

NUEVOS NÓMADAS

Nuevos Nómadas

---

*New Nomads*

DIAS

MTAD



Joven en el portal de su casa | TAGANGA, MAGDALENA | 1966

FOTOGRAFÍA | JORGE SILVA

# LA REINVENCIÓN DE LA NACIÓN EN LA ARGENTINA ACTUAL: ESTADO, RELATO NACIONAL Y PUEBLOS INDÍGENAS\*

## THE REINVENTION OF NATION IN THE CURRENT ARGENTINA: STATE, NATIONAL NARRATIVE AND INDIGENOUS PEOPLES

Sofía Soria\*\*

*El artículo se propone analizar la articulación del relato nacional que el Estado puso en juego en el contexto del debate y posterior aprobación de la Ley de Educación Nacional en Argentina durante 2006. Partiendo del análisis de documentos publicados a propósito de ese debate, el objetivo es problematizar las narrativas en las cuales la nación se reinventa y cobra nuevos perfiles en su relación con “otros”: los pueblos indígenas.*

*Palabras clave: Estado, relato nacional, pueblos indígenas, educación, hegemonía, reconocimiento.*

*O artigo propõe-se analisar a articulação do relato nacional que o Estado pôs em jogo no contexto do debate e posterior aprovação da Lei de Educação Nacional na Argentina durante 2006. Partindo da análise de documentos publicados a propósito desse debate, o objetivo é problematizar as narrativas nas quais a nação se reinventa e cobra novos perfis em sua relação com “outros”: os povos indígenas.*

*Palavras chave: Estado, relato nacional, povos indígenas, educação, hegemonia, reconhecimento.*

*The article tends to analyze the articulation of the national narrative that the Argentinean State staged in the context of the debate and later passing of the Ley de Educación Nacional in 2006. The study of some documents issued on purpose of that debate, led us to question the narratives through which the nation is reinvented and assume new profiles in its relation with “others”: the indigenous peoples.*

*Key words: State, national narrative, indigenous peoples, education, hegemony, recognition.*

\* El presente artículo se desprende de la tesis doctoral denominada “Ser ‘otro’ en la escuela. Un análisis sobre interculturalidad en Córdoba”, financiada por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet) Argentina, periodo 2006-2011.

\*\* Doctora en Ciencia Política. Especialista en Comunicación, Medios y Prácticas Educativas. Licenciada en Comunicación Social. Actualmente labora en el Centro de Investigaciones y Estudios sobre Cultura y Sociedad (Cies-Conicet), Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba (Argentina). E-mail: sofiasoria@hotmail.com

## INTRODUCCIÓN

Desde las últimas décadas del siglo XX, los campos académico y político no han dejado de reconocer la problemática teórico-política del “otro” en el contexto de profundas transformaciones vinculadas con nuevos modos de inteligibilidad y resolución de los conflictos sociales. Prueba de ello ha sido no sólo un creciente interés académico por la discusión y complejización de problemas vinculados con la identidad, la diferencia y la particularidad, sino también transformaciones en el orden de la gestión estatal, que han resultado en el diseño de políticas orientadas a la inclusión y el reconocimiento de grupos históricamente negados. En ambos campos, el arribo del multiculturalismo y la interculturalidad es uno de los registros más elocuentes de estos cambios.

Entre otras cuestiones, el advenimiento y consolidación de este nuevo paradigma de la política (Segato, 2007a) estuvo caracterizado por un proceso de organización y movilización de diferentes grupos, en clave de políticas de identidad, la llamada *crisis del Estado-nación* y la reorientación de agendas políticas nacionales en su articulación –compleja y socio-históricamente situada– con agendas regionales y globales que han incorporado de manera progresiva la diferencia cultural como criterio de definición de políticas. Este “giro multicultural” ha sido problematizado por algunos/as autores/as desde el cruce complejo entre procesos dados en múltiples niveles de las escenas nacionales, regionales e internacionales. Así, Gros (2000) ha señalado que la puesta en crisis del modelo de desarrollo e integración vigente hasta los

años ochenta desembocó en una redefinición del papel del Estado y las políticas frente a sus “otros”, sumado a un contexto internacional signado por el aceleramiento del proceso de globalización que favoreció la configuración de un escenario político marcado por la emergencia y tematización creciente de cuestiones como la biodiversidad, la diversidad cultural y los derechos humanos, entre otros asuntos. En sentido similar, Briones (2005) ha indicado que el nuevo escenario sobre el cual grupos minoritarios –entre estos los pueblos indígenas– disputan su reconocimiento, puede ser leído desde la articulación entre procesos de globalización y una gubernamentalidad neoliberal que ha cristalizado la relación entre la internacionalización de la retórica de la diversidad, la diversificación de actores involucrados en la “gestión” de esa diversidad, el establecimiento de alianzas en diferentes escalas por parte de grupos movilizados y la privatización de las responsabilidades estatales.

La Argentina de finales del siglo XX no fue ajena a esta tendencia. Ya en la década del noventa y en íntima vinculación con el advenimiento del modelo neoliberal, se hizo visible la incorporación en la agenda estatal de los que fueran los históricamente “otros” en una nación pretendidamente neutral en términos étnicos: los pueblos indígenas. Se producen así algunas redefiniciones estatales que llevaron a nuevas legislaciones, políticas y concepciones sobre la diversidad cultural, los pueblos indígenas y las formas de relación social<sup>1</sup>. Sin embargo, la crisis de 2001 sentó las bases para el cuestionamiento del modelo económico-político neoliberal y los supuestos sobre los cuales se había cons-

truido. Con distinta intensidad y orientación según los casos, comenzó un proceso de dislocamiento discursivo-ideológico dirigido a desarticular el modelo de los noventa, y en el que la nueva conducción del aparato estatal que llevó a la estabilización institucional en 2003, contribuyó de manera decisiva, impulsando varias transformaciones bajo la pretensión de inaugurar un cambio social. En ese marco, se promovió el debate en torno a una nueva ley de educación que terminaría en la aprobación de la Ley de Educación Nacional de 2006 (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2006d), instancia que cristalizó dos cuestiones: de un lado, una nueva concepción de educación y su papel en el cambio social; del otro, una forma de imaginar la relación entre nación, diversidad cultural y pueblos indígenas.

Este artículo analiza las transformaciones discursivo-ideológicas mencionadas, enfatizando en el modo en el que las formas estatales de concebir y hablar de los “otros” articulan un relato nacional en el cual la nación se reinventa en su relación con la alteridad, en este caso, los pueblos indígenas. Se argumenta que tales transformaciones son parte de una dinámica de construcción hegemónica que supone formas específicas de resolución de conflictos sociales, procurando reflexionar críticamente sobre las concepciones en las que se sostienen, y cómo éstas cristalizan formas de interpretar, definir, resolver y legitimar problemas en relación con los “otros”. El análisis se basa en un corpus compuesto por los documentos publicados oficialmente para el debate sobre la nueva Ley de Educación, pero también sobre otros previos y posteriores relativos al problema en cuestión.



Sombros blancos | BOYACÁ | 1968 ca.

FOTOGRAFÍA | JORGE SILVA

### HEGEMONÍA Y RELATO NACIONAL: ALGUNAS PRECISIONES CONCEPTUALES

En tanto dimensión específica dentro de los procesos de construcción de hegemonía, la ideología alude a concepciones de mundo vinculadas con las coordenadas que articulan los perfiles y características de una formación social específica. No obstante, la materialización histórica de lo que Gramsci llamó *ideología orgánica*, es decir, cuando una concepción de mundo se vuelve movimiento cultural, actividad práctica y voluntad (Gramsci, 2004), no supone sostener que exista “una” ideología dominante capaz de permear todos los órdenes y niveles de la vida social. Antes

bien, se podrían pensar en diálogos y entrecruzamientos entre sistemas de pensamiento o concepciones de mundo diferentes. Esta perspectiva conduce al análisis del campo ideológico en su carácter complejo, contradictorio y múltiple en el que diferentes corrientes discursivas tienen puntos de intersección, diferenciación y ruptura, configurando un conjunto ideológico o formación discursiva (Hall, 2005). En tal sentido, los discursos son parte de un proceso de construcción social de lo real, pues en estos se objetivan maneras de concebir el mundo, los sujetos, sus lugares de pertenencia y sus relaciones; es en el discurso donde las identidades y diferencias se construyen como parte del proceso de producción de

hegemonía cultural. En tanto realidad social e histórica, las identidades tienen una dimensión discursiva constituyente que no sólo establece las condiciones de posibilidad de percepciones y pensamientos, sino también de las experiencias, las prácticas y las relaciones (Restrepo, 2007).

Si asumimos que las formas estatales de hablar de grupos identificados como diferentes dentro de la nación – los “otros internos” – constituyen una manera central de construir nación (Briones, 2008), podemos afirmar que las formas en que se construyen y delimitan material y discursivamente a los “otros” dan cuenta de un modo sociohistóricamente situado de construir nación como dimensión específica de un proyecto hegemónico.



Chavita bajo el sol en los chircales. Tunjuelito | BOGOTÁ | 1966 - 1972  
FOTOGRAFÍA | JORGE SILVA

Esta mutua constitución del “nosotros” y los “otros” conduce al entendimiento de que un *relato nacional* resulta de un trabajo de representación que produce una comunidad de pertenencia, lo que lleva a plantear la identidad como un trabajo histórico de invención y reinención (Hall, 2003). Es en este sentido que el relato sobre la nación que construyen y disputan diferentes actores sociales, condensa una modalidad de resolución política entre la diferencia y la desigualdad que singulariza una formación social en tanto sociedad complejamente estructurada.

Ahora bien, las formas, los acentos y categorías que entran en juego en la construcción de un relato nacional varían en función de espacios y tiempos, cuestión que la noción de *formaciones nacionales de alteridad* (Segato, 2007a, 2007b y 2007c) invita a pensar e incorporar como parte de una estrategia analítica, al señalar que las particulares maneras en que se construye al “otro” guardan relación con la historia específica de cada formación nacional. Sobre esta base, los procesos de otrificación, racializa-

ción y etnicización en los que el Estado ocupa un lugar central, aunque no exclusivo, deben ser entendidos en relación con determinados límites sociohistóricos y geográficos. En tanto matrices de alteridad, las formaciones nacionales no son definitivas, se trata más bien formaciones en transformación, cuya historicidad permite pensar en rearticulaciones identitarias y reapropiaciones derivadas de la dinámica de los antagonismos sociales (Briones, 2005).

#### LA DIVERSIDAD CULTURAL COMO NUEVO “SIGNO IDEOLÓGICO” Y LA TRANSFORMACIÓN EDUCATIVA DE LOS NOVENTA

Una de las tantas certezas que el nuevo paradigma de la política configurado en las postrimerías del siglo XX nos ha ofrecido, tiene que ver con la radical importancia de la diversidad cultural, por lo menos en aquellas arenas en las que se juegan disputas definidas como nacionales, étnicas o raciales. En tanto signo ideológico, la diversidad cultural comienza a permear el proceso de comunicación so-

cial, cristalizando un horizonte epocal y expresando ciertos acentos con pretensión de reconocimiento social (Voloshinov, 1992)<sup>2</sup>.

Como parte de esa nueva retórica de la diversidad, diferentes trabajos han enmarcado la cuestión indígena en el cruce entre procesos de distinto orden: la juridización del derecho indígena a la diferencia cultural como parte de la doctrina de los derechos humanos (Briones, 2005) y la organización de los pueblos indígenas con capacidad de actuar nacional e internacionalmente (Stavenhagen, 2002), cuyas luchas han quedado enmarcadas en un movimiento de conversión de la cultura en “recurso”, esto es, la utilización de la cultura como expediente para mejorar las condiciones sociales, estimular el crecimiento económico y la cohesión social, por lo cual ésta se convierte en criterio de formulación de las agendas de desarrollo de diferentes actores políticos, entre éstos, los llamados *organismos multilaterales de crédito* (Yúdice, 2002). Esto ha significado una apertura hacia las políticas multiculturales, a su vez articuladas de manera compleja con la transición hacia un nuevo modelo de desarrollo marcado por el neoliberalismo (Assies, 2006).

En medio de los llamados *procesos de globalización* y la consecuente crisis del Estado-nación moderno, en América Latina los Estados no han dejado de responder ante las diferentes interpelaciones y requerimientos de las políticas de identidad. Progresivamente se ha ido configurando una nueva discursividad que ha acompañado y dado forma a un conjunto de reformas constitucionales que incorporan y diversifican derechos, poniendo en tela de juicio la existencia de un sujeto unificado, cuestionando

el relato de la homogeneidad nacional y asumiendo su carácter multiétnico y pluriétnico (Briones, 1998). Esto ha definido modalidades específicas de inclusión y reconocimiento de grupos enmarcados como diferentes y/o diversos, que han establecido parámetros diferenciales desde los cuales disputar políticamente iniciativas de multiculturalidad e interculturalidad.

En el contexto educativo argentino, la introducción de los enfoques multiculturales e interculturales permitió ciertos desplazamientos que, por lo menos discursivamente, marcaron el paso del paradigma de la homogeneidad al de la heterogeneidad. Esto cobró materialidad en el conjunto de cambios que supuso la llamada *transformación educativa* de los noventa, y que fue parte de los “paquetes de reforma” que trajo consigo la instalación del modelo neoliberal. En ese marco, la Ley Federal de Educación (LFE) de 1993 fue el marco normativo que favoreció la instalación de la cuestión de la diversidad como criterio de definición de algunas políticas, de lo que resultó que la cuestión indígena comenzara a ser objeto de políticas educativas acomodadas al mandato constitucional de una educación bilingüe e intercultural<sup>3</sup>. Sin embargo, el lugar de los pueblos indígenas dentro del sistema educativo comenzó a ser redefinido cuando, a inicios del siglo XXI, el modelo sociopolítico en el que se enmarcó su reconocimiento e inclusión pareció perder consenso.

#### UNA NUEVA LEY DE EDUCACIÓN PARA UNA “NUEVA SOCIEDAD”

El momento crítico representado por los acontecimientos que en 2001



Niño cargador en los chircales. Tunjuelito | BOGOTÁ | 1973  
FOTOGRAFÍA | JORGE SILVA

llevaron a la renuncia del entonces presidente de la nación, marcó un punto de inflexión en varios niveles de la vida social. Los discursos y argumentos que legitimaron las transformaciones estructurales vinculadas con el neoliberalismo, comenzaron a perder consenso como parte de un fuerte cuestionamiento del modelo sociopolítico y económico vigente hasta entonces. Así, empezaron a cobrar mayor visibilidad un conjunto de discursos que intentaban dislocar los sentidos comunes propios de la década precedente, y estructuraban los contornos de una nueva o rediseñada formación discursivo-ideológica que se desplazaba desde la aparente inevitabilidad del modelo hacia la necesidad de una transformación social, económica, política y cultural. En ese contexto, la normalización institucional de 2003 supuso el reposicionamiento del Estado respecto a lo que debiera ser una nueva etapa histórica.

Desde el discurso estatal se restableció la figura del Estado como partícipe activo en las transformaciones necesarias para materializar un cambio social que vendría de la mano de

decididas políticas en diversos ámbitos, entre éstos el educativo. La educación se tematizó como un campo estratégico no sólo para revertir los presupuestos y consecuencias de la política educativa de los noventa, sino también para sentar las bases de una nueva sociedad. La educación concebida como “pilar de un nuevo proyecto de país” y “construcción del futuro” comenzó a dar forma y contenido al conjunto de discursos producidos en torno al tema. Es así que en 2006 el Estado impulsó un debate público en torno a una nueva ley de educación que terminaría con la aprobación y sanción de la Ley de Educación Nacional (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2006d) en diciembre de ese año. En los discursos oficialmente publicados para dicho debate, el Estado se define como “responsabilidad” y “garantía” de otro modo de concebir la cuestión educativa, al tiempo que se recuperan otros sentidos para la educación: ésta será considerada como un “derecho social”, mientras que su misión fundacional quedará vinculada a la “transformación social”, el



Campesino del ANUC en recuperación de tierras | CAMAJONES, CAUCA | 1974  
FOTOGRAFÍA | JORGE SILVA



Primera recuperación de tierras. Hacienda Cobaló | CAUCA | 1974  
FOTOGRAFÍA | JORGE SILVA

“desarrollo nacional”, la “justicia social” y un “nuevo modelo de país”. Pero no sólo se restituye para la educación su función de “integración” e “inclusión”, sino que también se presenta como espacio clave desde el cual fomentar orientaciones socioculturales que conformarán una “nueva ciudadanía”.

### NUEVA CIUDADANÍA, IDENTIDAD NACIONAL Y DIVERSIDAD CULTURAL

Partiendo de las nuevas definiciones estatales, una ciudadanía distinta será posible a partir de la construcción e incorporación de nuevas pautas culturales y orientaciones sociopolíticas que cristalizarán, entre otras cuestiones, en la “consolidación

de la identidad nacional”. El desafío que se presenta para la educación es el desarrollo de un conjunto de valores orientados a construir un futuro común que encontrará su punto de apoyo en la recuperación de lo que se postula como una característica constitutiva de la tradición argentina: “Un país abierto a todas las culturas”, con capacidad de “integración”. De allí que el afianzamiento de la *identidad nacional* encuentre uno de sus fundamentos en *la valoración y el fortalecimiento de la diversidad cultural*. De este modo, la relación entre ciudadanía –identificada con “lo nacional”– y diversidad cultural encuentra posibilidades de desarrollo y consolidación en las ideas de *apertura, diálogo, respeto, integración, reconocimiento, tolerancia y cohesión social*. Algunos de

estos aspectos se encuentran sintetizados en el siguiente fragmento:

La educación pública universal y 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 religiones, con gran capacidad para integrarlas sin discriminaciones [...]. 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... (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2006a: 12-15).

La diversidad cultural se instituye como un término clave en la definición de la identidad nacional, en tanto “lo propio” no puede ser pensado por fuera de su apertura hacia –y el reconocimiento de– “lo diferente”. Este modo de construir la relación entre “nosotros” y los “otros” que articula un relato sobre lo nacional, se sostiene sobre el presupuesto o senti-

do común, según el cual, la diversidad cultural es una *realidad*, un *atributo positivo de la sociedad*. La *diversidad cultural* es definida como realidad que hay que reconocer y promover, cuya evidencia resulta de la heterogeneidad lingüística y cultural propia de sociedades en permanente transformación. De allí que esa heterogeneidad sea identificada con la multiculturalidad, en tanto reflejaría el vasto conjunto de culturas e identidades que plantean retos al orden democrático en general y al sistema educativo en particular. Es a partir de ese sentido específico adquirido por la diversidad que se postula una Argentina como país multicultural, pluriétnico y multilingüe.

A partir de esa forma de concebir la relación entre identidad nacional y diversidad cultural, los pueblos indígenas son definidos como uno de los tantos “otros” que otorgarán los contornos particulares de lo multi-pluricultural. En función de esta concepción, en los planteamientos vinculados con la nueva Ley de Educación, la cuestión indígena se retoma como preocupación central dentro de las pretendidas transformaciones que, según lo explicitado en los propios documentos, estarían orientadas a instituir la como objeto de una “definitiva política de Estado”. Sin embargo, antes que una ruptura respecto de la política dada hasta entonces, las precisiones y medidas en relación con este tema apuntaron más bien a profundizar tendencias que darían el tono a una nueva política estatal en la materia, sobre todo en lo relativo a la instalación de una educación diferenciada y nuevas formas de concebir la inclusión de los pueblos indígenas en el marco de la reconstrucción de un proyecto nacional.

Esto se materializó, primero, en la creación del Programa Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (PNEIB) en 2004, cuyas definiciones centrales encontraron sus antecedentes en algunos proyectos e iniciativas de los noventa. Luego, en la incorporación de una educación para los pueblos indígenas como eje de discusión en el debate sobre la nueva Ley de Educación. La propuesta de una educación intercultural bilingüe quedó tematizada en ese contexto como una “alternativa” a los enfoques homogeneizadores, al tiempo que fue entendida como herramienta para el desarrollo de valores de ciudadanía. Así, una educación de tales características vendría a resolver la tensión igualdad/diferencia al postularse como una estrategia que, desde el reconocimiento de la diferencia, pudiera garantizar una participación igualitaria en el sistema educativo.

La incorporación de la educación intercultural bilingüe en el debate sobre la transformación educativa fue parte de un discurso axiológico en función del cual, los pueblos indígenas y su educación diferenciada quedaron ligados al *derecho de preservación y fortalecimiento, la diferencia, la identidad, la cultura, la particularidad, la contribución, el diálogo y el reconocimiento*. De allí que este tipo de educación se presentara como una garantía del “derecho de los pueblos indígenas a preservar y fortalecer sus pautas culturales, su lengua, su cosmovisión e identidad étnica”. Esto quedó expresado de la siguiente manera:

El mandato constitucional debe ser recogido por la nueva Ley de Educación y profundizado en la aplicación de políticas específicas. Ello tiene una doble importancia,



La siesta del pescador | TAGANCA, MAGDALENA | 1966

FOTOGRAFÍA | JORGE SILVA

porque, por una parte, la educación intercultural reconoce el derecho que las poblaciones aborígenes tienen a recuperar, mantener y fortalecer su identidad. Y, por otra, contribuye a promover un diálogo de conocimientos y valores entre sociedades étnica, lingüística y culturalmente diferentes [...]. El Estado favorecerá la educación

intercultural bilingüe, en tanto desarrolla la competencia comunicativa de los educandos, a nivel oral y escrito, en la lengua o lenguas utilizadas en el hogar y en la comunidad, junto con el aprendizaje de otras lenguas de mayor difusión y uso en los ámbitos nacional e internacional. Están probadas las ventajas pedagógicas de la utili-

zación de las lenguas aborígenes como recursos de aprendizaje y de enseñanza en todas las áreas del currículum y particularmente en lo referente al aprendizaje del español [...]. Todos los argentinos debemos asumir nuestra diversidad cultural como riqueza y será necesario preparar a todos los estudiantes con los recursos cognitivos necesarios para conocer la diversidad y las diferencias culturales existentes en sus entornos... (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2006a: 35).

Asimismo, esta modalidad encontraría uno de sus fundamentos en la importancia del *diálogo intercultural* en nuestra sociedad, que resultaría en un intercambio enriquecedor entre culturas que coexisten, se cruzan y relacionan desde su especificidad de valores y conocimientos. La importancia de este intercambio derivaría de este modo en dos principios de acción que la nueva política educativa debería promover: el *respeto de la multiculturalidad* y el *conocimiento de la diversidad de los pueblos indígenas*; principios de acción que colaborarían en la conformación de aquella nueva ciudadanía que otorgaría el perfil particular a una renovada identidad nacional. En este marco de definiciones, la diversidad cultural quedaría circunscripta a una idea de *atributo* inherente de los "otros" que, por ser tales, los definiría y adjetivaría:

Parecieran existir claras dificultades para la instalación en el imaginario social colectivo de las y los argentinos el aporte de los pueblos indígenas al desarrollo del país y al forjamiento de una identidad nacional que halle sustento en la multiculturalidad y la diversidad representada por sus culturas y lenguas ancestrales... (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2008: 5).

## LOS INDÍGENAS IMAGINADOS DE LA NACIÓN

Como expresión de configuraciones ideológicas, las transformaciones discursivas señaladas comportan una manera de conocer y representar lo conocido, dando cuenta de concepciones sobre sujetos, grupos y relaciones. Los documentos presentados y examinados permiten observar un modo de imaginar y resolver la relación entre “lo nacional” y “lo indígena” y, por lo tanto, un modelo de convivencia social que cristaliza algunas orientaciones de los procesos de construcción hegemónica. De tal modo, el relato nacional que el debate sobre la nueva Ley de Educación puso en escena, se construyó sobre ciertas concepciones con claras consecuencias en términos de cómo se imagina y proyecta la relación con los pueblos indígenas en tanto alteridad.

De esa manera, se puede señalar un proceso de construcción de la objetividad histórico-social, a partir de la noción de *diversidad cultural*, en tanto ésta es entendida como *realidad* y *contexto* que legitima la imagen de una sociedad como *mosaico de culturas* o *archipiélago cultural* (Wright, 1998) en el que coexistirían diferentes grupos portadores de cultura e identidad; de allí que cada grupo represente una *presencia*, una *entidad*, una *sustancia*. La *diversidad cultural* se convierte entonces en un término que describe la objetividad de lo real y supone la equiparación de grupos humanos con un conjunto observable y delimitado de comportamientos, creencias, símbolos y prácticas que delinearían contornos identitarios específicos<sup>4</sup>. Esta idea de *cultura* como esencia convertida en nuevo eje de intervención política (Grimson, 2008) da cuenta no sólo

de nuevas y rediseñadas lógicas de inteligibilidad de las pertenencias, sus cruces y conflictos, sino también de formas hegemónicas de construcción de relaciones sociales. Pues, las relaciones entre culturas interpretadas como mónadas esenciales y autosuficientes hablan también de cómo la variable cultural ha pasado a formar parte de una nueva manera de concebir y resolver relaciones sociales históricamente conflictivas.

Pero la imagen del mosaico que permite significar las pertenencias identitarias como dadas y esenciales no es ajena respecto del modo en el que la pertenencia nacional se construye a través de un trabajo de representación, ya que no se trata simplemente de una concepción sobre la diversidad cultural, sino de su lugar en el proceso de construcción de un relato sobre la nación. De los aspectos analizados en los documentos, resulta que la comunidad nacional queda por momentos desentramada del archipiélago cultural, al construirse como identidad que *se abre* a la diversidad, que puede conocerla, dialogar con ésta, integrarla. El adjetivo *multicultural* queda reservado para el término *país*, pero la nación se narra como enclave de pertenencia que se sustrae a lo contingente, a lo particular universalizado, a su propia historicidad, quedando atrapada en lo que Grüner (2005) retoma y señala como el mito del autoengendramiento. Como parte de este mismo proceso, se produce un trabajo con la tradición que remite a la imagen de *Argentina puertas abiertas* que actúa como fuerza operativa en la definición e identificación cultural y social (Williams, 1980). En esa imagen y en todo lo que activa en relación con el vínculo nosotros-otros, la nación como comunidad de pertenencia también se reinventa como proyecto de convivencia y cohesión social.

Las configuraciones discursivo-ideológicas analizadas articulan un modelo de convivencia que construye una forma específica de relación entre “lo nacional” y “lo indígena”. En ese marco, los pueblos indígenas y los rasgos identitarios que representarían, ya no constituyen –o por lo menos no en ese registro del discurso estatal<sup>5</sup>– la figura de los “otros” fundamentales del Estado y la comunidad nacional recorrida hacia el interior de sus límites geopolíticos, sino esos “otros” capaces de hacer una *contribución* y un *aporte* a un ser nacional que está reconstituyéndose. Entonces, la alteridad representada por los pueblos indígenas se inscribe en un proceso de construcción hegemónica en el cual la relación entre nación y pueblos indígenas se produce en términos de *armonía* y *diálogo no conflictivo*. Y, en esa construcción, también la imaginación de una alteridad indígena desvinculada de la dimensión de la historicidad, el conflicto, incluso la colonialidad. Se proyecta así, al menos en este nivel de análisis, un *desdibujamiento del antagonismo* que hace de los pueblos indígenas uno de los registros visibles de las formas en las cuales la nación se reinventa, y lo que ello significa en términos de interpretación y resolución de conflictos sociales.

## COMENTARIOS FINALES

La aproximación a la producción discursiva definida estatalmente en torno a la nueva política educativa permitió observar la manera en la cual la dimensión ideológica de lo social juega un papel crucial en el proceso de construcción hegemónica, en tanto construye y sedimenta un sentido común que orienta la lectura del mundo, aunque no la determina en su totalidad. De ello deriva una particular mane-



Artesanos con virgen | CUNDINAMARCA | 1972 ca.  
FOTOGRAFÍA | JORGE SILVA

ra de entender y teorizar las políticas estatales, pues éstas no son neutrales respecto de ciertas configuraciones sociopolíticas, ya que al contener en sí mismas un conjunto de definiciones en torno a los sujetos, los problemas y las soluciones, funcionan como discursos e instrumentos de construcción de hegemonía (Shore y Wright, 1997). Desde esta mirada, las políticas, en este caso las de reconocimiento de derechos educativos especiales, pueden ser comprendidas como puntos de articulación entre una definición acerca de lo que el reconocimiento es y debería ser, procesos de naturalización acerca de lo que debe ser objeto de reconocimiento y un modelo de relación social entre las partes que disputan ese reconocimiento.

El análisis realizado sobre algunas de las coordenadas que organizaron el debate sobre una nueva legislación y una nueva política educativa, per-

mitió examinar críticamente cómo la idea de *cambio educativo* se articuló con una particular manera de relatar la nación en su relación con “otros”. En ese sentido, se puede decir que la discusión impulsada en torno a una nueva transformación educativa fue la oportunidad para que cristalizaran formas estatales de concebir y hablar de los “otros” como formas centrales de construir nación (Briones, 2008). Una educación acorde con un nuevo proyecto de país significaría así la posibilidad de recuperar, resignificar y actualizar principios desplazados por el modelo neoliberal, entre los cuales se encontraría un proyecto nacional fuertemente vinculado con la acción educativa como instrumento central en la conformación de un tejido social adecuado a los valores de integración e igualdad educativa.

Es sobre la base de esos principios y valores que el debate analizado lo-

gró actualizar la imagen de una *Argentina abierta a todas las diferencias* que, en el marco de la nueva política educativa, debieran estar reconocidas e incluidas desde su especificidad sociocultural. En este punto, precisamente, se observa un trabajo ideológico de renovación de esa imagen, ya que los documentos examinados dan cuenta de la manera en la cual la nación argentina como matriz de alteridad (Segato, 2007) se renueva de algún modo en la recuperación del imaginario que la constituyó históricamente como comunidad de pertenencia: el de una nación con capacidad de integración y apertura hacia las diferencias culturales. Pero, tal como quedó expuesto en el desarrollo del análisis, al tiempo que ese imaginario permite proyectar modos específicos de inclusión de los “otros”, da cuenta de un proceso de reinención de la nación, a partir de la imaginación de esos “otros”, es decir, cómo ellos son categorizados, definidos y ubicados dentro de un modelo de convivencia social, como expresión singular de una manera histórico-política de resolver la tensión diferencia/desigualdad.

Como parte del proceso de reinención de la nación, los pueblos indígenas ya no parecen ser los antagonistas del proyecto nacional, tal como sucediera en el periodo de organización y consolidación del Estado-nación; antes bien, son significados como aquellos capaces de *aportar y contribuir* a la nación en virtud de un horizonte de cohesión e integración social. Esta definición que funciona como uno de los cimientos de una política de reconocimiento de los pueblos indígenas en el ámbito educativo, se sostiene, sin embargo, sobre dos supuestos interrelacionados: por un lado, el de una diversidad cultural entendi-



Indígenas guambianos | CAUCA | 1976 ca.  
FOTOGRAFÍA | JORGE SILVA

da como contexto y realidad, como atributo que define y adjetiva a los “otros”; por otro lado, el supuesto según el cual, la nación es un lugar neutral de identificación que, proyectada a un contexto de diversidad construido como objetividad histórico-social, se abre hacia esa misma diversidad y la reconoce. Se observa así un proceso de construcción hegemónica que encuentra uno de sus sustentos en una producción discursivo-ideológica que construye sujetos, grupos, significados y lugares de pertenencia que nunca son neutrales respecto de cómo una sociedad resuelve sus propios conflictos y contradicciones.

De lo anterior se sigue un modelo de relación multicultural basado en la idea de *armonía y diálogo no conflictivo* que contiene en sí mismo la posibilidad de imaginar relaciones sociales en términos de un *desdibujamiento del antagonismo*. Con ello,

los pueblos indígenas como alteridad dentro de la formación nacional argentina son construidos como un tipo de “otros” alejados del registro ideológico de la conflictividad, la historicidad, la desigualdad y la colonialidad. Se puede decir entonces que en la presencia no amenazante, esencializada y despolitizada de los pueblos indígenas, la nación se reinventa a sí misma en las imágenes de apertura, respeto e integración.

Lo dicho hasta aquí permite formular dos observaciones. En primer lugar, que las políticas estatales, en este caso una política educativa orientada a reconocer e incluir a los pueblos indígenas, expresan formas histórico-políticas de resolución de conflictos. Es por esta razón que incluso aquellas políticas presentadas como auspiciosas en términos de ampliación democrática, pueden ser analizadas desde una perspectiva que las en-

tiende como instrumento de construcción hegemónica. Y, con ello, la posibilidad de examinar críticamente una política de reconocimiento como uno de los registros del modo en el que se encauzan relaciones de poder en un tiempo y lugar determinados. En segundo lugar, entender las políticas en este sentido abre la posibilidad de analizar la educación intercultural bilingüe en relación con la dinámica de construcción de hegemonía, lo cual invita a interrogar las formas estatales de construir nación y alteridad, sus orientaciones, límites y posibilidades. Problematizar en esta vía puede abrir un campo fecundo de análisis y comprensión de las complejas articulaciones entre los modos en que se construye la identidad y las formaciones sociales en las cuales los lugares de pertenencia también significan modos de habitar el espacio social y político.



Planas | 1970  
FOTOGRAFÍA | JORGE SILVA

## NOTAS

<sup>1</sup> Señalar la década del noventa como momento de visibilización de esta tendencia y marcar el ámbito estatal como un espacio clave en estas transformaciones no implica desconocer que parte de estos cambios comenzaron a darse desde tiempo antes, e involucraron a distintos actores. En efecto, la apertura democrática de 1983 coincidió con –al tiempo que favoreció– la reorganización de los pueblos indígenas, permitiendo a la vez la ampliación de un debate público articulado por diversos actores sociales en torno a los derechos humanos, dentro de los cuales se incluyeron las demandas de sectores marginados y minoritarios, entre estos los pueblos indígenas (Mombello, 2002).

<sup>2</sup> Aunque Voloshinov admite diferentes registros de creatividad ideológica, reconoce a las palabras como fenómeno ideológico por excelencia, cuyo efecto de verdad radica precisamente en su apariencia de neutralidad.

<sup>3</sup> Los pueblos indígenas comenzaron a ser beneficiarios de programas y proyectos educativos enmarcados en las políticas compensatorias del Ministerio de Educación, entre los que se puede mencionar: el Plan Social Educativo (1993) y el proyecto de Atención a las Necesidades Educativas de la Población Aborigen (1997), que en

2000 pasó a llamarse *Proyecto de Mejoramiento de la Calidad de la Educación de los Pueblos Aborígenes*.

<sup>4</sup> Batallán y Campanini observan que el ingreso del precepto relativista de “respeto a la diversidad” al ámbito de la educación se dio de la mano del paradigma funcionalista que da a la noción de *cultura* una connotación explicativa, al tiempo que la considera una entidad localizada. En tal sentido: “El funcionalismo también propone una comparación entre ‘culturas’ mediante el aislamiento de rasgos que particularizan comportamientos dentro de dimensiones universales comparadas –los universales de la cultura–” (2007: 165-166). Esto, según apuntan las autoras, ha conducido a la pérdida de potencialidad analítica del relativismo para comprender y problematizar cuestiones como el conflicto y el etnocentrismo.

<sup>5</sup> Es importante tener en cuenta que estas formas de construcción del “otro” varían de acuerdo con los niveles de estatalidad involucrados y los temas/problemas por resolver. En ese sentido, tal como lo demuestran los trabajos compilados en Briones (2005), los niveles provinciales de estatalidad operan como instancias importantes en las construcciones de alteridad.



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. ASSIES, Willem, 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.
2. BATALLÁN, Graciela y Silvana Campanini, 2007, “El ‘respeto a la diversidad’ en la escuela: atoladeros del relativismo cultural como principio moral”, en: *Revista de Antropología Social*, No. 16, Madrid, Universidad Complutense de Madrid.
3. BRIONES, Claudia, 1998, “(Meta) cultura del Estado-nación y estado de la (meta) cultura: repensando las identidades indígenas y antropológicas en tiempos de post-estatalidad”, en: *Série de Antropología*, No. 244, Brasilia, Universidad de Brasilia-Departamento de Antropología.
4. ———, 2005, “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.
5. ———, 2008, “La nación Argentina de cien en cien: de criollos a blancos y de blancos a mestizos”, en: José Nun y Alejandro Grimson (comps.), *Nación y diversidad: territorios, identidades y federalismo*, Buenos Aires, Edhasa.
6. GRAMSCI, Antonio, 2004, “Relaciones entre ciencia-religión-sentido común”, en: Antonio Gramsci, *Antología*, Buenos Aires, Siglo XXI.
7. GRIMSON, Alejandro, 2008, “Diversidad y cultura. Reificación y situacionalidad”, en: *Tabula Rasa*, No. 8, Bo-

- gotá, Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca.
8. GROS, Christian, 2000, "Ser diferente por (para) ser moderno, o las paradojas de la identidad. 'Algunas reflexiones sobre la construcción de una nueva frontera étnica en América Latina'", en: Christian Gros, *Políticas de etnicidad: identidad, Estado y modernidad*, Bogotá, Instituto Colombiano de Antropología e Historia.
  9. GRÜNER, Eduardo, 2005, "Introducción. Las estructuras elementales del poder. Una apuesta por una antropología de lo político", en: Georges Balandier, *Antropología política*, Buenos Aires, Del Sol.
  10. HALL, Stuart, 2003, "Introducción: ¿quién necesita identidad?", en: Stuart Hall y Paul Du Gay (comps.), *Cuestiones de identidad cultural*, Buenos Aires, Amorrortu.
  11. ———, 2005, "La importancia de Gramsci para el estudio de la raza y la etnicidad", en: *Revista Colombiana de Antropología*, Vol. 41, Bogotá, Instituto Colombiano de Antropología e Historia.
  12. MOMBELLO, Laura, 2002, "Evolución de la política indigenista en Argentina en la década de los noventa", en: Informe, disponible en: <<http://lanic.utexas.edu/project/etext/llilas/claspo/overviews/polsocpuebind.pdf>>, consultado en abril de 2007.
  13. RESTREPO, Eduardo, 2007, "Identidades: planteamientos teóricos y sugerencias metodológicas para su estudio", en: *Jangua Pana*, No. 5, Santa Marta, Universidad del Magdalena-Facultad de Antropología.
  14. SEGATO, Rita, 2007a, "Introducción", en: Rita Segato, *La nación y sus otros. Raza, etnicidad y diversidad religiosa en tiempos de políticas de la identidad*, Buenos Aires, Prometeo.
  15. ———, 2007b, "Identidades políticas/alteridades históricas: una crítica a las certezas del pluralismo global", en: Rita Segato, *La nación y sus otros. Raza, etnicidad y diversidad religiosa en tiempos de políticas de la identidad*, Buenos Aires, Prometeo.
  16. ———, 2007c, "Raza es signo", en: Rita Segato, *La nación y sus otros. Raza, etnicidad y diversidad religiosa en tiempos de políticas de la identidad*, Buenos Aires, Prometeo.
  17. SHORE, Cris y Susan Wright, 1997, "Policy. A new field of anthropology", en: Cris Shore y Susan Wright (eds.), *Anthropology of Policy. Critical Perspectives on Governance and Power*, Londres, Routledge.
  18. STAVENHAGEN, Rodolfo, 2002, "Identidad indígena y multiculturalidad en América Latina", en: *Araucaria. Revista Iberoamericana de Filosofía, Política y Humanidades*, No. 7, Sevilla, Universidad de Sevilla, Universidad Autónoma de Ciudad Juárez-Instituto de Ciencias Sociales y Administración.
  19. VOLOSHINOV, Valentin, 1992, *El marxismo y la filosofía del lenguaje. Los principales problemas del método sociológico en la ciencia del lenguaje*, Madrid, Alianza.
  20. WILLIAMS, Raymond, 1980, *Marxismo y literatura*, Barcelona, Península.
  21. WRIGHT, Susan, 1998, "The politicization of culture", en: *Anthropology Today*, No. 14, versión en español disponible en: <[http://www.antropologiasyc106.com.ar/constructores/19cap3\\_wright.pdf](http://www.antropologiasyc106.com.ar/constructores/19cap3_wright.pdf)>, consultado en marzo de 2007.
  22. YÚDICE, George, 2002, "El recurso de la cultura", en: George Yúdice, *El recurso de la cultura. El uso de la cultura en la era global*, Barcelona, Gedisa.
  23. INSTITUTO Nacional de Asuntos Indígenas, 2006, "Propuesta de los representantes indígenas al anteproyecto de Ley de Educación Nacional", Buenos Aires, Argentina.
  24. LA SEÑAL de La Paloma, 2006, "Entrevista al ministro Daniel Filmus", Buenos Aires, disponible en: <<http://argentina.indymedia.org/news/2006/06/418655.php>>, consultado en junio de 2006.
  25. ———, 2006, "Dirigentes indígenas debatieron el proyecto de la nueva Ley de Educación", Buenos Aires, disponible en: <<http://argentina.indymedia.org/news/2006/06/418655.php>>, consulta: junio de 2006.
  26. MINISTERIO de Cultura y Educación, 1993, "Ley Federal de Educación (No. 24.195)", Buenos Aires, Argentina.
  27. MINISTERIO de Cultura y Educación, Consejo Federal de Educación, 1999, "Resolución 107/99", Buenos Aires, Argentina.
  28. ———, 2003, *Educación en la democracia. Balance y perspectivas*, Buenos Aires, Argentina.
  29. MINISTERIO de Educación, Ciencia y Tecnología, 2004a, *Educación intercultural bilingüe en Argentina*, Buenos Aires, Argentina.
  30. ———, 2004b, "Programa Nacional de Educación Intercultural Bilingüe", en: *Colección Educar*, CD-rom No. 9, Buenos Aires, Argentina.
  31. ———, 2006a, "Ley de Educación Nacional", documento para el debate, Buenos Aires, Argentina, mayo.
  32. ———, 2006b, "Ley de Educación Nacional: anteproyecto de ley", documento para el debate, Buenos Aires, Argentina.
  33. ———, 2006c, "Ley de Educación Nacional: proyecto enviado al Honorable Congreso de la Nación", Buenos Aires, Argentina.
  34. ———, 2006d, "Ley de Educación Nacional (No. 26.206)", Buenos Aires, Argentina.
  35. MINISTERIO de Educación, Ciencia y Tecnología, Gestión Curricular y Formación Docente, 2008, "I Encuentro Nacional: Hacia la Instalación de la modalidad EIB en el Sistema Educativo", documento para la discusión, Buenos Aires, Argentina.

## DOCUMENTOS





Villa de Leyva | BOYACÁ | 1968  
FOTOGRAFÍA | JORGE SILVA