

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

Claudia Briones*

Para el sentido común, las adscripciones según “etnicidad” o “raza” dependen de cualidades grupales inherentes. Así, en diversos países latinoamericanos, “indígenas”, “afroamericanos” descendientes de esclavos, e “inmigrantes” emergen como colectivos discretos cuyo perfil diferenciado se anclaría en una materia que, torneada por la historia, la cultura, el color o la lengua, generaría una sombra “propia” en el cuerno transparente de naciones-como-Estado que, basadas en valores “universales” comunes, no proyectarían sombra particular alguna. En este marco, “mestizaje”, “blanqueamiento”, “acriollamiento” han operado como teorías sociales que —asignando porosidad selectiva a los factores “biológicos” y/o “culturales” atribuidos a cada colectivo— han procurado fundir los perfiles de esas “sombras” en la utopía decimonónica siempre pendiente de una ciudadanía homogénea, sea que esa utopía estuviera basada en el mito-motor de la “nación mestiza” que ha sido propio de muchos países latinoamericanos, o que resaltara las inmaculadas bondades de una “nación de basamento ultramarino”, nación supuestamente europea y mayoritariamente blanca como en Argentina.

En todo caso, es precisamente este no-reconocimiento de la contingencia de una “cultura particular” que devino “nacional” lo que la actual política de identidad indígena trata de cuestionar y modificar, aunque a veces a costa de esencializar ciertas diferencias culturales como parámetro de su aboriginalidad. Más precisamente, en un marco mundial donde se ha modificado la retórica acerca de los derechos humanos fundamentales -incluido entre ellos el derecho a la diferencia cultural-, se vienen registrando pujas al interior de los estados-nación para dar cabida política y de jure a una “diversidad” constitutiva, ahora definida como valor fundamental.

En muchos países centrales nor-atlánticos, el multiculturalismo se ha convertido desde hace unas décadas en política de Estado para contener reclamos de respeto a la diferencia. Son estos los contextos que mayormente se han tomado como

* En: Fuller, Norma: *Interculturalidad y Política. Desafíos y posibilidades*. Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú. Lima, 2002, pp. 381-417. Claudia Briones: cbriones@fibertel.com.ar

parámetro de referencia para generalizar las bondades y puntos ciegos de lo que parece entramarse mundialmente como nueva agenda y utopía: la tolerancia/convivencia multicultural.

Desde 1994, la educación bilingüe e intercultural (EBI) es en Argentina uno de los derechos constitucionalmente garantizados para los pueblos indígenas (PI). En un país donde la educación pública universal ha sido mecanismo central en la homogeneización de la nación (Segato 1991) y donde parte de la oposición cívica actual a los efectos del modelo económico neoliberal se atrincheró en defender el sistema de educación pública que ese modelo pone en peligro, la conceptualización y la implementación de este derecho generan distintos desafíos y no pocos desacuerdos acerca de lo que debiera comportar la convivencia/ tolerancia bi-, multi-, o inter-cultural.

Para reflexionar críticamente sobre tales desafíos/desacuerdos y las teorías que buscan dar cuenta de ellos, este trabajo pone en perspectiva los procesos de construcción del Estado-nación desde una doble premisa. Por un lado, la marcación (o eventual desmarcación) de ciertos contingentes como “otros internos” se ha vinculado con prácticas históricamente sedimentadas de asignación de privilegios materiales y simbólicos. Aquí, el “ser diferente” siempre se fue inscribiendo desde y contra una hegemonía que, al circunscribir lo “particular” y recrear estándares de distintividad legítima, inscribía como “universal” la norma silenciosa que acababa dirimiendo jerarquías entre colectivos étnica o racialmente marcados (Williams 1989). Por otro lado, aunque toda nación-como-Estado reproduce desigualdades internas -y renueva consensos en torno de ellas estematizando ciertas diferencias e invisibilizando otras, cada una lo hace instrumentando una economía política de la diversidad que selectivamente etniciza y/o racializa “otros internos” de formas que varían de caso a caso¹

Han sido entonces las características tomadas por las distintas formaciones nacionales e ideologías nacionalistas las que han ido fijando los términos prevalentes

¹ En un trabajo anterior (Briones 2001), he apelado al concepto de economía política de la diversidad para aludir a las complejas articulaciones entre el sistema económico dominante, la estructura social, las instituciones jurídico-políticas y los aparatos ideológicos que regularizan la dispersión de una formación social y la suturan como todo durante un período determinado, re-inscribiendo distinciones étnicas, raciales, regionales, nacionales, religiosas, de género, etarias, etc. El punto relevante aquí es que, como señala Hall (1986), tales distinciones proveen los medios para formas diferenciadas de explotación económica y para modos variados y variables de incorporación política e ideológica de una fuerza de trabajo fracturada.

de interrelación entre distintos tipos de “otros” y “connacionales” (Briones 1998a). Por ello, presiones e impulsos globalizadores en pro de replantear las valencias de la diversidad, la forma como los estados y organizaciones indígenas de distintos países de América Latina se vienen haciendo eco de la conversión de los PI en sujeto de derecho internacional no es uniforme. Tomando entonces ambas premisas como punto de partida, mi presentación explora la conceptualización y la implementación del derecho de los PI a una EBI en Argentina desde una tesis igualmente doble.

Primero, nuestras intervenciones teóricas operan dentro de un campo que tiende a discutir la interculturalidad como un arreglo que remitiría a una lógica universal de reconocimiento. En los hechos, ese arreglo viene prevalentemente pensado desde una idea de multiculturalismo gestada en países centrales que tiende además a globalizarse. Sin embargo, son más los riesgos que los beneficios de pensar la interculturalidad como dinámica de convivencia en abstracto. Concretamente, trayectorias específicas de *statey nation-building* afectan las formas tomadas tanto por las luchas y reclamos indígenas, como por las políticas estatales de reconocimiento de maneras que corresponde examinar, no solo porque esas formas no siempre son esclarecidas por modelos generales, sino porque pueden incluso contribuir a identificar limitaciones en esos modelos.

Segundo, dentro de cada país, también existe una tendencia a definir la interculturalidad sobre la base de una lógica de universalización del espacio/valor de los particularismos. Se tiende por tanto a prescribir soluciones que buscan dar cabida a peculiaridades indígenas *per se*, pero que no toman en cuenta de qué manera tradiciones selectivas en el nivel de cada provincia generan representaciones y campos de negociación con tensiones propias. En este sentido, me parece vital enfatizar que las provincias -o su equivalente político-administrativo en otros países- constituyen niveles de estatalidad y comunalización que disputan la inserción del colectivo “provincianos de X” en el de “nacionales”, a partir de estilos locales de construcción de hegemonía cultural que, para promover una identidad local con perfiles distintivos, se suman y distancian selectivamente de matrices de diversidad promovidas en el nivel federal. En la medida en que esa inserción provincial diferenciada muchas veces conlleva re-centrar en el nivel local las valencias asignadas a “indígenas”, “migrantes” y “criollos” respecto de las que estos conjuntos poseen en el mapa nacional de alteridades, los recentramientos resultantes constituyen mediaciones de peso en la forma que tomen demandas y propuestas locales de interculturalidad. Por eso apunto en este artículo a ver cómo el discurso federal sobre

la EBI es re-centrado en la provincia de Neuquén, tanto por el estado provincial como por las principales organizaciones mapuche que aquí bregan por la implementación de la EBI. Aun partiendo de una somera descripción de caso, mi propósito último es identificar algunas cuestiones problemáticas en el momento de intervenir desde y para países latinoamericanos en debates más amplios acerca de la interculturalidad.

En verdad, son otros los colegas que trabajan antropológicamente este campo en el país. Particularmente en la provincia del Neuquén —que es el caso donde hago foco por mi experiencia de trabajo con activismo cultural mapuche—, la labor más sustantiva que se viene desarrollando al respecto es la realizada por el equipo de investigación y extensión coordinado por Raúl Díaz y Graciela Alonso y nucleado en torno del “Centro de Educación Popular e Intercultural” (CEPINT) de la Universidad Nacional del Comahue —algunos de cuyos artículos se irán citando aquí. En todo caso, como la interculturalidad está lejos de ser un tema solo acotado a la educación, he decidido centrarme en este aspecto, con el fin de identificar ciertas paradojas más amplias que inscribe el nuevo régimen de diversidad que se está buscando implantar en Argentina. Para ello, hago en primer término un rápido paneo de las premisas donde se apoyan las normativas internacionales que sancionan dicho derecho, así como de algunos modelos explicativos sobre las tensiones que las políticas de reconocimiento y las agendas multiculturales generan. Resumo a continuación algunas marcas y umbrales de uniformidad y alteridad que han operado la ordinación sociocultural de “indígenas” y “criollos” en Argentina; la reciente transmutación de esas marcas y umbrales; así como los comentarios críticos que la política cultural de organizaciones con filosofía y liderazgo Mapuche efectúa respecto de la forma como la nación-como-Estado y el Estado provincial han administrado y buscan hoy administrar la diversidad existente en el país. A partir del análisis de caso, re-centro por último la discusión sobre el multiculturalismo como programa de contención de las diferencias.

La implosión planetaria de los reconocimientos a la diferencia.

Al menos en lo que se refiere a promover el respeto a diferencias antes invisibilizadas, la conversión de los Pueblos Indígenas (PI) en sujetos de derecho internacional (Barsh 1994, Dandler 1994, Messer 1993) forma parte de procesos más

amplios que, desde los setenta, vienen instalando consenso hegemónico en torno de la legitimidad de las llamadas políticas de identidad, de la diferencia y/o de reconocimiento (Aronowitz 1992 Mercer 1992, West 1992, Wright 1998). Básicamente, opera en este campo no solo la tendencia global a aceptar que las particularidades culturales de los ciudadanos indígenas encuentren espacios equitativos de manifestación y representación en la esfera pública, sino también la de ver a los PI como conjuntos con derechos colectivos diferenciados.

Nada de lo logrado hasta el momento ha sido fruto de “concesiones graciosas”. Sin duda, la organización y la lucha indígenas han conseguido imponer ciertos ritmos a las negociaciones (Iturralde 1996, Morin y Saladin d’Anglure 1997, Ramos en prensa). No obstante, tampoco puede perderse de vista que, sin ciertos reacomodamientos globales, no habría habido espacio económico, político e ideológico para que se manifestara este nuevo “interés” internacional por la problemática —interés que va siendo reflejado y refractado en el nivel de países particulares, sea mediante reformas constitucionales u otros emprendimientos políticos y legislativos-. En todo caso, pueden tomarse como indicadores globales de tal “interés”, un conjunto de proyectos de declaración, convenios y acuerdos que se han venido negociando en diversos escenarios internacionales (Stavenhagen 1998). Imposibilitada de abordarlos en su totalidad, solo me centraré en esbozar cómo se trata los derechos indígenas a la educación en tres de estas producciones que son las que, a mi criterio, mejor epitomizan el cambio contemporáneo de retóricas, sea en lo que se refiere a determinar responsabilidades estatales o a definir derechos indígenas.

Por la misma lógica de constitución y negociación del organismo, la Convención 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) aprobada en 1989 es fundamentalmente un documento basado en la interpelación a los gobiernos, a quienes se indica las responsabilidades por asumir ante sus pueblos indígenas y tribales². En su Parte VI (artículos 26 a 31), la convención explicita un conjunto de medidas de “protección externa” (Kymlicka 1996) en el campo de la educación indígena, medidas orientadas a “garantizar a los miembros de los pueblos interesados la posibilidad de adquirir una educación a todos los niveles, por lo menos en pie de igualdad con el resto de la comunidad nacional”. En este campo, dicha protección va

² En Argentina, el Parlamento adoptó esta convención mediante la Ley Nacional 24071 de 1992. Sin embargo, recién en julio de 2000 el Poder Ejecutivo depositó el instrumento de ratificación ante la OIT, por lo que el Convenio ha entrado en vigor en el país a partir del 3 de julio de 2001.

de la mano de una idea restringida de participación³, a la supeditación de las instituciones y medios de educación creados por los PI a las “normas mínimas establecidas por la autoridad competente”, y a la transferencia *progresiva* de responsabilidades⁴.

En el proyecto de Declaración Universal sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (DU) convenido por los miembros del Grupo de Trabajo de las Naciones Unidas sobre Poblaciones Indígenas, son los artículos 15 y 16 de la parte IV los que más directamente abordan el tema de la educación. El primero garantiza a los niños indígenas el derecho a todos los niveles y formas de educación estatal, pero garantiza también a los pueblos indígenas el derecho a establecer y controlar sus sistemas e instituciones docentes, enseñando en sus propios idiomas y según métodos propios de enseñanza y aprendizaje. Esta educación autogestionada, en la propia lengua y cultura, es también un derecho por garantizar para niños indígenas que vivan fuera de sus comunidades. Los estados, por su parte, deben asegurar recursos suficientes a estos fines. El segundo artículo hace foco no tanto en la especificidad de cada pueblo, sino en la relación con otros sectores de la sociedad. En este sentido, lo que se garantiza es el derecho a que todas las formas de educación e información pública reflejen la dignidad y la diversidad de culturas, tradiciones, historias y aspiraciones. También en esto, los estados deben adoptar medidas eficaces en consulta con los pueblos indígenas interesados, para eliminar los prejuicios y la discriminación, y promover la tolerancia, la comprensión y las buenas relaciones entre las partes involucradas⁵.

³ Me refiero a que se encomienda a los gobiernos desarrollar y aplicar programas en cooperación o en consulta” con los PI, en vez de atribuir a estos la capacidad de iniciativa para formularlos e implementarlos.

⁴ Así, la lecto-escritura en lengua indígena se promueve como meta “siempre que sea viable”, y se presenta como objetivo complementario al de asegurar en los niños el dominio de “la lengua nacional o una de las lenguas oficiales del país”. Es también responsabilidad de los gobiernos dar a conocer los derechos y obligaciones dimanantes del convenio entre los propios interesados, así como esforzarse para que el material didáctico utilizado por todos los sectores de la comunidad nacional estén libres de prejuicios y “ofrezcan una descripción equitativa, exacta e instructiva de las sociedades y culturas” indígenas.

⁵ En sesiones posteriores de discusión del proyecto acordado en el 11 periodo de sesiones —y a pesar de que los artículos 15 y el 16 no suelen ser los más polémicos en estos encuentros—, los estados presentaron diversas objeciones. Vale la pena resumir estas objeciones aquí, porque muchas de ellas fueron formuladas por la delegación argentina o se plantean como argumento dentro del país. En la sesión de 1996, la preocupación de estados como Francia apuntaba a la posibilidad de que se crearan sistemas de educación paralelos. Países con muchos pueblos indígenas como Brasil destacaron las complicaciones administrativas que se derivarían de honrar los compromisos estatales respecto de la educación indígena. Otros manifestaron reparos por las obligaciones financieras derivadas (Nueva Zelanda), o por el tono compulsivo del texto (Japón y Francia). Los dos puntos más enfatizados por los representantes indígenas

A principios de 1997, la Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH) de la Organización de Estados Americanos (OEA) aprobó el “Proyecto de Declaración Americana sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas” (DA), en respuesta a un pedido de la Asamblea General (AG/ Res.1022 XX 0/89) que le encomienda en 1989 preparar un instrumento legal al respecto (Carrasco et al. 2000). El artículo IX en sus cinco incisos se dedica a establecer principios sobre la educación. Se define como derecho que “tendrán” (a futuro) los PI, el de definir y aplicar sus propios programas, instituciones e instalaciones educacionales; preparar y aplicar sus propios planes, programas, currículos y materiales de enseñanza; así como formar, capacitar y acreditar a sus docentes y administradores. Este reconocimiento positivo a la capacidad indígena de determinar cursos de acción educativa no se extiende per se al valor de las lenguas y culturas indígenas como en el caso de la DU, en tanto a continuación la DA también explicita que, “cuando los PI así lo deseen”, esos programas se efectuarán en lenguas indígenas e incorporarán contenido indígena, proveyendo también entrenamiento y medios necesarios para el completo dominio de la lengua o lenguas oficiales.

En principio, reconocer capacidades de acción para fijar la curricula, más que tomar la “lengua y cultura” indígenas como base indiscutida de la misma, podría verse como una forma de evitar esencializar por anticipado los anclajes de pertenencia grupal. Esto es, habilitar a los mismos pueblos a decidir qué contenidos y métodos utilizar los deja en libertad de determinar qué recursos —propios, diferentes, combinados- movilizar para alcanzar las metas propuestas. No obstante, podría también verse como una estrategia que abre las puertas para tomar otros puntos de partida, aun cuando los PI vienen reclamando antes que nada respeto a lenguas y culturas que han sido históricamente estigmatizadas, como condición necesaria para

remitieron a su interés por asegurar para los miembros de sus pueblos las mismas oportunidades que posee cualquier otra persona del respectivo país, así como a la idea de que la educación bilingüe e intercultural es algo que ellos mismos y no los gobiernos deben definir (Dahí y Gray 1997: 340). En 1997, los EE.UU. insistieron en que toda educación bajo control indígena debía estar sujeta a normas estatales mínimas. Se presentó una propuesta de nueva redacción que, apuntando a subordinar los métodos indígenas de enseñanza y aprendizaje a “normas educativas aplicables” y a relativizar el compromiso financiero estatal, fue rechazada por los representantes indígenas (Gray y Dahí 1998: 377). En 1999, Argentina se suma a los países que, buscando controlar la educación indígena sin aportar recurso alguno, objetan los artículos que pongan demasiada responsabilidad sobre el Estado. El país solicita además que los artículos queden explícitamente sometidos a la legislación nacional (Gray 1999: 383). Habida cuenta que subsistía en el país y al momento de esta intervención una discusión acerca de si el artículo constitucional de reconocimiento de los derechos indígenas enmendado en 1994 debería considerarse programático u operativo, entiendo que por legislación nacional” la representación argentina estaba en su caso remitiendo a la ley 23302/85 de Apoyo y Protección a las Comunidades Aborígenes y a la Ley Federal de Educación 24195/93.

una autoidentificación positiva⁶.

Obviamente, la convergencia que existe en las tres producciones respecto de enfatizar el lugar central de la educación para la promoción/desarrollo/habilitación indígena no impide que existan diferencias sustantivas en la forma y alcance de los reconocimientos promovidos. Más que centrarme en estas diferencias, me interesa señalar algunas cuestiones que particularizan el caso de los PI respecto de otros casos, cuestiones que exigen y permiten repensar el campo académico de discusión acerca de las bondades y limitaciones de las políticas globales de reconocimiento.

En países noratlánticos, las disputas sobre la forma de concebir e implementar las políticas de reconocimiento se inscriben en un marco donde las posturas reconocibles pasan por el liberalismo político á la Rawls, el comunitarismo á la Taylor, o la democracia radical á la Laclau (incluyéndose en esto la posición post-socialista á la Fraser). Son muchas y profundas las diferencias entre estos autores, aun cuando hay dos problemas en los que quisiera detenerme. Uno se anda en la tendencia común a uniformar —ergo, a deshistorizar— las diferencias; el otro se vincula con una cierta ingenuidad geopolítica.

En lo que se refiere al primer punto, prima por diversas razones en distintos autores una especie de establecimiento de cadenas de equivalencias que llevan a buscar soluciones generales a grupos cuyos procesos de formación remiten a trayectorias diferentes, y cuyas pertenencias consecuentemente plantean diversos desafíos en términos de reconocimiento. Como si se estuviera dando en el nivel de Filosofía Política un dilema que mantuvo estancado el campo de los Estudios Étnicos por mucho tiempo, estancamiento ligado a procurar definiciones abstractas y

⁶ Esta última inclinación parece consonante con los incisos de la DA que establecen como competencia y obligación de los Estados asegurar ciertas cosas. Primero, que los sistemas indígenas garanticen igualdad de oportunidades educativas y docentes para la población en general y complementariedad con los sistemas nacionales. Luego, que dichos sistemas indígenas sean iguales en calidad, eficiencia, accesibilidad y otros aspectos a los previstos para la población en general, incluyendo en sus sistemas educativos nacionales “contenidos que reflejen la naturaleza pluricultural de sus sociedades”, y proveyendo asistencia financiera y de otro tipo necesaria para poner en práctica estas provisiones. Se advierte de estas provisiones en conjunto que la DA es más contundente que la DU en lo que respecta a sujetar los sistemas de educación indígena a normas y controles estatales mínimos. Curiosamente, los énfasis explícitos pasan no tanto por proponer que los indígenas tengan acceso en igualdad de condiciones a todos los niveles y formas de educación del Estado disponibles para todos paralelamente a gozar del derecho de establecer y controlar sus propios sistemas —como ocurre en la DU—, sino por que los sistemas indígenas garanticen la igualdad de oportunidades para la población en general. Reformulando la propuesta de Kymlicka (1996), diría entonces que la DU y la DA parecen seguir caminos inversos en lo que se refiere a fijar de manera manifiesta “protecciones externas” y “restricciones internas (pero en pro del no-indígenal)” respectivamente.

universales de la etnicidad, en vez de identificar procesos históricos y contextos productores de formas variables de etnicidad o, dicho de otro modo, prácticas variadas de etnicización y racialización de colectivos que aparejan formas *sui generis* de desigualdad (Briones 1998a, Fenton 1999)⁷. En el caso de la Filosofía Política, cuando la discusión gira en torno de la condena global a cualquier “irrespeto valorativo”, la consecuente homologación de todas las “diferencias” dificulta advertir que son distintas las raíces y las consecuencias —y por tanto deben ser distintas las soluciones— de discriminaciones que operan sobre indígenas, homosexuales, o discapacitados, y aun dentro de estos⁸.

Respecto de la segunda cuestión, sorprende que incluso autores como Kymlicka (1996) —quien al menos distingue los tipos de derechos diferenciados que pueden solicitar las minorías nacionales y los que corresponden a los grupos étnicos— intervengan desde una posición de árbitro imparcial que recuerda la autoridad del Estado mismo. Como se pregunta Hale (2001), ¿quién sino va a acabar trazando la delgada línea que a veces separa las iniciativas que requieren “protección externa” de los derechos culturales del grupo, de las que han ido muy lejos y se han convertido en restricciones internas? Si esta idea del Estado como árbitro imparcial del conflicto entre derechos grupales e individuales resulta sospechosa es, como señala el mismo autor, porque los estados suelen ser protagonistas clave cada vez que existen disputas en torno de derechos grupales. Agregaría por mi parte otros resquemores en

⁷ En términos de hacer un paralelo con el campo de la Filosofía Política, ilustraría el punto con posturas como la de Fraser (1997). Tomando distancia tanto del Liberalismo político y del comunitarismo como del multiculturalismo y la democracia radical por poner entre paréntesis el problema de la economía política, la propuesta de Fraser resulta atractiva justamente porque busca la convergencia de las políticas sociales y culturales, y nos aleja, como diría McLennan (1995: 100), de la miopía resultante de una obsesión con la diferencia. Sin embargo, como la misma autora admite, su solución al dilema redistribución/reconocimiento en colectividades del tipo “bivalente” (colectividades que padecen injusticias tanto económicas como culturales) no puede hacerse sin más extensiva a los PI, ya que estos no buscan eliminarse a sí mismos como grupo. Tal vez por no prestar atención a estos casos, o quedar acotada al contexto estadounidense, se equivoca también la autora al postular que en las luchas contemporáneas por reconocimiento la identidad sustituye a los intereses de clase como mecanismo principal de movilización política, y la dominación cultural reemplaza a la explotación como injusticia fundamental. Veremos que tanto en lo que se refiere a sus alianzas con sindicatos y gremios progresistas, como por pelear activamente sobre los recursos, las luchas de la Coordinación de Organizaciones Mapuche (COM) del Neuquén ponen simultáneamente en foco la justicia redistributiva y la cultural.

⁸ No estoy negando con esto que cualquier grupo se articula sobre la base de múltiples subordinaciones (de clase, raza, género, etc.) que se intersecan. Tampoco estoy proponiendo establecer una simple jerarquía de subordinaciones para resolver casos puntuales de indígenas homosexuales discapacitados, para seguir con el ejemplo. Mi punto más bien es que debemos romper la propensión a pensar “soluciones” a partir de los efectos (estigmatización / discriminación), para pensar respuestas en función de la génesis histórica de diversos tipos de “irrespeto” material y simbólico.

similar dirección.

Hay sobradas razones para demostrar que el racismo es “malo”. Es malo desde la idea de “consenso entrecruzado” emanado del liberalismo político de Rawls, en tanto marco de un pluralismo que da cabida a todas las posibilidades de expresión política inconmensurables entre sí (Carvajal Correa 2000). Es malo también desde el cruce entre la política universalista de la ciudadanía igualitaria y la política de la diferencia anclada en el principio de dignidad y reconocimiento igualitarios que Taylor (1992) identifica como crucial para enfrentar el desafío que comporta hacer lugar al sentido de marginación de ciudadanos que pertenecen a culturas que ponen en entredicho “nuestras” fronteras filosóficas, sin comprometer “nuestros” principios políticos fundamentales. El racismo no es menos censurable desde la propuesta de James Tully (2000) de reformular dialógicamente el principio de legitimidad democrática, apuntando a generar una identidad compartida sensible a la diversidad mediante acuerdos negociados, provisionales y contextuales que siempre implican algo de componenda y falta de consenso, requiriendo por tanto estar sujetos a revisión luego de su implementación. Sin embargo, ninguna de estas posturas alcanza a explicar por qué EE.UU. y Europa envían delegaciones de bajo nivel a la Conferencia contra toda forma de discriminación y racismo convocada por la Organización de las Naciones Unidas (ONU) en Durban, Sudáfrica, en lo que un diario argentino titula como “Cumbre antirracismo con boicot de las potencias” (*Clarín* 31/8/01). Según el periódico, hay temas polémicos como las compensaciones por la esclavitud y fórmulas como “sionismo es igual a racismo” que han generado esta respuesta europea y estadounidense. Según mi perspectiva, esta falta de “presencia” demuestra que hay cuestiones de geopolítica que atraviesan discusiones que la academia plantea demasiado en abstracto, o de manera poco encarnada⁹. Porque en muchos casos estamos hablando de situaciones en las que los estados tienen responsabilidades e intereses económicos y políticos muy concretos, de puertas adentro y de puertas afuera, las políticas de reconocimiento no son meramente una cuestión de tensiones lógicas entre universalismo y particularismo. Son más bien una solución de compromiso entre retóricas democráticas figuradas, y trayectorias concretas de

⁹ En este sentido, diría incluso que, en lo que Fraser (1997) define como soluciones transformadoras, su propuesta de ligar la redistribución a programas universales de bienestar social, tributación altamente progresiva, políticas macroeconómicas de empleo pleno, toma democrática de decisiones, etc., se anda en un modelo de Estado-nación geopolíticamente descontextuado y virtualmente al margen de lógicas globales de acumulación y transferencia de riquezas que van poniendo límites muy concretos a las posibilidades de distintos estados.

constitución de economías políticas de la diversidad entramadas en niveles subestatales, estatales y supraestatales. El acápite siguiente está dedicado a ilustrar los efectos de algunas de estas trayectorias.

Tradiciones nacionales y digestión local de las nuevas retóricas sobre la diversidad y la educación intercultural en Argentina

Los reconocimientos internacionales tienen fuerza arrolladora, no tanto por la bondad o justicia de sus plantamientos sino por cuestiones de geopolítica. Como dice Segato (1998), en la medida en que sigue habiendo estados de distinta magnitud, presiones supraestatales —en alianza a veces con intentos subestatales de modificar posturas hegemónicas en el campo político local— repercuten en las actitudes adoptadas por los estados-nación dependientes, sobre todo en pro de mantener una “cara social” que no les niegue acceso a créditos de agencias multilaterales.

Sin embargo esas presiones no actúan sobre tablas rasas. Como anticipamos, *trayectorias específicas de state- y nation-building impulsadas en el nivel nacional y recentradas en el nivel provincial han afectado la forma tomada tanto por las políticas estatales de reconocimiento, como por las luchas indígenas de maneras que corresponde examinar* Así, los breves comentarios que presento a continuación sobre cómo se manifiestan trayectorias y transformaciones en el nivel del estado federal, del estado provincial neuquino y del reclamo indígena en esta provincia apuntan mayormente a mostrar la complejidad de los campos de negociación política e ideológica donde se va re-centrando la misma idea de EBI. Son en definitiva estos recentramientos los que cargan la EIB en tanto “significante vacío” (Laclau 1996) con sentidos que pueden afirmar la diferencia cultural como mero particularismo no relacional que conduce a justificar las relaciones de poder vigentes entre los grupos, o como desigualdad que exige “replantear relaciones entre sujetos políticos y culturales que no están dados sino que se están construyendo políticamente” (Díaz y Alonso 1998).

De la nación soberbia a la nación condescendiente

En el contexto latinoamericano, Argentina ha sido uno de los países que más se ha jactado de su “blancura” y aspecto europeo (Quijada et al. 2000), lo que ha ido de la mano de dos movimientos complementarios. Por un lado, negar la existencia de descendientes de esclavos africanos y minimizar la significación numérica de poblaciones nativas, augurando además su siempre inminente extinción y/o absorción en el conjunto, sin dejar rastros de “relevancia”. Por el otro, confiar en que el aporte migratorio europeo operaría el mejoramiento de cepas criollas, legado de una temprana fusión hispano-indígena cuyos representantes siempre fueron valorativamente devaluados por las élites (Briones 1998b).

Este cuadro general va por cierto transformándose por épocas. A medida que la inmigración real vaya haciendo sentir su supremacía numérica relativa y aportando ideas propias acerca de cómo resolver “la cuestión social”, la anterior admiración irrestricta por su contribución a la conformación de la “raza argentina” se empezará a volver tan selectiva como suspicaz. Rescates románticos de figuras gauchescas buscarán en las primeras décadas del siglo XX contrarrestar la Babel de acentos, estilos, vestimentas profusamente representadas en sainetes, cuyo nudo escénico a menudo transcurría en los patios de los conventillos. A su vez, con la resignificación de pertenencias y proyectos propia de los gobiernos populistas de Juan Domingo Perón, se transformarán las coordenadas valorativas de un “pueblo trabajador”, que va a cobijar en su seno descamisado tanto a “laburantes” extranjeros e hijos de extranjeros, como a “cabecitas negras” del interior, masivamente arribados a la periferia de las principales ciudades. Sin embargo, lo que pocas veces se va a poner en duda es la necesidad y eficacia del crisol de razas como mito fundante de la argentinidad. Independientemente de la denostación o reivindicación de “lo popular”, la argentinidad se consolida en imaginarios locales y extranjeros como pertenencia gestada “en los barcos” y uniformada mediante el enraizamiento y la convivencia. En todo caso, como adscripción conflictuada y escindida por membresías de clase y partidarias, más que étnicas o raciales.

En términos de políticas estatales hacia los pueblos indígenas, la vocación homogeneizadora y la convicción de una pronta desaparición física o cultural de componentes nativos redundará en medidas zigzagueantes que, contradictoria y simultáneamente, irán estimulando tanto la invisibilización como la marcación de ciertos ciudadanos como “indígenas”. Como muestra de estas oscilaciones, baste mencionar la azarosa creación de organismos indigenistas —21 diferentes entre 1912 y 1980 (Martínez Sarasola 1992)—, la proliferación de organismos vinculada a

cambios frecuentes de jurisdicción ministerial por parte de esas distintas reparticiones, así como a la inexistencia de organismos de este tipo durante ciertos períodos.

En este marco, la reciente transmutación estatal en términos de una política de reconocimiento de los derechos indígenas emerge como un cambio sustancial y positivo. Iniciándose con la recuperación de la democracia a mediados de los ochenta y consolidándose sobre todo con las reformas constitucionales de los noventa, este “vuelco” comporta que, en relativamente poco tiempo, pasamos de un modelo de Estado indiferente y fuertemente orientado a la homogeneización, a otro que al menos en su discurso constitucional (Artículo 75 inc. 17) se compromete con el reconocimiento de la pre-existencia de los pueblos indígenas, con garantizar el respeto a su identidad y el derecho a una educación bilingüe e intercultural, así como con “asegurar su participación en la gestión referida a sus recursos naturales y a los demás intereses que los afecten.”

Siendo muchas sin embargo las ambigüedades, indefiniciones y demoras que rodean este “vuelco”, es inevitable preguntarse hasta qué punto la actualización del marco jurídico ha resultado del interés por producir un vuelco significativo en las prácticas y políticas dirigidas a los pueblos indígenas, o ha sido más bien fruto de una superficial adecuación a la retórica que estaba primando en foros internacionales¹⁰. En todo caso diría que la producción legislativa entre 1984 y 1993 resulta pionera en lo que se refiere a identificar al indígena como objeto explícito de acción legislativa en un país que carecía hasta el momento de leyes indígenas “integrales”, y en lo que respecta a admitir que no corresponde y tampoco basta “en estos casos” que las políticas públicas del Estado provincial o nacional operen por mera extensión de derechos económico-sociales generales (GELIND 2000a). Pero diría también que, aunque sobre todo los reconocimientos constitucionales de los noventa son contundentes en incorporar “derechos especiales” (GELIND 2000b), trayectorias previas de *state-* y *nation-building* se siguen haciendo sentir. En consecuencia, los comportamientos prevalentes en la sociedad política y civil argentina siguen respondiendo a una concepción neoindigenista que se basa en concepciones descalificadoras soterradas y, en el mejor de los casos, promueve estilos limitados y paternalistas de consulta y participación indígena (Briones y Carrasco 2000).

¹⁰ Me inclino por lo segundo y, como ejemplo de ello, mencionaría una dilación significativa. En tanto órgano de aplicación de la Ley Nacional de Política Indígena que se dicta en 1985 y se reglamenta en 1989, el INAI recién comienza a funcionar hasta 1991, sin siquiera estar hoy conformado como lo manda la ley.

En el campo de la EBI, dos son los textos legales que, en el orden nacional, más directamente predicán sobre la cuestión: la Ley 23302 sobre “Política Indígena y Apoyo a las Comunidades Aborígenes” sancionada en 1985 y reglamentada en 1989, y la Ley 24195 o Ley Federal de Educación.

En su parte V, “De los planes de Educación” (artículos 14 a 17), la Ley 23302 define como “prioritaria la intensificación de los servicios de educación y cultura en las áreas de asentamiento de las comunidades indígenas”, estableciendo también que “los planes que en la materia se implementen deberán resguardar y valorizar la identidad histórico-cultural de cada comunidad aborígena, asegurando al mismo tiempo su integración igualitaria en la sociedad nacional.” Del espíritu general de la ley se desprende la idea de que el respeto por “los propios valores y modalidades” indígenas constituye una vía para garantizar definitivamente su ciudadanía con asistencia estatal sostenida¹¹.

La Ley Federal de Educación se dicta en un contexto de país que se ha transformado significativamente, y apunta a seguir profundizando esa transformación. La Argentina de los noventa ya se ha zambullido de lleno en privatizaciones masivas de empresas estatales, en el achicamiento del sector público y en adoptar la retórica modernizante de reconocer plenamente la importancia de “la convivencia social pluralista y participativa”, según esta misma ley establece. Paradójicamente, esta Argentina es también un país cada vez más navegado por prácticas xenófobas alarmantes, contra inmigrantes “humildes” de países limítrofes acusados de incrementar la desocupación (Margulis, Urresti et al. 1998), pero también contra inmigrantes sospechosamente “prósperos”, como los coreanos, inculcados de explotar laboralmente a los más desprotegidos (Courtis 2000).

¹¹ Esto se advierte a medida que el texto avanza los contenidos de planes que -sobre la base de una idea de sujeto asistido tan regresivo como comunitarista- deberán “enseñar las técnicas modernas para el cultivo de la tierra y la industrialización de sus productos y promover huertas y granjas escolares o comunitarias; promover la organización de talleres-escuela para la preservación y difusión de técnicas artesanales; y enseñar la teoría y la práctica del cooperativismo.” En todo caso, para asegurar que las comunidades indígenas accedan a los contenidos curriculares previstos en los planes comunes, se prevé adoptar en el nivel primario una modalidad de trabajo que imparta la enseñanza con la lengua materna indígena materna correspondiente, y desarrolle como materia especial el idioma nacional. En los restantes años, la enseñanza será bilingüe. A su vez, para asegurar la finalidad última de la ley —esto es, la plena participación de los indígenas “en el proceso socioeconómico y cultural de la nación”—, y reconociendo las carencias históricas del sector, la ley también propone implementar acciones paralelas para “la promoción de las comunidades indígenas”, acciones vinculadas a campañas intensivas de alfabetización y post-alfabetización, a programas de compensación educacional, a la creación de establecimientos de doble escolaridad con o sin albergue, con sistema de alternancias u otras modalidades educativas que contribuyan a evitar la deserción y fortalecer la relación de los centros educativos con los grupos comunitarios, y otros servicios educativos y culturales sistemáticos o asistemáticos que concreten una auténtica educación permanente.

En líneas generales, esta ley responde a un impulso de reforma del Estado argentino que está teniendo más de desorganización y ajuste que de descentralización. Fueron problemas básicamente presupuestarios los que llevaron a traspasar la administración de las escuelas nacionales a órbitas provinciales de administración. Por tanto, en medio de marcadas tensiones entre razones programáticas y operativas, la Ley 24195 define a la educación como bien social y responsabilidad común, y se propone como vía para que el sistema educativo nacional posibilite “la formación integral y permanente del hombre y la mujer, con vocación nacional, proyección regional y continental y visión universal (...) [como] ciudadanos responsables, protagonistas críticos, creadores y transformadores de la sociedad (...) defensores de las instituciones democráticas y del medio ambiente (artículo 6).”

Así, entre los principios generales de la política educativa se encomienda al Estado fijar programas de “fortalecimiento de la identidad nacional atendiendo a las idiosincrasias locales, provinciales y regionales” (artículo 5 inc.a), y de “afianzamiento de la soberanía de la Nación” (artículo 5 inc. b). Lo que se busca es garantizar “la concreción de una efectiva igualdad de oportunidades y posibilidades para todos los habitantes y el rechazo a todo tipo de discriminación” (artículo 5 inc. f), y “la equidad a través de la justa distribución de los servicios educacionales, a fin de lograr la mejor calidad posible y resultados equivalentes a partir de la heterogeneidad de la nación” (artículo 5 inc. g). En este marco, se reconoce “el derecho de las comunidades aborígenes a preservar sus pautas culturales y al aprendizaje y enseñanza de su lengua, dando lugar a la participación de sus mayores en el proceso de enseñanza” (artículo 5 inc. q).

En líneas generales, la ley Federal de Educación reinscribe la tensión que existe entre dos nociones de discriminación respectivamente ligadas a sendos modelos de equidad. La primera, la que es propia de los estados nación modernos, censura prácticas que nieguen el principio de la igualdad de los ciudadanos ante la ley. La segunda, más a tono con reconocimientos multiculturales, parte de una idea de heterogeneidad social que convierte en discriminación el no reconocimiento de diferencias legítimas. No obstante, es claro que esta segunda forma queda subordinada en la ley a lo que siguen siendo conceptos maestros de la arquitectura del Estado-nación: la identidad y la cultura nacional en singular, y la idea de soberanía como atributo inherente a la nación. Por eso la educación indígena se inscribe en lo que se llaman “regímenes especiales”, comprometiendo al Estado a promover “programas, en coordinación con las pertinentes jurisdicciones, de rescate y

fortalecimiento de lenguas y culturas indígenas, enfatizando su carácter de instrumento de integración” (artículo 34). En suma, la lengua y cultura indígenas son objetos por preservar, rescatar e incluso fortalecer menos por su valor intrínseco y por lo que significan para la reproducción de los PI, que como medios para otros fines. En todo caso, este reconocimiento resulta menos de validar derechos colectivos especiales, que de contextualizar los derechos de los educandos y padres indígenas en los que tiene cualquier otro educando (“ser respetados en su libertad de conciencia, sus convicciones religiosas, morales y políticas en el marco de la convivencia democrática” artículo 43 inc. b) y padre (“elegir para sus hijos/as o pupilos/as, la institución educativa cuyo ideario responda a sus convicciones filosóficas, éticas o religiosas” artículo 44 inc. c). En este sentido, es la constitución reformada en 1994 el instrumento que avanza en lo que se refiere a definir la EBI como derecho indígena colectivo.

Tomando la Ley Federal de Educación como programa operativo pero incorporando el reconocimiento constitucional del derecho de los PI a la EBI, se crea en 1997 el proyecto “Mejoramiento de la Calidad de la Educación de los Pueblos Aborígenes”, dependiente del Programa Nacional de Escuelas Prioritarias. Con el cambio de gestión en el nivel nacional, se conforma en el 2000 el equipo a cargo del “Proyecto Educación Intercultural Bilingüe”, orientado a “extender y profundizar la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) a todas las escuelas con población aborígen y promover la revisión de la imagen del indígena que se transmite en el sistema educativo”. A veces sin apoyo cabal de los organismos responsables, los técnicos del proyecto entienden que “la EIB en Argentina requiere atender no sólo al bilingüismo, sino que no debe perder de vista la necesidad de tender a una educación integral que revalorice los conocimientos y saberes ancestrales y los recursos naturales de las regiones donde viven actualmente los aborígenes, y asegure los recursos financieros que conduzcan a una efectiva equidad educativa de este sector de la población.” Entre otras iniciativas, este equipo ha apoyado proyectos de la Coordinación de Organizaciones Mapuche (COM) en el Neuquén, en lo que se refiere a implementar un sistema de Talleres para el aprendizaje del mopuzugun, telar, arte musical y alfarería entre niños Mapuche urbanos. El principio general que sostiene la meta de reparar la negación histórica de la diversidad consiste en proponer que “la sociedad nacional y el sistema educativo sólo deben respetar igualitariamente a todas [las lenguas y culturas que conviven en el aula] y compensar la ‘historia de esas diferencias’, que ya lleva 500 años (Proyecto Mejoramiento de la Calidad de la Educación de los Pueblos Aborígenes 2000).”

Independientemente de los esfuerzos de ciertos equipos técnicos por arribar a definiciones y políticas consensuadas en torno de la EIB, lo cierto es que este programa está operando con fondos reducidos que siempre están en riesgo de ser recortados aun más. Esta eventualidad es en parte reflejo de las estrecheces económicas que sufre el país, pero es sobre todo muestra de cómo la EIB en particular y la educación pública en general ranquean en la definición de prioridades nacionales, más allá de que la misma Ley 24195 comprometiera al Estado en la meta aún incumplida de duplicar la inversión pública consolidada en educación, o bien de incrementar en un cincuenta por ciento el porcentaje del PBI destinado en 1992 a educación (artículo 61).

En todo caso, las transformaciones esbozadas antes han adquirido dinámicas propias en lo que empieza a emerger como nivel de determinación importante para sopesar los efectos del giro neoliberal. Me refiero a las provincias como construcciones estatales problemáticas y tan complejas como el Estado-nación en lo que se refiere a especificar prácticas políticas amplias de producción y disputa de categorizaciones sociales y pertenencias¹². Los acápite que siguen se concentran en ocurrencias en el nivel de la provincia del Neuquén, con el propósito de mostrar otros niveles de determinación que afectan las políticas de reconocimiento de los derechos indígenas, así como la complejidad de los sentidos y re-alineamientos sociales que ello estimula.

Neuquén y su pluralismo tolerante: una provincia pionera y emprendedora

¹² En esto mi punto es doble. Por un lado, la historia de las relaciones entre el Estado-nacional y cada Estado provincial ha resultado en que las políticas neoliberales de descentralización no se aplican de manera uniforme. Al menos respecto de las reivindicaciones indígenas, hay estados provinciales que hacen frente común con los lineamientos del Estado federal o incluso avanzan por sobre las propuestas de este, mientras otros plantean resistencias. Por lo tanto, no solo no todas las propuestas indigenistas del Estado federal se aplican simultánea y uniformemente en todas las provincias, sino que los estados provinciales acaban modelando e implementando políticas de reconocimiento parcialmente propias. Por otro lado, los procesos locales de construcción de hegemonía cultural están reinscribiendo matrices de diversidad que median y especifican las relaciones entre aboriginalidad y nación. Esas matrices provinciales afectan la lucha y organización indígenas, incluso entre quienes se reivindican como integrantes de un mismo pueblo. A este respecto, la situación Mapuche pone en evidencia hasta qué punto, en provincias diferentes, integrantes de un mismo pueblo no se organizan igual, reclaman cosas distintas y plantean estrategias divergentes, justamente por la forma como han sido históricamente interpelados por los respectivos estados provinciales. Por ambas razones, “la provincia” emerge como sitio clave de teorización, tanto del énfasis de las políticas neoliberales de reconocimiento en la gestión local, como de las tensiones y discontinuidades que la concreción de ese énfasis suele mostrar en los hechos.

Muchas veces a contrapelo de las actuaciones en otras provincias y del Estado federal, la provincia del Neuquén ha basado su política de producción de consenso y construcción de hegemonía cultural en una estrategia de generación de “subordinados aceptables” (Williams 1993: 181) —estrategia en este caso anclada en lo que definimos en otra parte como el modelo de un “pluralismo tolerante” (Briones 1999, Briones y Diaz 2000). Brevemente, poco después de la provincialización de este territorio nacional a fines de los cincuenta, emerge un partido provincial fuerte (el “Movimiento Popular Neuquino” - MPN) que se mantiene casi ininterrumpidamente en el poder desde su creación en 1961. Para comunalizar una población migrada que se va haciendo cada vez más numerosa —población que proviene sobre todo de otras provincias y de países vecinos como Chile—, el discurso hegemónico sobre la identidad provincial apeló a levantar banderas federalistas de oposición al centralismo porteño (Palermo 1988), y a construir diversas imágenes de la “excepcionalidad” de la provincia. Incluso sectores opositores como los organismos de derechos humanos y la Iglesia Católica local irán abonando esa idea de excepcionalidad desde tropos propios, al definir por ejemplo a Neuquén ciudad como “capital de los Derechos Humanos” del país (Mombello 2000). En todo caso, dentro de un estilo “tolerante” que reconoce un cierto espacio a la celebración de la heterogeneidad, el partido gobernante comienza a implementar desde 1964 una política de creación/reconocimiento de reservas indígenas “avanzada” respecto de las existentes en otras partes del país (Falaschi 1994: 6). La “cultura y población Mapuche” tempranamente devinieron parte de una “tradición selectiva” local que, por otra parte, no cuestionaba lo deseable e inevitable de la homogeneización en el largo plazo.

En el campo educativo, este “celebrar” la presencia y organización mapuche en la provincia ha ido de la mano de diversos proyectos orientados a “regionalizar” la enseñanza pública, incorporando incluso contenidos mapuche en la currícula de escuelas rurales con población de este origen. Muchos de estos proyectos emergieron y siguen emergiendo de las “fuerzas viva “ de la sociedad civil —mayormente comunidades u organizaciones mapuche y también docentes comprometidas con el tema—¹³, pero interesantemente algunos otros fueron impulsados o recibieron apoyo

¹³ Como menciona Falaschi (1997), a partir de 1990, distintos eventos han tratado los temas de la educación indígena, la biculturalidad y el bilingüismo, con participación de representantes de las comunidades y de la Confederación de Indígenas Neuquina. Destaca entre ellos un Encuentro de Líderes Mapuche y Maestros locales realizado, por el Equipo de Capacitación del SERPAC (Zapala, agosto 1990), dos encuentros similares y más numerosos promovidos por el Sindicato de docentes ATEN (Naunauco, 1991 y Neuquén, 1992), otro más amplio e interprovincial convocado por la Coordinación de Organizaciones Mapuche (Neuquén, 1993).

selectivo del mismo Estado provincial. Sin poder historiar todas estas iniciativas — iniciativas que no encuentran parangón en provincias como Río Negro y Chubut que también poseen población mapuche en proporción significativa—, mencionarí­a que en 1990 *la Subsecretaría de Acción Social y Asuntos Indígenas y el Consejo Provincial de Educación promovieron la creación del Consejo de Habla y Lengua Mapuche del Neuquén*, con la participación de ancianos de diferentes comunidades, y la conducción de un dirigente que entonces era líder de la Confederación Mapuche Neuquina, además de afiliado al partido gobernante. En 1995, *el Consejo Provincial de Educación resolvió* “incorporar voluntariamente y con el apoyo de las comunidades la enseñanza de Lengua y Cultura Mapuche en las escuelas primarias de las agrupaciones indígenas” (Resolución N^o 1413/95). Partía para ello de reconocer i) que la lengua indígena es un medio de devolver valor a la identidad de los Mapuche por ser el instrumento a través del cual su cultura se expresa y transmite, y ii) que velar por la preservación de la cultura indígena es una responsabilidad del Estado en general y del sistema educativo en particular.

Una nueva versión de estas iniciativas ha empezado a ser puesta en marcha desde junio de 2000, bajo la coordinación de Bernardo Nanco, profesor mapuche y funcionario de la Dirección Provincial de Programas Educativos e Idioma Mapuche dependiente de la Subsecretaría de Educación del Neuquén. Concretamente, lo que ahora se promueve es la incorporación de maestros mapuche bilingües supuestamente elegidos por las mismas comunidades, los que trabajarán “en forma coordinada e interdisciplinaria con los docentes [no indígenas a cargo] (...) en un proceso formativo e informativo-pedagógico sobre los distintos valores que hacen a la identidad de la cultura mapuche” (“Enseñarán mapuche a jóvenes indígenas”, **Río Negro on line** 18/6/2000). En consecuencia, en marzo de 2001, el Consejo Provincial de Educación designa a treinta y nueve maestras a cargo de impartir desde septiembre de este año diez horas semanales de idioma y cultura indígena en otras tantas escuelas primarias de las cuarenta y cuatro que hay “asentadas en las comunidades autóctonas de Nauquen” (“Designan 39 maestros de lengua machupe”, **Río Negro on line** 10/3/2001). Como el periódico se encarga de señalar se retoman experiencias previas de un autodidacta mapuche “que tomó como base el castellano [por lo que ahora] El vocabulario mapuche, además, borró a la x, a la b y a la w y reivindicó a la ñ” (*Ibid.*). En todo caso, según Nanco “la idea, para el futuro, es que el [idioma] mapuche se integre al sistema educativo común (...) el Consejo Provincial de Educación tiene en su poder el anteproyecto de educación intercultural bilingüe, la llave que abrirá el mapuche para todos” (*Ibid.*).

Este señalamiento sobre la grafía solo se convierte en dato significativo cuando se advierte que muchos proyectos oficiales previos se encontraron con la oposición de organizaciones mapuche que ven en la castellanización de la escritura una nueva manera de subordinar lo mapuche a lo wigka o no-mapuche¹⁴. Sobre esta base, vienen contraproponeo trabajar sobre el grafemario Ragileo, un sistema de signos que utiliza el alfabeto hispano pero reasigna sus correspondencias fonéticas para evitar castellanizar la pronunciación además de la escritura¹⁵. No serán sin embargo estas las únicas objeciones que se efectúen a un programa que “fue cuestionado por la Coordinadora de Organizaciones Mapuches por ‘inconsulta’ y parcial” (“Desde hoy, mil neuquinos aprenden mapuche”, *Río Negro on line* 13/3/2001). Mientras el eje de estos cuestionamientos se presenta en el acápite siguiente, lo que me interesa destacar aquí es que no solo mapuches “rebeldes” impugnan iniciativas del Ministerio de Educación y el Poder Ejecutivo locales. En verdad, los gremios docentes de la provincia están sosteniendo una de las oposiciones más continuas y encendidas a la aplicación en Neuquén de la Ley Federal de Educación.

Para la Asociación de Trabajadores de la Educación del Neuquén (ATEN), en educación no ha habido descentralización sino ajuste. El traspaso de las escuelas nacionales a las provincias ha implicado que el Estado federal se desligara de la responsabilidad económica, aunque manteniendo los centros de decisión unificados. Simbólicamente asociada a las ideas de neoliberalismo y privatización, la descentralización que viene de la mano de los Planes Sociales Educativos es, para los gremios docentes, el enemigo por enfrentar. El reclamo gremial es que se cumpla el Plan Educativo Provincial de 1986 que, paradójicamente, estaba basado en ideas fuertes de regionalización y democratización. Invocando la ley vigente, los gremios se oponen a cambiar su estatuto y reordenar los Institutos de Formación Docente para dar cabida a profesores contratados e itinerantes, especializados en poblaciones de riesgo, sean pobres urbanos, rurales, o indígenas¹⁶.

¹⁴ O huinca, según la grafía ahora declarada “oficial” por el Estado neuquino.

¹⁵ Un análisis de estas propuestas y contrapropuestas y de lo que significan respecto de maneras distintas de concebir la educación indígena y la misma idea de ‘Pueblo Mapuche’, puede encontrarse en Briones (1999).

¹⁶ Como señala Díaz (en prensa), las políticas educativas oficiales de la Provincia del Neuquén están intentando “reordenar el sistema de la formación docente, recurriendo al andamiaje discursivo de la tolerancia, el respeto por el otro, la aceptación de lo diverso, la necesidad de la convivencia entre los distintos, y la necesidad de educación especial para aquellos que poseen las características de la ‘otredad’,

Luchas indígenas y organizaciones con filosofía y liderazgo Mapuche

La EBI es un reclamo indígena sostenido en el nivel de todo el país. No en vano el Foro Nacional del Programa de Participación Indígena ha demandado al Estado que se garantice la EBI, gratuita y obligatoria desde el nivel inicial hasta el nivel superior, estando los contenidos curriculares adecuados a “una interculturalidad efectiva”¹⁷. Entre muchas otras cosas, en este campo es prioritaria la demanda de instrumentación de un régimen de maestros y auxiliares indígenas, pero también se solicita “que se reformulen los programas educativos de aplicación actual que atentan contra nuestra memoria y dignidad como Pueblos Indígenas” (Carrasco 2000:284-287).

Respecto del activismo indígena en Argentina, la trayectoria y la práctica política de organizaciones con filosofía y liderazgo Mapuche han venido adquiriendo perfiles propios desde mediados de los ochenta, en lo que se refiere a promover procesos organizativos supra-comunitarios e interprovinciales, a realizar emprendimientos conjuntos con organizaciones Mapuche de Chile, y a mantener vínculos estrechos con organizaciones indígenas de otros países del mundo. Estos

categoría en la que son incluidos los excluidos”, proponiéndose incluso la especialización de los docentes en lo que se define como “población de alto riesgo social”. No obstante, la temprana y tenaz resistencia de alumnos y docentes de todos los niveles obtuvo la suspensión del decreto que modificaba los planes de estudio y proponía estas nuevas especializaciones bajo el argumento de la adecuación de títulos a la Ley Federal de Educación. Además de temprana, esta oposición ha sido continua. Al momento de finalización de este artículo, estudiantes de seis colegios secundarios han tomado sus establecimientos para solicitar al presidente del Consejo Provincial de Educación que se expida “sobre la posición que tomará con respecto a la ley Federal de Educación”, cuya implementación fue suspendida —pero no revocada— el año pasado por el gobernador debido a la fuerte oposición social. En este marco, un dirigente estudiantil reafirma “para nosotros la ley Federal es más ajuste, recorte de presupuesto” (“Ocupan 6 escuelas neuquinas contra la Ley Federal”, Río Negro on line, 4/9/2001).

¹⁷ A iniciativa de algunas organizaciones indígenas como la Asociación Indígena de la República Argentina (AIRA) y de ciertas ONG de apoyo como el Equipo Nacional de Pastoral Aborigen (ENDEPA), se pone en marcha en mayo de 1996 con asistencia económica del gobierno nacional el Programa de Participación de los Pueblos Indígenas (PPI). Su principal propósito era fomentar un debate indígena ampliado sobre los criterios a partir de los cuales operativizar el artículo 75 inciso 17 de la constitución nacional. Buscando el protagonismo de las bases indígenas en los distintos niveles donde ellas se articulan, este programa se desarrolló en cinco instancias de trabajo colectivo (comunitaria, zonal, provincial, regional y nacional), apuntando en cada una a recuperar y sistematizar la diversidad de situaciones, opiniones y propuestas que serán contempladas por una futura ley que respetase el principio constitucional de participación indígena, sin neutralizar las diferencias regionales (Briones y Carrasco 2000, Carrasco 1997).

perfiles son particularmente visibles en la Coordinación de Organizaciones Mapuche (COM), la cual hoy reclama representar el Pueblo Mapuche del Neuquén y patrocina distintos emprendimientos que apuntan a ensayar relaciones de interculturalidad, tal como esta es por ellos concebida¹⁸.

En el campo educativo, la propuesta de *Norgvbamtuleayiñ* —“entre todos ordenamos nuestra educación”, Centro de Educación Mapuche de la COM— se condensa en su “Proyecto de Educación Intercultural” (COM 2000). En este documento, se identifican primero las consecuencias del “sistema instruccional excluyente y homogeneizador (...) que se ha mantenido haciendo cada vez más sutiles al racismo y el etnocentrismo del nacionalismo argentino”, para luego caracterizar la “educación autónoma Mapuche”.

Esta educación autónoma se opone tanto al “bilingüismo escolarizado y estandarizadd’ —que apunta a usar “la lengua originaria como puente para imponer la cultura dominante”—, como a lo que el Estado define como EIB, en tanto propuesta que “no implica más que una vuelta de tuerca funcional al sistema educativo hegemónico, desde el que se transmite una sola cultura (la dominante), y se permite la entrada folclorizada de la llamada diversidad cultural.” Dos son los ejes centrales del recentramiento que hace la COM de la idea oficial de EIB. Se expande primero la idea implicada de “cultura/lo cultural”¹⁹. En pro de enfatizar la idea de que la interculturalidad define más un “entre” pares que un “desde” un sector dominante “para” otros subalternos, se presenta luego a la EIB como derecho de todos los neuquinos y no como derecho enclavado del Pueblo Mapuche solamente²⁰.

¹⁸ Un análisis de la génesis y trayectoria de la COM puede verse en Briones (1999 y 2001).

¹⁹ “Interculturalidad significa: ‘nueva relación’, ‘reconocimiento mutuo’, ‘relación simétrica de dos ó mas culturas’, ‘reconocimiento de derechos’. No puede ser un concepto que quede encerrado en las cuatro paredes de un aula o escuela. Por ello, desde nuestro punto de vista, debemos definir la interculturalidad como la herramienta conceptual para el pleno reconocimiento de los Derechos Fundamentales de los Pueblos Originarios (...) Interculturalidad es ‘entre culturas’. Entendiendo la cultura como los elementos que definen la identidad de un pueblo, no el manipuleo de esa identidad relacionando la cultura con elementos folklóricos o ligado a los “usos y costumbres” como solo prácticas tradicionalistas. Cultura debe ser entendido en todo su contenido. No existe la ‘cultura originaria’ sin los elementos que la constituyen: idioma propio **Mapudugun**, normas y principios **Nor y Az** que orientan su existencia, autoridades originarias **Lonko-Werkén-Pillán Kuse**, y el control del espacio físico **Waj Mapu/territorio** donde desarrolla y proyecta su vida autónoma. Estos son los derechos fundamentales que hoy son negados a los diversos Pueblos Originarios el Estado Argentino. Por ello no es posible aún poner en práctica la verdadera Interculturalidad (COM 1997).”

²⁰ Se afirma en esto que un Estado seriamente pluriétnico “propicia la interculturalidad de su población civil a todo nivel (...) como un flujo e interinfluencia de valores en doble dirección. El conocimiento y

Desde esta otra perspectiva sobre la EIB, no es sorprendente que la COM y otras organizaciones salieran a criticar el “nuevo” programa educativo para “jóvenes indígenas” del gobierno provincial, aunque el mismo tome la forma de un reconocimiento de la diversidad al que es difícil oponerse sin generar enemistad con las comunidades que ya han elegido a sus “maestros” pagos de lengua y cultura mapuche²¹. Mientras la administración provincial busca basar su liderazgo moral e intelectual en una política de reconocimiento superficial y no planificado de la diversidad, las organizaciones mapuche y muchos docentes ven tal iniciativa como nueva expresión de una tradición local de clientelismo político. En todo caso, ello genera un campo de negociación complejo entre todos estos actores (comunidades, organizaciones, gremios y Estado provincial), campo que está haciendo tambalear acercamientos interesantes dentro del campo popular. Los mismos gremios docentes que siempre han apoyado a la COM en sus pulseadas con el gobierno provincial, se han vuelto particularmente críticos de una propuesta que, además de reclamar educación bilingüe e intercultural, ve en la descentralización estatal un proceso que interesadamente puede permitir dar cabida a la cuota de autonomía indígena que reclaman en el campo educativo y en otros campos. En este punto, organizaciones mapuche y gremios que comparten el imaginario de oposición al “proyecto neoliberal” se distancian entre sí, porque mientras los primeros leen la descentralización como un proceso que puede contribuir a su lucha por márgenes de autonomía, los últimos

respeto mutuo es para todos y no sólo una obligación para aquellos que han sido tratados históricamente como ‘inferiores’ o ‘atrasados’ “ (COM 1999). Bajo esta concepción, el XV Parlamento Mapuche del Neuquén encomienda ‘a las nuevas autoridades mapuche elegidas, que den continuidad a la propuesta de ‘EDUCACION para un NEUQUEN INTERCULTURAL, porque la educación actual es un instrumento de opresión cultural y debe convertirse en una herramienta para la convivencia cultural. De la misma manera reafirmar la facultad absoluta que tiene el pueblo mapuche de definir, a través de su institución, el sistema de escritura del mapudugun a utilizar, **oponiéndose a toda castellanización del idioma.**” Propone también “que se incluya una cláusula que reconozca el derecho de todos los neuquinos a una educación intercultural, partiendo de la base de que la provincia del Neuquén es bicultural y que dicha educación no es un derecho dirigido sólo a los mapuches, sino que el resto también tiene el derecho de enriquecer su cultura con los aportes de la cultura mapuche” (Confederación Mapuche Neuquina 2000, mi énfasis).

²¹ Esta tensión se refleja y construye desde los medios locales. Respecto del proyecto Namco, se cita a uno de los dirigentes de la COM quien “afirmó no estar en contra de los maestros Imapuche bilingües], pero la organización entiende ‘que el proyecto debe incluir una reforma educativa más amplia y que responda a un nuevo concepto educativo de interculturalidad que fue presentado por la organización y que no se respetó.’ De manera igualmente contundente, otra dirigente agrega que el gobierno “utiliza a dos hermanos nuestros —en referencia a Ñanco y Antipán- como instrumentos del Estado para decirnos cómo enseñar el idioma mapuche y seguir colonizándonos.” Acto seguido, el periódico prosigue: “los 39 maestros especiales nombrados ayer se mostraron expectantes y desbordados de optimismo. ‘Es un logro que anhelábamos hace rato. Es como volver a retomar algo perdido’, dijo Angel Millain, de la comunidad Millain, quien da clases en la escuela 110 del paraje Pichaigue” (“Desde hoy, mil neuquinos aprenden mapuche”, *Río Negro on Line* 13/3/2001).

entienden que tales reformas precisamente pueden hacerle el juego al neoliberalismo²².

En suma, las maneras de implementar esas políticas en Argentina están abriendo un campo de disputas donde las agencias del estado federal o del estado provincial, de los gremios o de las organizaciones y comunidades indígenas no admiten alineamientos definitivos. Como los mismos actores explicitan, este campo inscribe tanto riesgos como posibilidades, aunque obviamente unos y otras varían según las perspectivas y proyectos a los que cada cual suscribe.

Eslabones perdidos y sospechas necesarias

En un país como Argentina, las demandas de reconocimiento de los derechos indígenas —particularmente el pedido de participación en la gestión efectiva de los recursos y de la misma EIB— emergen como uno de los desafíos más fuertes no solo a las geografías de inclusión históricamente propuestas por el Estado-nación, sino incluso a la novedosa economía política de la diversidad que el Estado hoy patrocina. No obstante, pensando para otros contextos, hay quienes proponen explorar la posibilidad de que, mirado en contexto mundial, semejante desafío sea más ilusorio que real.

En principio, Calhoun (1996) alerta que el multiculturalismo es una formación discursiva en sentido foucaultiano, con capacidad de generar nuevos discursos, nuevos argumentos, nuevas certezas e incluso nuevos desafíos a su propia lógica.

²² Aquí es interesante ver cómo uno de los documentos de la COM sobre “Derecho Mapuche y Justicia Penal” responde precisamente esta acusación. En un acápite que en tono de parodia se llama “Estas reformas le hacen el juego al neoliberalismo!!!!”, el documento mapuche expresa: “Esta expresión —con mucho de prejuicio y discriminación— la hemos escuchado numerosas veces ante diversas estrategias que los mapuche hemos manifestado en defensa de nuestros derechos. Es una expresión defensiva que, tras el eufemismo de ‘defender el principio de unidad nacional y soberanía’, expresa una decidida oposición a la necesidad de cambiar la naturaleza del orden jurídico y dar entrada como principio constitutivo al de la pluriculturalidad. Sin duda que el contenido de la demanda mapuche implica inserción en la vida política estatal, el acceso al uso y disfrute de los recursos naturales, la posibilidad de participar en la toma de decisiones sobre los proyectos de desarrollo, etc. Es decir, no se trata de demandas culturalistas ni susceptibles de reducirse al folklore inofensivo de los usos y costumbres o a la contratación de maestros que hablen lengua indígena. Se entiende entonces, que desde nuestra perspectiva no solo se requiere avanzar en el proceso reglamentario de las normas constitucionales vigentes, sino transformar la política de los Estados, para que su política nacional excluya medidas que afecten al pueblo mapuche. Tal es el caso concreto de los acuerdos multilaterales que rompen las economías tradicionales al abrir los territorios indígenas a la inversión nacional e internacional, justificadas por la adopción de modelos económicos ‘neoliberales’ o globalizantes’.”

Pero hay una paradoja madre que atraviesa este discurso multicultural en tanto promotor de una diversidad a menudo anclada en peticiones que destacan la singularidad integral de las partes componentes de un todo. Y como señala el autor, en esto el discurso multicultural se aproxima bastante al discurso nacionalista, pues ambos tienden a presentar naciones, culturas, pueblos, géneros etc, como dominios de semejanza y familiaridad en vez de como categorías con gran heterogeneidad interior. Como si las esencializaciones que el discurso nacionalista ha promovido en el nivel de los estados se trasladaran de nivel y se multiplicaran al interior de las llamadas sociedades nacionales, trasladando también el riesgo de reificar identidades grupales potencialmente limitadas y represivas.

En todo caso, autores como Hale (2001) agregan sospechas alojadas en la esfera de políticas internacionales que van demandando la implantación de un “multiculturalismo neoliberal” que genera y patrocina particularismos, poniéndoles al mismo tiempo límites precisos a las demandas que se pueden formular. Según este autor, se alimenta una especie de diversidad domesticada que, catalogando activistas y reclamos según sus características “moderadas” o “radicalizadas”, opera promocionando a los primeros y descalificando a los últimos.

Autores como Segato (1998) nos mueven a ejercitar una mirada crítica desde otra dimensión. Nos llaman concretamente a desconfiar de una importación de identidades políticas transnacionales y modelos académicos de análisis generados en los países centrales que, por un lado, fuerzan a las alteridades históricas locales a incorporarse a patrones de conflictividad que desconocen trayectorias locales y, por el otro, persuaden a académicos de círculos dependientes a adoptar recetas explicativas emanadas de y para otros contextos, generando intervenciones teóricas y prácticas que desconocen realidades particulares.

Autores como Žižek (2001) intentan identificar las transformaciones en las formas de construcción de hegemonía y generación de consensos que han ido de la mano de hacer del multiculturalismo uno de los valores rectores y compartidos del capitalismo tardío. Atento a la sutil y efectiva violencia simbólica que opera hoy de la mano de un mecanismo de autocensura que lleva a señalar como “políticamente incorrecto” el menospreciar “las diferencias”, este autor repara en las operaciones ideológicas que se dan para anclar este universal en algún particular. Así, la eficacia del discurso del poder ya no pasa por estigmatizar abiertamente otros internos bajo la forma de etnicidades dentro de una comunidad política envolvente que cuanto más efectivamente enclavaba diferencias ilegítimas, más exitosamente inscribía la identidad

nacional como norma que tendía a permanecer invisible o desmarcada (Alonso 1994). Para Žižek la clave pasa ahora por procesos inversos a los que dieron sustento a estados-nación modernos que promovieron la des-etnicización de la nación o la nacionalización de la etnicidad, según los casos (Žižek 2001: 168). Más bien opera ahora una negación de la negación que lleva a etnicizar lo nacional vis-á-vis un mercado globalizado y empresas globales des-nacionalizadas. Aquí, la búsqueda renovada de raíces múltiples comportaría menos una regresión a, o reafirmación de, identificaciones primordiales, que la consumación plena de la pérdida de la unidad orgánico-sustancial del patriotismo, con el mercado mundial como telón de fondo.

Para Žižek, entonces, no estamos frente a un ‘más de lo mismo’, ya que las nuevas apariencias basadas en promocionar y celebrar la multiplicación de las diferencias vienen efectivamente dando cierto poder a quienes antes eran denostados por su “diferencia”. El problema más bien radica en los nuevos mensajes entre líneas del capitalismo tardío multiculturalista, mensajes que promueven la tolerancia explícita de otros folclóricos, pero ejercen tolerancia represiva sobre otros reales acusados de fundamentalistas desde una posición global ficcionalmente vacía. Supuestamente habilitada para respetar culturas locales por no estar enraizada en ninguna cultura en particular, esta posición “deferente” mantiene el lugar de privilegio que permite “apreciar” y “despreciar” culturas particulares, incluyendo en esto ciertas “culturas nacionales”. Una crítica potente a estas nuevas reglas de juego pasa entonces menos por señalar que el universalismo multiculturalista sigue siendo eurocéntrico, que por mostrar cómo formas culturales particulares operan como pantalla que oculta el anonimato universal del capital (Žižek 2001: 175).

En Argentina, la “educación bilingüe e intercultural” opera hoy como principio aceptado por la mayor parte de los discursos públicos, adoptando a veces la forma de un eslogan que parece incluso uniformar las propuestas nacionales, provinciales y mapuche de reconocimiento de la capacidad y valor de “la lengua y cultura indígenas” para la autoafirmación y reproducción de diferencias legítimas. Sin embargo, no son menores las luchas de sentido que operan en el nivel de anclar el particular que acabe llenando semejante universal. Así, estas luchas se dan fundamentalmente en el nivel de la construcción de aboriginalidad que opera como tropo del sujeto asistido/reconocido, y también de la imagen más amplia de “país multicultural, pluriétnico y multilingüe” que oficia de marco de contención de la heterogeneidad reconocida.

Independientemente de los esfuerzos del equipo técnico del proyecto “Mejoramiento de la calidad de la educación de los pueblos aborígenes” que ven a la

EBI como enfoque que promueve un diálogo crítico y creativo entre tradiciones culturales que por varios siglos han estado en “contacto muchas veces conflictivo”, la ley indigenista nacional de 1985 y la ley federal de educación de 1993 promueven en conjunto la idea de que los indígenas son una especie de “ciudadanos imperfectos” (Karasik 2000), con-nacionales con deficiencias que requieren políticas especiales para ser propiamente incluidos en el desarrollo de la nación. El ver a las lenguas y culturas indígenas como “instrumento de integración” muestra la unidireccionalidad que subyace a la noción de “convivencia pluralista y participativa” que se impulsa. En todo caso esta unidireccionalidad redundante —como muestra Díaz (en prensa)— en que “las oficinas económico-educativas siguen reforzando su poder de admitir y dictaminar qué de aquello inter puede ser aceptable y *culturalmente* integrable”.

Por otra parte, prima en los hechos una razón de estado fundada en “el bajo presupuesto”, razón que pone en jaque permanente no solo la posibilidad de encarar por fin una política de educación bilingüe intercultural sostenida en el nivel nacional, sino también la continuidad de emprendimientos puntuales más o menos aislados que se están dando con mucho esfuerzo en distintas provincias del país. Así, la retórica oficial de promover sistemas educativos de excelencia, modernos y cada vez más incluyentes, choca con la implementación de ajustes presupuestarios sucesivos, para sostener la imagen de Argentina como deudor confiable y por ende integrante previsible y legítimo de “la comunidad de las naciones civilizadas”. Paradójicamente, el mismo movimiento que busca garantizarnos un lugar en el mundo globalizado post-industrial nos aleja cada vez más de la calidad de vida y de los acuerdos de convivencia (respeto irrestricto de los derechos humanos, incluidos los derechos económico-sociales en general, y a la educación en particular) que se postulan como básicos en esta nueva era.

En el nivel de la política provincial, el gesto de incorporar personal indígena elegido por la propia comunidad en las escuelas públicas que existen dentro de las mismas comunidades mapuche rurales opera bajo una lógica de “reparación histórica” respecto de co-provincianos históricamente desvalidos y culturalmente negados. Retomando un estilo local de construcción de hegemonía que enfatiza un “pluralismo tolerante”, funcionarios mapuche quedan a cargo de diseñar un proyecto que, por un lado, incorpora hablantes mapuche a las aulas sin apoyar su trabajo desde un programa de capacitación sostenida y, por el otro, define una carga horaria limitada para tratar “contenidos de lengua y cultura mapuche”, sin revisar la currícula en su conjunto, ni definir la articulación entre los dos “tipos” de docentes. En el corto plazo, la

iniciativa puede juzgarse desde el axioma de sentido común “peor es nada”. A futuro, lleva a sospechar que la poca y/o despereja productividad de iniciativas donde los capacitadores nativos quedan librados a su suerte y a la predisposición de maestros no indígenas para trabajar en conjunto podría convertirse en otro de los tantos proyectos a medias, por cuyo fracaso se termine otra vez responsabilizando a los mismos mapuche.

La propuesta de interculturalidad de la COM, por su parte, apunta a desplazar los énfasis, de la especificidad indígena hacia la sociedad civil en su conjunto. Por ende, el aprendizaje mutuo deviene en derecho de todos los neuquinos y no en un mero recurso para acercar ciudadanos vulnerables a las condiciones de vida del resto. Y si puede en esto haber un aporte mapuche a la convivencia general es porque la aboriginalidad se plantea desde una posición que construye al pueblo mapuche no como un mero agregado de individuos degradados, sino como colectivo con ventajas comparativas en lo que se refiere a aportar una perspectiva diferente del mundo propio, pero fundamentalmente del mundo compartido.

Anticipando los efectos contraproducentes de propuestas de reconocimiento fragmentarias, selectivamente apoyadas en una “aceptación tolerante” de diferencias folclorizadas, la COM disputa activamente la imagen del “sujeto reconocido particular” usado para evocar las bondades de la interculturalidad como valor universal. Articula para ello a sus bases políticas desde una posición de pueblo originario cuyos derechos colectivos de libredeterminación se anclan en su preexistencia al Estado-nación. En ocasiones, esta preexistencia se interpreta como clave de una continuidad orgánica y sustancial con un pasado más o menos remoto. Por ello, no pocas veces los reclamos efectuados desde este posicionamiento son denostados por su “fundamentalismo”, más concretamente, por una supuesta propensión separatista politizada en grados que se ven como intolerables.

En otro trabajo he señalado la importancia de deconstruir la teoría social más amplia que hoy anima al reconocimiento hegemónico de la diversidad existente dentro de un “nuevo orden” que, desde el fin de la guerra fría, curiosamente, ha hecho lugar a la “libre expresión de las diferencias”, pero también creado a los fundamentalismos de distinto signo como archienemigo sustituto (Briones 2001). Tiene en esto razón Zizek (2001:170), cuando argumenta que ha sido el mismo proceso de transformación de la comunidad premoderna en sociedad moderna lo que ha dado origen a distintas formas de *comunidades mediadas*, comunidades que por cierto distan de ser expresión de alguna organicidad primordial. En todo caso no parecen ser estas comunidades y sus

reclamos de respeto a la diferencia los responsables de socavar los principios del Estado-nación. De eso se encarga el sistema universal del capitalismo tardío y las mismas agencias multilaterales que financian proyectos de desarrollo y atención de poblaciones vulnerables (indígenas incluidos), a la par de alentar colosales transferencias de riqueza.

Ante un panorama donde esos vulnerables son —como sostiene Zizek (2001: 177)— un síntoma clave y no una anomalía o excepción del sistema, no cabe volver atrás amparándose en la antigua lógica de negación abierta de las particularidades. Pero tampoco cabe suscribir ingenuamente a perspectivas que —naturalizando la idea de que “las desigualdades no pueden eliminarse pero las diferencias culturales pueden articularse armónicamente (Díaz y Alonso 1998)”— vitorean el “mosaico” de diversidades contemporáneas desde una neutralidad multicultural tan falaz como indefendible. Debemos más bien generar lecturas alternativas, desde experiencias situadas.

En este camino, la COM advierte que el desafío consiste en re-pensar el “entre” que viene de la mano de la idea de interculturalidad, nombrando no solo las injusticias del pasado, sino también las del sistema existente. Díaz (en prensa) advierte que la noción en boga de interculturalidad “redibuja el mapa de la diversidad social y cultural desde las coordenadas de la gobernabilidad (...) mediante la victimización y asistencia del otro, quien ocupará espacios previstos en el nuevo-orden-mundo, lugares culturales desde los que no pongan en tensión la estabilidad social”, por lo que sospecha que la EBI “puede convertirse en un aliado ‘espectacular’ (...) del sustento simbólico de las actuales formas de dominación económica, social y cultural”, resultando así funcional al neoliberalismo. Retomando entonces ideas de Paulo Freire, el CEPINT apunta a oponer al discurso de la diversidad oficial la idea de que la tolerancia debiera verse como la “capacidad de convivir con los diferentes para luchar contra los antagónicos”.

Agregaría simplemente que, para que estas formas de “nombrar” sean efectivas, hay que reconocer lo que nos ha separado pero también unido —de maneras muchas veces coercitivas, pero también legítimas— a lo largo de una historia que parece promover la homogenización creciente del mundo contemporáneo, pero también cada vez mayor distanciamiento entre estados de distinta magnitud (Segato 1998) y, en su interior, entre ciudadanías de diversa intensidad (ODonnell 1993). Es en estos distanciamientos y no en los reclamos indígenas de reconocimiento que anidan los antagonismos que socavan la convivencia democrática.

Porque, como sostiene Jameson (2001: 134-135), nuestra función social como intelectuales está mediada por la geopolítica, hoy más que nunca hace falta reponer la “situación nacional” desde cuyo ángulo describimos e interpretamos las actualizaciones locales de procesos globales de reconocimiento. Lejos de ser otra forma de parroquializar nuestras perspectivas, solo un anclaje semejante nos ayudará a dar cuenta de la siempre relacional re-creación e interrelación de espacios locales, provinciales, nacionales y mundiales, espacios donde el entramado de campos de negociación complejos entre muy diversos actores puede incluso hacer tambalear acercamientos interesantes dentro del campo popular. Y, por cierto, muy otro debiera ser el emergente de nuestras propuestas de interculturalidad. Tal vez solo se trate de identificar y contextualizar antagonismos para pensar como sugiere Lins Ribeiro (2000), alternativas para la construcción de comunidades políticas donde heteroglosia y uniformidad coexistan más como paradoja que como contradicción principal.

Buenos Aires, 5 de septiembre de 2001.

En épocas paradójicas, cuando funcionarios locales promueven una política de ajuste salvaje (educación pública incluida) para honrar los compromisos de la deuda externa argentina, mientras ciertos asesores de agencias multilaterales alientan a reprogramar los pagos.

Bibliografía

- ALONSO, A. (1994). "The Politics of Space, Time and Substance: State Formation, Nationalism, and Ethnicity", en *Annual Review of Anthropology* 23. Pp. 379-405.
- ARONOWITZ, S. (1992). *The Politics of Identity. Class, Culture, Social Movements*. Introducción y capítulo 1: "The Decline and Rise of Working-Class Identity". Pp. 1-75. New York: Routledge.
- BARSH, R. (1994). "Indigenous Peoples in the 1990s: From Object to Subject of International Law?", en *Harvard Human Rights Journal* 7. Pp. 33-86. Cambridge Massachusetts.
- BRIONES, C. (2001). "Cuestionando geografías estatales de inclusión en Argentina. La política cultural de organizaciones con filosofía y liderazgo Mapuche. Cultural Agency in the Americas Project: Language, Ethnicity, Gender and Outlets of Expression". Workshop del Social Science Research Council, organizado por Doris Sommer. Cuzco. 29 y 30 de enero.
- (1999). "Weaving 'the Mapuche People': The Cultural Politics of Organizations with Indigenous Philosophy and Leadership". Doctoral Dissertation University of Texas at Austin. Ann Arbor, Michigan: University Microfilms International.
- (1998a). *La alteridad del "Cuarto Mundo". Una deconstrucción antropológica de la diferencia*. Buenos Aires: Ediciones del Sol.
- (1998b). "Construcciones de aboriginalidad en Argentina". Encuentro Indigenismo na América Latina, o estado da arte. A. Ramos (org.) Universidad de Brasilia. 23 y 24 de noviembre.
- BRIONES, C. y M. CARRASCO (2000). "(Neo)indigenismo estatal y producciones indígenas en Argentina (1985-1999)". XII Reunião da Associação Brasileira de Antropologia. Forum nº 6 "Organizações Indígenas, práticas e Legislações Indigenistas". Coordenadores: Priscila Faulhaber, Stephen Baines, António Carlos de Souza Lima. Brasília. 15 al 19 de julio.

- BRIONES, C. y R. DIAZ (2000). "La nacionalización/provincialización del 'desierto'. Procesos de fijación de fronteras y de constitución de 'otros internos' en el Neuquen". Actas del V Congreso Argentino de Antropología Social. *Lo local y lo global. La antropología ante un mundo en transición*. La Plata: Entrecomillas impresores. Parte 3. Pp. 44-57.
- CALHOUN, C. (1996). "Multiculturalism and Nationalism, or, why Feeling at Home is not a Substitute for Public Space", en Mendes, C. y L. Soares (coord.). *Cultural Pluralism, Identity, and Globalization*. Rio de Janeiro: UNESCO/ISSC/ EDUCAM. Pp. 204-227.
- CARRASCO, M. (2000). "Los derechos de los pueblos indígenas en Argentina". Asociación de Comunidades Indígenas Lhaka Honhat e International Working Group on Indigenous Affairs. Serie Documentos en Español # 30. VinciGuerra Testimonios, Buenos Aires.
- (1997). "Procesos organizativos, producciones culturales y aboriginalidad en Argentina". II Reunión de Antropología del Mercosur Fronteras Culturales y Ciudadanía "Territorialidad y políticas indigenistas en los países del Mercosur". Piriápolis, Uruguay.
- CARRASCO, M.; P CERIANI, J. KWEITEL y J. ROSSI (2000). "Proyectos de Declaración Universal y Americana de los Derechos de los Pueblos Indígenas". Estudio Comparativo. m.i. Centro de Estudios Legales y Sociales y Facultad de Filosofía y Letras/UBA. Buenos Aires.
- CARVAJAL CORREA, C. (2000). "Multiculturalismo y 'consensus'", en Revista Ciencias Humanas Colombia, 16. <http://www.utp.edu.co/-chumanas/revistas/revistas/rev16carvajal.htm>
- CONFEDERACIÓN MAPUCHE NEUQUINA (2000). Resoluciones del XV Parlamento Mapuche. Neuquén, diciembre. m.i.
- COM (Coordinación de Organizaciones Mapuche) (2000). "Proyecto de educación intercultural". Neuquen. Octubre. m.i.
- (1999). "Reconocimiento institucional del pueblo mapuche de Neuquén. Nuevo milenio, nueva Constitución, nueva relación". Neuquen. Enero. M.i.
- (1997). Foro Indígena Patagónico (Mapuche, Tehuelche, Selk'nam/Ona).

“Hacia la reglamentación de la Reforma Constitucional” -Art. 75, Inc. 17. La Pampa, Diciembre. m.i.

COURTIS, C. (2000). *Construcciones de alteridad. Discursos cotidianos sobre la inmigración coreana en Buenos Aires*. Buenos Aires: EUDEBA.

DAHÍ, J. y A. CRAY (1997). “Los Pueblos indígenas mantienen la declaración de la ONU intacta por segundo año”, en *El Mundo Indígena 1996-1997*. Copenhague: IWGIA. Pp. 321-349.

DANDÍER, J. (1994). “Hacia un orden jurídico de la diversidad”, en *Crítica Jurídica Revista Latinoamericana de Política, Filosofía y Derecho* 14. México: UNAM. Pp. 33-42.

DÍAZ, R. y G. Alonso (1998). “¿Es la educación intercultural una modificación del statu quo?” Ponencia presentada al III Congreso Chileno de Antropología. Universidad Católica de Temuco, Chile. 9 al 13 de noviembre. Simposio de Educación Intercultural.

DÍAZ, R (en prensa). “La neo-narrativa de la educación intercultural y la refiguración del ‘para qué’ de la escuela”, en *Revista Papeles de Trabajo* #7. Universidad Nacional de Rosario.

FALASCHI, C. (1997). “El docente en el cruce de culturas. Maestros en comunidades mapuche de la región”. Comunicación presentada al II Seminario Latinoamericano de Universidades y Desarrollo Regional, Mesa 5: “Identidad y Patrimonio Cultural Latinoamericano” Universidad de Los Lagos, Osorno, Chile. 17-18 de noviembre.

— (1994). “La Confederación Indígena Neuquina”. Reseña histórica, parlamentas, estatuto. *Serie La tierra Indígena Americana* # 4. Prólogo: Raúl Díaz. Neuquén: IREPS-APDH.

FENTON, S. (1999). *Ethnicity, Racism, Class and Culture*. London: Macmillan.

FRASER, N. (1997). *Justitia Interrupta. Reflexiones críticas desde la posición “postsocialista”*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.

GELIND-Grupo de Estudios en Legislación Indígena (Briones, C.; M. Carrasco, D. Lenton y A. Siffredi) (2000a). “La producción legislativa entre 1984 y 1993”,

en Carrasco, M. (ed.). *Los derechos de los pueblos indígenas en Argentina*. Serie Documentos en Español # 30. Buenos Aires: VinciGuerra Testimonios. Capítulo 2. Pp. 63-104.

GELIND-Grupo de Estudios en Legislación Indígena (Briones, C.; M. Carrasco; D. Escolar y D. Lenton) (2000b). "El espíritu de la ley y la construcción jurídica del sujeto 'pueblos indígenas'". VI Congreso Argentino de Antropología Social. Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata, y Colegio de Graduados en Antropología. 14 al 16 de septiembre.

GRAY, A. (1999). "La declaración de la ONU sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas sigue intacta", en *El Mundo Indígena 1998-1999*. Copenhague: IWGIA. Pp. 371-401.

GRAY, A. Y J. DAHÍ (1998). "La declaración de la ONU entra en su tercer año en la Comisión de Derechos Humanos", en *El Mundo Indígena 1997-1998*. Copenhague: IWGIA. Pp. 369-411.

HALE, C. (2001). "Does Multiculturalism Menace? Governance, Cultural Rights and the Eclipse of 'Oficial Mestizaje'." Cultural Agency in the Americas Project: Language, Ethnicity, Gender and Outlets of Expression. Workshop del Social Science Research Council, organizado por Doris Sommer. Cuzco, enero 29 y 30.

HALL, S. (1986). "Gramsci's Relevance for the Study of Race and Ethnicity", en *Journal of Communication Inquiry* 10(2). Pp. 5-27.

ITURRALDE, D. (1996). "Demandas indígenas y reforma legal: retos y paradojas", en *Alteridades* 7(14). Volumen "Estado Nacional, Autodeterminación y Autonomía". México: UAM. Pp. 81-98.

JAMESON, F (2001). "Sobre los 'estudios culturales'", en Jameson, F y 5. Zizek, con la introducción de E. Grúner. *Estudios culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo*. Buenos Aires: Paidós. Pp. 69-136.

KARASIK, G. (2000). "Tras la genealogía del diablo. Discusiones sobre la nación y el Estado en la frontera argentino-boliviana", en Grimson, A. (comp.). *Fronteras, naciones e identidades. La periferia como centro*. Buenos Aires: Ediciones Ciccus-La Crujía. Pp. 152-184.

KYMLICKA, W. (1996). *Ciudadanía multicultural. Una teoría liberal de los derechos de las minorías*. Buenos Aires: Paidós.

LACLAU, E. (1996). *Emancipación y diferencia*. Buenos Aires: Ariel.

LINS RIBEIRO, G. (2000). "Post-imperialismo. Para una discusión después del post-colonialismo y del multiculturalismo", en *Série Antropologia # 278*. Departamento de Antropologia, Universidade de Brasilia. 21 Pp.

MARGULIS, M.; M. URRESTI et al. (1998). *La segregación negada. Cultura y discriminación social*. Buenos Aires: Editorial Biblos.

MARTÍNEZ SARASOLA, C. (1992). *Nuestros paisanos los indios. Vida, historia y destino de las comunidades indígenas en Argentina*. Buenos Aires: Emecé.

MCLENNAN, G. (1995). *Pluralism*. University of Minnesota Press, Minneapolis.

MERCER, K. (1992). "'1968': Periodizing Politics and Identity", en L. Grossberg, C. Nelson, y P Treichier (eds). *Cultural Studies*. New York: Routledge. Pp. 424-449.

MESSER, E. (1993). "Anthropology and Human Rights", en *Annual Review of Anthropology* 22. Pp. 221-49.

MOMBELLO, L. (2000). "Las luchas políticas por la memoria en Neuquen". Informe final del Programa del SSRC *Memoria Colectiva y Represión. Perspectivas comparativas sobre el proceso de democratización en el Cono Sur de América Latina*, coordinado por Elizabeth Jelin.

MORIN, E Y B. SALADIN D'ANGLURE (1997). "Ethnicity as a Political Tool for Indigenous Peoples", en Govers, C. y H. Vermeulen (eds.). *The Politics of Ethnic Consciousness*. London: Macmillan Press. Pp. 157-193.

O'DONNELL, M. (1993). "Estado, democratización y ciudadanía", en *Revista Nueva Sociedad* 128. Pp. 62-87.

PALERMO, V (1988). *Neuquén: la creación de una sociedad*. Buenos Aires: CEDAL.

Proyecto Mejoramiento de la Calidad de la Educación de los Pueblos Aborígenes

(2000). "Educación intercultural y bilingüe". Ministerio de Educación de la nación, Subsecretaría de Educación Básica, Programa de Acciones Compensatorias en Educación.

QUIJADA, M.; C. BERNAND Y A. SCHNEIDER (2000). *Homogeneidad y nación con un estudio de caso: Argentina, siglos XIX y XX*. Consejo Superior de Investigaciones Científicas. Colección Tierra Nueva e Cielo Nuevo N° 42, Madrid.

RAMOS, A. (en prensa). "Cutting through State and Class Sources and Strategies of Self-Representation in Latin America", en Jackson, J. y K Warren (eds). *Indigenous Movements, Self-Representation and the State in Latin America*.

SEGATO, R. (1998). "Alteridades históricas/identidades políticas: una crítica a las certezas del pluralismo global", en *Série Antropologia # 234*. Brasilia: Universidade de Brasilia. 29 pp.

— (1991). "Urna Vocacáo de Minoria: A Expansáo das Cultos Afro-Brasileiros na Argentina como Processo de Reetnicizacáo". *Dados*, R. de Janeiro, 34(2). Pp. 249-278.

STAVENHAGEN, R. (1998). "El sistema internacional de los derechos indígenas", en Bartolomé, M. y A. Barabas (coords.). *Autonomías étnicas y estados nacionales*. México: Conaculta-INAH. Pp. 49-72.

TAYLOR, C. (1992). "The Politics of Recognition". Working Papers and Proceedings of the Center for Psychosocial Studies, # 51. Pp. 1-30.

TULLY, J. (2000). "The Challenge of Reimagining Citizenship and Belonging in Multicultural and Multinational Societies", en *The Demands of Citizenship*. Continuum, London, UK. Capítulo 10. Pp. 212-234.

WEST, C. (1992). "The New Cultural Politics of Dilference", en Ferguson, R. et al. (eds.). *Out There: Marginalization and Contemporary Cultures*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press. Pp. 19-36.

WILLIAMS, B. (1993). "The Impact of the Precepts of Nationalism on the Concept of Culture: Making Grasshoppers of Naked Apes", en *Cultural Critique* 24. Pp.143-191.

— (1989). “A Class Act: Anthropology and the Race to Nation Across Ethnic Terrain”, en *Annual Review of Anthropology* 18. Pp. 401-444.

WRIGHT, S. (1998). “The Politicization of Culture”, en *Anthropology Today* 14(1). Pp. 7-15.

ZIZEK, SLAVOJ (2001). “Multiculturalismo o la lógica cultural del capitalismo multinacional”, en Jameson, E y S. Zizek, con introducción de E. Gruner. *Estudios culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo*. Buenos Aires: Paidós. Pp. 137-188