso activo orientado a la conformación de un conjunto interconectado de valores, prácticas y significados como cultura significativa, la hegemonía incorpora a la tradición como fuerza operativa en la definición e identificación cultural y social (Williams, 1980). Desde esta perspectiva, la tradición ocupa un lugar clave en tanto *versión* sobre el pasado, con claras repercusiones para el presente y el futuro. En este marco, es posible observar cómo una versión de la tradición argentina es recuperada para consolidar la idea de un nosotros nacional que, ahora, parece nuevamente dispuesto a respetar la diversidad. De manera paralela, ese modo de imaginar la nación sugiere que el reconocimiento de la diferencia cultural podría saldarse con la recuperación de un valor, y las relaciones de desigualdad y jerarquía que son constitutivas del vínculo entre un “nosotros” y un “otros” quedarían sotilizadas. Esto reforzaría una imagen de la

⁹ Introducción al Proyecto de Ley de Educación Nacional enviado al Honorable Congreso de la Nación, noviembre 2006. Las cursivas son propias.

“argentinidad” como categoría de identificación homogénea cuyas características no pueden comprenderse a partir de una explicación que contemple las condiciones histórico-políticas y matrices ideológicas que las legitimaron.

Lo “otro”, lo diferente, quedaría ubicado en el *afuera* del nosotros nacional, como aquello que puede ser nombrado y valorado desde sus características intrínsecas. La consecuencia de este modo de plantear la relación entre nación y diferencia cultural, indica que lo “propio” queda intacto, no problematizado y de alguna manera deshistorizado, al tiempo que positivamente valorado en la afirmación de su mejor tradición: el respeto por la diversidad. Es precisamente esta estrategia lo que permitiría conciliar, en el contexto educativo, los objetivos de “reafirmar la soberanía e identidad nacional” y “asegurar a los pueblos indígenas el respeto a su lengua y a su identidad cultural, promoviendo la valoración de la multiculturalidad en la formación de todos/as los/as educandos” (LEN, artículos 3 y 11, respectivamente).

En ese contexto, la idea de multiculturalidad funcionaría como esa *realidad* a la cual hay que adaptarse y promover. Esta concepción que parte del supuesto de la existencia *en sí* de lo multicultural, armoniza con una particular visión sobre las pertenencias culturales, sus relaciones y sus intercambios; pues la condición multicultural de las sociedades estaría dada por la existencia de grupos que son diferentes y, por ello, incommensurables. De esta constatación derivaría la necesidad de favorecer la convivencia, el respeto, la tolerancia y el diálogo entre los distintos.

Sin embargo, a pesar de que la adopción de la idea de convivencia multicultural marcaría por sí misma un posicionamiento antirracista y no discriminatorio, la cuestión es ver cuál es la doxa¹⁰ que este modo específico de ordenar la heterogeneidad, contener los conflictos y orientar el diálogo social estaría instituyendo. A modo de respuesta, podemos afirmar que la ubicación de la diferencia cultural en la exterioridad de lo nacional y su valoración como *cultura en sí*, ha permitido erigir la

¹⁰ La doxa, concepto tomado de Pierre Bourdieu (Bourdieu, en Reguillo, 2000), remite a esas verdades autoevidentes que funcionan como sentido común irreflexivo, solidario con una percepción selectiva que orienta la lectura del mundo y las prácticas sociales.

esencialización de la identidad como práctica de reconocimiento (Ochoa Gautier, 2000). Este paradigma de relación social y cultural permite conocer y comprender a los “otros” de una manera específica.

El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, definirá contenidos curriculares comunes que promuevan el respeto por la multiculturalidad y el conocimiento de las culturas originarias en todas las escuelas del país, permitiendo a los/as alumnos valorar y comprender la diversidad cultural como atributo positivo de nuestra sociedad (LEN, artículo 54).

La diversidad cultural entendida como *condición, atributo y riqueza*, a la vez que habilita un conocimiento *definido* del “otro” —esta vez, en contenidos curriculares—, es solidaria con esa “vieja” idea de cultura de la que habla Susan Wright (1998), en el sentido de que sólo si se reconoce que los grupos forman culturas como entidades discretas, definidas y reducibles a un listado de rasgos y atributos inmutables es posible admitir su aporte al imaginario de la nación. Paralelamente, las licencias enunciativas —siempre desiguales— para definir quiénes son y dónde están los “otros” quedan invisibilizadas y despolitizadas en esta operación de esencialización de la diferencia cultural.

LA PROPUESTA INTERCULTURAL: ENTRE EL RECONOCIMIENTO Y LA NEGACIÓN

Con la intención declarada de reorientar la acción estatal en relación con los pueblos indígenas, la LEN postula la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) como una modalidad educativa entre ocho diferentes. El salto cualitativo estaría dado en el abandono de la concepción focalizada y del marco compensatorio en el que había sido ubicada¹¹, sería posible

¹¹ Estos cambios ya habían sido planteados desde algunas iniciativas y programas previos a la Ley de Educación Nacional. Ver Cipolloni (2004).

entonces desarrollar dicha modalidad en todos los niveles del sistema educativo:

[...] 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 [...] (LEN, artículo 17. Las cursivas son propias).

Si bien la EIB se presenta como garantía de un derecho constitucionalmente reconocido a los pueblos indígenas cuya aplicación contempla la participación de representantes indígenas en la definición de estrategias, planificación y gestión de procesos de enseñanza-aprendizaje, caben algunas consideraciones respecto a esta modalidad educativa. Así, se daría una especie de tensión diferenciación-homogeneización que, al tiempo que ubica a los pueblos indígenas como sujetos con derechos educativos diferenciados, opera una especie de homogeneización al incluir la EIB en un conjunto de particularidades reducibles a una situación “permanente o temporal, personal y/o contextual”. La particularidad de los grupos quedaría planteada en términos de una opción de los individuos, cuando no de una consecuencia de sus actos y/o situaciones de vida. En este contexto, operaría una suerte de uniformización de las diferencias (Briones, 2005a) dirigida a plantear soluciones generales para grupos cuya especificidad remite a trayectorias

diferentes. Lo que se desprende de esta concepción es, una vez más, el olvido de que los pueblos indígenas, en tanto alteridad histórica (Segato, 1999), representan una *forma de relación*, una peculiar manera de ser-para-otro en virtud de una específica historia de construcción nacional. Es esa relación la que precisamente se destierra del orden de la enunciación, es decir, la consideración de que “ser otro” encierra un complejo proceso de constitución vinculado a un relato sobre lo nacional, con sus conflictos, contradicciones y violencias. En otras palabras, la diferencia cultural como efecto de enunciación (Corona Berkin, 2007) que conlleva jerarquías y relaciones de poder, queda eclipsada por un discurso que exhibe la diversidad como práctica de resarcimiento.

El olvido de esas condiciones y procesos que definen “lo indígena” como alteridad histórica, habilita una estrategia de reconocimiento en términos de rescate y fortalecimiento:

La Educación Intercultural Bilingüe es la modalidad del sistema educativo de los niveles de Educación Inicial, Primaria y Secundaria que garantiza el derecho constitucional de los pueblos indígenas, conforme al artículo 75 inciso 17 de la Constitución Nacional, a recibir una educación que contribuya a *preservar y fortalecer sus pautas culturales, su lengua, su cosmovisión e identidad étnica*; a desempeñarse activamente en un mundo multicultural y a mejorar su calidad de vida. Asimismo, la Educación Intercultural Bilingüe promueve un diálogo mutuamente enriquecedor de conocimientos y valores entre pueblos indígenas y poblaciones étnica, lingüística y culturalmente diferentes, y propicia el reconocimiento y el respeto hacia tales diferencias (LEN, artículo 52).¹²

Este tipo de estrategia permite *fijar “lo indígena”* en un estereotipo y da cuenta de la política de representación subyacente. Si admitimos que

¹² Las cursivas son propias.

en el acto de nombrar se materializa una particular manera de representar, la fetichización del “otro”, su reducción a una diferencia como naturalmente dada, no sólo desplaza la pregunta sobre esa misma operación de representación (Rodríguez de Anca, 2004), sino también sobre los procesos de producción y reproducción material y simbólica que la misma involucra. Este modo de “decir/re-presentar al otro” impide pensar “lo indígena” desde la diferencia colonial (Walsh, 2006), en tanto indicativa de una realidad estructural histórica y sociopolítica que requiere de una acción transformadora no sólo en el orden de lo educativo, sino también de lo económico-político, cultural y epistémico.

Lo que se presenta como crucial en este contexto es la distinción entre una estrategia de visibilización de la diversidad y una estrategia de legitimación de la alteridad.¹³ Mientras la primera admite la condición multicultural de las sociedades y se orienta a la visibilización de la diversidad como política de reconocimiento; la segunda se dirige a instituir *espacios, mecanismos y condiciones* para que los sujetos y los grupos puedan disputar, desde la radicalidad de su condición histórica y sociopolítica, el sentido y los alcances de un proyecto multi e intercultural. A su vez, cada una de estas estrategias se inscribe en un proyecto político diferente: la visibilización de la diversidad encuentra su correlato en un *multiculturalismo manejado* que acepta el pluralismo cultural pero sin traducirlo en efectos concretos y durables para los grupos culturales oprimidos (Assies, 2006); la legitimación de la alteridad, se relaciona con un proyecto de *transformación* de los modos en que se distribuye el poder y de las matrices políticas, económicas, ideológicas y epistemológicas que han hecho posible ciertas formas de concebir y vivir —en el sentido material y simbólico del término— la diferencia cultural.

A la luz de lo desarrollado hasta aquí, se puede afirmar que la legitimidad de este modo de entender la cultura, la diferencia cultural y su reconocimiento, así como también las posibles relaciones entre lo “propio” y lo “otro”, son el resultado de un proceso que ha logrado

¹³ Las líneas principales de esta distinción están desarrolladas en “Las migraciones y el discurso multi/intercultural en la Argentina”, capítulo de un libro de propia autoría, en prensa actualmente.

instituir ciertos sentidos como hegemónicos y que, en razón de ello, algunas categorías se presentan como naturales, evidentes y verdaderas, como describiendo realidad. En esta dinámica de construcción de hegemonía ensamblan una ambición política y gnoseológica por la correcta definición del mundo, por “trazar, mediante la palabra, las fronteras entre los grupos” (Bourdieu, 1990: 299).

A MODO DE CONCLUSIÓN

Luego de este recorrido por las principales nociones vinculadas a la propuesta intercultural del Estado como parte de su política de reconocimiento, es necesario esgrimir algunas consideraciones relativas a las consecuencias políticas para los directamente implicados: los pueblos indígenas. En primer lugar, la introducción de la idea de interculturalidad al ámbito educativo permite por lo menos tomar algunas precauciones sobre sus alcances en términos de proyecto transformador; es decir, su generalización en ese ámbito parece responder más a una “transformación fragmentada” que deposita en lo educativo una posibilidad de resarcimiento histórico y la oportunidad de incorporar la diversidad en la unidad del Estado-nación (Walsh, 2006). En ese contexto, la inclusión de los pueblos indígenas quedaría resuelta con la introducción de un modelo de convivencia multicultural que fomentaría un diálogo mutuamente enriquecedor entre las culturas. Esta particular apropiación de la interculturalidad definiría, en segundo lugar, un proyecto político más acorde a una retórica que postula la diversidad como valor, que a uno dirigido a desnaturalizar las matrices más íntimas del Estado-nación, sus relatos, desigualdades, silencios y olvidos. Por último, esta forma de imaginar un proyecto multi e intercultural desde el Estado invita a preguntarse si la nueva política educativa implica el abandono definitivo del proyecto político y cultural del neoliberalismo, si la “habilitación” y “celebración” de las diferencias culturales ha redundado en una reconfiguración de las estructuras históricas y sociopolíticas que definen “lo indígena” como diferencia colonial.

Las nuevas retóricas que el Estado hace suyas acusan más continuidades que rupturas; pues el proyecto neoliberal que promueve la utopía de un mundo diverso (Segato, 1999) parece definir los límites aceptables de los “modos de ser otro”. El campo de posibilidades que deriva de esta particular configuración política e ideológica corresponde a un tipo de proyecto multi e intercultural que admite la diversidad cultural, pero que sostiene las condiciones sobre las cuales se producen y reproducen desigualdades, aquellas que desgarran la topografía social entre los que se encuentran *dentro* y los que están *afuera*. El efecto de esta distinción además de ser enunciativo, marca las relaciones sociopolíticas que se juegan en el Estado-nación.

De esta manera, si bien las transformaciones dadas a nivel jurídico y político han facilitado que los pueblos indígenas puedan disputar y reclamar derechos, el modo en que se está proponiendo el reconocimiento desde el Estado promueve una visión esencialista de la identidad que dificulta la posibilidad de que esas disputas puedan enmarcarse en la noción de alteridad. Es decir, el discurso que sostiene las políticas de Estado tiene fuerza de interpelación y, de alguna manera, establece las fronteras discursivas y políticas desde las cuales es posible plantear reivindicaciones y demandas. En ese proceso, la densidad histórica que se pone en juego cuando de pueblos indígenas se trata, corre el riesgo de ser “digerida” y “asimilada” por el discurso hegemónico.

Admitir ese riesgo no implica, sin embargo, sostener una visión que obturaría toda opción contra-hegemónica, sino precisar y advertir(nos) de que los discursos sociales —entre ellos el estatal y el propio discurso científico— encierran siempre una “ambición política” que, asumida de manera consciente o profesada involuntariamente, puede derivar en la continuidad o transformación de las múltiples expresiones del poder y la desigualdad. Disputar ese campo de posibilidades fue el objetivo de este trabajo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVARADO, V. (2005), "Políticas públicas e interculturalidad", en Norma Fuller (ed.), *Interculturalidad y política: desafíos y posibilidades*. Lima: Red para el desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, pp. 33-49.
- ANGENOT, M. (1989), "El discurso social: problemática de conjunto", en 1889. *Un état du discours social*. Montreal: Le Préambule [traducción: Cátedra de Semiótica de la Escuela de Ciencias de la Información, Universidad Nacional de Córdoba].
- ASSIES, W. (2006), "Reforma estatal y multiculturalismo latinoamericano en el siglo xxi", en Rutgerd Boelens, David Getches y Armando Guevara Gil (eds.), *Agua y Derechos: políticas hídricas, derechos consuetudinarios e identidades locales*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos, WALIR, Abya-Yala, pp. 57-79.
- BORDEGARAY, 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*, núm. 19, (enero-julio). Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, pp. 101-119.
- BOURDIEU, P. (1990), *Sociología y Cultura*. México: Grijalbo.
- BRIONES, C. (2005a), "Viviendo a la sombra de naciones sin sombra: poéticas y políticas de (auto) marcación de 'lo indígena' en las disputas contemporáneas por el derecho a una educación intercultural", en Norma Fuller (ed.), *Interculturalidad y política: desafíos y posibilidades*. Lima: Red para el desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, pp. 381-418.
- (2005b), "Formaciones de alteridad: contextos globales, procesos nacionales y provinciales", en Claudia Briones (ed.), *Cartografías argentinas. Políticas indigenistas y formaciones provinciales de alteridad*. Buenos Aires: Antropofagia, pp. 11-43.
- 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 de la Nación, pp. 467-479.
- CORONA BERKIN, S. (2007), *Entre voces... fragmentos de educación "entrecultural"*. Guadalajara: Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades, Universidad de Guadalajara.
- DÍAZ, R. y ALONSO, G. (2004), *Construcción de espacios interculturales*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- DOMENECH, E. (2004), "Etnicidad e inmigración. ¿Hacia nuevos modos de integración en el espacio escolar?" en *Astrolabio. Revista Virtual del Centro de Estudios Avanzados de la Universidad Nacional de Córdoba*, núm. 1. Córdoba: Centro de Estudios Avanzados, Diversidad Nacional de Córdoba.
- GRIMSON, A. (2000), *Interculturalidad y comunicación*. Buenos Aires: Norma.
- LANUSSE, P. (2004), "La cuestión indígena en educación: algunas consideraciones sobre la educación intercultural y bilingüe en el proyecto ANEPA", en Raúl Díaz y Graciela Alonso (coords.), *Construcción de espacios interculturales*. Buenos Aires: Miño y Dávila, pp. 137-150.
- MARTÍNEZ, F. (2003), *Estado, mercado y sociedad. Análisis de los discursos de la campaña electoral presidencial*, trabajo presentado en el 6to. Congreso Nacional de la Sociedad Argentina de Análisis Político, marzo, inédito.
- OCHOA GAUTIER, A. M. (2002), "Desencuentros entre los medios y las mediaciones: Estado, diversidad y políticas de reconocimiento cultural en Colombia", en Mónica Lacarrieu y Marcelo Álvarez (comps.), *La (indi)gestión cultural. Una cartografía de los procesos culturales contemporáneos*. Buenos Aires: Ciccus-La Crujía, pp. 121-139.
- REGUILLO, R. (2000), "Identidades culturales y espacio público: un mapa de los silencios", en *Diálogos de la comunicación*, 59-60. Lima: FELAFACS, pp. 74-85.
- RODRÍGUEZ DE ANCA, A. (2004), "Disputas acerca del discurso escolar de la diferencia", en Raúl Díaz y Graciela Alonso, *Construcción de espacios interculturales*. Buenos Aires: Miño y Dávila, pp. 167-181.

- SEGATO, R. (1999), "Identidades políticas/alteridades históricas: una crítica a las certezas del pluralismo global", en *Anuario Antropológico*, 97. Río de Janeiro: Templo Brasileiro, pp. 161-196.
- WALSH, C. (2006), "Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento otro desde la diferencia colonial", en Catherine Walsh, Álvaro García Linera y Walter Mignolo, *Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento*. Buenos Aires: Del Signo, pp. 21-70.
- WILLIAMS, R. (1980), *Marxismo y literatura*. Barcelona: Península.
- WRIGHT, S. (1998), "La politización de la cultura". Artículo en línea disponible en http://www.antropologiasyc106.com.ar/constructores/19cap3_wright.pdf, 15 de febrero de 2008.

Documentos consultados

- Ley Federal de Educación (núm. 24.195), abril de 1993.
- 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 (núm. 26.206), diciembre de 2006.
- Resolución 107/99. Consejo Federal de Educación. Ministerio de Cultura y Educación, septiembre de 1999.

Fecha de recepción: 1 de agosto de 2008
Fecha de aceptación: 7 de mayo de 2009