



SEDE ACADÉMICA ARGENTINA

MAESTRÍA EN CIENCIAS SOCIALES CON ORIENTACIÓN EN

EDUCACIÓN

COHORTE 2015

TÍTULO DE LA TESIS: “Los sentidos sobre diversidad cultural en profesores/as de Historia de la Secundaria Básica (SB). Un estudio sobre los saberes disciplinares, pedagógicos y de la práctica docente en el norte del Conurbano Bonaerense.”

AUTOR: Luciano Bustos

DIRECTORA: Dra. Mariana Nobile

FECHA: Mayo de 2020

RESUMEN

Esta tesis indaga sobre la relación que establecen los docentes de historia de 2° año del nivel secundario con la diversidad cultural y qué sentidos construyen acerca de este concepto en el marco de los ámbitos que constituyen su práctica. La investigación se realizó en tres escuelas del norte del conurbano bonaerense (dos públicas y una de gestión privada).

Desde el paradigma interpretativo y mediante una investigación cualitativa que incluyó entrevistas, observaciones de clase y análisis de planificaciones, actividades y diseños curriculares, se arribó, entre otras, a las siguientes conclusiones.

La enseñanza de contenidos que problematizan la cuestión de la diversidad cultural es abordada desde prácticas pedagógicas y didácticas que muestran cambios sutiles en las formas tradicionales en que se ha enseñado la historia escolar. Asimismo, procesos históricos como la conquista y colonización de América se presentan desde visiones arquetípicas y arcaizantes de los pueblos indígenas, mostrando la convivencia conflictiva entre objetivos románticos e ilustrados que han caracterizado a esta disciplina. Del mismo modo, hemos reconocido en estos procesos pedagógicos algunos aspectos que los limitan y condicionan como el tipo de relación que se establece para construir los saberes y el modelo enciclopedista que sustenta al formato escolar del nivel secundario.

Los profesores/as observados y entrevistados expresaron diferentes sentidos en torno a la diversidad cultural que se construyen a partir del vínculo con experiencias formativas, con los saberes disciplinares, pedagógicos y de la práctica docente y que tienen como sostén distintas concepciones sobre aquello que entienden por diversidad y por cultura/ lo cultural. Esta pluralidad de sentidos, nos muestra un fuerte escenario de disputa hegemónica en torno a conceptos como los de diversidad cultural y cultura/ lo cultural que pueden ser articulados, a través de negociaciones densas, con distintos discursos y significaciones dando cuenta de su influencia social y política.

Esta tesis espera ser un aporte de ideas, interrogantes e insumos sobre los sentidos que se construyen durante la práctica docente en torno a la diversidad cultural en la actual escuela secundaria.

RESUMEN EN INGLÉS

This thesis investigates the relation that second year history teachers at the secondary level establish with cultural diversity and what meanings they construct about this concept within the framework of the areas that constitute their practice. The research was carried out in three schools in the north of Buenos Aires (two public and one privately managed).

From the interpretative paradigm and through a qualitative research that included interviews, class observations and analysis of planning, activities and curricular designs, the following conclusions were reached, among others.

The teaching of content that problematizes the issue of cultural diversity is approached from pedagogical and didactic practices that show subtle changes in the traditional ways in which school History has been taught. Likewise, historical processes such as the conquest and colonization of America are presented from archetypical and archaizing visions of indigenous peoples, showing the conflictive coexistence between romantic and enlightened objectives that have characterized this discipline. Similarly, we have recognized in these pedagogical processes some aspects that limit and condition them as the type of relationship that is established to build knowledge and the encyclopaedic model that supports the school format of the secondary level.

The teachers observed and interviewed expressed different meanings regarding cultural diversity, which are built from the link with formative experiences, with disciplinary and pedagogical knowledge and with teaching practice, and which are supported by different conceptions of what they understand by diversity and by culture/the cultural. This plurality of meanings shows a strong scenario of hegemonic dispute around concepts such as cultural diversity and culture/the cultural that can be articulated, through dense negotiations, with different discourses and meanings, giving an account of their social and political influence.

This thesis hopes to be a contribution of ideas, questions, and inputs regarding the meanings that are constructed during teacher practice regarding cultural diversity in current secondary schools.

AGRADECIMIENTOS

Este trabajo no hubiera sido posible sin la presencia y el amor de ciertas personas.

Agradezco profundamente a mis padres por enseñarme el valor del esfuerzo y darme su apoyo incondicional.

A mi directora de tesis, Mariana Nobile, quien además de brindarme invalorable recomendaciones, consejos y enseñanzas me dio la confianza para poder escribir esta tesis.

A FLACSO Argentina por brindarme la posibilidad de cursar la Maestría, a sus docentes, personal administrativo y bibliotecarios/as, por la calidez y la búsqueda de la excelencia. En especial a Miguel, quién con café y sabiduría de vida, supo acompañar largas y agotadoras jornadas donde la tesis era casi una utopía.

A la Universidad Nacional de General Sarmiento que me formó en mi Carrera de grado. A las instituciones donde realicé el trabajo de campo y en especial a sus docentes, por su tiempo, compromiso, valentía, dedicación y generosidad sin la cual esta investigación no hubiera sido posible.

A todos aquellos que forman parte del mundo escolar que habito; en especial a mis compañeros de trabajo con quienes emprendemos jornada a jornada una de las tareas más bellas del mundo como es la enseñanza.

A Emilse, mi amor y compañera de vida. Esta tesis fue posible por su apoyo y contención, dedicandose por completo a nuestra hija para que yo pudiera sentarme a escribir. A Julia, nuestra hija. Es ella quién con sus palabras, sonrisas y abrazos le da sentido a todo.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN

CAPÍTULO 1: Estado del arte, notas conceptuales y enfoque metodológico

1.1 Antecedentes teóricos.....	17
1.2 Notas conceptuales: la docencia como posición docente....	23
1.3 La cuestión de la diversidad cultural en la escuela.....	28
1.4 Estrategia metodológica.....	33

CAPÍTULO 2: La enseñanza de la diversidad cultural en las clases de historia: avances, tensiones y dilemas en los procesos pedagógicos.

2.1 Rol docente, saberes y enseñanza de la historia.....	38
2.2 Explicaciones y exposiciones.....	42
2.3 Actividades, consignas y cuestionarios.....	45
2.4 Síntesis y resúmenes.....	49
2.5 Límites en la enseñanza de la diversidad: relaciones con el saber, enciclopedismo y formato escolar.....	51

CAPÍTULO 3: Los sentidos en torno a la diversidad cultural en las prácticas y discursos de profesores/as de historia de 2° (SB)

3.1 La diversidad cultural como problema político.....	59
3.2 Diversidad, reconocimiento y contención: otra forma de construir sentidos.....	66
3.3 La diversidad cultural como prescripción.....	73
Reflexiones finales.....	82
Bibliografía.....	85

ANEXOS

I. Figuras e imágenes.....	98
----------------------------	----

INTRODUCCIÓN

Las preguntas y análisis desarrollados en este trabajo se enmarcan en una serie de inquietudes que nacieron tanto de mis estudios en el profesorado universitario como de mi propia práctica docente en escuelas secundarias públicas y privadas del norte del conurbano bonaerense, dictando materias como ciencias sociales, historia y filosofía. Allá por el año 2005, cuando iniciaba las primeras materias del profesorado en historia de la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS) mi principal preocupación consistía en la adquisición de conceptos y categorías específicas de las ciencias sociales y la historia. El razonamiento que guiaba mis estudios era sencillo: cuanto más conocimientos y saberes acumulara más sencillo sería transmitírselo a mis futuros alumnos. A medida que transcurría el tiempo y con la incorporación de las prácticas y las materias que abordaban los aspectos pedagógicos de la tarea docente, dicho razonamiento estalló en mil pedazos y abrió ante mí una serie de interrogantes vinculados con la práctica docente cotidiana, ese espacio en donde las categorías y conceptos específicos de la disciplina a enseñar y las leyes y los diseños curriculares quedan en segundo plano.

Una vez dentro de las escuelas, ya como profesor de historia o filosofía y junto a otros compañeros de trabajo, las preocupaciones y dudas que habían acompañado mi trayecto formativo se ampliaron y complejizaron aún más todavía. Quienes transitamos las escuelas de la provincia de Buenos Aires, particularmente aquellas ubicadas en las distintas localidades del Conurbano, sabemos que la organización del trabajo docente por horas y las dificultades para concentrar las mismas en una o dos instituciones son parte del patrón organizacional de la escuela secundaria argentina, junto con la clasificación de los currículos (las asignaturas) y el principio de designación de los profesores/as por especialidad (Terigi, 2008). Uno de los resultados de esta forma de estructurar la escuela media consiste en la gran cantidad de escuelas que recorren los docentes a lo largo de su carrera (en mi caso particular con 10 años de antigüedad he dado clases en más de 20 escuelas distintas) y, por tanto, de la heterogeneidad de situaciones que les toca experimentar tanto dentro como fuera del aula. Asumir este reto implica repensar estrategias, actividades y prácticas para poder llevar una propuesta de enseñanza significativa ante alumnos con contextos culturales diversos, tiempos de aprendizaje diferentes, trayectorias escolares disímiles y dificultades en los saberes básicos (lingüísticos,

cognitivos y curriculares). En efecto, los intercambios y discusiones que ocupaban gran parte de los recreos y las jornadas institucionales estaban relacionadas fuertemente con las demandas y tensiones que genera la diversidad de situaciones que se viven dentro de un aula y que lejos están de encontrar solución en la normativa y los diseños curriculares.

Entre tanto, planeábamos secuencias didácticas segmentadas para cada grupo e incluso cada alumno; intentábamos realizar proyectos interdisciplinarios que pusieran en juego competencias propias de las ciencias sociales pero también de la literatura y la biología, por ejemplo; generábamos formas y criterios de evaluación que escaparan de la calificación numérica y pusieran en valor los conocimientos y experiencias extraescolares de nuestros alumnos a través de rúbricas, e incluso organizábamos actos escolares que pudiesen recuperar diversos lenguajes, visiones históricas e identidades, entre otras estrategias. Todas estas iniciativas surgidas al calor del apretado calendario escolar fueron respuestas prácticas, muchas veces insuficientes y ambiguas ante lo que considerábamos como los mayores obstáculos en la tarea de enseñar. En definitiva, estas preocupaciones que formaban parte de mi labor docente cotidiana fueron tomando forma en un problema que se podría plantear del siguiente modo: ¿De qué maneras un docente piensa la diversidad y la traduce en prácticas de enseñanza? Lo que emergía entonces era un problema que por evidente no dejaba de tener una relevancia central a la hora de pensar el trabajo de enseñar: la diversidad.

En términos generales, cuando aludimos a la diversidad lo hacemos para referirnos al hecho evidente de que en la escuela (más aún en la escuela pública) se encuentran distintos sectores sociales, sujetos de diversas procedencias, de distintas edades y experiencias formativas. Afortunadamente el deseo irrealizable de posiciones ideológicas más o menos reaccionarias de la homogeneidad no existe. Cualquier situación escolar que uno se imagine en la Argentina es una situación intercultural en el sentido de que involucra situaciones donde la población que asiste se aleja de los parámetros y estándares tradicionalmente considerados como patrón de medida (de lo que los chicos pueden aprender, de las experiencias formativas previas, de lo que es esperable de su conducta, de lo que puede exigirse a los padres). Precisamente, cuando se habla de interculturalidad se la asocia a escuelas con población indígena o con población migrante de países limítrofes y Perú. Es decir, se hace referencia al migrante “pobre”, dado que no escuchamos muy frecuentemente que se les llame escuelas

interculturales a los colegios bilingües o aquellos donde se habla el inglés o el alemán, por citar algún ejemplo, como primera lengua. Asimismo, estos migrantes “pobres” que llegan a la Argentina provienen de países donde la cuestión étnica se articula claramente con el tema indígena. Como señala Novaro (2006) esta concepción restringida de la interculturalidad a ciertos sectores, establece que, mientras algunas diferencias son valoradas y no generan un “problema” para el sistema educativo, otras sí. Cómo son abordadas estas diferencias desvalorizadas por los docentes en el marco de sus clases de historia será uno de los ejes de esta investigación.

Estos interrogantes y problemas en torno a la diversidad y su irrupción en las aulas como un tema relevante al momento de pensar la tarea docente, son también fruto de un contexto y una historia que permiten su formulación. Desde hace algunos años las “necesidades educativas” de diferentes colectivos sociales como los pueblos originarios y las comunidades migrantes han sido reconocidas en el plano del derecho internacional de los derechos humanos y también en el derecho nacional y las políticas educativas de nuestro país. En la normativa argentina la Ley de Educación Nacional n° 26.206 hace referencia al artículo 75, inc. 17 de la Constitución Nacional que reconoce el derecho de los pueblos originarios a recibir “una educación que contribuya a fortalecer sus pautas culturales, su lengua, su cosmovisión e identidad étnica, a desempeñarse activamente en un mundo multicultural y a mejorar su calidad de vida”. Asimismo, la ley 13.688 de Educación de la provincia de Buenos Aires, en el Capítulo XIII denominado Educación Intercultural destaca la importancia de impulsar una perspectiva pedagógica intercultural en articulación con la Educación común para enriquecer, destacar y resaltar aquellos derechos, contenidos y prácticas que distinguen los procesos interculturales, las diferentes situaciones sociales y repertorios culturales como atributos positivos de nuestra sociedad¹.

Este reconocimiento en el plano del derecho nacional y provincial de la perspectiva intercultural en educación no solo atiende algunas de las demandas de los pueblos originarios, sino que también reconoce la incidencia de la gran cantidad de inmigrantes e hijos argentinos primera generación de padres inmigrantes que encontramos en las aulas de la provincia de Buenos Aires. La

1 Texto disponible en: <http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/interculturalidad>

población proveniente de los países limítrofes, Perú y Venezuela² conforma, en la actualidad, la migración más dinámica en lo que respecta a llegada de nuevos inmigrantes, a menudo favorecida por la actividad de las cadenas migratorias. Es también una migración con gran visibilidad -junto con la proveniente de Asia Pacífico- y además de su inserción en el mercado de trabajo, participa en distintas instancias de la vida social a través de organizaciones comunitarias, actividades culturales, entre otras. La información estadística sobre estos inmigrantes, recogida por Pacceca y Courtis (2008) muestra que la evolución de la migración de bolivianos, paraguayos y peruanos ha crecido de manera constante desde 1869; mientras que la proveniente de Brasil, Chile y Uruguay ha tenido un comportamiento más esporádico. Cifras del censo 2010 confirman esta tendencia y muestran que más del 40 % de estos grupos se asientan en el Conurbano bonaerense³. Estos datos nos muestran un escenario educativo diverso y complejo que exige la atención, la reflexión y el compromiso del Estado, los profesionales, investigadores y la institución escolar en su conjunto. Prueba de ello es que desde 1990 hallamos diversos programas nacionales de educación intercultural y de educación intercultural bilingüe⁴. A esto se suma la Ley de Migraciones N° 25.871, sancionada en el año 2004, que significó un cambio en el abordaje de la cuestión migratoria. Dicha ley promueve la completa integración del migrante a la sociedad, tomando como base los derechos humanos. Esta normativa se complementa con distintos acuerdos de residencia con el MERCOSUR, Bolivia y Chile, que luego son ampliados a toda América del Sur. Dichas normas facilitan la posibilidad de que cualquier persona de la región se pueda establecer en Argentina, garantizándole el acceso a la salud, la vivienda y la educación. En este último caso, los extranjeros pueden acceder a las escuelas públicas y privadas independientemente de su estatus legal.

2 Según la Dirección Nacional de Migraciones los venezolanos constituyen desde el año 2016 la primera corriente migratoria de la Argentina. En la actualidad se calcula que residen en el país 145.000, la mayoría en CABA y Provincia de Buenos Aires. Fuente: https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/integracion-laboral-en-el-sector-salud-pob-venez-en-argentina_0.pdf

3 Según el Censo 2010 realizado en Argentina por el Instituto Nacional de Estadísticas y Censo (INDEC) demuestra que el país que aporta mayor cantidad de población a la Argentina es Paraguay con 550.713 personas. Esta representa el 30,5% de la población nacida en el extranjero, luego se encuentran Bolivia, con 345.272 personas (19,1%), Chile con 191.147 (10,6%) y Perú con 157.514 (8,7%). Según estos datos, los cuatro países registran el 68,9% del total de inmigrantes en el país. https://www.indec.gob.ar/ftp/cuadros/poblacion/censo2010_tomo1

4 Véase el proyecto Educación intercultural bilingüe en la Argentina: <http://www.educ.ar/sitios/educar/recursos/ver?id=92368>

En este contexto, la cultura asimilacionista y homogeneizante que caracterizó a las escuelas argentinas es puesta en discusión por la presencia de estos grupos en las aulas del nivel primario y secundario del conurbano bonaerense. Este territorio, donde se asientan la mayor parte de las corrientes migratorias de los países limítrofes, Perú y Venezuela, también concentra gran cantidad de pueblos indígenas urbanos⁵, convirtiéndolo en un escenario donde el paradigma civilizatorio, nacionalista y uniformizante que estructuró el sistema educativo argentino se conmueve por completo. Encontrarnos con alumnos provenientes de estas comunidades es un denominador común de todos los que ejercemos la docencia en la provincia de Buenos Aires. De la misma manera, es habitual que esta pluralidad del alumnado sea abordada como un problema (Novaro, 2012) y la diversidad cultural sea vista como una propiedad innata que solo poseen aquellos con marcas de indianidad y extranjería. Esta situación, donde gran parte de nuestros alumnos pertenecen a estos sectores marcados por la “diferencia”, obliga a repensar cómo es abordada esa diversidad cultural por la escuela y, sobre todo, por los docentes.

Históricamente, las políticas educativas de nuestro país han tenido como objetivo la creación de una identidad nacional cultural homogénea, tendiendo a anular las diferencias culturales de origen. La obligatoriedad, la gratuidad y la neutralidad religiosa estuvieron vinculadas a este trascendente objetivo. En ese marco se estableció una uniformidad en los contenidos, en especial para darle una orientación nacionalista y patriótica a la formación (Minteguiaga, 2009). Esta matriz homogeneizadora irradió la estructura del sistema educativo, su organización y, particularmente, los estilos pedagógicos y didácticos del cuerpo docente y las maneras en que fueron concebidas las formas de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, el ideal pansófico de Comenio de “enseñarles todo a todos” implica un supuesto muy fuerte y centenario que estructura la enseñanza en nuestras escuelas: enseñar de la misma manera a todos es equivalente a que todos aprendan (Terigi, 2010). Esta idea de aprendizaje monocrónico nos invita a pensar en cronologías de aprendizaje diversas de nuestros alumnos (Terigi, 2010) y pone sobre el tapete la incidencia de espacios escolares multiculturales en la toma de decisiones y las prácticas de los actores que intervienen en la escuela, sobre todo de

⁵ Ministerio de Justicia y Derechos Humanos. Mapa de Pueblos Indígenas. Disponible en <https://www.argentina.gob.ar/derechoshumanos/inai/mapa>. Acceso 26 de abril de 2020.

maestros/as y profesores/as.

Estas primeras ideas, convicciones y preocupaciones fueron el insumo principal que me orientó tanto en la búsqueda de lecturas como también en el armado de la presente investigación. A partir de ellas surgieron algunas preguntas centrales: ¿Cuáles son los sentidos en torno a la diversidad cultural construidos por docentes en las clases de historia de escuelas secundarias del conurbano bonaerense? ¿Cómo se aborda desde la enseñanza de la historia temáticas y contenidos vinculados a la diversidad cultural? ¿Cómo recuperan estos profesores/as la diversidad cultural que encuentran en las aulas? ¿Cuáles son los dilemas que plantea el modelo enciclopedista que sustenta el formato actual de la escuela secundaria a la hora de trabajar con temas vinculados a la diversidad? ¿En qué concepciones de la diversidad y la cultura / lo cultural se fundamentan los saberes y prácticas pedagógicas de los docentes? A partir de estas preguntas inicié un camino por diversas lecturas y estrategias metodológicas que impulsan los análisis de la siguiente tesis. A continuación, se describe ese camino.

La investigación que se presenta se inscribe en el campo de estudio de la didáctica general desde una mirada socio-antropológica. Por lo tanto, tiene por objetivos, por una parte, analizar los sentidos y representaciones que docentes de historia construyen en torno a la diversidad cultural y, por otra, constituirse en un aporte a los efectos que dichos sentidos generan en sus prácticas de enseñanza. Desde los inicios se optó por privilegiar las prácticas de enseñanza cotidianas declinando la perspectiva de aquellas investigaciones que centran su análisis únicamente en fuentes producidas fuera de la escuela: leyes, diseños curriculares y libros escolares o manuales, entre otros. Esta decisión nos lleva a adoptar un principio teórico central del enfoque histórico etnográfico: es necesario abordar aquello que no aparece en los registros escritos de las instituciones escolares considerando lo que los sujetos hacen con la vida escolar como negociaciones, transformaciones y producción de significados y prácticas (Rockwell, 2009). No será suficiente entonces observar las prácticas para discernir las reglas de actuación de los docentes, sino que será necesario indagar en los sentidos que estos le otorgan a esa cadena de actos que en la mirada de un observador común puede parecer desarticulada o incoherente, pero que implica una construcción artesanal única (Romero, 2016; Alliaud, 2017).

Por este motivo las preguntas centrales están enfocadas en comprender cómo los docentes de historia construyen diferentes sentidos sobre la diversidad

cultural en sus prácticas didácticas y pedagógicas ordinarias, aquellas que los acompañan en el día a día del trabajo áulico. Prácticas que se construyen frente a situaciones de desigualdad social y educativa, indagando acerca de los significados que atribuyen a su trabajo, y los problemas y desafíos que formulan en torno de él. Por este motivo, no se ha partido de un significado fijo de la diversidad cultural para luego indagar qué hacen los docentes con ello. Por el contrario, en la construcción cotidiana de respuestas frente a situaciones que identifican como del orden de la diversidad, los docentes desarrollan reflexiones, definiciones y producciones de sentido que integran la construcción siempre abierta de la diversidad cultural en la educación escolar. En este sentido los estudios de Southwell (2008, 2011a, 2013) y Vassiliades (2011, 2012, 2014) permitieron contar con herramientas analíticas para reflexionar desde dicho marco en el campo educativo y entre las cuales el concepto de posición docente ocupó un lugar central.

En relación con pensar las prácticas de enseñanza, resultan interesantes los aportes de Roger Chartier (1996). Este autor invita a pensar las prácticas no sólo como acciones sino como gestos, conductas, sentidos, ideas y emociones y a atender a su temporalidad, contexto e historicidad. La necesidad de una perspectiva temporal extensa se combina con la exigencia de una exploración en detalle de las prácticas. Y, al respecto, resulta sugerente la aproximación a la “invención de lo cotidiano” de Michel de Certeau (2007). Este autor propone considerar lo cotidiano como ámbito de poiesis y a las prácticas como “artes de hacer”: “lo cotidiano se inventa con mil maneras de cazar furtivamente” (De Certeau, 2007, p. XLII). La idea de “cacería furtiva” atiende a lo que hacen los lectores con los textos que consumen, un consumo que es productivo, una producción que es silenciosa e invisible. Y esto permite comprender la relación y la diferencia entre, por un lado, las estrategias que desde un lugar de poder intentan fijar un sentido (en nuestro caso, leyes, normativas, diseños curriculares, orientaciones didácticas) y, por otro, las tácticas, las apropiaciones plurales y móviles de los lectores (por ejemplo, los profesores/as) que les dan usos propios, con rechazos, distorsiones y artimañas, cuya significación no es necesariamente la resistencia sino el aprovechamiento, el gusto, la operatividad y la ocasión.

En diálogo con lo anterior, la categoría “cultura escolar” también permite pensar lo cotidiano, tanto en lo que se repite como en lo que se inventa cotidianamente. Según Viñao (2002: 59), la cultura escolar estaría constituida “[...] por un conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias,

hábitos y prácticas” sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de tradiciones y regularidades compartidas en las instituciones educativas y que son transmitidas de generación en generación. Según este autor, sus rasgos característicos serían “la continuidad y persistencia en el tiempo, su institucionalización y una relativa autonomía que le permite generar productos específicos como las disciplinas escolares”.

La definición de Viñao subraya las resistencias a los cambios por parte de la escuela, pero al mismo tiempo señala que dicha cultura escolar posibilita considerar el carácter inventivo y productivo de la escuela, no sólo como lugar de recepción de prescripciones y orientaciones para la enseñanza, sino como espacio para la generación de productos específicos: las disciplinas escolares. Así, entonces, esta categoría también permite percibir la naturaleza propia y específica de las prácticas escolares y entender a la escuela como un lugar de producción de una cultura (Chervel, 1992).

No obstante, la importancia de las prácticas en esta investigación, el enfoque etnográfico desde el cual se busca analizar los procesos didácticos en las aulas de historia del nivel secundario, también requiere del estudio de otros elementos empíricos y artefactos (Falconi, 2017) para enriquecerlo. Es el caso de las planificaciones de clase, las actividades y recursos puestos en juego y algunas producciones de los alumnos como afiches y carteleros e incluso palabras que uno de los docentes tuvo que elaborar para el acto escolar donde se conmemoraba el día del respeto a la diversidad cultural. Falconi (2017: 96) dice al respecto: *“lejos de consistir en materialidades neutrales, los artefactos objetivan y transmiten formas de presentar, tramitar y organizar tipos de contenidos escolares de naturaleza muy distinta, como también modos de considerar lo legitimado como conocimiento escolar”*. Por lo tanto, la gestión y uso de estos artefactos didácticos será parte importante de la mirada teórica que proponemos.

Otro de los aspectos para tener en cuenta es el de los saberes escolares, a fin de abordar las maneras en que se construyen y la relación que establecen con ellos los docentes. En este sentido, proponemos pensar a los profesores/as como productores de un saber específico (Terigi, 2012) que debe ser pensado a partir de sus tensiones, batallas, cambios, movimientos y conexiones (Finocchio, 2019). Asimismo, autores como González (2018, 2017c) y Monteiro (2011, 2015) han ensayado interpretaciones acerca de cómo se constituyen los saberes en el campo específico de la enseñanza de la historia que retomaremos en nuestro análisis. Por

último, nos parece fundamental tener en cuenta la relación que se establece con el saber (Charlot, 2008) y los límites que el propio formato de la escuela secundaria (Terigi, 2008) y su organización enciclopédica del conocimiento (Tobeña, 2018) imponen a los saberes que se producen en la escuela.

Por último, resulta pertinente destacar la importancia de situarnos en el campo específico de la enseñanza de la historia. El crecimiento de este espacio en los últimos años merece una mención especial y muestra la confluencia de diversas miradas y acercamientos a la misma, no solo desde la historia sino desde otras disciplinas de las ciencias sociales. Al decir de González (2017: 15): *“El campo de investigaciones sobre la enseñanza de la historia puede ser definido como un espacio de frontera, como una intersección multidisciplinar y dialógica, como lugar de encuentros y préstamos para la exploración de contenidos, sentidos, sujetos, saberes, prácticas, materiales, aprendizajes, representaciones, formaciones y contextos plurales y diversos de la enseñanza de la historia.”*

La perspectiva teórica hasta aquí sintetizada es la que se ha utilizado para este acercamiento a las prácticas didácticas de docentes de la escuela secundaria. Desde el punto de vista empírico-metodológico el universo de estudio serán profesores/as de historia de 2º año de secundaria que dictan clase en escuelas de gestión pública y privada con alumnos provenientes de distintos sectores sociales y culturales. Seleccionamos este año en particular porque posee un diseño curricular que propone trabajar temáticas que dan lugar a la problematización de la diversidad cultural. En particular, elegimos tres escuelas de la zona norte del conurbano bonaerense (dos escuelas públicas y una de gestión privada), más precisamente de los municipios de Malvinas Argentinas y San Miguel.

De acuerdo con lo dicho hasta aquí, podemos anticipar que esta investigación pretende aportar en la exploración sobre cuáles son los sentidos construidos sobre diversidad cultural de profesores/as de Historia que se ponen en acto en las clases de historia de 2º año de secundaria a la hora de abordar los saberes establecidos por el curriculum.

Luego de haber planteado tanto el tema como el problema de investigación y el conjunto de preguntas que lo rodean, brindaremos detalles de la organización de la presente tesis y sus tres capítulos. En el capítulo 1, se desarrollará el estado del arte y los antecedentes de las dos vertientes teóricas donde se inscribe esta tesis: los estudios sobre diversidad cultural en la escuela y las investigaciones sobre enseñanza de la historia en el nivel secundario. En estrecha relación con lo

anterior, se desplegarán algunas disquisiciones sobre los conceptos de posiciones docentes y diversidad cultural que permitirán reflexionar sobre el trabajo de enseñar y su relación con la diversidad en la actual escuela secundaria obligatoria. Por último, se presenta el enfoque metodológico y las características del enfoque cualitativo elegido para esta tesis. Asimismo, se detallarán los tipos de datos recolectados, los criterios de selección y el tamaño de la muestra de la cual se recolectó la información y cómo fue su proceso de análisis.

En el capítulo 2, nos centramos en los saberes, prácticas y procesos pedagógicos que llevan adelante los profesores/as en sus clases de historia a la hora de enseñar contenidos relacionados con la diversidad cultural como el proceso de conquista y colonización de América. De este modo, destacamos cambios sutiles en las formas tradicionales en que se ha enseñado la historia en las aulas de las escuelas argentinas, aunque permanezcan ciertos núcleos duros de la práctica docente como las exposiciones, los cuestionarios y las síntesis. Asimismo, se plantea una serie de recaudos con respecto a los alcances de los procesos pedagógicos en el contexto del nivel secundario. Entre ellos, la relación con el saber que se establece en las situaciones didácticas y el modelo enciclopedista que sustenta al formato escolar del nivel secundario.

En el capítulo 3, la información recabada en el trabajo de campo se orienta al análisis particular de las posiciones docentes observados. De esta manera, se busca mostrar las negociaciones e interacciones que los docentes realizan con los discursos circulantes al construir problemas y respuestas provisionales ante el dilema que presenta la enseñanza de la diversidad cultural en las clases de historia. Finalmente se revisa el camino recorrido y se presentan algunas conclusiones que intentan, modestamente, allanar el camino hacia nuevas preguntas para futuras investigaciones.

CAPÍTULO 1: Estado del arte, notas conceptuales y enfoque metodológico

1.1 Antecedentes teóricos

En el presente apartado se contextualizan las dos vertientes teóricas del campo en el cual se enmarca esta tesis: los estudios sobre diversidad cultural en la escuela y las investigaciones sobre enseñanza de la historia en el nivel secundario. De este modo, se dará cuenta de las principales investigaciones existentes y sobre todo de aquellas que intentan trabajar en sus interacciones.

La discusión respecto de la problemática de la diversidad cultural en la educación ha comenzado a cobrar mayor protagonismo desde hace unas décadas. Esto se ve reflejado en su reconocimiento como paradigma histórico, político y normativo, que se incorpora de manera sostenida en las prescripciones generales del sistema educativo. La “diversidad” como parte del lenguaje utilizado en el campo de las políticas públicas (especialmente las educativas) hace su entrada hacia fines de los años ochenta, como principio jurídico-político-educativo, asociado al surgimiento y desarrollo de un paradigma específico: la interculturalidad (Martínez y Diez, 2019). Tanto la diversidad cultural como la interculturalidad constituyen categorías particularmente polisémicas (Hecht, García Palacios, Enriz & Diez, 2015), que condensan debates conceptuales de la antropología (Diez, 2004) y a la vez, nombran determinadas orientaciones epistemológicas y de contrato democrático que obtienen una traducción en el campo educativo.

En el ámbito académico de América Latina, el enfoque teórico y metodológico de la interculturalidad muestra un crecimiento importante como perspectiva que intenta responder a la tendencia homogeneizadora que ha caracterizado al modelo educativo hegemónico durante gran parte del siglo XX (Neufeld y Thisted, 1999). Orientado en sus orígenes a la cuestión indígena y de pueblos originarios (Dietz, 2012), el enfoque intercultural ha incorporado otros habitantes del espacio escolar que comparten condiciones de interculturalidad como los indígenas urbanos y los inmigrantes de países limítrofes, Perú y Venezuela (Novaro y Diez, 2015; Diez y Novaro, 2014). En esta línea, la investigación etnográfica en el campo de la antropología y la educación se nos presenta como un área especialmente fértil en donde se articulan preocupaciones disciplinares propias de la antropología con inquietudes acerca de las derivaciones en el campo pedagógico.

En este proceso de incorporación de la perspectiva intercultural en el

ámbito educativo argentino, varias investigaciones dan cuenta de la tensión entre el paradigma civilizatorio de la escuela moderna y la presencia de niños y jóvenes diversos, con marcas de indianidad, extranjería y/o pobreza. Estas presencias, referidas a población indígena, migrante latinoamericana y perteneciente a nuevos sectores sociales que irrumpen y se incorporan a la escolarización en tiempos de extensión de la obligatoriedad escolar, tensionan algunos mandatos escolares históricos que permanecen vigentes. Entre ellos, Novaro (2012) identifica ciertas formas del nacionalismo escolar, que en sus versiones hegemónicas sostienen un contenido fuertemente demarcatorio entre lo considerado “propio” y lo “otro” como ajeno, extraño o fuera de la norma. Su persistencia forma parte de una aparente contradicción no siempre reconocida, y menos aún en su articulación con esos nuevos mandatos que parecen invitar a “celebrar la diversidad”; contradicción a la que se enfrentan cotidianamente autoridades, docentes, estudiantes y sus familias, frente a un sistema cuyas rutinas y rituales, diseños curriculares y regulación de la admisión, continúan atravesados por improntas normalizadoras (Novaro y Diez, 2011; Novaro, Diez y Martínez, 2017).

Ante este escenario, la necesidad de reflexionar sobre los usos de la diversidad en la escuela, en conjunción con procesos de desigualdad que se dan en contextos de pobreza está presente en muchas investigaciones (Díaz & Alonso, 2007; Neufeld & Thisted, 1999; Domenech, 2004; López, 2001; Grimson, 2006; Diez & Novaro, 2014; Dietz, 2012, Hendel y Groisman, 2017). Algunas de ellas, dan cuenta de la creación de circuitos escolares fragmentados y desiguales con el argumento de la diversidad, las formas que adquiere el asistencialismo en las instituciones escolares, el desconocimiento de las trayectorias escolares previas de los estudiantes y las prácticas asociadas a la “baja de expectativas” respecto de sus aprendizajes y la construcción de prejuicios (Montesinos, Neufeld, Palma, Sinisi y Thisted, 2003; Novaro y Diez, 2011, 2013; Sinisi, 1999).

Acerca de los desafíos que se enfrentan los docentes para trabajar la diversidad cultural en el aula, investigaciones en el campo de la antropología y la educación advierten sobre diferentes dilemas. Los códigos lingüísticos diferentes que manejan docentes y colectivos indígenas (Hecht, 2010), el desacople entre las trayectorias escolares previas y los itinerarios educativos propuestos y deseados para los alumnos (Terigi, 2008), los saberes sociales que confrontan con los disciplinares (Novaro, 2012), la utilización desanclada de relaciones de poder y desigualdad al trabajar con nociones como cultura y diversidad en las propuestas

didácticas (Martínez y Diez, 2019), son algunas de las problemáticas que se plantean en el campo de la enseñanza de la diversidad cultural.

En esta última dirección, las demandas de esta inclusión compleja nos invitan a pensar en los modos bajos los cuales estas preocupaciones acerca de la interculturalidad que circulan en el campo educativo y académico se traducen en términos pedagógicos. Esta temática es abordada por Hecht, García Palacios, Enriz & Diez (2015), quienes sostienen que no se contempla el potencial crítico y cuestionador que tiene la noción de interculturalidad, sino que se la restringe a un contenido o estrategia de trabajo en el aula, de nivel retórico. Es decir que, al momento de ingresar al aula, el potencial crítico y cuestionador que tiene la interculturalidad se pierde, dejando de lado la posibilidad de discutir el orden social y poner de relieve las relaciones de desigualdad y subalternidad que cubren a los sujetos. De manera similar, Hendel (2018) y Martínez y Diez (2019) intentan demostrar la manera en que el uso acrítico de nociones como cultura y diversidad en las propuestas pedagógicas de docentes de nivel primario y secundario generan una problematización de la diversidad cultural desde un conjunto de enunciaciones y prescripciones, mas no de argumentos ni de explicaciones. Ante ello, plantean la necesidad de introducir cambios en la formación docente en dirección a profundizar los recursos teóricos y didácticos con los que cuentan maestros/as y profesores/as. En este sentido, también son relevantes aquellas investigaciones que problematizan las estrategias y representaciones que construyen los docentes sobre la diversidad socioeconómica y étnica de sus alumnos, indagando en si estas tienden a buscar la integración de los alumnos o conducen hacia procesos de discriminación y prejuicio que tendrían como consecuencia la limitación del derecho a la educación (Tavernelli y Malegarie, 2011).

A partir de las ideas expuestas previamente, podríamos plantear que el tratamiento de la diversidad socioétnica en el campo educativo viene a cuestionar fuertemente el paradigma nacionalista, civilizatorio y uniformizador con el que se estructuró el sistema educativo argentino. En este sentido, también se ven interpelados los saberes y conocimientos que se transmiten en las aulas y, por lo tanto, las prácticas pedagógicas de maestros/as y profesores/as. Es por ello, que nuestra investigación busca indagar en este espacio donde la diversidad es abordada en las clases de historia desde diferentes sentidos, saberes, discursos, prácticas y miradas. Cabe preguntarse entonces por las exigencias teóricas y metodológicas ligadas al tratamiento de temáticas y procesos vinculados a la diversidad cultural

en el campo de la enseñanza de la historia. Este ámbito ha tenido una gran expansión en los últimos veinte años y en su trayectoria Finocchio (2016) identifica avances en: estudios curriculares, el aprendizaje histórico, las estrategias y prácticas educativas y la formación docente. Además de destacar que los estudios curriculares son los que reunieron mayor atención, también demuestra que la temática de más interés en relación con el campo de la historiografía y de la enseñanza de la historia es, por lejos, la historia reciente. Asimismo, Finocchio (2016) plantea que uno de los espacios vacantes que necesita fortalecerse en este campo es aquel vinculado con los sentidos de la enseñanza de la historia⁶. Es en este espacio donde se generan visiones diferentes de la educación desde el trabajo en el aula, al mismo tiempo que se intenta vincular el trabajo continuo de las escuelas con un sistema escolar más amplio. Allí donde se forjan nuevos sentidos y relaciones entre los saberes es donde se ubica esta tesis y el presente estado del arte.

Un trabajo pionero en esta senda fue realizado por Silvia Finocchio e Hilda Lanza (1993) antes de la reforma abierta por la sanción de la Ley Federal de Educación. Las autoras, a través de entrevistas a profesores/as y observaciones de clases de historia en aulas secundarias de la Ciudad de Buenos Aires, reconstruyeron los “ámbitos que constituyen la práctica docente” (la formación docente, la propuesta oficial, la conciencia de la historia, la concepción de la historia, el universo de los textos escolares, el campo bibliográfico propio, las exclusiones y el saber hacer) como espacios a los que acude el docente “con el fin de tomar conceptos que le permitan armar su propio discurso y de encontrar su fuente de legitimación” (Finocchio y Lanza, 1993: 102). En esta línea, también debemos considerar los trabajos más actuales de Funes y Pagès (2007, 2010) que abordan diferentes aspectos vinculados con la enseñanza de la historia: desde las características singulares que adquiere el saber histórico en el momento de ser transmitido en el aula hasta el rol del Estado en la configuración de una versión legítima del pasado.

En los últimos años quién realiza un análisis exhaustivo de la historia enseñada en el nivel secundario desde sus saberes y prácticas es Paula González (2013, 2014, 2015, 2017a, 2017b, 2017c, 2018). En estas investigaciones realizadas

6 Esta vacancia en estudios sobre saberes y prácticas en el campo específico de la enseñanza de la historia también se evidencia en países como Brasil. Monteiro (2017) demuestra que, si bien en los inicios del siglo XXI ha crecido el número de investigaciones sobre esta temática, se orientan más hacia qué o cómo los profesores enseñan, pero no a estudiar el porqué de esas formas de pensar y hacer.

en el norte del conurbano bonaerense se recurre al análisis de diversas fuentes como carpetas de alumnos, actividades que proponen los docentes y observaciones de clases. La autora destaca una serie de cambios en relación con los objetivos, los contenidos, la materialidad, los saberes y las formas que se están dando en la enseñanza de la historia. De este modo, se intenta romper con la idea de escuelas y aulas como espacios anacrónicos y sin cambios al proponer una interpretación de la enseñanza de la historia como práctica cultural, y a las actividades áulicas como parte de una disciplina que es producto de la cultura escolar. En este sentido, a pesar de la gravitación del código disciplinar⁷ de la Historia que regula el orden de la práctica de su enseñanza, se rastrean posibilidades de cambio y rupturas en los haceres ordinarios de los docentes. Así se destaca que, si bien las actividades y propuestas más utilizadas en las aulas de historia siguen siendo los cuestionarios, las síntesis y las exposiciones, éstas apuntan a salir de una enseñanza libresca, elitista, memorística y concentrada en saberes de tipo fáctico/político de objetivos civilizatorios y patrióticos. Apuestas por los saberes previos de los alumnos, interacción constante entre el docente y los estudiantes, referencias al presente y al futuro, jerarquización de procesos y conceptos, trabajo con múltiples causas y consecuencias, planteo de problemas y preguntas por sobre la repetición de datos y fechas, incitación a que los alumnos demuestren y trabajen con sus opiniones, emociones y creencias, son algunos de los haceres recurrentes que la autora rastrea en las clases de historia, mostrando cambios significativos en los saberes, contenidos y la materialidad de su enseñanza.

Con relación a los saberes escolares y quienes los producen en el campo específico de la historia, González (2018, 2017c) plantea que son los profesores los autores de la “última versión” que llega a las aulas. Esta construcción contingente y singular de los saberes que llegan al aula recoge en diferentes medidas e intensidades las autorías de los responsables del currículo, de los textos escolares, del mundo académico y de divulgación. En manos de los profesores, se anudan y se juegan todos los elementos citados anteriormente. Los profesores son autores

7 Tomamos la definición de código disciplinar de Cuesta (1997, p. 8) quién lo define como: “una tradición social configurada históricamente y compuesta de un conjunto de ideas, valores, suposiciones y rutinas, que legitiman la función educativa atribuida a la Historia y que regulan el orden de la práctica de su enseñanza. El código disciplinar de la Historia alberga, pues, las especulaciones y retóricas discursivas sobre su valor educativo, los contenidos de enseñanza y los arquetipos de práctica docente, que se suceden en el tiempo y que se consideran, dentro de la cultura, valiosos y legítimos. En cierto sentido, el código disciplinar de la Historia encierra normas y convenciones socioculturales que designan la legitimidad/ilegitimidad del saber escolar, a modo de los foucaultianos «regímenes o juegos de verdad».”

porque son lectores y en ese acto se convierten en productores de algo nuevo, específico y situado, porque como afirma Michel De Certeau (2007), la lectura es una “cacería furtiva”. En esta misma dirección, apuntan los trabajos de Monteiro (2001, 2011) quien señala que los saberes en la enseñanza de la historia son saberes “en un lugar de frontera” –que combinan saberes de historia y saberes educativos– en los que son evidentes el uso de analogías, comparaciones, ejemplos, metáforas, ilustraciones por parte de los profesores para negociar distancias entre lo extraño y lo familiar con sus estudiantes.

Asimismo, otros trabajos han apostado por reconstruir e interpretar las prácticas docentes en torno a la historia argentina reciente en secundaria desde la perspectiva de los profesores/as de diversa antigüedad, inserción institucional y contextos (De Amézola, Carlos y Geoghegan, 2006; Finocchio, 2007 y 2009; Geoghegan, 2008; González, 2004/2005, 2005, 2014). En estas investigaciones se ha destacado de qué manera la propia biografía y los posicionamientos éticos y políticos, así como los contextos, las tensiones institucionales y la mirada que tienen los profesores/as de los alumnos dejan marcas identificables en las prácticas docentes)

También otras indagaciones han analizado el tratamiento de la historia argentina reciente en algunos contextos específicos que imprimieron marcas singulares a esa transmisión y en instituciones puntuales a través de trabajos de sesgo etnográfico (Higuera Rubio, 2008 y 2010; Billán, 2015). Así, por ejemplo, la estrategia etnográfica adoptada por Higuera (2010) en su tesis –quien exploró dos escuelas públicas de Ciudad de Buenos Aires- le permitió advertir el papel que juega la cultura escolar en general y las dinámicas institucionales en particular en la construcción y complejización de la memoria de los jóvenes, observando tanto las posibilidades como las constricciones. Por su parte, Billán (2015) también exploró la lectura y traducción de la historia reciente que opera al interior de una institución educativa que decide trabajar temas controversiales en proyectos escolares en un contexto local fuertemente atravesado por el pasado reciente. En esta misma línea, los trabajos en torno a los usos y apropiaciones de materiales escritos (Gosparini, 2016) y audiovisuales (Buletti, 2016) muestran un crecimiento de aquellos estudios interesados en los saberes y prácticas en la enseñanza de la historia.

El último gran conjunto de investigaciones que nos interesa destacar es la línea centrada en la problematización tanto del aprendizaje de la historia, como

de su función en el ámbito educativo, donde se destacan los proyectos sostenidos por José Antonio Castorina y Mario Carretero (pueden verse en Carretero y Castorina, 2010). Para esta investigación, centramos nuestra atención en los estudios del académico español quién ha trabajado profundamente el proceso de apropiación de nociones y narrativas históricas como el concepto de nación o procesos como las independencias o las conquistas-reconquistas. Esta corriente, que se ocupa del aprendizaje de los jóvenes y de la enseñanza de la historia observa esos procesos desde los aportes de la psicología cognitiva y la sociocultural (Carretero, Castorina y otros, 2013).

En este sentido, esta vertiente teórica asume al campo de la enseñanza de la historia como un espacio sumamente delicado, en donde se entrecruzan múltiples criterios de construcción y diversas expectativas, que centran la atención en el problema moral y ético que se desliza en la construcción de un discurso como el historiográfico, que no solo compromete una dimensión científica sino también otros elementos englobados en lo que Carretero y Ruiz Silva (2010) denominan “narrativas éticas del pasado”. En línea con estos posicionamientos, destacamos los recientes estudios de Tobeña (2018) quien aborda la forma en que el Estado argentino sigue teniendo un rol significativo en la construcción y transmisión de la historia en la escuela. A través de propuestas educativas oficiales, que proponen indagar sobre hechos traumáticos de nuestra historia reciente, como la guerra de Malvinas, desde el lenguaje de dibujos animados como “Zamba”, el Estado nacional intenta construir un relato oficial del pasado en el que subyacen diversas tensiones. Las contradicciones latentes en la enseñanza de la historia entre los objetivos “ilustrados o científicos” y los objetivos “románticos e identitarios” junto con problemas conceptuales y epistemológicos de la propuesta son parte de los dilemas que atraviesa el conocimiento histórico que emerge de las ofertas educativas estatales. Como parte de esta investigación, planteamos la presencia de estos desafíos y conflictos en las prácticas pedagógicas, discursos y posiciones de los docentes de historia analizados.

En síntesis, se reseñaron diferentes vertientes teóricas e investigaciones que intentan problematizar tanto la diversidad como la enseñanza de la historia en la escuela. Nuestra investigación intenta situarse en el encuentro entre ambas tradiciones para poner en evidencia las tensiones, disputas de sentido y dilemas que atraviesan los docentes en el momento de enseñar temáticas vinculadas con la diversidad cultural en sus clases de historia.

1. 2 Notas conceptuales: posiciones docentes y diversidad cultural

En el presente apartado se desplegarán algunas conceptualizaciones que permitirán reflexionar sobre el trabajo de enseñar y su relación con la diversidad en la actual escuela secundaria obligatoria. En el primer momento presentaremos el concepto de posición docente – forjado por Southwell y Vassiliades – como un lente posible por el cual analizar al trabajo docente. En un segundo momento, abordaremos las categorías de cultura y diversidad cultural a partir de las conceptualizaciones de Briones y García Canclini.

Tal como plantean Southwell y Vassiliades (2014), la docencia ha sido pensada como vocación, trabajo, oficio y condición (Alliaud, 1993; Alliaud y Antelo, 2009; Birgin, 1999; Tenti Fanfani, 1988, 2005). En la presente investigación, se trabajará a partir del concepto de posición docente, el cual se enmarca en los trabajos de Southwell (2000, 2008, 2011a, 2013) y Vassiliades (2011, 2012, 2014, 2016). Estos autores, se nutren de una serie de movimientos y recorridos teóricos que sustentan esta noción, sobre todo del Análisis Político del Discurso (APD) y sus conceptualizaciones a partir de los desarrollos de Laclau y Mouffe (1985) y Laclau (1996). Esta tradición teórica, se enmarca en un pensamiento posfundacional, no esencialista, donde los sujetos no están determinados por su pertenencia de clase, de formación, de inserción profesional ni tampoco son sujetos cuyas maneras de ser en el mundo en las distintas dimensiones de lo social, responden a un patrón unificado, previsto y clasificable (Southwell y Vassiliades, 2014).

Desde esta perspectiva, se toma una idea de discurso que lejos está de asociarse con la demagogia o las acciones exclusivamente verbales y lingüísticas, y que incluye en él conjuntos significativos tanto lingüísticos como extralingüísticos. El sentido del discurso se construye en la relación (de diferencia, equivalencia, antagonismo, oposición, etc.) que emprende con otros discursos. Como “totalidad” significativa nunca totalmente fija, completa o suturada, está siempre expuesta a la acción de dislocación que produce la exterioridad. No se opone a la realidad en tanto ésta no es una materialidad extrasocial sino una construcción discursiva, lo que implica que el discurso forma parte de la realidad como construcción social y la constituye como objeto inteligible. Ello no supone la negación de la empiricidad de los objetos sino la posibilidad de identificar su existencia en términos discursivos y nunca al margen de una configuración

significativa socialmente compartida (Buenfil Burgos, 2007).

Bajo esta óptica, no existe una realidad “a priori”, ni principios trascendentes. Más bien, existen discursos que construyen diversos sentidos acerca de la realidad social con relativa capacidad de fijación en los sujetos (Laclau, 1996). En este marco, el concepto de discurso refiere a la producción de sentidos y, por tanto, tiene la potestad de producir un cierre parcial e inestable que pretende dominar un “orden social” que está lejos de poder ser concebido como una totalidad cerrada. En efecto, para el APD, los diversos órdenes sociales resultan intentos precarios de domesticar el campo de las diferencias. No es posible pensar entonces, una sociedad como espacio clausurado, sino que lo social estaría cruzado por relaciones aleatorias, no esencialistas, cuya naturaleza resulta necesario determinar (Laclau, 1996; Southwell, 2000).

Estas conceptualizaciones son importantes para poder analizar el trabajo de enseñar desde la noción de posición docente. Los planteos de la inexistencia de un centro y la imposibilidad de una totalidad cerrada que realiza el APD, nos lleva a pensar que tampoco puede existir un consenso previo y absoluto sobre lo que el trabajo docente es o debería ser. Una de las potencialidades del concepto de posición docente radica justamente en dar cuenta de las paradojas, contradicciones, contingencia e historicidad que atraviesan la construcción del trabajo docente (Southwell y Vassiliades, 2014).

En nuestra investigación, es posible ver el dinamismo y la complejidad que caracteriza a las posiciones docentes. En los profesores/as de historia analizados, estas posiciones implican una composición en la que se articulan diversos elementos relativos a lo que ellos identifican como diversidad cultural. En ocasiones, esta es recuperada a través de la idea de respeto y el principio de no discriminación a los pueblos originarios; en otros como una cuestión política que debe ser abordada desde relaciones de poder y desigualdad; en otros se construye a partir de la dicotomía entre “americanos” y “europeos”. Asimismo, hemos abordado cómo en el trabajo áulico cotidiano que profesores/as de historia desarrollan con situaciones y contenidos didácticos que conciben como del orden de la diversidad, se construyen posiciones docentes que articulan elementos paradójicos y contradictorios. A modo de ejemplo que ampliaremos en los próximos capítulos, podemos observar la convivencia en un mismo docente de configuraciones que poseen elementos ligados a una visión crítica y contextualizada del proceso de conquista y colonización de América, junto con actividades y exposiciones con

miradas folclorizadas y románticas acerca de los pueblos originarios.

Esta constatación de que las posiciones docentes están compuestas de discursos “híbridos” (García Canclini, 1990), los cuales operan activando y congregando distintas tradiciones y discursos dentro del ámbito escolar, también nos lleva plantear que las mismas no se dan sobre un vacío, sino que deben negociarse con tradiciones y culturas institucionales y con prácticas que pueden generar fricciones. En este marco, podemos afirmar que los docentes se apropian de las significaciones puestas a circular por políticas educativas específicas de modo muy diverso, en el marco de posiciones que pueden reformularlas, oponerse o reforzarlas (Southwell y Vassiliades, 2014). En nuestro caso, podemos observar que la “diversidad” ingresa con fuerza al lenguaje utilizado en el campo de las políticas públicas (en especial las educativas) hacia principios de los años '90. A partir de allí, tanto la diversidad como la interculturalidad surgen como significantes ligados a un valor o sentido asignado por el Estado. Sin embargo, como las políticas educativas no pueden representar plenamente al objeto (en este caso la diversidad en la escuela) permite la incorporación de sentidos por parte de sus destinatarios como directivos y docentes.

En el contexto de la APD que venimos reseñando, fijaremos la atención en la construcción de posiciones docentes en el marco de las disputas por la hegemonía. Para Laclau y Mouffe (1987), lo social debe ser entendido como un campo de batalla, contingente e histórico en donde se lucha por la hegemonía, que implica la fijación de un sentido. Esto quiere decir que no existen significados fijos, ni aislados, sino que todo significado es resultado de un proceso de significación relacional. Poner en contexto estos significados, en el sentido de analizarlos en lo que tienen de particular y en las regularidades que le son propias, es lo que se propone el análisis político del discurso. Así, el análisis no se centra en prescripciones o en actores, temas o medidas; sino en las disputas de sentido en torno a la definición de esas prescripciones concibiéndolas como atravesadas por lo político, que siempre está ligado al antagonismo y la hostilidad que existe en las relaciones humanas (Laclau y Mouffe, 1987: 14). Metodológicamente, este enfoque propone una noción de discurso asentada en un complejo proceso de articulaciones entre elementos dispersos, que es posible por una exclusión inicial, la cual permite las articulaciones entre los demás elementos a partir de su oposición con los elementos excluidos. Articular consiste en la construcción de puntos nodales que fijan parcialmente el sentido de la cadena significativa (Laclau y Mouffe, 1987). De

este modo, el análisis político intentará identificar puntos nodales, significantes flotantes, significantes vacíos y condensaciones; así como también reconstruir cadenas o series de significación. La categoría de significativo vacío es útil para comprender la existencia de ciertos términos que son objeto de una fuerte lucha ideológica en la sociedad y que por ello se constituyen en significantes potencialmente vacíos -aunque nunca del todo- dado que, en virtud de la pluralidad de conflictos en torno de ellos, nunca terminan de ser fijados a una articulación discursiva única y última (Laclau y Mouffe, 1987). En estos significantes tendencialmente vacíos, se configura un fuerte espacio de disputa dado que pueden ser articulados con distintas significaciones dando cuenta de su influencia social y política.

En un trabajo más reciente, Laclau (2014) define a la hegemonía como una relación por la que un contenido particular asume, en cierto contexto, la función de encarnar una plenitud ausente. En la arena de la disputa de sentidos y la ampliación de las fronteras se dirime la formación hegemónica bajo la cual los sujetos, en tanto posiciones de sujetos, se dejan interpelar y negocian significados para construir la realidad a través de estos. El concepto de posición docente está estrechamente ligado al de posiciones de sujeto, y su construcción deviene teórica y metodológicamente de él. Desde las conceptualizaciones del APD, toda posición de sujeto es una posición discursiva en tanto participa del carácter abierto de todo discurso y no logra ser fijada totalmente en un sistema cerrado de diferencias. En consecuencia, la categoría de sujeto no puede establecerse ni a través de la absolutización de una dispersión de “posiciones de sujeto”, ni a través de la unificación absolutista en torno a un “sujeto trascendental” (Laclau y Mouffe, 1987). Así, la noción de sujeto se construye desde el carácter polisémico, ambiguo e incompleto de toda identidad discursiva, por lo que la subjetividad del individuo está impregnada de precariedad e imposibilidad de cierre. La articulación hegemónica será posible en este carácter abierto de posiciones de sujeto. Desde este enfoque no solo las posiciones docentes, sino las identidades sociales en general, dejan de tener un carácter necesario en la medida que son puramente relacionales y nunca logran constituirse absolutamente (Laclau, 2014).

Como muestran Southwell (2009) y Vassiliades (2011) la docencia es un lugar de llegada de una multiplicidad de significaciones en donde las posiciones que estos asumen se construyen de forma relacional, siempre abierta y en virtud de las equivalencias y diferencias provisorias que se establezcan con otras. De esta

manera, las formas de comprender el trabajo de enseñar y los problemas educativos no son fijas sino abiertas, contingentes y construidas por una multiplicidad de factores. La posición docente deviene del vínculo complejo entre diferentes miradas, construidas social e históricamente, acerca de diferentes problemas educacionales, que se encuentran sedimentadas a lo largo del tiempo y rearticuladas en el presente. El discurso constituye a la posición y no al revés. El individuo toma un discurso para dotar de sentidos a su práctica. Este discurso que “toma prestado” no es una reproducción lineal, más bien, opera una negociación densa y compleja entre los discursos disponibles y el contexto en el cual estos anclan. En ese sentido, las posiciones docentes se componen a partir de los discursos que circulan sobre el trabajo de enseñar y mediante los cuales los sujetos comprenden su tarea y le dan sentido, a la vez que definen los problemas, los desafíos y las utopías que este trabajo involucra. Las posiciones docentes configuran formas de sensibilidad y de interpretación acerca del proceso de aprendizaje de los estudiantes, del trabajo y las exigencias propias de los enseñantes (Southwell, 2013; Vassiliades, 2012). En virtud de esto, las concepciones sobre la enseñanza, mediante las cuales las posiciones docentes se fundan, no son predefinidas, fijas ni definitivas. Al contrario, suponen vínculos con los saberes y las formas de su enseñanza que siempre se encuentran en movimiento y alteración. Analizar el trabajo de enseñar desde el prisma de las posiciones docentes tiene la ventaja de permitirnos reflexionar sobre las maneras en que las situaciones cotidianas afectan su sensibilidad como profesores/as, así como también permite pensar los vínculos que se construyen con los alumnos y los modos en que fundan las relaciones de autoridad docente. Asimismo, nos permite centrarnos en los posicionamientos éticos y políticos que el trabajo de enseñar supone, puesto que las posiciones docentes también buscan referirse a las formas de comprender qué es lo justo y lo injusto, lo bueno y lo malo, lo deseable y lo razonable (Southwell, 2013).

Por último, queremos destacar que en las posiciones docentes también aparecen aquellos temas que los profesores/as definen como problemas específicos de la educación. Estos problemas rearticulan en el presente discusiones y miradas que están presentes desde hace tiempo en el campo educativo y a partir de ellas se establecen definiciones provisionarias sobre qué situaciones son consideradas injustas, desiguales, excluyentes. También se articulan en ellas posibles soluciones sobre los elementos que compondrían escenarios más igualitarios, justos e inclusivos. De esta manera, los sentidos acerca de la diversidad cultural, como tantos otros, tienen el

carácter de ser inestables y abiertos ante las disputas por la hegemonía (Southwell, 2013).

A partir de estas conceptualizaciones es posible volver a plantear las preguntas formuladas en la introducción: ¿Cuáles son los sentidos en torno a la diversidad cultural construidos por docentes en las clases de historia de escuelas secundarias del conurbano bonaerense? ¿En qué concepciones de la diversidad cultural y la cultura se fundamentan los saberes y prácticas pedagógicas de los docentes?

1.3 La cuestión de la diversidad cultural en la escuela

A continuación, se presentarán algunos desarrollos conceptuales mediante los cuales se abordará la categoría de diversidad cultural en relación con la educación. Tal como hemos visto en los antecedentes teóricos, la explosión de la diversidad es un signo de nuestros tiempos, y la escuela en particular se ha encargado de su tratamiento desde su propia propuesta cultural y pedagógica.

Debe tenerse en cuenta que la idea de diversidad cultural tiene numerosos campos de aplicación. Sus usos sociales y en la bibliografía académica incluyen referencias a culturas étnicas, nacionales, religiosas, de género, de discapacidad, de orientaciones sexuales, generacionales, ocupacionales, tecnocomunicativas (orales, escritas, digitales, etc.), entre otras (Mato, 2018). Por otra parte, en la investigación educativa con frecuencia esas representaciones de diversidad se mencionan especialmente para plantear demandas, propuestas y políticas de “inclusión” que procuran asegurar que políticas, programas, prácticas, comunidades y espacios de trabajo “incluyan” personas que se identifican con los mencionados u otros referentes de diversidad (Diez, 2004).

Asimismo, es preciso tomar a la diversidad cultural como una construcción sociohistórica que apunta a entender la heterogeneidad humana en el mundo y no como un simple dato de la realidad. En este sentido está cargada de representaciones culturales de lo que esa heterogeneidad es, significa o implica. Dichos sentidos no recaen solamente sobre quienes son rotulados como “diversos” y sobre quienes se fijan políticas al respecto, sino también sobre las propias ciencias sociales, que proveen las herramientas y explicaciones sobre unos y otros. Las ciencias de la educación en sus distintas vertientes ofrecen una forma de pensar lo social -y dentro de este a la diversidad- que no está exenta de disputas hegemónicas sobre cuál es la mejor forma de representar simbólica y políticamente ese campo

para aminorar o revertir situaciones de subordinación e irrespeto valorativo (Briones, 2007).

Al decir que el concepto diversidad cultural -al igual que el de interculturalidad- es un concepto disputado, nos referimos a que en el campo de las políticas educativas ha sido definido de diferentes formas. La Ley Federal de Educación en su artículo 34 proponía la promoción de programas que promuevan el “rescate y fortalecimiento de lenguas y culturas indígenas, enfatizando su carácter de instrumentos de integración” (Ley Federal de Educación 24195, 1993). La lengua y la cultura indígenas aparecen como elementos a preservar, rescatar e incluso fortalecer. Sin embargo, no aparece una preocupación por su valor intrínseco que permitiría su reconocimiento y reproducción, sino más bien como medio para un fin (la supuesta integración). Si las lenguas aborígenes son un instrumento de integración, entonces el indígena es un ser incompleto que debe ser transformado para ser considerado un ciudadano pleno (GELIND, 1999). Esta visión, se traduce en políticas focalizadas que tienen como objetivo “elevar el nivel de vida” de ciertos sectores de la población (Briones, 2007).

Este antecedente, se fortalece a partir de 1994 cuando Argentina sanciona el derecho constitucional a una Educación Bilingüe e Intercultural (EIB), en consonancia con otros “reconocimientos” referenciados en el artículo 75 inciso 17 de la Constitución Nacional. En el marco de lo que Svampa (2005) denomina proceso de modernización excluyente, las políticas educativas del estado neoliberal argentino de los años '90, entre las cuales está la EIB, se sustentan sobre un discurso que promueve la tolerancia y el respeto. En este discurso, la inclusión de los excluidos devendría de la transformación educativa que políticas como la EIB prometían obtener. Díaz y Rodríguez de Anca (2006: 9) dicen al respecto que: *“Lo que se disputa es la significación que se le da a la diversidad como una condición naturalmente ligada a la marginalidad, y posible foco de riesgo social. Exclusión y diversidad se conectan, en estos proyectos oficiales, por la mutua condición de “pobres” o “necesitados” y de “población de alto riesgo urbana o rural.”*

Ya en el siglo XXI, el gobierno de Fernando De la Rúa no realizó modificaciones sustantivas en los aspectos políticos estructurales y normativos del sistema educativo. Estas transformaciones llegaron a partir del año 2006 con la sanción de la Ley de Educación Nacional (LEN) que reemplazó a la Ley Federal de Educación de 1993. En este nuevo marco normativo, incorpora a la EIB como una de las ocho modalidades del sistema educativo para los niveles obligatorios. Sin

embargo, la mirada que sigue prevaleciendo es aquella que pone el foco sobre las provincias y regiones que tienen mayor cantidad de estudiantes indígenas (Salta, Formosa, Chaco, Jujuy, Neuquén y Chubut, en ese orden) sin tener en cuenta a estudiantes inmigrantes o hijos de inmigrantes de países limítrofes, Perú y Venezuela. En esta dirección, Serrudo (citada en Herrera, 2016) señala que las políticas interculturales siguen estando focalizadas solo en los pueblos originarios y orientadas sobre todo al “problema” de la falta de comprensión del castellano de los niños al inicio de la escolaridad y de la alfabetización escrita. Formosa y Chaco constituyen casos que sí contemplan una modalidad de educación específica. En estas provincias se encuentran instituciones bilingües con espacios curriculares de lengua y cultura indígena, y con docentes indígenas a cargo de las tareas de enseñanza. De esta manera, la atención a la diversidad cultural se sigue viendo como una concesión hacia un grupo que en algún momento tiene que “igualarse” al resto. Si bien los núcleos de aprendizaje prioritarios establecidos por el Ministerio de Educación estipulan contenidos interculturales, esto no implica automáticamente un cambio en las prácticas pedagógicas, ni se problematiza como contenido de enseñanza en la formación de docentes y para todos los alumnos del sistema educativo (Herrera, 2016; Martínez y Diez, 2019).

Este breve recorrido por los “usos” de la diversidad cultural en las políticas educativas nos lleva a preguntarnos por los horizontes de significación que alientan estas propuestas y cómo se define que es la cultura y lo cultural. Sin ánimos ni ambiciones de abarcar un debate que excede este escrito⁸, queremos destacar algunos debates en torno a la noción de cultura que nos permitan dialogar con las nociones de este concepto que despliegan los docentes observados en esta investigación.

García Canclini (2004) sintetiza cuatro vertientes contemporáneas que problematizan este concepto desde las ciencias sociales y que se convierten en formas en que se narra lo que acontece con la cultura en la sociedad. En ellas podremos encontrar la influencia de pensadores del campo de la antropología, la sociología y la filosofía como Malinowski, Mead, Lévi-Strauss, Bourdieu, Althusser, Gramsci y Benjamin, entre otros. La primera tendencia es aquella que visualiza la cultura como la instancia en que cada grupo organiza su identidad. En este sentido, se da una desterritorialización de los procesos culturales donde existe

⁸ Para un panorama sobre los debates en torno al concepto de cultura ver: *Etnografías Contemporáneas* N°1, Buenos Aires, Escuela de Humanidades, UNSAM. 2005.

una apropiación de repertorios simbólicos más allá nuestro barrio, ciudad o nación. La segunda vertiente contempla una idea de cultura como instancia simbólica de la producción y reproducción de la sociedad. Lo que se destaca aquí es un feedback permanente entre cultura y sociedad en donde solo se distingue una de otra con fines metodológicos y analíticos. En este proceso la cultura aparece como parte de cualquier producción social, y también de su reproducción. Una tercera línea nos habla de la cultura como una instancia de conformación del consenso y la hegemonía, como escena donde adquieren sentido los cambios, la administración del poder y la lucha contra éste. En esta dirección, la cultura representa relaciones de diferencia y desigualdad con los otros, nombrando, desconociendo, valorizando o descalificando. El uso restringido de la propia palabra cultura para designar comportamientos y gustos de pueblos occidentales o de élites –“la cultura europea” o “alta”- es un acto cultural en el que se ejerce poder. El rechazo de esa restricción, o su reapropiación cuando se habla de cultura popular, también lo son. Por último, el autor distingue un modo de ver la cultura como dramatización eufemizada de los conflictos sociales. Esta vertiente propone que los procesos culturales son el resultado de una representación simbólica de los antagonismos sociales que se da a través de diferentes formas como el teatro, el cine, las artes plásticas, la música y el deporte, entre otras. Cabe destacar que esta eufemización de los conflictos no se hace siempre de la misma manera, ni se hace al mismo tiempo en todas las clases sociales, lo que pone de manifiesto las relaciones de poder y desigualdad disimuladas o encubiertas.

Estas formas de narrar los vínculos de la cultura con la sociedad, con el poder, con la economía, con la producción, son útiles también para pensar la idea de la cultura/ lo cultural como proceso disputado de construcción de significaciones que produce su propio régimen de verdad (Foucault 1980) acerca de lo que es cultural y lo que no lo es (Briones, 2007). En este sentido, existe un hacer cultural que opera construyendo una cultura “propia” y otra cultura “ajena”, que recrea en el plano de las representaciones culturales relaciones de asimetría material y simbólica. Desde esta lectura, prevalece la idea de que la diversidad cultural tiene una entidad objetiva y que la interculturalidad es, en el mejor de los casos, una manera de dar lugar a las diferencias culturales en los espacios públicos. En el plano educativo, esta forma de limitar la cultura/ lo cultural como dominio específico de la vida y patrimonio más visible en grupos marcados por la “diferencia” (Briones, 1996) tiende a ver como cultural lo que se enseña, pero no el cómo se enseña

(Hendel, 2018; Martínez y Diez, 2019). Así, la enseñanza de la diversidad cultural queda asociada a una concesión respetuosa que merecen solo algunos (los indígenas y los inmigrantes, sobre todo) pero que no abarca a otros ciudadanos culturalmente desmarcados. En el marco de nuestra investigación, esta noción de lo cultural está presente tanto en los discursos como en las prácticas pedagógicas de algunos de los docentes observados y se vincula también con una perspectiva superficial de la cultura (Gómez Rodríguez, 2015) en donde se destaca su carácter estático y su reconocimiento exclusivo en elementos observables que la representan: comidas típicas, idiomas, vestimenta, danzas, entre otros.

Para finalizar este apartado, queremos plantear la importancia de fundamentar los saberes y prácticas pedagógicas de los docentes en una visión de la cultura/ lo cultural como dimensión constructiva, constitutiva y creadora de todos los aspectos de la vida que, además de contingente, comunicable, cambiante, y porosa, es campo de disputa hegemónica al interior y entre grupos que organizan su identidad en torno a lo que juzgan como “diferencias culturales” (Briones, 2007). De este modo, estudiar lo cultural equivale a estudiar lo intercultural en el sentido de que el foco debe ponerse en los procesos de interacción, confrontación y negociación de identidades culturales diversas y sus sistemas socioculturales (García Canclini, 2004). Reflexionar desde la educación acerca de los sentidos en disputa alrededor de nociones como la de diversidad cultural resulta necesario en la medida que nos permite poner de relieve la presencia de diversidades atravesadas por relaciones de desigualdad. De la misma manera, debemos considerar que las sociedades y las culturas no son homogéneas, sino que están sujetas al cambio permanente, a su transformación histórica. Todos los grupos humanos, de maneras y con ritmos diferentes, han modificado sus modos de producción, sus creencias, sus rituales, sus leyes y sus instituciones. El problema no es el cambio, el problema aparece cuando el cambio es impuesto desde afuera, desde los sectores de poder, de manera violenta o autoritaria. Lo que debemos defender desde todos los lugares, incluida la escuela, no es que todas las personas y grupos conserven intacta su diversidad cultural, sino que tengan libertad e igualdad para decidir sobre esa diversidad situada, históricamente construida (Grimson, 2012).

1.4 Estrategia metodológica

Esta tesis partió de una serie de interrogantes que buscaban problematizar los sentidos que construyen docentes de historia del nivel secundario

al abordar contenidos relacionados con la diversidad cultural. Para lograr dar respuesta a estas cuestiones es necesario explicitar y fundamentar una serie de decisiones metodológicas que se tomaron.

La elección de una metodología cualitativa y una estrategia exploratoria para la presente investigación está vinculada con la posibilidad de describir, comprender y explicar los fenómenos sociales que brinda esta perspectiva. Así, en primer lugar, retomo los aportes de Elsie Rockwell (2009) y la metodología etnográfica, dado que permite recuperar lo particular y lo significativo desde lo local y responder las preguntas sobre el valor y el sentido de los contenidos culturales.

Asimismo, las investigaciones cualitativas tienen tres características que permitirán expresar algunas decisiones tomadas en la presente tesis. Estas son: primero, el interés por recuperar la perspectiva de los/as participantes; segundo, el carácter inductivo, interpretativo y multimetódico y la flexibilidad de los métodos de análisis; tercero, las finalidades de este tipo de investigaciones en cuanto a generar teorías fundamentadas empíricamente. (Vasilachis, 2006).

La primera de estas características centra el interés en la mirada, los sentidos, las experiencias y conocimientos de los actores involucrados. En la presente tesis, se indaga sobre el modo en que relatan los docentes de historia de 2º año del nivel secundario su relación con la diversidad cultural y qué sentidos construyen acerca de la enseñanza de este concepto en el marco de sus clases. En esta dirección, se decidió detenerse en algunos aspectos cruciales del trabajo docente que permitan recuperar experiencias, recuerdos, aprendizajes, críticas, incertidumbres y preocupaciones relacionados con nuestra indagación. A partir de entrevistas semi-estructuradas pre y post clase, se indagó en la formación recibida, los contenidos y recursos utilizados para trabajar en el aula, las experiencias más significativas que recuerdan, las transformaciones en su forma de enseñar desde sus inicios hasta la actualidad, y también las dificultades que encuentran a la hora de trabajar con temáticas vinculadas a la diversidad cultural -como por ejemplo el formato escolar (Terigi, 2006).

Tal como expresamos en la introducción, esta tesis tiene una especial preocupación por las prácticas, los haceres recurrentes y ordinarios a través de los cuales los docentes llevan adelante sus clases. Por tal motivo, retomo desde el campo de la historia cultural el análisis de las prácticas y lo cotidiano desarrollado por Michel de Certeau (2007), trasladados luego al análisis de las prácticas

escolares -en el marco de clases de historia- por Paula González (2014), entre otros. Este historiador, plantea que en la vida cotidiana los grupos e individuos realizan prácticas, “maneras de hacer”, donde se reapropian de aquello ofrecido por la producción sociocultural no permaneciendo pasivos ante ellos. Así, diseñan diferentes estrategias o tácticas, en función del poder que ejercen en un determinado tiempo o espacio o las pequeñas acciones cotidianas que desafían al poder.

En segundo lugar, nuestra investigación también se admite como inductiva, interpretativa y reflexiva. Decimos esto porque nuestro diseño y método de análisis se muestra flexible al sustentarse en un proceso interactivo en el que intervienen tanto el investigador como los participantes (Vasilachis, 2006). En ese sentido, se estableció un “feedback” entre el investigador y los docentes entrevistados que implicó la emergencia de conceptos nuevos que no estaban planificados de antemano, pero que surgieron de este intercambio y de los datos obtenidos. Un ejemplo de ello sucedió cuando comenzamos a encontrar, tanto en las entrevistas como en las exposiciones, planificaciones y prácticas pedagógicas, cierta tendencia a caer en miradas románticas e ingenuas acerca de los pueblos originarios. De manera diferente, cada uno desde su propio recorrido y experiencia expresaba un problema en común: ¿cómo abordar contenidos estrechamente relacionados con la diversidad cultural como el proceso de conquista y colonización de América sin incurrir en visiones arquetípicas y arcaizantes de los pueblos indígenas? Esta pregunta, ausente en los inicios de la investigación, emergió con gran fortaleza y nos condujo a la noción de narrativas éticas del pasado acuñada por Ruiz Silva y Carretero (2010). A partir de allí se volvió al análisis de los datos obtenidos desde una perspectiva que permitió examinar este interrogante, desplegar una serie de aspectos que no había sido tenido en cuenta hasta entonces y habilitar nuevas preguntas.

La última característica de las investigaciones cualitativas se relaciona con sus metas o finalidades. De esta manera, este tipo de enfoque busca comprender desde el marco de la teoría el caso individual significativo brindando nuevas perspectivas sobre lo que se conoce, describe, construye y descubre (Vasilachis, 2006). Tal como se plantea en este capítulo, existe un corpus abundante de investigaciones académicas que estudia los desafíos de la enseñanza de la diversidad cultural en diferentes escalas y desde distintas perspectivas de análisis, como también son fructíferos aquellos estudios que trabajan diferentes aspectos de la enseñanza de la historia en particular. La presente tesis intenta contribuir a los

debates que se dan en el contexto de estas teorías, a partir de indagar acerca de los sentidos en torno a la diversidad cultural que se construyen en clases de historia de 2° año del nivel secundario.

En cuanto a la estrategia metodológica, el abordaje del objeto de estudio de esta investigación se realizó a partir de la triangulación de los datos obtenidos mediante diversos métodos de indagación y tipos de fuente:

- Entrevistas semi estructuradas pre y post clase recurrentes a docentes con experiencia en el nivel secundario.
- Observaciones de clases de historia entre septiembre y diciembre del año 2019 en tres aulas diferentes en diversos tipos de escuelas (dos públicas y una de gestión privada)
- Análisis de planificaciones anuales y de contenidos de los docentes observados, así como del diseño curricular para la educación secundaria correspondientes al segundo año de Historia del nivel secundario de la provincia de Buenos Aires.

A continuación, se detallarán los tipos de datos recolectados, los criterios de selección y tamaño de la muestra de la cual se recolectó la información y el proceso de análisis.

Como afirma Fernández Sampieri (2010: 394), la muestra de una investigación se basa en el grupo de personas sobre el cual se recolectan los datos, sin que necesariamente sea representativo del universo o población que se estudia. Es decir, su finalidad no es la generalización en términos probabilísticos. Teniendo en cuenta la clasificación sobre las clases de muestras que el autor realiza, se puede afirmar que, en la presente investigación, se trabaja con una muestra de participantes voluntarios ya que las personas a las que se propuso participar en el estudio respondieron activamente a una invitación (Fernández Sampieri, 2010: 396).

La selección de la muestra responde a diversos criterios que se tomaron en cuenta. El primero de ellos tiene que ver con la heterogeneidad de perfiles de los tres docentes observados. Tanto Javier, como Claudio y Susana son profesores/as de historia con diversas trayectorias formativas y profesionales. Mientras que los dos primeros estudiaron en la Universidad Nacional de General Sarmiento, Susana se recibió en el Instituto Superior de Formación Docente N° 42 de San Miguel (esta última además es maestra de grado, aunque no ejerce en la actualidad). Asimismo, Javier tiene la mayor parte de su carga horaria en escuelas de gestión privada,

mientras que los otros dos profesores/as ejercen la docencia solo en escuelas públicas. Su antigüedad en la docencia varía desde los 10 a los 15 años de experiencia frente a alumnos, aunque en algunos casos intercalando periodos en donde trabajaron como preceptores o ayudantes de laboratorio.

En segundo lugar, se estableció que las observaciones se realicen en 2º año (SB) dado que posee un diseño curricular en donde se abordan temáticas vinculadas con la diversidad cultural como el proceso de conquista y colonización de América. En este sentido, se procuró que las observaciones se realicen en el momento en que los docentes trabajen la unidad correspondiente a este contenido. Esta pretensión metodológica no estuvo exenta de dificultades y pudimos llevarla a cabo en dos de los tres participantes. En el restante, indagamos acerca del tratamiento de estos temas a partir de las entrevistas y las planificaciones de clase.

Por último, se trató de seleccionar escuelas que dentro de una misma región educativa (en este caso la región IX, compuesta por Malvinas Argentinas, San Miguel, José C. Paz y Moreno) tuvieran características diferentes. De este modo, nos encontramos con escuelas de gestión pública insertas en contextos de pobreza (Redondo, 2004) como la EES de Grand Bourg, otra institución con una tradición ligada a las antiguas escuelas medias como la EES (Ex Media Nacional) de Los Polvorines y una escuela de gestión privada laica subvencionada que atiende a sectores medios del partido de San Miguel.

El proceso de análisis de datos se efectuó siguiendo los parámetros de lo que Vasilachis (2006) llama el paradigma interpretativo dentro de los estudios cualitativos. Desde este lugar se enfatiza la importancia de estudiar la acción y el mundo social desde el punto de vista de los actores. Por ello, centramos nuestro interés por el significado de la palabra, la interpretación, la importancia del contexto y de los procesos. En ese sentido, prestamos especial interés a los discursos circulantes en la sociedad y cómo los docentes se apropian de ellos desde sus propias redes semánticas estableciendo una relación particular con cada uno de ellos.

De esta manera, fuimos construyendo el camino que nos llevó a los resultados de esta investigación. En los próximos capítulos se desanda ese recorrido.

CAPÍTULO 2: La enseñanza de la diversidad cultural en las clases de historia: avances, tensiones y dilemas en los procesos pedagógicos.

Como hemos planteado en el capítulo 1, las posiciones docentes son configuraciones precarias y abiertas que devienen de la relación compleja entre distintas miradas, construidas social e históricamente acerca de diferentes problemas y desafíos del ámbito escolar. En esa dirección, son fruto de una compleja negociación que establecen los sujetos con los discursos que circulan y regulan el trabajo docente y las experiencias vividas (Southwell y Vassiliades, 2013).

A partir de estos supuestos, en los siguientes capítulos se analizarán algunos discursos, procesos, saberes, prácticas, dinámicas y experiencias bajo las cuales profesores/as de historia de 2º año del nivel secundario construyen sentidos en torno a la diversidad cultural. Dichos sentidos no son inocuos, sino que guardan el potencial de generar expectativas, sensibilidades, deseos e incluso posibles soluciones sobre los dilemas y tensiones que subyacen al abordaje de la diversidad en la escuela.

En el presente capítulo, se analizarán las características específicas que asume la enseñanza de la historia en el contexto escolar poniendo especial énfasis en cómo se abordan temas y conceptos vinculados a la diversidad cultural desde los saberes y haceres recurrentes de los docentes. Asimismo, se examinarán algunos aspectos estructurales de los procesos pedagógicos que condicionan y ponen en tensión estas prácticas. Entre ellos, la relación con el saber que se establece en las situaciones didácticas y el modelo enciclopedista que sustenta al formato escolar del nivel secundario.

2.1 Rol docente, saberes y enseñanza de la historia

En el caso de la enseñanza de la historia en el nivel medio, el rol docente adquiere matices y complejidades que es necesario explicitar. La primera de ellas se relaciona con las particularidades del conocimiento histórico -la multiperspectividad, su avance a partir de problemas, el diálogo del presente con el pasado, la construcción permanente del conocimiento, entre otros- que invitan a repensar las características de la transmisión del conocimiento histórico en el aula (Carretero, Castorina, Sarti, Van Alphen y Barreiro, 2013). Retomando el concepto

de cultura escolar (Viñao, 2002), consideramos que los docentes no son un simple vehículo de comunicación de los contenidos curriculares ni de aquello que está escrito en los programas o planificaciones de clase. Al contrario, los saberes destinados a ser transmitidos son modificados por los actores encargados de llevar a cabo dicho acto de pasaje. En este sentido, resaltamos la libertad de comprensión, de creación y de empleo que un individuo -en este caso los docentes- puede realizar al leer un texto (De Certeau, 2007). Existe, por lo tanto, un uso creativo y artesanal de los documentos curriculares y los contenidos disciplinares que los profesores/as de historia realizan de manera cotidiana y sistemática.

Así como la transmisión de saberes exige prestar ciertos reparos, también la selección y el recorte de contenidos son aspectos centrales a la hora de pensar la enseñanza de la historia. ¿Bajo qué criterios selecciona un profesor? ¿De qué manera ciertos saberes se convierten en saberes a enseñar? González (2018, 2017c) propone pensar los saberes históricos escolares como productos situados y singulares por sus objetivos, fuentes, destinatarios, contextos de desenvolvimiento, formas y autores. Este saber histórico escolar es un saber específico que a la vez dialoga con muy diversas fuentes. La historia académica, la divulgación histórica, el contexto social –con sus representaciones cambiantes y memorias en conflicto- e institucional específico, las expectativas acerca de sus alumnos, pero también sus demandas, sumados a los posicionamientos políticos, historiográficos y éticos de los profesores/as, dan forma a los saberes que enseñan.

Los saberes históricos escolares tienen formas diferentes a los saberes académicos. En este sentido, se puede retomar lo señalado por Chevallard (1997) en relación con su desincretización, despersonalización, programabilidad, etcétera, que resultan evidentes tanto en los materiales curriculares o editoriales como en los saberes en las aulas. Así, al observar exposiciones de los profesores en clases de historia, son evidentes los procesos de didactización señalados por Develay (1992) y también analizados por Monteiro y Penna (2011) (uso de explicaciones, ejemplos, analogías, metáforas, ilustraciones, comparaciones) y axiologización (selección, énfasis, omisiones) de los saberes histórico-escolares. En sus formas, aparecen las marcas de la historia académica pero también otras señas y gestos que persiguen objetivos de comprensión y que se vinculan con saberes pedagógicos y didácticos.

En efecto, los docentes son los encargados de armar una versión – contingente y situada– en la que están recogidas –en diferentes medidas e intensidades– las autorías de los responsables del currículo, de los textos escolares

y, por supuesto también, del mundo académico y de divulgación. En esta versión, además, se cruzan las necesidades, posibilidades, demandas y límites (más o menos directas) de su “público” (los alumnos), del contexto en que se desarrolla (desde la escuela en general como objeto histórico a las instituciones en particular), de los tiempos disponibles (una unidad, una materia, una efeméride, dos módulos por semana) y sus objetivos (que no son solo cognitivos). En manos de los profesores, se anudan y se juegan todos los elementos citados anteriormente. Como señalamos previamente, los profesores son autores porque son lectores y en ese acto se convierten en productores de algo nuevo, específico y situado, porque como afirma Michel De Certeau (2007), la lectura es una “cacería furtiva”.

En esta línea, nos interesa también abordar el papel que juega el Estado en la enseñanza de la historia. Al decir de Joan Pagès, (2007), la historia que se programa y se enseña en prácticamente todos los países del mundo es el resultado de decisiones políticas de los gobiernos de turno. Así como también la formación del profesorado, la elaboración de materiales curriculares y de libros de texto y manuales. Podemos decir entonces, que el Estado tiene el propósito de transmitir una versión legítima de los hechos históricos del pasado y para ello interviene directamente sobre todos aquellos aspectos vinculados a la enseñanza de la historia. Intentar responder la pregunta por el ser argentino, decirnos quiénes somos y adónde vamos e intentar construir una identidad nacional son tareas a las que no se ha resignado la historia que cuenta el Estado argentino. Los relatos oficiales sobre el pasado buscan otorgar legitimidad al camino recorrido, al país que somos actualmente y a las opciones con las que hoy contamos. De este modo, la historia no solo trataría sobre el pasado y cómo llegamos a este presente sino también de cómo construir un futuro anclado y sostenido sobre ese pasado (Tobeña, 2019). Estos objetivos, denominados románticos por Carretero (2013), conviven en la actualidad con los objetivos ilustrados que se dirigen a formar ciudadanos reflexivos, críticos, que entiendan el pasado de manera compleja y multicausal, que relacionen el pasado con el presente y que incluso se acerquen a la metodología utilizada por los historiadores (Carretero, Castorina, Sarti, Van Alphen y Barreiro, 2013). La tensión entre estos dos tipos de objetivos, uno que se plantea el amor por la patria y el otro que busca su comprensión crítica, resulta inevitable y será uno de los elementos clave a la hora de analizar el modo en que los docentes se posicionan frente a los mismos y las maneras en que construyen, a través de la enseñanza de la historia, un saber escolar atravesado por contradicciones que ponen en juego no

solo diferentes interpretaciones del pasado sino también posicionamientos morales con relación a ese pasado.

En este sentido, el oficio de enseñar historia se encuentra atravesado por una dimensión ética-política que incluye, no solo un pronunciamiento moral acerca del pasado, sino también relaciones y vínculos afectivos que los docentes establecen con ese pasado junto con retos por lo que el trabajo de enseñar y los alumnos pueden hacer en el presente y el futuro. Vemos entonces que las posiciones docentes se construyen a través de espacios repletos de tensiones y complejidades en donde no es posible establecer una mirada única acerca de los problemas y desafíos a los que se enfrentan. Más bien, lo que existen son miradas elaboradas desde una construcción sociohistórica de conflictos y dilemas que atañen al ámbito escolar, los saberes que circulan y, más interesante aún, las soluciones que la enseñanza de la historia puede desempeñar (Southwell y Vassiliades, 2013).

Nos interesa, particularmente, las definiciones provisorias y dinámicas que los docentes construyen en torno a la diversidad cultural a través del análisis de los ámbitos que constituyen la práctica docente (Finocchio y Lanza, 1993). Esta decisión implica reconocer y examinar tanto los haceres recurrentes que aparecen en todas las aulas donde se enseña historia: las exposiciones, los cuestionarios y las síntesis (González, 2017) y otros procesos de didactización (uso de explicaciones, ejemplos, analogías, metáforas, ilustraciones, comparaciones) y axiologización (selección, énfasis, omisiones) (Monteiro y Penna, 2011), como también la influencia de aquellos elementos que le permiten al docente articular discursos abiertos que legitimen su práctica: la formación docente, los diseños curriculares, las planificaciones anuales de contenidos, la concepción de la diversidad cultural y la/s cultura/s, los artefactos, herramientas y objetos didácticos, entre otros. Este capítulo tiene como una de sus intenciones, analizar cómo se conforma la práctica de los tres docentes observados con el fin de identificar las características del conocimiento histórico enseñado y como este aborda la diversidad cultural.

Situar a las prácticas como una de nuestras principales preocupaciones implica reconocer la importancia de aquellas antiguas maneras de trabajar y reglas básicas solidificadas en la escuela a lo largo de los años. La existencia de ese conjunto de tradiciones y regularidades institucionales sedimentadas a lo largo del tiempo, de reglas de juego y supuestos compartidos, no puestos en duda, que son los que permiten a los profesores/as organizar y llevar la clase, es lo que algunos autores han denominado “cultura/s escolar/es” (Escolano, 2000; Julia, 1995; Viñao,

2002). En las clases de historia que hemos observado como parte de nuestro trabajo de campo, pudimos reconocer el peso y la vigencia de dicha “cultura escolar” y las diferentes características que asume según el contexto institucional donde se lleva a cabo. Esto nos lleva a considerar que, si bien en todas las clases observadas se ha podido ver profesores/as realizando explicaciones orales, síntesis y cuestionarios, no en todas se le otorga la misma importancia.

Finalmente, nuestra mirada parte de reconocer ciertas maneras de ejercer el oficio de enseñar que no han cambiado a lo largo de los años, pero lejos estamos de plantear que la historia enseñada en las aulas del conurbano bonaerense de hoy sea la misma que hace décadas atrás. Justamente, reconocer la vigencia de este tipo de prácticas es sumamente relevante en la medida que nos permite encontrar indicios de cambios en las formas, los vínculos pedagógicos, en los modos de entender el aprendizaje, las subjetividades, los contenidos desplegados, las materialidades que acompañan la oralidad, en el modo de concebir la historia y su enseñanza, entre otros (González, 2017). No obstante, también señalaremos algunas problemáticas que surgen de la relación con el saber (Charlot, 2008) que proponen estas prácticas, así como los límites que el propio formato de la escuela secundaria (Terigi, 2008) y su organización enciclopédica del conocimiento (Tobeña, 2018) impone al tratamiento de cuestiones vinculadas con la diversidad cultural.

2.2 Explicaciones y exposiciones

La imagen del docente realizando largos monólogos sin preocuparse por lo que sucede con sus alumnos es cada vez más difícil de encontrar en las aulas de historia. Por el contrario, nos encontramos con exposiciones dialogadas que apelan a las inquietudes de los estudiantes, preguntas y consignas que los obligan a discutir perspectivas, realizar inferencias y justificar sus afirmaciones. Este rol activo del alumno nos habla de un vínculo pedagógico que se sostiene en un intercambio constante en donde el “hacer” ya no es potestad exclusiva del docente.

Asimismo, muchas exposiciones de los docentes toman como principal insumo los saberes previos de los estudiantes, intentando anclar el nuevo contenido en la trama cognitiva de los jóvenes. En este sentido, podemos observar cómo la perspectiva constructivista y ausubeliana, instalada en el discurso pedagógico a partir de la reforma de los 90 y transmitida en la formación docente y en la bibliografía didáctica de aquellos años, tiene una gran injerencia en las prácticas

pedagógicas de los profesores/as (González, 2017). La siguiente secuencia didáctica refleja esta situación:

“Vamos a ubicarnos en el mapa (abre y coloca en el pizarrón un planisferio) tenemos que estudiar los pueblos originarios antes de Colón. ¿Hubo un solo pueblo originario?”

A: No, muchos.

D: Claro, queremos ir a cuestiones particulares. Vamos a distinguir entre las grandes civilizaciones de América que son 3 ¿Se acuerdan?

A: Mayas, Incas, Aztecas, tehuelches, mapuches.

D: Si, pero solo los primeros tres son imperios ¿Dónde se ubicaron?

A: Chile, Argentina, Colombia, Perú.

D: Estos estados armaron grandes imperios (el docente indica en el mapa la ubicación de los imperios). Vamos a trabajar con los 3 imperios y luego con las culturas que todavía habitan en la Argentina. ¿Se acuerdan cuando vimos Egipto? Estos 3 imperios lograron la agricultura y la ganadería y las tribus eran cazadoras y recolectoras.”

(Ejemplo 1, observación clase Javier, 2° año, 2019)

En este sentido, también encontramos que los profesores/as recurren frecuentemente a las analogías y comparaciones, así como también al presente y al futuro. Asimismo, la subjetividad (valores, ideologías, posicionamientos) también se cuele en las exposiciones y las formas de enseñar: mencionan sus perspectivas, sus lecturas:

D: “¿Como fue el encuentro entre culturas?”

A: “Los ven como dioses, más avanzados”

D: “Claro, el 12 de octubre tenemos el día del respeto a la diversidad cultural. Antes era el día de la raza y se resaltaban los valores europeos. Se habla de diversidad cultural porque hay varias culturas y se trata de eso, de respetarlas a todas.”

D: “¿Hacía falta que una cultura conquiste a la otra?”

A: “No, podían convivir”

D: “Claro, por eso se le cambia la denominación al día de la raza, para resaltar el hecho de la convivencia y no de la imposición de una cultura sobre la otra. En esta época, se deja de hablar de conquista y se empieza a hablar de poblamiento.”

(Ejemplo 2, observación clase Claudio, 2° año, 2019)

A: *“¿Por qué se dice que Colón descubrió América?”*

D: *“Es para que se invisibilice la conquista y el genocidio”*

A: *“No descubrió porque no fue la primera persona, fueron los indios.”*

D: *“Pero nos interesa discutir otra cosa.”*

A: *“Es una forma despreciativa de llamar a los indios. Los blancos categorizan al indio como barbarie y no reconocen la diversidad de las tribus.”*

D: *“Los invisibilizan y dijeron: “acá no vivió nadie”. En Argentina sucedió con la conquista del desierto donde se exterminó a los pueblos originarios con la excusa de poblar lo que nunca fue un desierto.... ¿Alguien escuchó mapuche?”*

A: *“¿Es un idioma?”*

(Una alumna dice una frase en francés y todos se sorprenden)

D: *“Ir a la lengua es importante porque nos diferenció de los europeos.”*

(Ejemplo 3, observación clase Javier, 2° año, 2019)

En las exposiciones también se pueden rastrear cambios en la forma tradicional de enseñar los contenidos. Si bien el eje vertebrador de lo trabajado en el aula sigue siendo el orden cronológico y el carácter político de los acontecimientos (tal como lo establecen los diseños), aparece una preocupación por trabajar sobre problemas, preguntas, procesos, conceptos. La jerarquización de estos últimos aspectos nos habla de cambios en la perspectiva de la historia y su enseñanza, pero también del peso de los objetivos ilustrados (Carretero, 2013) a la hora de planificar y pensar las clases. En este sentido las preguntas y problemas parecen desplazar a la repetición de datos y fechas a la hora de construir sentidos en la enseñanza de la historia:

D: *“La existencia del otro como problema central de esta unidad y cómo pensarlo en clave actual desde el respeto a la diversidad cultural. Los europeos vieron a los otros como inferiores y terminó eso en un genocidio. ¿Qué les pasa a los descendientes de esos pueblos originarios de América en la actualidad?”*

D: *“No es lo mismo un cordobés que un bonaerense. No solo la identidad es argentina, sino también hacia dentro del país. Acá en el aula hay diversidad*

cultural, no somos todos iguales. Todos traemos cosas de otros. Hay un intercambio cultural permanente. Ustedes me traen cosas y yo les traigo. Los incas llevan cultura, pero también toman de esos pueblos conocimientos como el del metal que ellos no conocían. Hay un intercambio cultural en donde se reconocía la cultura del otro más allá de la dominación que el inca y Cuzco ejercían efectivamente. Esto, los europeos no lo pudieron hacer y destruyeron la cultura americana. Los incas siguen ahí, están sus descendientes.”

(Ejemplo 4, observación clase Javier, 2° año, 2019)

Los procesos de didactización (Develay, 1992) que se ponen en juego en estos ejemplos revelan un movimiento de saberes que podemos rastrear en diferentes dimensiones. Una de ellas es el contexto en que la historia como disciplina escolar y sus saberes y prácticas se construyen y desenvuelven. Los recortes temáticos de los profesores e incluso el diseño curricular, son configurados a partir de un contexto social más general con representaciones cambiantes y memorias en conflicto (González, 2018). La importancia del contexto, en este caso dado por el cambio de la denominación del día de la raza y la utilización de conceptos como genocidio, otorga a los saberes vinculados a la diversidad cultural un estatus diferente, donde el docente de historia toma en cuenta un contexto social más general con memorias en conflicto y representaciones cambiantes en cuanto al proceso de conquista y colonización de América. Al igual que con fenómenos históricos vinculados a la historia reciente como la última dictadura militar, trabajar la conquista de América implica que el docente construye saberes y sentidos con los alumnos teniendo como trasfondo este escenario.

2.3 Actividades, consignas y cuestionarios

Diferentes actividades, consignas y cuestionarios también aparecen recurrentemente en las clases de historia de 2° secundaria. Las fuentes de donde surgen las mismas son variadas: manuales y libros de texto, materiales didácticos como imágenes y videos que traen los docentes y consignas de elaboración propia en función de alguno de los recursos elegidos.

¿Cómo elegir un texto escolar? ¿Qué usar del libro en la clase y qué seleccionar para dar de tarea? ¿En qué momento de la clase es conveniente utilizar el manual, la imagen o la fotocopia y por qué? ¿Qué recursos audiovisuales o

digitales incorporar a la enseñanza? Las respuestas a estos interrogantes son algunos de los “haceres ordinarios” (Chartier, 2000) cuya transmisión está a cargo de docentes que además de conocer el oficio, también saben de la cultura institucional dominante. Tal como señala Romero (2016) para el caso de la educación primaria, los textos escolares -entre los que continúan destacándose los manuales- siguen manteniendo su vigencia en las prácticas y sus alteraciones y reacomodamientos nos hablan de cambios culturales y pedagógicos que no solo involucran al docente y su praxis sino también a los alumnos/as y a los materiales educativos. En nuestro análisis encontramos rastros de lo que Romero (2016) denomina “pedagogías prácticas en movimiento”, constituidas por un conjunto de prácticas y sentidos contemporáneos que combinan pedagogías que tienen componentes vinculados con el arte, la teoría y la técnica. Estas pedagogías prácticas tienen un carácter híbrido, donde se combinan certezas pedagógicas elaboradas a lo largo de los años de experiencia con la inclusión de nuevas materialidades como los recursos audiovisuales y las notebooks.

En relación con el proceso histórico de conquista y colonización de América, encontramos la convivencia de cuestionarios-guías que incluyen preguntas que solo apuntan a la comprensión de texto y a estrategias de localización de la información, junto con otros en donde se busca que los estudiantes expliquen, relacionen, comparen y elaboren conclusiones. La siguiente consigna muestra el interés del docente por lograr estos últimos objetivos:

1- Elegir un pueblo de los videos que propone el programa de canal Encuentro “Pueblos originarios” (El programa cero ya lo vimos en clase. Tener en cuenta que son tres temporadas).

2- Observar el video del pueblo elegido y escribir un resumen haciendo hincapié en dos ejes:

- Las costumbres que siguen manteniendo del pasado.

- Los problemas que tienen en el presente y cómo se ven a futuro.

3- La próxima clase se comparte con el curso el resumen y luego se realiza la entrega del escrito para su corrección.

(Ejemplo 5, observación clase Javier, 2º año, 2019)

En esta línea, hemos registrado actividades que incitan a los estudiantes a dar sus opiniones, a mostrar qué sienten, al mismo tiempo que se muestran atentas a lo ético y lo estético. Para ejemplificar este punto, hemos elegido

una actividad donde se propone trabajar a partir de un grabado de Theodore de Bry (véase Figura 1) en el que se representa la ejecución de un indígena. Esta imagen acompaña un pasaje de la obra “Brevisima relación de la destrucción de las Indias” de Bartolomé de las Casas en donde se relata la condena a muerte del cacique Hatuey en la isla de Cuba. En unas de las líneas de este capítulo el fraile español relata: “Este cacique y señor anduvo siempre huyendo de los cristianos desde que llegaron a aquella isla de Cuba, como quien los conocía, y defendíase cuando los topaba, y al fin lo prendieron. Y sólo porque huía de gente tan inicua y cruel y se defendía de quien lo quería matar y oprimir hasta la muerte a sí y a toda su gente y generación, lo hobieron vivo de quemar.”⁹



FIGURA 1: Grabado de Theodore de Bry: Ilustración de *Brevisima relación de destrucción de las Indias*, Bartolomé de Las Casas.

Consignas tales como: “A partir de esta imagen ¿Como creen que era la relación entre los europeos y los indígenas en América?, ¿Que sentimientos les despierta esta obra?”, muestran una preocupación por apelar a las sensibilidades, sensaciones y sentimientos de los estudiantes en una búsqueda por elaborar una mirada sobre diferentes problemas y contenidos históricos cómo la conquista de América y específicamente la relación entre europeos e indígenas.

También nos habla de las invenciones y adaptaciones que realizan los

⁹ Bartolomé de las Casas (2011). *Brevisima relación de la destrucción de las Indias*. Editorial Universidad de Antioquia. P. 37.

profesores/as, dado que el trabajo con emociones y sentimientos no aparece en las fuentes normativas como el diseño curricular de historia para 2° año (SB) para la provincia de Buenos Aires, donde sí se privilegian la opinión, el debate y la argumentación. Este plan de estudios destaca la importancia de “desarrollar el pensamiento histórico” con base en conceptos que permitan comprender los procesos en una mirada plural del tiempo que evite los aprendizajes memorísticos y descontextualizados. A su vez, estos conceptos les permitirían a los estudiantes lograr una serie de expectativas de logro muy loables entre los que figuran la indagación en diferentes fuentes de la historia¹⁰ (documentos, pinturas, grabados, textos, monumentos, pinturas, fotografías, imágenes de época, entre otras), su contexto de origen y producción, pero no el abordaje de estas a partir de las emociones que despierten en el alumno. A la dicotomía de ejercicios memorísticos vs argumentación - debate, como dos formas de enseñanza, se suma una tercera forma que no estaba en el horizonte, y que -tal vez por cierta “afectivización” de la escena contemporánea (Sennett, 2011; Sibilia, 2009)-, apela a la generación de sentimientos que ancla a los estudiantes en una postura en torno a la temática que se está abordando.

Asimismo, este tipo de consignas tiene el mérito de recuperar la condición histórica y cultural de la manifestación o represión de emociones y sentimientos como tópico que se aprende y se enseña en la escuela (Pineau, Serra y Southwell, 2018). De la misma manera, estas actividades aparecen ligadas a otras consignas que las habilitan y potencian como un fragmento del escritor Eduardo Galeano¹¹ que relata la invasión de Pizarro a Machu Picchu y videos documentales coproducidos entre Canal Encuentro y el CONICET¹².

A partir de estos ejemplos también es posible reflexionar acerca de un saber histórico escolar específico que se nutre de diversas fuentes. La convivencia entre saberes producidos por el mundo académico en diálogo con materiales didácticos (imágenes, fuentes literarias, videos, testimonios) que apelan a herramientas intelectuales y emocionales nos habla de un espacio escolar productivo (González, 2018) en donde los profesores/as crean un saber que -si bien recoge los aportes del diseño curricular, la historia académica y de divulgación y

10 Diseño curricular para la educación secundaria 2° (SB). DGCyE. P. 148.

11 Galeano, Eduardo (2013). Memoria del fuego I. Buenos Aires. Siglo veintiuno editores. P. 112.

12 Shincal, la huella inca en la Argentina. Disponible en <https://www.portalargentina.com.ar/el-shincal/>

los contenidos de los libros de texto- termina siendo una versión propia y artesanal del saber que se enseña en la aulas (Alliaud, 2017).

Al igual que sucede con las explicaciones y exposiciones, también podemos registrar en los ejemplos anteriores cambios en las formas más tradicionales en que se ha enseñado la historia en las aulas. Si bien el cuestionario y las guías de lectura siguen siendo una de las formas privilegiadas a través de las cuales se abordan los contenidos históricos, en el contenido y los alcances de las consignas se cristaliza un cuidado por fortalecer habilidades como la reflexión, la comparación, la fundamentación, la argumentación y la manifestación de sensibilidades que ponen en tensión la idea de un “código disciplinar” de la historia escolar (Cuesta, 1997) que permanece inmutable. Cabe destacar que estos cambios en los objetivos y alcances de los cuestionarios no abarcan a la totalidad de los docentes analizados.

2.4 Síntesis y resúmenes

Dentro de los haceres ordinarios de los docentes observados no pueden faltar las síntesis o resúmenes. Estos pueden adquirir diversos formatos (redes conceptuales, esquemas, punteos, cuadros sinópticos y comparativos) y, por lo general, acompañan la exposición del profesor desde el pizarrón, y luego son copiados por los alumnos en sus carpetas. De esta manera, los resúmenes, en sus más variados formatos, son aquello que permanece en la carpeta de los alumnos junto con las actividades, por lo que los docentes observados le otorgan una especial relevancia. En este sentido, vemos que también en los gráficos y esquemas se da una disparidad en cuanto a su contenido: algunos solo aportan datos y fechas, mientras que otros sintetizan palabras y conceptos clave a través de flechas que los vinculan.

Ejemplo: Transcripción del punteo realizado por el docente durante la exposición y copiada por los alumnos en sus carpetas.

Tema: Sociedades originarias de América antes de 1492

Problema: “La existencia del otro”

¿Cuál es nuestra identidad?

Indios

¿Qué es el etnocentrismo?

En ocasiones, estas síntesis quedan plasmadas en afiches o láminas que los estudiantes realizan. En el caso específico de uno de los docentes observados, se plantea como actividad para trabajar sobre el día del respeto a la diversidad cultural realizar un afiche con la traducción al quichua de palabras como amor, amigo, costumbre, lengua, corazón, alma, junto con alguna imagen y frase elegida por los alumnos (en este caso se eligió la historieta Mafalda y el siguiente enunciado: “Respeto y diversidad es aceptar las distintas lenguas”. Ver anexo Figura 2). En otra de las escuelas podemos observar en uno de los pizarrones que está en los pasillos la siguiente frase acompañada de un niño levantando una wiphala: “12 de octubre día de la diversidad cultural. Si enseñamos a los niños diversidad como algo normal no será necesario hablar de inclusión sino de convivencia” (Ver anexo Figura 3). Vemos entonces que, si bien el afiche es uno de los haceres recurrentes al interior de las clases de historia, las formas y contenidos que portan sugieren cambios al ponderar el trabajo y las opiniones de los alumnos y la importancia de las imágenes. En esta dirección, constatamos que en las escuelas donde llevamos adelante el trabajo de campo las láminas, afiches o imágenes cumplen un rol de motivación o apoyo informativo y están orientadas a simplificar la organización y secuencia de la enseñanza (Feldman, 2004). Asimismo, en tanto soportes para la producción escrita o ilustrada, están lejos de constituirse en materialidades neutrales. Al contrario, artefactos como los afiches objetivan y transmiten formas de presentar, tramitar y organizar tipos de contenidos escolares de naturaleza muy diferente, como también modos de considerar lo legitimado como conocimiento escolar (Falconi, 2017).

A partir de lo investigado, queda en evidencia el carácter artesanal de la práctica docente (Alliaud, 2017), su permanente conexión con los procesos de cambio social y las diferentes prácticas de uso (Romero, 2016) que los profesores/as hacen de los materiales que incluyen en sus clases. En el diseño de estrategias pedagógicas, entre las cuales encontramos la flexibilidad con la que utilizan diferentes géneros discursivos, la indagación en diferentes fuentes de la historia más allá del libro de texto y la apelación a los sentimientos de los estudiantes, los docentes ponen en juego una pluralidad de saberes que no solo abrevan en lo disciplinar y pedagógico, sino que también incorporan estrategias asociadas con las condiciones de la cultura escolar donde se inserta el uso de estos materiales como son el tiempo escolar que se dispone, el espacio físico y la disponibilidad de recursos concretos (cantidad de libros, fotocopias, televisores y notebooks) que si

bien no son verbalizados se convierten en el hilo conductor de las prácticas.

Tal como hemos mencionado, estas consideraciones alrededor de algunos de los ámbitos que constituyen la práctica docente junto con los haceres recurrentes y cotidianos a través de los cuales llevan adelante sus clases los profesores/as, nos hablan de ciertos cambios en las formas, las relaciones pedagógicas, los modos de entender el aprendizaje, los contenidos y materialidades que acompañan las explicaciones y el modo de concebir la historia y como debe enseñarse. Estos indicios -en principio alentadores- nos ayudan a entender la manera en que se aborda la diversidad cultural desde las características propias del conocimiento histórico enseñado, al mismo tiempo que abre nuevos interrogantes. La relación con el saber que fomentan estos procesos pedagógicos y los efectos que producen en las posiciones docentes la organización enciclopedista del conocimiento y el formato de la escuela secundaria son elementos para tener en cuenta.

2.5 Límites en la enseñanza de la diversidad: relaciones con el saber, enciclopedismo y formato escolar

En esta indagación intentamos abordar los saberes escolares desde sus tensiones, cambios, movimientos y conexiones. Como muestra Finocchio (2019) la circulación de estos saberes y prácticas movilizados por la escuela no solo fueron variando a lo largo del tiempo, sino que también sufren modificaciones a partir de nuevas formas de representación cultural. Desde el saber científico que impregnó la transición del siglo XIX al XX y que dio lugar a una cultura escolar centrada en el orden y la construcción de una identidad nacional, hasta el impulso de la psicología del aprendizaje que inclinó los saberes hacia las sensibilidades, gustos y consumos de los niños/as y jóvenes, la escuela muestra un escenario cambiante. Asimismo, la cultura contemporánea también dialoga con los saberes e interviene en su configuración a través de los discursos poscoloniales y de las tecnologías comunicacionales. En la interpelación de la cultura occidental que hacen los docentes a la hora de abordar el proceso de Conquista y colonización de América, podemos encontrar huellas de estos discursos poscoloniales. También, la cultura digital y las nuevas tecnologías suponen cambios invisibles y valiosos en la naturaleza del saber que se pone a disposición, circula y se transforma en el marco de la interacción entre alumnos y docente. Bajar y utilizar videos, participar de redes sociales como WhatsApp, trabajar con imágenes, armar presentaciones, son

ejemplos de prácticas que hemos encontrado en los docentes analizados y que inciden en la configuración de los saberes escolares. No obstante, la importancia de analizar nuevos sentidos y relaciones entre los saberes, también es necesario destacar algunos límites en la configuración de estos que responden a diferentes elementos que a continuación desarrollaremos: la relación que establecen los docentes con los saberes, el formato escolar y el modelo enciclopedista.

La historia enseñada en las aulas de 2° secundaria navega sobre la aparente paradoja del cambio en la permanencia. Esto implica reconocer el esfuerzo y la disposición de los docentes a introducir modificaciones en las ideas, valores, suposiciones y rutinas que legitiman la función educativa atribuida a la historia y que regulan el orden de la práctica de su enseñanza.

En las observaciones de clase notamos una preocupación permanente de los docentes por lograr que los alumnos copien las síntesis, resúmenes o frases que ellos elaboran en un momento determinado de la clase y que, por lo general, transcriben en el pizarrón. En estos punteos, redes conceptuales o esquemas quedaría resumido todo el saber que circuló en esa clase y que los alumnos deben estudiar para aprobar la materia. Prueba de la importancia de estos resúmenes es que algunos estudiantes les toman fotos con sus teléfonos celulares para luego terminar de transcribirlos en sus casas o enviarlos a un grupo de WhatsApp que comparten con sus compañeros. “¿Copiaron?”, “Miren que esto lo van a tener que estudiar así que cópienlo”, “Paso por los bancos a ver si copiaron el cuadro y de paso lo corrijo”; son frases comunes que circulan en las aulas donde se enseña historia.

Sin embargo, la contracara de este tipo de prácticas mecánicas que no movilizan más que habilidades básicas de lectura y escritura, es la ausencia del alumno en la producción de conocimiento. No hay ningún desafío o actividad intelectual en transcribir frases o cuadros a una carpeta, solo se realiza como obligación que, en el mejor de los casos, llevará a tener una mejor nota en la próxima evaluación. Siguiendo a Charlot (2008) la relación con el saber que propone la escuela y los profesores/as tiende a seguir una lógica que lejos está de contemplar el deseo del alumno por aprender y encontrar en ese aprendizaje un sentido y un significado. Copiar y resumir no parecen actos que movilicen ese deseo, sino que están dirigidos a que los alumnos aprueben la materia y transiten exitosamente el nivel secundario, lo que brindaría a su vez mejores perspectivas laborales y/o profesionales. Así, es la misma escuela la que no está valorando los

saberes al priorizar prácticas pedagógicas que pueden ser efectivas e incluso estar bien intencionadas, pero no indagan en las lógicas y relaciones con el saber que construyen los alumnos. Desde el concepto de relación con el saber que propone Charlot (2008) las prácticas didácticas deben tomar en consideración los sentidos y deseos que el alumno forja en el acto de aprender para mejorar la relación con el saber de aquellos sectores que transitan experiencias educativas de baja intensidad. Veamos el siguiente ejemplo:

A: “Colón no sabía que había otro continente”

A: “¿Por qué se dice que Colón descubrió América?”

D: “Es para que se invisibilice la conquista y el genocidio”

A: “No descubrió porque no fue la primera persona, fueron los indios.”

D: “Pero nos interesa discutir otra cosa.”

(Ejemplo 6, observación clase Javier, 2º año, 2019)

D: “Ahora vamos a la página 54 a trabajar con un documento. Vamos a imaginar que viajamos a la época de Colón y su llegada a América. Pero no tenemos los diarios de Colón porque se perdieron, pero sí tenemos los testimonios de Bartolomé de las Casas que intenta reconstruir lo que vio Colón al llegar a América”

Un alumno lee el documento.

D: “¿Cuál es el tema?”

A: “Lo que vio Colón, sus observaciones”

D: “Colón ya dice que trabajaba de “saber si había oro”. Aquí hay oro, nos salvamos dice Colón. En 15 minutos buscan y marcan en el texto las seis preguntas que están al final del mismo”

A: “¿Podemos hablar de lo que pasa en Chile?¹³”

D: “No, vamos a trabajar con esto y terminarlo. También copien la tarea, de la página 56, la 17 y la 17 a)”

(Ejemplo 7, observación clase Javier, 2º año, 2019)

¿Por qué el docente no toma en cuenta sucesos que movilizan a los

13 Esta observación en particular se realiza el 22 de octubre de 2019, tres días después que el gobierno de Chile decretara el estado de emergencia y el toque de queda debido a una serie de manifestaciones masivas, protestas y disturbios.

adolescentes? Si el sentido es solo obedecer al profesor: ¿Por qué va a estudiar el alumno? ¿Solo para aprobar la materia y pasar de año? ¿Puede existir en el acto de aprender placer con esfuerzo hacia un sentido que no sea solo obedecer? ¿Qué relación con el saber se está construyendo en este tipo de situaciones? Son preguntas importantes que no apuntan a cuestionar el lugar del docente ni su pericia y efectividad para guiar la clase hacia objetivos y conocimientos que considera relevantes, sino que señalan el tipo de relación que se establece para construir ese saber o alcanzarlo. Esta mirada sobre las situaciones pedagógicas nos lleva a intentar comprender como el sujeto aprehende el mundo y como se construye y se transforma a sí mismo (Charlot, 2008).

El segundo aspecto que condiciona los procesos didácticos es la tradición enciclopedista sobre la que se sustenta el modelo de conocimiento de la escuela secundaria (Tobeña, 2018). Referenciado en la cultura de la Ilustración y enmarcado en las nociones de orden, racionalidad y gradualidad, este modelo se caracteriza por un currículum volcado a las ciencias, fragmentado en disciplinas o materias que no se vinculan unas con otras y centrado en una idea de conocimiento erudito que se construye desde el docente hacia el alumno. También existe una concepción epistemológica del enciclopedismo que nos plantea que el aprendizaje se juega a partir de la incorporación de contenidos disciplinares, exigiendo el esfuerzo de la incorporación simultánea de diferentes contenidos, la memorización, la capacidad de clasificación y la adopción de las versiones legitimadas que dan respuesta a las incógnitas teóricas, históricas y sociales (Tiramonti, 2018). Las propuestas pedagógicas de la escuela están impregnadas de estos supuestos epistemológicos y por lo tanto apuntan a una lógica transmisiva, academicista y fuertemente contenidista (Tobeña, 2018).

De esta manera, es común encontrar en las clases observadas para esta investigación cuestionarios que apuntan a la comprensión y resumen de las principales ideas de un texto (Ver ejemplo en página 79). Esto lleva a que los alumnos desarrollen estrategias de localización de la información mecánicas y repetitivas para responderlas, que no precisan un proceso de reflexión ni de búsqueda de sentido de esa información. Tanto la naturaleza abstracta como la organización fragmentada del saber escolar limitan las alternativas para instrumentar su enseñanza, generando consecuencias en las propuestas pedagógicas. Esta actitud acrítica frente al conocimiento no solo atañe a los alumnos, sino también a los docentes porque ninguno de los dos participa de la

selección de los contenidos curriculares, ni de la producción de los conocimientos (Tobeña, 2018).

La impronta del enciclopedismo constituye un elemento importante al momento de analizar las posiciones docentes que prevalecen en la escuela secundaria. Esta preocupación por lo epistemológico-pedagógico aparece en los profesores/as analizados y se configura a partir de discursos que apuntan a cuestionar algunos aspectos de lo que Terigi (2008) denomina el *trípode de hierro* del formato escolar moderno: un currículum fuertemente clasificado, docentes especializados y la organización del trabajo por horas de clase. Colocar la mirada en este patrón organizacional de la escuela secundaria permite contextualizar y comprender algunos discursos que circulan en las posiciones docentes y los desafíos, complejidades y dificultades que le atribuyen al oficio de enseñar.

Un denominador común emerge en los dichos de los profesores/as entrevistados: la certeza de que aquellas experiencias donde pudieron trabajar de manera significativa contenidos como la diversidad cultural, se dieron por fuera del trabajo aislado con su materia. Esta crítica apunta a aquellos rasgos del formato escolar vinculados con la clasificación disciplinar del currículum y la designación de profesores/as por especialidad. Se mencionan sobre todo las ferias de ciencias y la posibilidad de interactuar con otros docentes generando proyectos interdisciplinarios:

“Me acuerdo de una feria de Ciencias Sociales que se hizo acá en la escuela, en donde armamos con los chicos de 3° una especie de teatro negro donde ellos hacían de Roca, de Avellaneda y daban discursos de cómo iban a llevar adelante la campaña del desierto. Me parece que ahí nos involucramos con personas y protagonistas con los que no había trabajado antes. A través de la empatía, la teatralización, el maltrato a los indios los chicos se involucraron mucho más. Ahí había un proyecto, una idea de mostrar algo que sale del aula y un sentido que se fue trabajando.”

“Tampoco el formato de la escuela colabora porque todos hacemos un poquito, pero no lo podemos unir en un proyecto.”

(Entrevista docente Javier, 2019)

“Además el formato de la escuela secundaria no colabora, porque al plantear que son todos iguales y que hay que enseñarles a todos lo mismo y es difícil

que ellos quieran mostrar esa diversidad cultural que ellos tienen. La estructura del colegio secundario no permite que los chicos planteen su diversidad cultural.”

(Entrevista docente Claudio, 2019)

“En las ferias de ciencias. No sé si en clases específicas. Pero en ferias donde cada curso toma un país determinado y lo representa en cuanto a su cultura, sus comidas y costumbres, bueno la religión.”

(Entrevista docente Claudio, 2019)

De manera encubierta y con cuentagotas se va filtrando un discurso que pone en discusión el modelo de conocimiento enciclopedista. Plantear proyectos interdisciplinarios, cuestionar la matriz homogeneizante y uniformizadora del sistema educativo, incorporar la presencia de referencias y lenguajes culturales tradicionalmente subordinados como el teatro, introducen, cada una a su manera y en cantidades diferentes, un recurso para combatir la tradición ilustrada que nos legó el proyecto de la modernidad. Este malestar de los docentes también se traduce en críticas a la fragmentación del saber y el modelo pedagógico (Terigi, 2011) que impera en la educación secundaria. Con esto nos referimos a la producción de saberes didácticos específicos que, enmarcados y condicionados por la materialidad y las restricciones de la organización escolar que el enciclopedismo supo conseguir (aulas graduadas, agrupación por edad, contenidos específicos y prescriptivos para cada curso, entre otros), intentan dar respuesta al interrogante sobre cómo promover los aprendizajes dentro de un aula en donde el docente sigue estando al mando. Uno de los modos en que se expresa esta tensión es cuestionando los diseños curriculares y promoviendo trabajar de forma interdisciplinaria y por proyectos, en donde los procesos históricos son abordados como problemas y no como hechos cronológicamente ordenados.

“La única forma que la escuela empiece a tener modificaciones sustanciales es con un proyecto y la escuela no lo tiene. Entonces vos haces un poquito y yo otro, vos haces cosas con la diversidad y yo hago cosas sobre el cambio climático con 5º año. Esas son jugadas fugaces pero que nos muestran que se pueden hacer cosas. Hay personas que se engancharían y vos les poder dar a eso la forma de un proyecto.”

“El primer problema que tengo es que no termino los contenidos de primer año y entonces empiezo con los contenidos de 2° después de las vacaciones de invierno. Entonces creo que hay que empezar a trabajar por problemas, tenemos que salir de la linealidad del diseño curricular, aunque no nos guste y nos parezca que se pierden cosas. Entonces ahí recién lo podemos encarar como un problema de 2° año. Claramente el problema de 2° año es la conquista de América y por lo tanto una parte muy importante tiene que ver con la diversidad cultural.”

(Entrevista docente Javier, 2019)

“La misma realidad nos lleva a tener que ir de un colegio a otro, es muy difícil la interdisciplinariedad, hablar con otros profes, integrar un mismo contenido desde diferentes enfoques. Te ves impedido por motivos de disponibilidad horaria, de formato mismo, la estructura de la escuela es condicionante.”

(Entrevista docente Claudio, 2019)

Esta última intervención abre la preocupación por el “profesor taxi”. Quienes hemos ejercido la docencia en las escuelas del conurbano bonaerense sabemos que esta es una condición *sine qua non* que atraviesa nuestra práctica. También sabemos que este patrón organizacional de la escuela secundaria está lejos de ofrecer un escenario cotidiano apto para la elaboración de una propuesta institucional que descansa en el trabajo en equipo, el intercambio interdisciplinario, la flexibilización horaria u otras estrategias de aprendizaje. Obtener un cargo en una sola escuela (diez módulos de 60 minutos) es un privilegio del que gozan pocos docentes, y que en general aparece luego de años de experiencia, pero también es una de las demandas para mejorar el trabajo con saberes y contenidos complejos como pueden ser aquellos que abordan la diversidad cultural.

“A mí me parece que concentrar horas en un lugar te hace tener un contacto con esa comunidad que te lo llevas para siempre, es parte de tu aprendizaje, de tu trabajo de todo. Pero también si te quedas solamente en esa comunidad no conoces otras realidades, otras cosas. Me parece que lo ideal sería que un docente tuviera dos escuelas. No diez escuelas como llegué a tener una vez, porque el estrés que te genera es terrible. Sí me parece que el docente tiene

que cambiar y adaptarse a la realidad que le toque.”

(Entrevista docente Susana, 2019)

En estas posiciones docentes vemos una conjugación de sentidos y discursos que expresan el rechazo al patrón organizacional de la escuela secundaria. Desde diferentes lugares y formas, los profesores/as entablan una discusión con el formato escolar y la tradición enciclopedista que lo sustenta, configurando territorios deseados, imaginados o rechazados donde enseñar. La aspiración de estabilidad en el cargo docente, el trabajo por proyectos con otros profesores/as de manera coordinada, y la interacción con saberes y prácticas de otras asignaturas son imaginados como la condición de posibilidad para que la enseñanza de la diversidad -como ellos la piensan- tenga lugar.

Ahora bien, a pesar de que el peso de las críticas a la educación secundaria apunta a ese núcleo duro conformado por el formato escolar y su modelo enciclopedista, la mayoría de las prácticas y procesos pedagógicos no parecen ir en esa dirección. Como veremos en el próximo capítulo, el análisis pormenorizado de las formas en que es abordada la diversidad cultural en las aulas de historia de 2° (SB) muestra que la propuesta cultural de la escuela secundaria sigue vigente más allá de algunos discursos críticos que circulen entre quienes enseñan. Tal como dice Tobeña (2018) la clave para derrotar el modelo enciclopedista es un cambio de paradigma epistemológico que involucra especialmente a los agentes educativos involucrados en su implementación. Si los docentes no materializan este nuevo enfoque y se involucran en su implementación será difícil pensar en el cambio de un modelo que cada vez muestra más sus fisuras.

Para finalizar este apartado, es preciso detenerse en los vínculos entre estas prácticas pedagógicas cotidianas y los sentidos que los docentes construyen en torno a la diversidad cultural. En esta dirección, más allá de constatar y revalorizar algunos cambios en las prácticas, así como también aspectos estructurales que las condicionan, debemos plantear cuales son las derivaciones y consecuencias de éstas en los discursos, saberes y posiciones docentes frente a la diversidad. El próximo capítulo se orienta en esa dirección.

CAPÍTULO 3: Los sentidos en torno a la diversidad cultural en las prácticas y discursos de profesores/as de historia

Como hemos mencionado en el capítulo anterior, el territorio de la enseñanza de la historia es un campo sumamente sensible, de interacción social y atravesado por múltiples criterios de construcción y diversas expectativas. En tanto disciplina científica debe ceñirse al criterio de verdad, en el sentido de regirse a partir de las regulaciones y modulaciones que a nivel metodológico pautan el oficio historiográfico, al mismo tiempo que debe forjar la conciencia nacional de los futuros ciudadanos. Esta conciliación entre aspectos cognitivos que impone el criterio disciplinar y emotivos/afectivos que implica la formación de la identidad nacional, que abrevan en discursos del orden de la ética y la moral (Tobeña, 2019), es un nudo problemático que debemos tener presente cuando analizamos la enseñanza de la historia en todos sus ámbitos, incluido el aula.

A partir de lo dicho, el problema de “la construcción de las narrativas éticas del pasado” (Ruiz Silva y Carretero, 2010) cobra gran importancia al momento de analizar los sentidos que los docentes construyen alrededor de contenidos y temas vinculados a la diversidad cultural. Tanto en sus prácticas pedagógicas, como en sus planificaciones, actividades y exposiciones podemos observar una convivencia conflictiva entre miradas románticas e incluso ingenuas de los pueblos originarios con otras que apuntan a una visión más crítica y contextualizada. A continuación, y a través del análisis de tres posiciones docentes (Javier, Susana y Claudio), intentaremos mostrar cómo esta tensa relación entre aspectos emotivos y cognitivos genera una disputa de sentidos que da lugar a una serie de discursos y saberes que pugnan por establecer definiciones provisorias acerca de qué se entiende por diversidad y cultura / lo cultural.

3.1. La diversidad cultural como problema político

Un aspecto de las posiciones docentes frente a la diversidad cultural que fue posible registrar en el trabajo de campo es la importancia que se le da a su carácter político. Parafraseando a Javier, el primero de los profesores de historia con el que trabajamos, en el “*ejercicio de la docencia hay que definir a la diversidad cultural desde lo político directamente*”. Esta decisión implica colocar en un rol central al Estado en la construcción de sentidos, poniendo especial énfasis

en cual ha sido su rol en aquellos hechos históricos que problematizan la diversidad cultural como la conquista de América, la denominada “conquista del desierto” y las condiciones de vida de los pueblos originarios en la actualidad. Esta prioridad que se le otorga al Estado y la política pareciera dejar de lado aquellas visiones que definen a la cultura de manera ahistórica, estática y limitada (Novaro y Diez, 2011) para poner de relieve la existencia de relaciones de poder y desigualdad. Esta postura se refleja desde la planificación, en donde se caracteriza a la enseñanza de la historia como una *“práctica política que tiene dificultades, resistencias, impedimentos, pero también tiene espacios desde donde construir alternativas emancipadoras, acompañando a otros a construir su identidad como proceso que los convierta en protagonistas de un proyecto histórico alternativo.”*¹⁴ Asimismo, mientras que en el diseño curricular de historia para 2° secundaria se plantea como una de las expectativas de logro *“reflexionar acerca de las categorías convencionales de la cronología aprendida y proponer alternativas con una mirada americana”*, el docente propone como objetivo *“comenzar los procesos a partir de una visión americana, es decir, cuestionar la visión eurocéntrica de la historia.”*

Las actividades propuestas siguen esta línea y buscan alejarse de visiones ingenuas y románticas acerca de la conquista. La insistencia sobre conceptos como el de etnocentrismo e identidad, la propuesta de analizar a los pueblos originarios no solo desde el pasado sino también desde el presente, muestran el esfuerzo del docente por pensar la conquista en clave crítica y contextualizada:

1) Leer el artículo “¿Que es el etnocentrismo?”¹⁵ de la página 9 responder la siguiente consigna:

a) De manera individual, definí que es el etnocentrismo y pensá un ejemplo de una actitud etnocéntrica. ¿Por qué te parece que es algo negativo?”

2) Mirar el video “Vivir Juntos. Identidad” y debatir con tus compañeros sobre qué entienden por identidad”

(Ejemplo 6, observación clase Javier, 2° año, 2019)

El intercambio posterior a la actividad también es revelador de los conocimientos y saberes que el docente intenta poner en juego al inicio de esta

14 Ver anexo: Planificación Anual Historia 2°B. Secundaria Tato. 2019. P. 2.

15 Historia 2: América y Europa entre los siglos XIV y XVIII. Ciudad autónoma de Buenos Aires. Santillana. 2018.

unidad temática:

D: “¿Quién me dice que es el etnocentrismo?”

A: “Es cuando juzgamos a otras sociedades con nuestros valores.”

D: “Los ojos nuestros pueden adaptarse a una cultura, pero no juzgarla. Los españoles juzgaron a los pueblos originarios con sus ojos.”

A: “Ejemplo de etnocentrismo es cuando en India la vaca es sagrada, si nos miran comiendo vaca se mueren y si nosotros los vemos comer perro nos horrorizamos.”

D: “Ahí está, solo ver como válido lo que es parte de nuestra cultura. Nuestra historia entonces es eurocentrista.”

A: “Y juzga desde Europa”

D: “¿Quién de ustedes sabe si es descendiente de pueblos originarios?”

Ningún alumno responde

D: “¿Pero ¿cuál es nuestra identidad? ¿De dónde venimos? ¿Saben de sus abuelos europeos?”

A: “Sí (contestan varios chicos). No sé (algunos)”

D: “A veces no llega la información. Está mal visto que seas descendiente de indio.”

A: “¿Por qué?”

D: “Porque estaba mal visto desde el etnocentrismo como vagos, bárbaros”

A: “Mi abuela me habló en alemán y ahí me di cuenta de mis orígenes”

D: “El indio es la barbarie y eso quedo instalado. Podemos descender de esclavos entonces. Somos todos mestizos.”

A: “Podes nacer en España, pero si te sentís argentino sos argentino.”

D: “Claro, la identidad es una elección más a allá del lugar de nacimiento y es una construcción”

A: “Identidad de cada uno y sus gustos.”

D: “No es lo mismo un cordobés que un bonaerense. No solo la identidad es argentina, sino también hacia dentro del país. Acá en el aula hay diversidad cultural, no somos todos iguales. Todos traemos cosas de otros. Hay un intercambio cultural permanente. Ustedes me traen cosas y yo les traigo.

(Ejemplo 7, observación clase Javier, 2º año, 2019)

Se observa en estas transcripciones de clase un esfuerzo por complejizar

la mirada de la conquista de América y un criterio de selección de contenidos que busca producir un saber escolar (Pagès, 2007) particular en donde se pone en juego no solo el pasado sino también el presente y el futuro. De la misma manera, encontramos coincidencias entre el abordaje del docente y las recomendaciones del diseño curricular de Historia para 2° SB donde se plantea rescatar las historias reales y concretas de los pueblos indígenas desde sus voces y resistencias a siglos de dominación colonial¹⁶. En este punto es donde aparece nuevamente la dimensión política dado que se propone pensar la cuestión de los pueblos originarios desde la actualidad y destacar no solo el exterminio y la esclavitud a la que fueron sometidos por los europeos durante la época colonial, sino también cómo viven en la actualidad y las formas en que el Estado argentino los excluye.

Asimismo, en los saberes y prácticas que transmite Javier se puede percibir una intencionalidad pedagógica (González, 2018) guiada por principios políticos que intenta la construcción de una memoria colectiva alrededor del rechazo al proceso histórico vinculado con la conquista de América y generar entre los estudiantes sentimientos de empatía vinculados a la defensa de los derechos de los pueblos originarios en la actualidad, estableciendo una continuidad entre ese proceso y la falta de reconocimiento por parte del Estado que sufren en la actualidad. Veamos el siguiente ejemplo:

(Dos alumnas exponen sobre los tobas: orígenes, vida actual, ubicación geográfica, lucha por las tierras y la sojización, la religión, costumbres.)

D: “Adquirieron costumbres argentinas, como ir a la escuela, que en Argentina es una ley”

A: “¿Qué pasa si no voy a la escuela?”

D: “No pasa nada, solo que tus padres pueden tener dificultades y una sanción del estado. Pero los tobas si no saben leer y escribir no pueden conseguir trabajo. Los tobas van a la ciudad y les piden las habilidades que se obtienen en la escuela.”

A: “Los tobas consiguen trabajos muy precarios en la actualidad”

D: “Claro, son trabajos en negro y los tobas no viven bien”

A: “¿No están tan organizados?”

D: “Sí, pero ellos tenían su organización, pero el estado argentino los

16 Diseño curricular para la educación secundaria 2° (SB). DGCyE. P. 156.

absorbió y ahora los metió en la obligación del trabajo capitalista”

A: “¿Pero porque de mala calidad?”

D: “Por discriminación, porque no tienen acceso a una obra social, a la salud”

A: “Hubo una masacre en Chaco, en Rincón Bomba, y vimos como una señora de 109 años cuenta como pudo escapar de esa masacre”.

D: “Todos los pueblos indígenas fueron perseguidos por los españoles primero y luego por el estado argentino. Recién en 1994 con el artículo 75 de la constitución se reconocen a los pueblos originarios como preexistentes al estado argentino, que todavía no pidió disculpas por el daño que produjo. Hoy hablamos con los profes de como un grupo de mujeres mapuches tomo el ministerio del interior para que se cumple el artículo 75. Pero no se ve en los medios de comunicación porque son borrados, hay que empezar a reconocer la existencia del otro. La idea es que no pierdan su cultura, sino ir transmitiendo de generación en generación y que no se corte. Cualquiera de ustedes puede formar una familia con un toba”

Pasa el segundo grupo de alumnos y exponen sobre los Myaguaraníes. Hablan del problema de la tierra, de la propiedad privada, de las enfermedades, de la invisibilización.

D: “Ellos quieren tener la plurinacionalidad, tener su propia Nación en Argentina. Ellos no son argentinos ni quieren serlo, tienen su propia cultura, su alimentación, su identidad y quieren ser reconocidos y visibles. Eso es lo que tratan de lograr”

(Ejemplo 8, observación clase Javier, 2º año, 2019)

En efecto, el énfasis en la mirada sobre temáticas vinculadas a la diversidad cultural parece virar siempre hacia una posición específica de lo político que tiene implicancias en el tipo de presente y futuro que configura. La posición docente de Javier con relación a estos contenidos también parece reforzada por sus experiencias personales y de militancia política. Al interrogar sobre cómo fue su formación docente, en la entrevista nos cuenta:

(...) todo lo de la diversidad cultural lo fui aprendiendo por fuera de mi formación. Sí sé que los manuales se fueron actualizando en referencia a esta temática. En la Universidad cuando estudiamos pensamiento

latinoamericano con Dina Picotti era más un reconocimiento de los pueblos por una cuestión de tipo político con otra connotación. El abordaje de la diversidad cambia a partir del 2010, y de hecho cuando hice algún posgrado estaba todavía muy verde ese tema. Incluso te diría que recién a partir de 2014/2015 se da un reconocimiento de las minorías, a través del movimiento de mujeres, por ejemplo. Yo creo que incluso este movimiento es más importante que el matrimonio igualitario, porque desde allí todas las minorías se vuelven importante. Se empiezan a reconocer sectores que eran minoritarios como algo importante.

(...) desde la universidad me fui vinculando con organizaciones que venían haciendo cosas con los pueblos originarios, pero no creo que en ese momento tenga asumido el concepto de diversidad cultural. Yo tenía cierta militancia en estas organizaciones y en un lugar que se llama Punta Querandí en Tigre donde yo participaba de las ceremonias y todas esas cosas. Después en la UNGS había un movimiento que reivindicaba los derechos de los pueblos originarios y yo los acompañaba a los reclamos. Al no tener antepasados originarios participaba desde la periferia.

(Entrevista docente Javier, 2019)

Pensar la enseñanza de la historia como un lugar de frontera donde dialogan y se encuentran saberes de distintas disciplinas (Monteiro y Penna; 2011), también es pensarlo como un ámbito donde las disputas epistemológicas, culturales y políticas se ponen en juego. El campo teórico con el que dialogan los saberes de Javier - los discursos poscoloniales y las críticas al colonialismo cultural en latinoamérica - conduce a forjar una tendencia orientada a expurgar la herencia cultural europea, hasta incluso rechazarla (Finocchio, 2019), al mismo tiempo que fija un sentido de la conquista que niega apertura y pluralidad en la comprensión de las distintas formas de representación cultural.

Resulta interesante ver cómo la mirada de Javier se elabora desde una construcción histórica y social que involucra los reclamos de distintas minorías y colectivos, como el movimiento de mujeres. La sensibilidad en torno a estos temas configura una posición docente que deviene de una relación compleja entre distintas miradas sobre los pueblos originarios, el Estado, la política y también los reclamos de las minorías y el colectivo de mujeres.

Por otra parte, consideramos que la posición docente de Javier también muestra elementos conflictivos que forman parte del campo de la enseñanza de la

historia y que es necesario retomar para enriquecer el análisis. En principio parece clara la intención de Javier de abordar la historia como disciplina científica que debe ceñirse al criterio de verdad. Prueba de ello, es el esfuerzo permanente por pensar la conquista de América en clave crítica y contextualizada, el énfasis en conceptos como el de etnocentrismo, Estado, política e identidad y la propuesta de analizar a los pueblos originarios desde el presente y el futuro para poner de manifiesto la pérdida de derechos culturales específicos y las relaciones de poder y desigualdad sobre las que se construyeron las diferencias culturales. Sin embargo, junto con este énfasis en los aspectos cognitivos coexiste una mirada utópica acerca de los pueblos originarios que conspira justamente con los objetivos científicos del quehacer histórico que se intenta transmitir.

En otras palabras, el discurso sobre los pueblos originarios que circula en la construcción de sentidos de Javier tiende a transmitir cierta idea maniquea de “buenos” y “malos”, de “pueblos originarios” contra “el Estado argentino”, de “americanos” versus “europeos” que termina en una mirada romántica donde la especificidad de cada momento histórico se pierde, al tiempo que son trasladadas al presente sin mediaciones. En esta dicotomía entre dos opuestos antagónicos se desliza una concepción de cultura como entidad fija que reifica a cada una en su lugar y la obliga a oponerse a la otra invalidando el intercambio, el diálogo y el enriquecimiento mutuo de las culturas. El riesgo que asume este tipo de construcción de sentidos es negar la posibilidad de culturas híbridas (García Canclini, 1990) que no pertenecen a la cultura tradicional ni a la cultura hegemónica, sino que nacen de luchas, de nuevos procesos de producción y circulación de la cultura, que corresponden no sólo a innovaciones tecnológicas sino a nuevas formas de la sensibilidad, a nuevos tipos de recepción, de disfrute y apropiación. En efecto, lo problemático de la postura que asume el docente radica en negar las transformaciones que han sufrido las culturas de los pueblos indígenas americanos o en su defecto mostrar cómo el europeo irrumpió y destruyó una cultura que es imposible reconstruir. De este modo, subyace una concepción dualista de la modernidad americana en donde la construcción de una identidad solo sería posible rescatando la tradición y las formas culturales prehispánicas. Este tipo de simplificaciones refuerza la idea de “héroes” y “villanos” en la enseñanza de la historia y obstaculiza una mirada crítica y contextualizada de los procesos culturales.

Estas observaciones, que lejos están de juzgar la forma en que enseñan

historia los profesores/as, son útiles para comprender los modos en que las posiciones docentes generan negociaciones con los discursos circulantes construyendo problemas y utopías particulares. En el caso de Javier, el problema de las narrativas éticas del pasado (Ruiz Silva y Carretero, 2010) aparece en toda su dimensión y las formas en que se intenta administrar y construir un relato sobre ese pasado. Asimismo, las actividades, exposiciones y planificaciones del docente son también fruto de esta mirada y se constituyen en intentos provisorios de ofrecer soluciones sobre los dilemas y tensiones que subyacen a la diversidad cultural en la escuela.

3.2 Diversidad, reconocimiento y contención: otra forma de construir sentidos

Como hemos intentado mostrar, Javier encarna un discurso sobre la diversidad cultural que se configura prioritariamente desde lo político y un criterio científico, que no está exento de caer en simplificaciones y miradas románticas. Sin embargo, hemos podido registrar que los sentidos en torno a la diversidad cultural que tienen lugar en las posiciones docentes de Susana y Claudio se articulan de un modo diferente. En los siguientes apartados, pretendemos mostrar los elementos que intervienen en esta construcción de sentidos y como se despliegan en los saberes, exposiciones, planificaciones y actividades de ambos docentes.

El respeto al legado cultural de los pueblos originarios parece ser el eje central desde el cual se problematizan cuestiones vinculadas a la diversidad cultural en las clases de historia que lleva adelante Susana. En este sentido, uno de los elementos que predominan para problematizar la diversidad en el aula es la referencia a los aportes que realizan los alumnos como pueden ser el idioma (el caso del guaraní es el más emblemático) y prácticas vinculadas a las danzas, comidas y trajes típicos. En referencia a cómo aborda Susana estas situaciones, nos dice:

Y cuando ellos ven precolombinos y eso, yo les hago buscar qué comidas, el mate, qué costumbres siguen manteniendo en la casa. Entonces siempre aparece “Ah, porque mi abuelo habla en quichua”, claro porque son de toda la zona del noroeste y ya lo tienen internalizado en la cabeza que eso pasa en la casa, pero no saben cómo se relaciona con el tema de la conquista de América en sí. Y guaraní un montón, comunidades enteras, y se sienten como reconocidos cuando vos les preguntas por su lengua.

(Entrevista docente Susana, 2019)

Vemos entonces, que un aspecto en que se evidencia esta posición es el “rescate” de aquellas tradiciones, costumbres, hábitos e idiomas de los pueblos indígenas a través de los aportes y vivencias de los alumnos. Esta recuperación de la diversidad cultural que el docente encuentra en el aula la posiciona en un lugar de receptividad y pone de manifiesto aspectos emotivos que abrevan en discursos del orden de la ética y la moral. En otro pasaje de la entrevista Susana nos revela:

Me parece que también es obligación nuestra decirle que el guaraní no se habla solamente en Paraguay. También se habla en Corrientes, en Chaco, norte de Santa Fe. Y ellos como que no, si hablas guaraní es porque sos de Paraguay. Es más, un día estaba en la 39 charlando con una profe y jodiendo me dice que tal alumna era una “culo sucio” en guaraní porque su familia es de Corrientes y lo habla. Entonces había una nenita adelante que nos dice “yo entendí lo que dijeron” y esta profe le dice “a ver que dije”, “dijo culo sucio” le respondió la alumna. Y nos matamos de risa, y ahí empezaron a hablar entre ellas en guaraní y nos re divertimos y esta nenita se sentía como feliz de poder poner en práctica su lengua materna digamos y que otro la reconozca por eso. En la 3 también tenía una alumnita que había llegado hacia 4 meses de Paraguay y al principio no se soltaba, era tímida y después sí se soltó un poco más y se distendió. Pero hay que establecer ese vínculo, porque el chico considera que lo que tiene, los conocimientos que trae de la casa no sirven para esta construcción de saberes. Lo que pasa también es que la historia y la geografía siempre está eso de nosotros acá y ellos allá. Nunca se armó ese vínculo de decir bueno las cosas que nos pasan hoy seguramente tendrán que ver con lo que pasó en el pasado.

(Entrevista docente Susana, 2019)

Las ideas de respeto y reconocimiento aparecen como una de las claves para la construcción de conocimientos. Siguiendo a Honneth (2011), los gestos y las conductas expresivas de la docente, la valoración positiva que hace constantemente de las tradiciones, costumbres y saberes de sus alumnos son los medios por los cuales se otorga reconocimiento y visibilidad a los otros. Este tipo de reconocimiento no se agota en su forma elemental de afirmación, sino que también tiene su costado performativo, en el sentido que, reconociendo a ese otro, le hago saber también que se ve obligado a un determinado tipo de comportamiento

acorde con el transmitido. Es decir, si se ofrece un saludo respetuoso, se espera recibir una respuesta en los mismos términos. Además, implica otorgar autoridad moral al alumno sobre el docente, poniéndole un límite a la realización o a la omisión de determinadas clases de acciones por parte de este último. Esta visibilidad del otro a través del reconocimiento le otorga a esta posición docente la posibilidad de construir saberes mostrando que los conocimientos y experiencias de los alumnos hunden sus raíces en una trama histórica y cultural más amplia, que, desde ciertas relaciones de poder y desigualdad, ha determinado la desvalorización de formas culturales que han sido eliminadas, aisladas o integradas como “problema” en el sistema educativo.

Por otro lado, este discurso del reconocimiento corre el riesgo de virar hacia posiciones más cercanas a la contención y la asistencialidad. Las siguientes frases son ilustrativas de esta postura:

Hoy el chico viene como puede, son 25 viviendo en la casa, no tienen un lugar donde escribir, donde sentarse, y si quieren sentarse a estudiar tienen 5 pibitos saltando al lado que son los hijos de la hermana, de la prima. Viven miles de situaciones, no tienen para comer, se acuestan sin comer. ¿Como vas a enseñarle algo sin antes preocuparte por si comió, si está bien, que le paso? No hay aprendizaje posible.

La vez pasada hubo una charla y decíamos como se nota cuando el profesor fue maestro/a, cuando al profesor no le importa nada se nota enseguida, cuando el profesor es universitario peor todavía porque vos venís y das tu clase no te importa nada. En cambio, a mí me pasa con primero (debe ser porque en algún momento fui maestra), que los miro y les pregunto ¿Qué te pasa? ¿Qué te pasó? Y me doy cuenta enseguida que no es el mismo chico que tuve la clase pasada, que algo le pasó.

Está bien uno tiene que dar “la expansión ultramarina” y él lo tiene que saber. Pero si yo veo que él no avanza es porque hay algo que le está pasando... mínimamente yo tampoco le puedo solucionar la vida a nadie, pero el docente se tiene que dar cuenta que al chico le está pasando algo. Ese chico no se va a apropiarse de nada sino estableciste el vínculo.

(Entrevista docente Susana, 2019)

De este modo, el reconocimiento deja lugar a la contención afectiva y la construcción de vínculos como pilares sobre los que sostiene el trabajo docente. Cuanto más clara, respetuosa y sanamente se tienda ese puente, las condiciones para educar serán más favorables. Dicho de otra manera: con cariño por la tarea, el trabajo escolar se hace con un diferencial decisivo. Esta reivindicación del valor contundente que tienen el afecto y la ternura pareciera poner a la enseñanza en un segundo plano para poner como protagonista la contención, las situaciones de violencia, la asistencialidad y la afectividad. Este movimiento de los “saberes” al “cariño” como ejes centrales del trabajo en el aula tiene como contrapartida pensar a la enseñanza en los sectores vulnerables desde las carencias afectivas, económicas y culturales. Así, la cuestión del cuidado asume el matiz de la asistencia material y emocional (Dussel y Southwell, 2006) ante un adolescente pasivo que vive en peligro y que debe ser protegido por la escuela. El riesgo de estos discursos reside en pensar que la contención es la única salida a las fuertes problemáticas sociales que vive el alumno, obturando la posibilidad de pensar alumnos autónomos que generen en la escuela procesos de cambio en donde los saberes y prácticas que pone en juego el docente puedan tener un lugar. Como ampliaremos más adelante, esto no implica pensar que la docente deba elegir entre enseñar y contener, sino mostrar la complejidad de las posiciones docentes y las tensas negociaciones de sentido que se construyen hacia el interior de estas.

Retomando la construcción de saberes y conocimientos alrededor de la diversidad cultural, sucede algo similar al tomar como punto de partida aquello que los alumnos puedan aportar desde sus vivencias cotidianas. Ejemplo de ello es la forma en que están organizadas las unidades y contenidos de la planificación. En ella podemos leer un apartado especial denominado “Interculturalidad” en donde se plantea que: *“Se trabajará con el legado cultural dejado por Europa y América en los distintos ámbitos de la vida diaria. Los idiomas connacionales como el guaraní y el quechua usado por los ancestros y toda la gama de costumbres utilizadas hoy en día como las comidas, los hábitos de convivencia, las festividades”*. En esta línea, el “descubrimiento de América” aparece como el título del último tema de la unidad 1 denominada “La sociedad europea antes de los tiempos modernos”. Además, en la planificación se incluye un proyecto para *“trabajar con los 2º años en la confección de almácigos relacionados con los alimentos originarios de América, por ejemplo, el zapallo, morrón y hacer una mini huerta para presentar*

en la feria de ciencias.”

Se puede advertir en Susana, una forma de constituir los saberes y prácticas desde una intencionalidad pedagógica mediante la cual los contenidos enseñados están orientados más por objetivos románticos (Carretero, 2013) que por principios políticos. A diferencia de Javier, no se vislumbra en Susana una preocupación por construir una memoria colectiva (González, 2018) alrededor del rechazo a procesos históricos como la conquista de América, sino más bien una folklorización de las diferencias que tiende a rescatar ideas vinculadas con la convivencia y la diversidad cultural de los pueblos indígenas._

Asimismo, se desprende de la planificación y las actividades propuestas una noción de interculturalidad diferente a la que podemos leer en el diseño curricular de 2º SB. Allí, se destaca que la idea de interculturalidad debe estar relacionada con una concepción de ciudadanía que enfrente los desafíos que implica educar en un contexto de diversidad cultural, diferencia social y desigualdad económica. En este sentido, las relaciones sociales deben ser entendidas como producto del conflicto y no de la pasividad de la convivencia de los distintos grupos sociales y culturales¹⁷._

Como hemos señalado anteriormente, la enseñanza de la historia es un campo altamente sensible, en donde conviven de manera conflictiva los criterios de la historia como disciplina científica con los aspectos emotivos y afectivos que impone la formación de la identidad nacional. En este sentido, la posición docente de Susana se construye desde esta última mirada y ofrece una perspectiva superficial de la cultura (Gómez Rodríguez, 2015) en donde la misma es vista de manera estática y puede reconocerse exclusivamente en elementos observables que la representan: comidas típicas, idiomas, vestimenta, danzas, entre otros.

Si bien existe una preocupación genuina de la docente por trabajar la interculturalidad, al tomarse como punto de partida una definición fija y ahistórica de la cultura como entidad que comparten los individuos de un mismo grupo (Novaro y Diez, 2011), se anula un abordaje más amplio sobre la diversidad como paradigma que compromete a derechos culturales específicos y relaciones de poder y desigualdad desde las que se construyen esas diferencias entre culturas. Esta forma de limitar la cultura/ lo cultural como dominio específico de la vida y patrimonio más visible en grupos marcados por la “diferencia” (Briones, 1996)

¹⁷ Diseño curricular para la educación secundaria 2º (SB). DGCyE. P. 13.

tiende a ver como cultural lo que se enseña, pero no el cómo se enseña (Hendel, 2018; Martínez y Diez, 2019). Así, la enseñanza de la diversidad cultural queda asociada a una concesión respetuosa que merecen solo algunos (los indígenas y los inmigrantes) pero que no abarca a otros ciudadanos culturalmente desmarcados. En ese sentido, la noción de cultura se construye desde una matriz esencialista y funcionalista que plantea una reificación de lo cultural y una expropiación de lo político (Díaz y Rodríguez de Anca, 2010) en donde la dinámica intercultural parece plantearse como un espacio de encuentro armónico entre grupos.

Este análisis sobre el sentido romántico, folclórico y deshistorizado que adquiere la diversidad cultural en las clases y prácticas pedagógicas de Susana puede combinarse a su vez, en algún momento del año, con imágenes y recursos más recientes sobre el 12 de octubre y la falta de respeto a la cultura de los pueblos originarios en el proceso de conquista y colonización. Un caso particular es el discurso que la docente tuvo que preparar para el acto que conmemoraba el día del respeto a la diversidad cultural. El mismo se inicia con el relato “El descubrimiento” de Eduardo Galeano¹⁸ sobre la llegada de los españoles a América y sigue con los orígenes de la efeméride. Se pone el énfasis en las formas en que los pueblos originarios fueron perdiendo su cultura, su lengua, su religión, sus tradiciones y su territorio; así como también en la tortura, la matanza y el sometimiento por parte de los españoles. Sin embargo, también figuran frases tales como “sangrienta batalla entre dos culturas”, “encuentro de culturas completamente diferentes” que nos hablan de la persistencia de una mirada deshistorizada en donde las relaciones de poder y desigualdad parecen desaparecer.

Retomando los aportes de Ocoró Loango (2010) -quien estudió las representaciones sobre la negritud en los actos del 25 de Mayo- los pueblos originarios al igual que los negros y negras del periodo colonial, son leídos solo como víctimas a las que se arrebató un pasado idílico donde reinaba la armonía. La idealización de ese pasado ubica al indígena en una posición siempre subalterna, desprovista de rebelión donde no se lo reconoce como un sujeto que pueda intervenir en el hoy. De este modo, las diferencias se folklorizan y se construye un otro a partir de estereotipos que lo expulsan de las narrativas dominantes de la argentinidad.

En las experiencias y vivencias personales de la docente también podemos

18 Galeano, Eduardo (2012). Los hijos de los días. Siglo XXI editores. Buenos Aires. P. 302.

rastrear esta negociación entre discursos que ponen el acento en aspectos emotivos y otros que intentan anclarse en una postura más crítica. Respecto al abordaje de la diversidad cultural en diferentes momentos de su formación y luego en su práctica docente, Susana plantea lo siguiente:

Para el trabajo final del profesorado en historia fui a entrevistar a referentes de la comunidad toba en Derqui y me di cuenta de que para nosotros naturalizamos que esta todo bien, que ellos nos aceptan, ¡que los queremos ayudar y no! Nosotros caemos en esa comunidad como supuestamente blancos o mestizos y nos quieren encajar una patada en el culo. O sea, nosotros no participamos, no somos iguales que ellos. Eso es algo que nosotros tenemos que entender. Por ahí, decimos “somos todos iguales”, sí bueno en el ideal, pero para ellos no somos todos iguales. Viste que las relaciones sociales son como muy complejas y nosotros a veces naturalizamos que es todo lo mismo y no, no es así. El concepto de igualdad que nosotros utilizamos es con las leyes occidentales y capitalistas que a ellos los excluyeron, entonces ¿por qué yo soy igual a vos si vos te quedaste con mis tierras por ejemplo?

Ayer estaba dando geografía en 5º y estamos trabajando población, y hay una parte donde se habla de los marginados, de los que quedaron afuera del sistema, de los que de a poco se los va empujando y ahí tenes a todas las comunidades indígenas y tenes a los veteranos de Malvinas también. ¿En qué situación quedaron? ¿Qué hacen? Y ahí está el tema de como los toma la constitución nacional y en qué momento o cuando se les va a devolver la tierra, cuando se los reconoce. Vos les vas cercenando cada vez más su hábitat, no tienen donde cazar y tomar agua, no tienen donde cultivar, no tienen nada. Los vas tratando de sacar cada vez más del mapa como quien dice. Y ahí tenes un montón de productores que quieren esas tierras para el cultivo de la soja y la constitución

Por eso la charla que hubo cuando vinieron los tobas por que la señora les dice: “nosotros tenemos hijos adolescentes y algunos tienen vergüenza de decir quiénes son porque los van a discriminar, los van a dejar de lado. Yo tengo miedo de que se pierda el idioma, las canciones, los sonidos y un montón de cosas”. Este miedo de la señora viene de que le dicen vos no sos

igual que nosotros, sos un negro de mierda, sos un indio de mierda.

(Entrevista docente Susana, 2019)

Es interesante ver cómo aparece una sensibilidad en torno a las condiciones de vida actuales de las comunidades indígenas y las desigualdades por las que atraviesan que está ausente en otros ámbitos de su práctica. Asimismo, surge una mirada política y económica que aborda la diversidad como un tema que no se agota en el reconocimiento legal del Estado, sino que requiere de una transformación en la concepción occidental del uso de la tierra y las formas de producción. Por último, vemos una preocupación por la pérdida de identidad y la discriminación que aún perdura en estos sectores.

Encontrar respuestas del por qué esta mirada más compleja y contextualizada de los problemas que implica abordar la diversidad cultural en la escuela no se ve trasladada a las planificaciones, actividades, recursos y exposiciones de esta docente requiere de un análisis mucho más profundo del que podemos ofrecer aquí. Solo a modo de hipótesis, podemos plantear dos cuestiones que nos parecen relevantes. La primera de ellas es que los intentos de renovación curricular en la temática coexisten con el uso de contenidos y recursos que responden a las versiones más arquetípicas y tradicionales de la enseñanza de la historia y las ciencias sociales en general. En esta línea, creemos que la cultura asimilacionista y homogeneizante que caracterizó a las escuelas argentinas y el objetivo de las políticas educativas de crear una identidad nacional cultural uniforme siguen ejerciendo un gran peso en la formación docente y también en sus prácticas. Buscar que los docentes realicen una reflexión historizada de esas prácticas para ponerlas en discusión es parte de los dilemas a los cuales se enfrenta la enseñanza de la diversidad en la formación docente (Martínez y Diez, 2019). Otro aspecto para tener en cuenta es el modo específico que asume la tarea de enseñar en contextos de pobreza. Siguiendo a Redondo (2004) la enseñanza en las escuelas pobres, como la EES en la que trabaja Susana, implica un desafío constante para los docentes al verse confrontados cotidianamente con la aparente alternativa de asistir o enseñar. Esta situación no implica que el docente deba escoger entre una de estas opciones, sino que ambas posiciones se articulan para dar como resultado identidades docentes complejas. En palabras de Redondo (2004, p. 88): “Restos de una y otra tarea se combinan de múltiples maneras de acuerdo con el papel del equipo

directivo, la posición que asuman los docentes, el lugar de los padres, el personal de cocina, los cooperadores, etcétera”. En posiciones como las de Susana, que otorgan un rol protagónico al vínculo afectivo y la contención podemos ver cómo la problemática de la asistencialidad en la escuela no se refiere solo a la situación de pobreza de las familias y los niños, sino también al modo en que se abordan los aprendizajes y cómo lograr que sean significativos para sus alumnos. Así, la visión folclorizada y romántica de los pueblos originarios y su cultura puede considerarse como un reflejo de ese discurso asistencialista y de contención afectiva, donde se enseña “poco” y “sencillo” porque las prioridades son otras.

Sin duda, este tipo de situaciones en donde se combinan discursos con nociones del orden de la “contención”, la “igualdad”, la “identidad”, el “conflicto” o las “diferencias” ponen de manifiesto la complejidad y dinamismo de las posiciones docentes y las negociaciones, transformaciones y producción de significados y prácticas que se dan en ellas.

3.3 La diversidad cultural como prescripción

A lo largo de este capítulo fuimos registrando las posiciones docentes de Javier y Susana, observando el modo en que se articulan en torno a diferentes discursos que en ocasiones se complementan y en otras parecen superponerse e incluso contradecirse. En este último apartado, intentaremos reconstruir los sentidos en torno de la diversidad que tienen lugar en Claudio, el tercer y último profesor de historia analizado para llevar adelante esta investigación.

Una mirada crítica parece invadir la planificación anual de este docente. Se le dedica toda una unidad a la “Conquista y organización del territorio colonial en América”, en donde ideas como las de “saqueo” y “genocidio de los pueblos originarios” son parte importante de la organización de contenidos, junto con el “proyecto de la Corona en América” y “la caída de los grandes imperios precolombinos y la debacle demográfica de los indígenas”. Asimismo, en la fundamentación de la planificación se plantea como uno de los principales desafíos “salir de la periodización eurocéntrica y reconocer diferentes maneras de datación e interpretación de hechos que parecieran ser definitivos y estáticos, y que sin embargo son materia de discusión.”

También, observamos una preocupación por recuperar la diversidad real

que se encuentra en el aula poniendo en valor las experiencias de los alumnos y revalorizando el legado cultural que traen consigo: idiomas, costumbres, comidas. Así lo plantea el docente cuando se pregunta acerca del modo de abordar de manera significativa la diversidad cultural:

En las ferias de ciencias. No sé si en clases específicas. Pero en ferias donde cada curso toma un país determinado y lo representa en cuanto a su cultura, sus comidas y costumbres, bueno la religión. Hacen toda una investigación personificándose ellos mismos y representando a ese país. Eso me parece que fue bastante positivo, incluso acá en el colegio se hizo una vez. No era como el modelo de la ONU que es más parlamentario, sino más expositivo presentando maquetas, buscando comidas típicas, y la idiosincrasia. Generalmente eran países latinoamericanos.

Ahora que recuerdo en la 27 tengo un alumno que es paraguayo y habla guaraní muy fluidamente. Incluso me contaba que allá se enseña en las escuelas el guaraní original y que el que se habla comúnmente en Argentina es una mezcla de español y guaraní que se llama yaporá. Me dijo que su abuela lo habla pero que al él no le sale porque tiene muchos sonidos guturales. Pero bueno se nota que en Paraguay hay un cuidado y una preocupación del estado por conservar el legado de los pueblos indígenas que en la Argentina no tenemos. A lo sumo somos descendientes de europeos, venimos de los barcos, pero no de los indios. Es muy interesante el tema porque cada vez tenemos más chicos que se incorporan de países limítrofes a la escuela.

(Entrevista docente Claudio, 2019)

En el último pasaje de esta transcripción se cuele una mirada que intenta problematizar la construcción de la identidad argentina desde la negación de lo indígena. Así, la presencia cada vez más numerosa de alumnos provenientes de países limítrofes, Perú y Venezuela reanimaría un debate acerca de la identidad latinoamericana que no encuentra cauce en un ámbito escolar que tiende a anular las diferencias culturales de origen. En efecto, advertimos que emerge un discurso en donde se cargan las tintas sobre el formato escolar y los límites que impone al tratamiento de cuestiones vinculadas a la diversidad cultural:

Además, el formato de la escuela secundaria no colabora, porque al plantear que son todos iguales y que hay que enseñarles a todos lo mismo y es difícil que ellos quieran mostrar esa diversidad cultural que ellos tienen. La estructura del colegio secundario no permite que los chicos planteen su diversidad cultural. Por ejemplo, acá tenemos chicas con descendencia afroamericana y ellas se integran al grupo, pero siento que tienen algún condicionamiento o vergüenza en plantear sus costumbres, intentan pasar desapercibidas para integrarse más al grupo también.

(Entrevista docente Claudio, 2019)

Sin embargo, este discurso crítico que intenta ofrecer una mirada contextualizada e histórica acerca de las dificultades que atraviesa la enseñanza de la diversidad cultural en la escuela, entra en disputa con otros discursos en donde estas preocupaciones parecen diluirse. De este modo, en algunas de las actividades y exposiciones podemos rastrear la convivencia de miradas románticas hacia los pueblos originarios y el respeto por su legado cultural con ideas maniqueas de “europeos” contra “americanos”.

Hemos ponderado en el capítulo anterior aquellas prácticas didácticas cotidianas a través de las cuales los docentes configuran nuevas formas de abordar la diversidad. Vimos que a pesar de mantenerse la tríada clásica de las clases de historia (exposiciones, cuestionarios y síntesis) existen cambios en esas permanencias que nos llevan a pensar en rupturas dentro del “código disciplinar” (Cuesta, 1997) de la historia escolar. No obstante, estos esfuerzos, se evidencia en determinadas prácticas una visión y enunciación de la diversidad desde un conjunto de afirmaciones, mas no de argumentos.

El caso de los cuestionarios es representativo de este tipo de posiciones. Las preguntas y consignas que se plantean a los alumnos para trabajar van dirigidas a la comprensión del contenido del texto y no contemplan la reflexión sobre el propio proceso de comprensión que el alumno realiza. En esta línea, los estudiantes despliegan estrategias de localización de la información necesaria para responder en donde las dudas y consultas de los alumnos son del estilo “de acá hasta acá profe” y no están dirigidas a la comprensión. A modo de ejemplo:

“La metrópoli y la colonia”

Actividad: resolver la siguiente guía de lectura. Pág. 140 y 141.

- 1) *¿Cuál fue el objetivo de la creación de estructuras políticas?*
- 2) *Describir la población americana*
- 3) *¿Que sucedía con la violencia en esa época?*
- 4) *Describir la denominada “Aventura de la conquista”.*
- 5) *¿Que sucedía con las instituciones?*
- 6) *Describir las “leyes de derecho español”.*
- 7) *¿Que sucedió con los nuevos territorios?*
- 8) *Explicar el concepto de autoabastecimiento.*

“El encuentro y la conquista” Guía de lectura

- 1) *Describir el primer encuentro entre americanos y europeos.*
- 2) *¿Como fue ese “asombro” que se produjo?*
- 3) *¿Que utilidad vieron los españoles en los pobladores originarios?*
- 4) *Describir el pensamiento español respecto de las costumbres americanas.*
- 5) *Deducir como crees que fue el “choque de culturas” ¿Existió una convivencia o no la hubo? Desarrollar.*
- 6) *¿Qué región de América fue conquistada inicialmente?*
- 7) *Describir el trato de los españoles a los “indios”.*
- 8) *Desarrollar el ritmo de la conquista posterior a 1530.*
- 9) *¿Que sucedió después de 1570 con esta denominación?*
- 10) *Describir el caso de Hernán Cortes en México.*

(Ejemplo 9, observación clase Claudio, 2º año, 2019)

Más allá del contenido y las demandas de las consignas, que reflejan una relación con el saber problemática y la persistencia del modelo de conocimiento enciclopedista (Ver capítulo 2), estos ejemplos permiten también mostrar una imagen idílica de la conquista. “Aventura”, “encuentro”, “asombro”, “choque de culturas”, “convivencia”, son nociones que no parecen ir en la dirección de los objetivos planteados en la planificación de cuestionar la “periodización eurocéntrica”. Además, invocan una serie de visiones arquetípicas y tradicionales que desanclan conceptualmente la diversidad cultural de las relaciones de poder y desigualdad. Vemos entonces algunos puntos de contacto con las posiciones docentes de Susana y Javier, sobre todo con relación a la noción de cultura como entidad fija, ahistórica, despolitizada e inmaculada que comparten los individuos de un grupo.

Algo semejante ocurre cuando se propone trabajar con la interpretación de imágenes históricas sobre la colonización de América. Si bien hemos remarcado en el capítulo 2 las bondades de trabajar con actividades que se muestran atentas a lo ético y estético como las imágenes, también es importante destacar que el tipo de lectura que se haga de las mismas influye en los sentidos sobre diversidad que se construyen dentro del aula. El ya citado ejemplo del grabado de Theodore de Bry (ver Figura 1, p. 48) que muestra la ejecución del cacique Hatuey es un ejemplo de esta tensión entre un recurso que puede fortalecer la lectura de un momento histórico al mismo tiempo que sigue transmitiendo una imagen romántica y utópica de los pueblos indígenas. Prueba de ello es que aun cuando el análisis del grabado se aborda desde la sensibilidad del alumno “¿Cómo creen que era la relación entre los europeos y los indígenas en América?, ¿Qué sentimientos les despierta esta obra?”, no hay a posteriori una contextualización de la obra y su autor. Este tipo de lectura plantea la dificultad que conlleva acercarse de modo ingenuo al pasado, donde no importa quién fue el autor, ni cuándo fue realizada o en qué contexto y con qué intencionalidad porque en realidad el pasado es lo ocurrió allí, es lo que muestra la imagen (Carretero y González, 2008). Del mismo modo, las formas de acercamiento a imágenes históricas también suponen un modo de construcción de los significados culturales o históricos potencialmente portados por la misma. Es decir, que la multiplicidad de significados que despiertan las imágenes históricas cambia en función del uso y de la lectura que realiza cada espectador. Así, cada estudiante se acercará al grabado desde una construcción particular de sentidos que le permite al mismo tiempo imaginar los hechos históricos a partir de las representaciones que le brinda la imagen. Si esto es así, la intervención del docente para hacer un uso contextualizado de las imágenes históricas es fundamental porque permite salir de la transparencia o literalidad de esta para interesarse en los modos (mediados técnica e ideológicamente) en que se construyó esa imagen sobre el pasado (Carretero y González, 2008).

Este último ejemplo muestra el acercamiento descontextualizado a la imagen y orienta las preguntas hacia la “verdad” que puede mostrar la misma, sin poner en discusión cómo ese grabado muestra o presenta el pasado y por qué:

D: ¿Qué ven en esta primera imagen?

A: “Europeos quemando indígenas”

D: “Como están vestidos”

A: *“Como militares. Como sacerdotes que pertenecen a la religión católica, la del vaticano”*

D: *“Claro, españoles militares y religiosos. ¿Qué les hacen?”*

A: *“Los queman, les roban”*

D: *“En Europa, ¿a quienes se los prendía fuego?”*

A: *“A los brujos”*

D: *“Claro, los indígenas eran herejes”*

A: *“Porque no tenían la misma cultura. Tenían otras religiones y creían en otros dioses, en muchos.”*

D: *“¿Y esto les parece bien?”*

A: *“No”*

D: *“Muy bien, ahora vamos a trabajar.”*

(Ejemplo 10, observación clase Claudio, 2º año, 2019)

Asimismo, esta última situación condensa una serie de tensiones y dilemas que atraviesa la posición docente de Claudio. El primero de ellos se relaciona con el abordaje en términos de “héroes” y “villanos” que se filtra en muchas de las exposiciones del docente. Se establece una clara división entre los “españoles o europeos” y los “indígenas” o “americanos” en donde se adjudica a cada uno de ellos una serie de aspectos y particularidades que son inmanentes a su condición. La construcción de este tipo de discursos tiende a valorar positivamente a un grupo social (los indígenas en este caso), explicar sus características en términos esencialistas, no históricos y rechazar u omitir toda aquella fuente que ponga en conflicto la versión complaciente de la propia historia que estos discursos dicotómicos establecen. Como remarcan Carretero y Montanero (2008), la recuperación en forma acrítica del rol de ciertos personajes históricos o grupos sociales emblemáticos también va en dirección de tender lazos de permanencia y continuidad entre los hechos y personajes del pasado y la actualidad. Este pasaje al presente del indígena “bueno” contra el “europeo” malo sin ningún tipo de mediación nos vuelve a mostrar lo sensible que es el campo de la enseñanza de la historia y las dificultades de conciliar los aspectos cognitivos que impone el criterio disciplinar con los aspectos emotivos y afectivos que implica la formación de la identidad nacional, que se nutre de discursos éticos y morales.

En estrecha relación con esto último nos interesa mencionar el modo en que el principio de la diversidad cultural es apropiado por el docente a través de

términos que pertenecen al lenguaje democrático de la escuela como el de convivencia y, sobre todo, el de respeto: a la diferencia, la diversidad, a las distintas costumbres y culturas. Interrogado acerca de cómo entiende la diversidad cultural en el marco de la enseñanza de la historia, Claudio remarca:

“El respeto que tiene que haber y que no muchas veces sucede en favor de diferentes costumbres y trato de relacionarlo en la enseñanza con cosas que nos tocan vivir a nosotros, con personas que nos toca conocer a nosotros y bueno me parece muy interesante escuchar al otro, por más que muchas veces es chocante porque son otras culturas, otras formas de vivir. Por lo menos escuchar, aunque uno no vaya a incorporarse a esas culturas escucharlas para poder entenderlas mucho mejor y obviamente tratar de no ser hostil ni mucho menos.”

(Entrevista docente Claudio, 2019)

Esta mirada que sostiene el docente se refuerza y complementa con afiches que algunos de sus alumnos realizaron para el día del respeto a la diversidad cultural y que contienen afirmaciones como:

“12 de octubre día del respeto a la diversidad cultural. La diversidad nos enriquece. Apostemos al respeto, la solidaridad, la libre expresión y la unión entre los pueblos”

“Respeto y diversidad es aceptar las distintas lenguas” (se acompaña la frase con palabras en quichua y su traducción al castellano)

“Respeto y diversidad a los pueblos originarios de nuestro territorio para que logren un mayor reconocimiento”

(Observación institucional, 2019)

De la puesta en marcha de estas prácticas podemos deducir que Claudio intenta una construcción de saberes históricos escolares según las expectativas que tiene de sus alumnos: qué cree que deben o deberían saber, qué los conmueve, qué resulta imprescindible que aprendan (González, 2018). En este caso, el docente hace hincapié constantemente en las nociones de respeto, diferencia y diversidad e intenta trasladarlas a su propia versión de los saberes vinculados con el proceso de conquista y colonización de América.

Como señalan Martínez y Diez (2019), si la enseñanza del proceso histórico de conquista y colonización se aborda a través del concepto de uniformización violenta (en el sentido de remarcar la violencia cultural, la imposición y eliminación de formas de vida, el saqueo económico de los pueblos americanos, entre otros aspectos) luego tal planteo emerge vinculado a prescripciones y enunciados de “deber ser” sobre el respeto a las diferencias. Este problema de rigurosidad teórica puede traer consecuencias pedagógicas dado que el uso reiterado de la diversidad como mandato, puede generar una apropiación acrítica de este concepto y liberarlo de las relaciones que tiene con otros conceptos y nociones que se busca transmitir como el de violencia cultural, por ejemplo.

La posición aquí analizada nos habla de la actualidad del mandato de la diversidad en las prácticas y discursos docentes. Sin embargo, también nos muestra los riesgos de asumir la defensa del respeto por la diversidad como una obligación que debe enseñarse siguiendo ciertas pautas visiblemente delimitadas por un sistema educativo argentino que intenta articular de manera compleja el paradigma civilizatorio y nacionalista con los discursos posteriores de la democratización, la interculturalidad y la inclusión. Así, la última de las posiciones analizadas camina sobre esta tensión demostrando que los profesores/as reconocen la diversidad y despliegan retóricas de respeto a la misma de distintas maneras que, aun entrando en contradicción o sin la rigurosidad teórica y conceptual deseada, siguen sosteniendo su vigencia.

Para cerrar este capítulo es posible afirmar que la diversidad cultural y la cultura / lo cultural adquieren una pluralidad de sentidos que emerge en las posiciones docentes aquí detalladas. En primer lugar, aquellos que plantean la diversidad como un problema político que debe ser abordado desde la responsabilidad del Estado y que asignan a la cultura una significación como entidad fija y ahistórica. En segundo lugar, una mirada que construye sentidos desde el respeto y el reconocimiento del legado cultural de los pueblos indígenas y de las tradiciones, costumbres y lenguas que aún subsisten en muchos de los alumnos que asisten a la escuela. Esta posición promueve una noción de cultura superficial, según la cual lo cultural está asociado únicamente a los componentes observables que la representan. Por último, los sentidos sobre diversidad cultural se construyen a partir de nociones en donde conviven tanto una mirada crítica de los procesos

históricos y del formato escolar junto con ideas románticas en donde los pueblos originarios aparecen solo como “víctimas” del invasor europeo. La idea de cultura, en tanto, se elabora desde una matriz esencialista y funcionalista que plantea una reificación de lo cultural y una expropiación de lo político, en donde la dinámica intercultural parece plantearse como un espacio de encuentro armónico entre grupos.

Esta multiplicidad de sentidos acerca de la diversidad cultural permite recuperar su carácter precario y contemplarla como un espacio inestable, repleto de tensiones y conflictos, en donde se articulan de manera compleja nociones que hunden sus raíces en el paradigma civilizatorio y nacionalista con el que se estructuró el sistema educativo argentino, con discursos críticos que intentan recuperar nociones del orden de la diversidad, la desigualdad, las relaciones de poder y la inclusión. Es justamente esta precariedad la que nos permite abrir la posibilidad de intervenir en el estado de cosas, de plantear los desafíos pedagógicos que involucra pensar la diversidad cultural en la escuela secundaria de hoy. En ese rumbo van las consideraciones finales de esta tesis.

REFLEXIONES FINALES

Esta tesis partió de una serie de problemas vinculados al abordaje de la diversidad cultural en las clases de historia del nivel secundario. A partir de esta cuestión surgieron las siguientes preguntas específicas: ¿Cuáles son los sentidos en torno a la diversidad cultural construidos por docentes en las clases de historia de escuelas secundarias del conurbano bonaerense?; ¿Cómo se aborda desde la enseñanza de la historia temáticas y contenidos vinculados a la diversidad cultural?; ¿Cómo recuperan estos profesores/as la diversidad cultural que encuentran en las aulas?; ¿Cuáles son los dilemas que plantea el modelo enciclopedista que sustenta el formato actual de la escuela secundaria a la hora de trabajar con temas vinculados a la diversidad?; ¿En qué concepciones de la diversidad y la cultura/ lo cultural se fundamentan los saberes y prácticas pedagógicas de los docentes?

Se llevó adelante una exploración con la finalidad de encontrar algunas respuestas para dichos interrogantes y ante lo cual desde una mirada etnográfica y del paradigma interpretativo se buscaron algunas recurrencias y regularidades tanto en las prácticas como en los discursos de los/as docentes observados. En ese sentido, las preguntas problemas planteadas fueron analizadas desde los distintos ámbitos que constituyen la práctica docente: los saberes y las prácticas pedagógicas en el aula (sobre todo exposiciones, cuestionarios y síntesis); los diseños curriculares; las planificaciones anuales de contenidos; la concepción de la diversidad cultural y la/s cultura/s; los artefactos, herramientas y objetos didácticos. Desde estos elementos se intentó reconstruir los diferentes discursos que legitiman dicha práctica y mostrar las tensiones, conflictos y dilemas que enfrentan los profesores/as de historia al abordar temáticas vinculadas con la diversidad cultural.

Los resultados de esta indagación nos muestran un escenario complejo que es preciso explicitar. En primer lugar, la enseñanza de contenidos que problematizan la cuestión de la diversidad cultural es abordada desde prácticas pedagógicas y didácticas que muestran una persistencia del código disciplinar sobre el cual se estructuró la enseñanza de la historia en las escuelas. Esto implica reconocer que las exposiciones, los cuestionarios y las síntesis siguen siendo la manera en que los docentes llevan adelante sus clases, más allá del contenido a enseñar. Como se planteó en el capítulo 2, estos haceres recurrentes muestran que la permanencia de este núcleo duro no descarta cambios sutiles en las formas tradicionales en que se ha enseñado historia. Exposiciones dialogadas con un rol

activo del alumno; apelación a los saberes previos; referencias al presente y al futuro; consignas que apuntan a fortalecer habilidades como la reflexión, la comparación, la fundamentación, la argumentación y la manifestación de sensibilidades junto con una construcción de saberes situada y singular, son indicios que nos muestran cambios en las permanencias. Sin embargo, analizar estas auspiciosas alteraciones también incluye poner el centro de atención en aspectos que condicionan los procesos pedagógicos como las relaciones que se establecen con el saber (Charlot, 2008) y el modelo enciclopedista que sustenta al formato escolar del nivel secundario (Terigi, 2008; Tobeña, 2018). Contemplar las prácticas docentes desde estos recaudos teóricos y epistemológicos nos brindó la posibilidad de advertir que, más allá de ciertos discursos que los docentes ponen en juego donde critican el formato escolar del nivel secundario, la mayor parte de sus prácticas didácticas no parecen ir en la dirección de vencer el modelo enciclopedista.

En el capítulo 3 propusimos un análisis minucioso de las posiciones docentes seleccionadas para esta investigación. Nos encontramos con tres estilos diferentes de otorgar sentido a la diversidad cultural que tienen como sostén distintas concepciones sobre aquello que los docentes entienden por diversidad y por cultura / lo cultural. La primera de ellas encarnada por “Javier” nos plantea la diversidad como un problema político que debe ser afrontado por el Estado y su rol en aquellos procesos históricos donde la diversidad cultural aparece como problema. La segunda mirada es la de “Susana” quien construye sentidos desde el respeto y el reconocimiento del legado cultural de los pueblos aborígenes y de las tradiciones, costumbres y lenguas que aún subsisten en muchos de los alumnos que asisten a la escuela. Mientras que “Claudio”, la tercera de las posiciones muestra la convivencia en permanente tensión de un abordaje crítico de los procesos históricos y el formato escolar unido con ideas románticas en donde los pueblos indígenas solo aparecen como víctimas. También fue nuestra intención poner en evidencia los obstáculos que acarrea la enseñanza de la historia cuando se aborda este tipo de procesos y la coexistencia conflictiva entre los objetivos románticos e ilustrados (Carretero, 2013) que han caracterizado a esta disciplina.

Asimismo, encontramos en estas posiciones discursos que apelan a diferentes concepciones sobre la cultura / lo cultural. Uno de ellos la toma como una entidad fija y ahistórica que reifica a cada una en su lugar y la obliga a oponerse a otra, invalidando de ese modo el intercambio, el diálogo y el enriquecimiento mutuo de las culturas. Otra de las concepciones propone una perspectiva superficial

de la cultura en donde se destaca su carácter estático y su reconocimiento exclusivo en elementos observables que la representan: comidas típicas, idiomas, vestimenta, danzas, entre otros. Por último, encontramos una noción de cultura que se construye desde una matriz esencialista y funcionalista que plantea una reificación de lo cultural y una expropiación de lo político, en donde la dinámica intercultural parece plantearse como un espacio de encuentro armónico entre grupos. Estos significados no son fijos y estables, sino que circulan entre los tres docentes observados, con diferentes niveles de articulación y adhesión. Esta pluralidad de sentidos nos muestra un fuerte escenario de disputa hegemónica en torno a conceptos como los de diversidad cultural y cultura / lo cultural que pueden ser articulados, a través de negociaciones densas, con distintos discursos y significaciones dando cuenta de su influencia social y política.

En esta tesis quise evidenciar y poner en discusión las distintas formas y maneras en que la cuestión de la diversidad cultural es abordada por docentes de historia en el marco de sus clases en 2°(SB) situadas en escuelas secundarias del norte del conurbano bonaerense. En ese camino surgieron inquietudes acerca de los sentidos que adquiere esta noción en los procesos pedagógicos, prácticas, saberes y discursos que circulan entre los profesores/as. También nos topamos con la necesidad de evitar caer en versiones triunfalistas que celebran el trabajo con la diversidad en el aula para marcar las serias dificultades que surgen de concepciones y nociones cosificadas, ahistóricas y superficiales de la cultura y lo cultural. Estas problemáticas también atañen al paradigma epistemológico que sustenta al formato escolar de la escuela secundaria el cual torna muy difícil repensar los procesos pedagógicos por fuera de las lógicas heredadas del enciclopedismo. Quizás sea esta una de las claves para pensar los desafíos pedagógicos que involucra pensar la diversidad cultural en una escuela secundaria que hace tiempo se encuentra empantanada.

BIBLIOGRAFÍA

ALLIAUD, A. (2017). Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio. Buenos Aires. Paidós.

ALLIAUD, A. (2015) «Los artesanos de la enseñanza pos-moderna. Hacia el esbozo de una propuesta para su formación», *Historia y Memoria de la Educación*, 1: 319-349.

ALLIAUD, A. (1993). Los maestros y su historia: los orígenes del magisterio argentino. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

ALLIAUD, A. y ANTELO, E. (2009). Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación. Buenos Aires: Aique.

AMÉZOLA, G. & E. GEOGHEGAN (2006). La dictadura en la escuela. La enseñanza de la historia reciente en las escuelas de la Provincia de Buenos Aires. Recuperado de: <http://www.riehr.com.ar/investigacion.php>

BARTOLOMÉ DE LAS CASAS (2011). Brevísima relación de la destrucción de las Indias. Editorial Universidad de Antioquia.

BILLÁN, Y. (2015). El contexto como punto de partida y de llegada. Miradas en torno a la historia reciente en una institución educativa del municipio de san Miguel. Clío & Asociados. La historia enseñada. 20/21. 237-257.

BIRGIN, A. (1999). El trabajo de enseñar: entre la vocación y el mercado. Las nuevas reglas del juego. Buenos Aires, Argentina: Troquel.

BRIONES C. (2007). La puesta en valor de la diversidad cultural: implicancias y efectos. En *Revista Educación y Pedagogía*. Vol. XIX. Num. 48. Mayo – Agosto 2007, pp. 37-51.

BRIONES, C. (2002). Viviendo a la sombra de naciones sin sombra: políticas y poéticas de (auto) marcación de lo indígena en las disputas contemporáneas por el derecho a una educación intercultural. En Fuller, N. (ed.), *Interculturalidad y política. Desafíos y posibilidades*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en Perú – PUCP-UP-IEP.

BUENFIL BURGOS, R. N. (2007). Introducción. En P. Padierna Jiménez y R. Mariñez (Coord.), *Educación y comunicación. Tejidos desde el Análisis Político del Discurso* (pp. 15-35). México: Casa Juan Pablos – Programa de Análisis Político del Discurso e Investigación.

BULETTI, SABRINA (2016). “Usos y apropiaciones de los materiales audiovisuales de divulgación histórica producidos por Canal Encuentro por parte

de los docentes de historia”. xvi Jornadas Nacionales y v Internacionales de Enseñanza de la Historia. Universidad Nacional de Mar del Plata, 7-9 de septiembre. Disponible en: <http://fh.mdp.edu.ar/encuentros/index.php/apahun/2015/paper/view/971/809>.

CARRETERO M. Y GONZÁLEZ M. F. (2008) “Aquí vemos a Colón llegando a América. Desarrollo cognitivo e interpretación de imágenes históricas”. En *Cultura y Educación*, 2008, 20 (2), pp. 217-227.

CARRETERO, M. & J. A. castorina (comps.) (2010). La construcción del conocimiento histórico. Enseñanza, narración e identidades. Buenos Aires: Paidós.

CARRETERO, M.; CASTORINA, J. A.; SARTI, M.; VAN ALPHEN, F. & A. BARREIRO (2013). La construcción del conocimiento histórico. *Propuesta Educativa*.39 (1). 13-23.

CHARLOT, B. (2008). La relación con el saber. Formación de maestros y profesores, educación y globalización. Trilce. Montevideo, Uruguay.

CHARTIER, A. M. (2000). Fazeres ordinários da classe: uma aposta para a pesquisa e para a formação. *Educação e Pesquisa* (26) 1, pp. 157-167.

CHARTIER, R. (1996) *Escribir las Prácticas*. Foucault, De Certeau, Marin. Buenos Aires: Manantial, 1996.

CHERVEL, A. (1991) Historia de las disciplinas escolares: reflexiones sobre un campo de investigación. *Revista de Educación*, Madrid, n. 295, p. 59-111.

CHEVALLARD, Y. (1997) *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Aique, Buenos Aires.

CUESTA, R. (1997) *Sociogénesis de una Disciplina Escolar: la historia*. Barcelona: Pomares-Corredor.

DE CERTEAU, M. (2007) *La Invención de lo Cotidiano. Artes de hacer*. México: Universidad Iberoamericana.

DGCyE. Portal ABC: Diseños curriculares por año y área [en línea]. Disponible: <http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/default.cfm>

DÍAZ, R., & ALONSO, G. (2007). *Construcción de espacios interculturales*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

DIAZ, R., RODRIGUEZ DE ANCA, A. (2006) “La Interculturalidad en debate. Apropiaciones teóricas y políticas para una educación desafiante”. *Astrolabio* [en línea] 4. Disponible en <http://www.astrolabio.unc.edu.ar/articulos/multiculturalismo/articulos/diasanca.ph>

p.

DIETZ, G. (2012). Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación. Una aproximación antropológica. México: Fondo de Cultura Económica.

DIEZ, M. L. y NOVARO G. (2014). Continuidades y discontinuidades entre sistemas educativos nacionales: la educación en Bolivia y en Argentina desde una perspectiva intercultural. En M. E. Martínez y A. Villa (comps.), Relaciones escolares y diferencias culturales: la educación en perspectiva intercultural. Buenos Aires: Noveduc.

DIEZ, M. L. (2004). Reflexiones en torno a la interculturalidad. Cuadernos de Antropología Social, (19). Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.

FALCONI, O. (2017). Confeccionar Afiches: gestión y uso de artefactos didácticos, soportes de escritura e imagen para el trabajo de enseñar en la Escuela Secundaria. El funcionamiento de un dispositivo didáctico-pedagógico. Cuadernos de Educación. Año XV. N° 15. ISSN 2344-9152.

FERNÁNDEZ SAMPIERI, R. (2010). Metodología de la investigación. Distrito Federal, México: Mc Graw Hill.

FINOCCHIO, SILVIA (2016). Clío & Asociados: La investigación sobre enseñanza de la historia en revista. Clío & Asociados (23), 8-14. En Memoria Académica. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.8153/pr.8153.pdf

FINOCCHIO, SILVIA (2019). “Una cartografía de saberes escolares para América Latina”. Revista Propuesta educativa. N° 34. Pp. 65-76.

FINOCCHIO, S. (2007). Entradas educativas en los lugares de la memoria. En Franco, M. & F. Levín (comps.). Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción. Buenos Aires: Paidós.

FINOCCHIO, S. (2009). De aprender de memoria a enseñar para la memoria la historia reciente. En Pagès, J. & M. P. González (comps.). Història, memòria i ensenyament de la història: perspectives europees i llatinoamericanes (83-101). Barcelona: UAB.

FINOCCHIO, S. & H. LANZA (1993). ¿Cómo se conforma la práctica docente? Una aproximación a los ámbitos que constituyen el discurso de los

profesores de historia del nivel medio. En Lanza, H. & S. Finocchio. Curriculum presente, ciencia ausente. Tomo III: La enseñanza de la historia en la Argentina de hoy (96-154). Buenos Aires: FLACSO/ CIID- Miño y Dávila.

FOUCAULT M. (1992). Microfísica del poder. 3° edición. Madrid. La Piqueta.

GALEANO, E. (2013). Memoria del fuego I. Buenos Aires. Siglo veintiuno editores.

GARCÍA CANCLINI, N. (1990). Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad. México: Grijalbo

GARCIA CANCLINI, N. (2004). Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad. Barcelona. Gedisa.

GARCÍA PALACIOS, M., HECHT A. & N. ENRIZ. Pueblos indígenas y escolarización: los usos del concepto de interculturalidad en el debate contemporáneo. En *Educación, Lenguaje y Sociedad* ISSN 1668-4753 Vol. XII N° 12 (diciembre 2015) pp. 1-25 DOI: <http://dx.doi.org/10.19137/els-2015-121204>

GELIND (Grupo de estudio de legislación indígena: Claudia Briones, Morita Carrasco, Diego Escolar, Axel Lazzari, Diana Lenton, Juan Manuel Obarrio, Sandra Siffredi) (1999). “Etnografía del discurso jurídico sobre lo indígena. La resolución 4811 de 1996 desde la pragmática”. En *Publicar en Antropología y Ciencias Sociales*. Vol. 7. Num. 8, pp. 51-68.

GÓMEZ RODRÍGUEZ, L. F. (2015). Critical Intercultural Learning through Topics of Deep Culture in an EFL Classroom. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*. 20. Issue 1 (January-April 2015), pp. 43-59, ISSN 0123-3432. [10.17533/udea.ikala.v20n1a03](https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v20n1a03).

GONZÁLEZ, M. P. (2004/2005). Los profesores y la transmisión de la historia reciente: entre el currículum y el contexto. *Trabajos y Comunicaciones, Segunda Época*, 30/31, 34-55.

GONZÁLEZ, M. P. (2005). La historia argentina reciente en la escuela media: un inventario de preguntas. *Entrepassados*, 28, 83-100.

GONZÁLEZ, M. P. (2010). Los Jóvenes y la Historia desde la Perspectiva de Profesores de Brasil, Argentina y Uruguay. *Clío & Asociados. La historia enseñada*, 14, 152-166.

GONZÁLEZ, M. P. (2011) La enseñanza de la historia en la escuela

secundaria. Una aproximación a los recortes temáticos. En *Reseñas de enseñanza de la historia*. Lugar: Córdoba; Año: 2011 p. 205 – 236

GONZÁLEZ, M. P. (2012). Historia y memoria del pasado reciente en la escuela: una mirada a la propuesta oficial. *Quinto Sol*, 16(2), 1-24.

GONZÁLEZ, M. P. (2013) Historia en el nivel secundario en Argentina hoy: notas sobre el funcionamiento de una disciplina escolar

GONZÁLEZ, M. P. (2014). La historia reciente en la escuela. Saberes y prácticas docentes en torno a la última dictadura. Los Polvorines: UNGS.

GONZÁLEZ, M. P. (2017b) La historia enseñada: Una mirada a los cambios en las permanencias. En *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 42, n. 2, p. 747-769. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623658035>

GONZÁLEZ, M. P. (2017c). “Los saberes históricos escolares como construcción situada y singular”. *Revista Diálogo Andino*, n° 53, pp. 45-57.

GONZÁLEZ, M. P. (2018). La enseñanza de la historia en el siglo XXI. Saberes y prácticas. Ediciones UNGS. Buenos Aires.

GONZÁLEZ, M.P. (2014). Investigaciones sobre la enseñanza de la historia en Argentina. Notas para un balance de dos décadas. En Plà, Sebastián y Pagès, Joan (comps.) *La investigación en la enseñanza de la historia en América Latina* (págs. 39-70). México: Publicaciones de la Universidad Pedagógica Nacional y Bonilla Artigas Editores.

GONZÁLEZ, M.P. (2017) Investigaciones sobre la enseñanza de la historia en Argentina (1991-2016): Un campo en expansión. *Clio & Asociados*, (24): 8-25. Disponible

en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.8166/pr.8166.pdf

GONZÁLEZ, M.P.; GONZÁLEZ IGLESIAS, M. X. (2017a) Investigaciones sobre la enseñanza de la historia en Argentina (1991-2016): un campo en expansión. *En Clio & Asociados, la historia enseñada*; Lugar: Santa Fe; vol. 24 p. 8 – 25.

GOSPARINI, JUAN IGNACIO (2016). “Enseñanza de la historia reciente argentina en la escuela secundaria hoy: una mirada desde los materiales, sus usos y sus prácticas docentes”. XVI Jornadas Nacionales y V Internacionales de Enseñanza de la Historia. Universidad Nacional de Mar del Plata, 7-9 de septiembre.

GRIMSON, A. (2006). Nuevas xenofobias, nuevas políticas étnicas en la Argentina. En A. GRIMSON, & E. JELIN, *Migraciones regionales hacia la*

Argentina: diferencia, desigualdad, derechos (págs. 69-98). Buenos Aires: Prometeo.

GRIMSON, A. & SEMÁN P. (2005). Presentación: La cuestión “cultura”. En *Etnografías Contemporáneas* N°1, Buenos Aires, Escuela de Humanidades, UNSAM.

GRIMSON, ALEJANDRO (2012). *Los límites de la cultura*. Siglo veintiuno editores. Buenos Aires. Argentina.

GROISMAN, L. & HENDEL, V. (2017). Interpelaciones identitarias y efectivización del derecho a la educación de jóvenes migrantes en contextos escolares de la Argentina. En *Crítica Educativa* (Sorocaba/SP), v. 3, n. 3, p. 5-24, ago./dez.2017 ISSN: 2447-422 (en línea)

HECHT, C. (2010). “Todavía no se hallaron hablar en idioma”. Procesos de socialización lingüística de los niños en el barrio toba de Derqui (Argentina). Múnich: LINCOM EUROPA. 282 páginas. (Tesis de doctorado inédita). Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Buenos Aires, Argentina.

HECHT, C., García Palacios, M., Enriz, N. & Diez, M. L. (2015). Interculturalidad y educación en Argentina: reflexiones a propósito de un concepto polisémico. En NOVARO, G., PADAWER, A. & HECHT, C., Educación, pueblos indígenas y migrantes. Reflexiones desde México, Brasil, Bolivia, Argentina y España, pp. 43-63. Buenos Aires: Biblos. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. (Págs. 106-124) ISBN 978-950-34-0791-2

HENDEL, V. (2018). La interculturalidad en el aula. Migración, saberes y tensiones en una escuela del conurbano bonaerense. En *Polifonías Revista de Educación*. Año VII. N° 12 .2018, pp 107-124

HERRERA, D. (2016) “Todavía no se ve que la diversidad cultural enriquece”. En 10 años de la Ley de Educación Nacional. Unipe. Bs. As. ISSN: 18535402

HIGUERA RUBIO, D. (2008). La escuela como escenario de lucha por el pasado: reflexiones a partir de un caso de la Ciudad de Buenos Aires. *Propuesta Educativa*. 30. 109 – 116.

HIGUERA RUBIO, D. (2010). La escuela ante la transmisión del pasado reciente argentino: sentidos comunes, dilemas de la representación y los desafíos

del presente. Buenos Aires: Libros Libres. FLACSO.

HONNETH, A. (2011) *La sociedad del desprecio*, Madrid, Editorial Trotta.

LACLAU E. y MOUFFE C. (1987 [2015]). *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura económica.

LACLAU, E. (1996). Discurso. En GOODIN, R. y PETTIT, P. (Eds.) *The Blackwell Companion to Contemporary Political Thought*. Carlton, Australia Blackwell Publishing. LACLAU, E. (2014). *Los fundamentos retóricos de la sociedad*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura económica.

LÓPEZ, L. E. (2001). *La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana*. PROEIB Andrés- GTZ.

MARTÍNEC, L. & DIEZ, M. (2019). *La enseñanza de la diversidad cultural en la formación docente. Cinco dilemas para el debate*. En *Revista del IICE* ISSN 2452 – 5434 (en línea). N° 45, p. 15-30.

MATO, D. (Coord.) (2018). *Educación superior, diversidad cultural e interculturalidad en América Latina*. Universidad Nacional de Córdoba. Disponible en <http://www.iesalc.unesco.org.ve/>

MINTEGUIAGA, A. (2009) “Educación pública y reforma educativa de los años 90 en la Argentina”, En A. M. GOETSCHEL (coord.) *Perspectivas de la educación en América Latina*. FLACSO Ecuador.

MONTEIRO, ANA MARÍA (2007). *Professores de história. Entre saberes e práticas*. Río de Janeiro: Mauad.

MONTEIRO, ANA MARÍA y GAIOFATTO, NADIA (2017). “Saberes e práticas docentes e ensino de história: temas, conceitos e referenciais (1970-2014)”, *Educação em Revista*, n.33, Belo Horizonte.

MONTEIRO, ANA MARÍA Y PENNA, FERNANDO (2011). “Ensino de História: saberes em lugar de fronteira”. *Educação & Realidade*, vol. 36, n° 1, pp. 191-211.

MONTESINO, M. P. et al. (2003). “Apuntes para una historia de las políticas educativas en la Argentina: análisis comparativo de dos períodos disímiles: 1880-1990, 1990-2002”. Ponencia presentada en las Primeras Jornadas “Experiencias de la Diversidad”, Rosario.

NEUFELD, M. R. & THISTED, J. A. (1999). *De eso no se habla...: los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*. Buenos Aires: Eudeba.

NEUFELD, M. R. & THISTED, J. A. (1999). El crisol de razas hecho trizas: ciudadanía, exclusión y sufrimiento. En Neufeld, M. R. & Thisted, J. A. (coords.), *De eso no se habla... los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*, pp. 23-56. Buenos Aires: Eudeba.

NOVARO G. (2006) *Educación intercultural: potencialidades y riesgos. Los profesores y la escuela contemporánea*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente Área de Desarrollo Profesional Docente. Recuperado de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002014.pdf>

NOVARO G. (2012). Niños inmigrantes en Argentina: nacionalismo escolar, derechos educativos y experiencias de alteridad. *Revista mexicana de investigación educativa*, 17(53). México.

NOVARO, G., & DIEZ, M. L. (2015). Ellos llevan a Bolivia en la sangre... Expectativas familiares, mandatos escolares y voces infantiles en contextos de migración. En G. Novaro, A. Padawer y A. Hecht (comps.), *Educación, pueblos indígenas y migrantes. Reflexiones desde México, Brasil, Bolivia, Argentina y España*. Buenos Aires: Biblos.

NOVARO, G., & DIEZ, M. L. (2011). ¿Una inclusión silenciosa o las sutiles formas de la discriminación? Reflexiones a propósito de la escolarización de niños bolivianos. En C. Courtis, & M. I. Pacecca, *Discriminaciones étnicas y nacionales: un diagnóstico participativo*. Buenos Aires: Editores del Puerto y ADC

OCORÓ LOANGO, ANNY (2010). *Afroargentinidad y memoria histórica: la negritud en los actos escolares del 25 de mayo. Tesis de maestría en Ciencias Sociales con orientación en educación*. Flacso Argentina.

PAGES, J. (2007) ¿Qué se debería enseñar de historia hoy en la escuela obligatoria?, ¿qué deberían aprender, y cómo, los niños y las niñas y los y las jóvenes del pasado? *Revista Escuela de Historia*, vol. 1, núm. 6, pp. 17-30 Universidad Nacional de Salta, Argentina.

REDONDO, P. (2004) *Escuelas y pobreza: Entre el desasosiego y la obstinación*. Buenos Aires: Paidós.

ROCKWELL, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en*

los procesos educativos. Buenos Aires: Paidós.

ROMERO, NANCY (2016). Cambio cultural en la escuela y nuevas definiciones pedagógicas a partir de los usos del texto escolar. Estudio de casos de dos escuelas primarias de la Ciudad de Buenos Aires. Tesis de doctorado en Ciencias Sociales. Flacso-Argentina._

RUIZ SILVA, A.; CARRETERO, M. (2010), “Ética, narración y aprendizaje de la historia nacional”, in M. Carretero y J. A. Castorina (comps.), *La construcción del conocimiento histórico. Enseñanza, narración e identidades*. Buenos Aires, Paidós, pp. 29-54

SENNETT, R. (2011). *El declive del hombre público*. Barcelona: Anagrama.

SIBILIA, P. (2009). *La intimidad como espectáculo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

SINISI, L. (1999). “La relación nosotros-otros en espacios escolares multiculturales. Estigma estereotipo y racialización”. En: María Rosa Neufeld y Jens Ariel Thisted (comps.). “De eso no se habla...” Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela. Eudeba, Buenos Aires.

SOUTHWELL, M. (2000). Nuevas herramientas para viejos debates. Un análisis de procesos educacionales desde el análisis político del discurso. *Propuesta Educativa*, 10(22), 70-77.

SOUTHWELL, M. (2008) Política y educación: ensayos sobre la fijación del significado. En: CRUZ PINEDA, O. y ECHEVARRÍA CANTO, L. (coord.) *Investigación educativa. Herramientas teóricas y análisis político del discurso*. Ciudad de México, México: Casa Editorial Juan Pablos.

SOUTHWELL, M. (2011a). Trabajo docente y demandas sociales: casos de investigación desde al análisis político del discurso. Conferencia presentada en The Four World Curriculum Studies Conference, Río de Janeiro, 3 al 6 de julio de 2011.

SOUTHWELL, M. (2011b.) La educación secundaria en Argentina. Notas sobre la historia de un formato. En TIRAMONTI, G. (Ed.) *Variaciones sobre el formato escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Buenos Aires, Argentina: Homo Sapiens Ediciones, FLACSO.

SOUTHWELL, M. (2013) El análisis político del discurso y la cuestión de la politicidad de la educación. En: X Coloquio de Análisis Político del Discurso y Educación. Ciudad de México, México: DIE-CINVESTAV.

SOUTHWELL, M. y VASSILIADES, A. (2014) “El concepto de posición docente: notas conceptuales y metodológicas”. *Educación, Lenguaje y Sociedad*.

SVAMPA, MARISTELLA (2005) *La sociedad excluyente - La Argentina bajo el signo del neoliberalismo* (1ª edición). Buenos Aires. Aguilar. ISBN 978-987-04-0232-9.

TAVERNELLI, R. & MALEGARIE (2011) "Educación para la integración ¿Cómo se aborda la diversidad en el aula?". En J. Huergo Fernández (et. Al). *Cuestiones sobre comunicación y educación*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. (Págs. 106-124) ISBN 978-950-34-0791-2.

TERIGI, F. (2008a). "Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles". En *Propuesta Educativa*, núm. 29 Vol. 1, pp. 63-71

TERIGI, F. (2008b). "Los desafíos que plantean las trayectorias escolares". En Dussel, I. et al (2008), *Jóvenes y docentes en el mundo de hoy*. Buenos Aires, Santillana. Pp. 161/178.

TERIGI, F. (2010). "El saber pedagógico frente a la crisis de la monocromía", en *Educación, saberes alterados*. Edit. Del estante; Buenos Aires.

TERIGI, F. (2011) Ante la propuesta de "nuevos formatos": elucidación conceptual. En *Quehacer educativo*. Junio de 2011, pp. 15

TERIGI, FLAVIA (2012). *Los saberes de los docentes: formación, elaboración en la experiencia e investigación: documento básico. - 1a ed. - Buenos Aires. Santillana.*

TOBEÑA, V. (2018). El ocaso del enciclopedismo llama mil veces. Análisis de dos iniciativas de reforma orientadas a jaquear la matriz epistemológica del nivel medio. Los casos del Proyecto 13 y el CBU. En *La escuela secundaria: 50 años en la búsqueda de una reforma / Guillermina Tiramonti ... [et al.]; dirigido por Guillermina Tiramonti. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales - FLACSO. Libro digital, PDF*

TOBEÑA, V. (2019). De la Clase de Historia a la Televisión: La Política Educativa Argentina en Torno a la Cuestión Malvinas a 30 Años de la Guerra. En *Revista DADOS*, Rio de Janeiro, vol.62(2). <http://dx.doi.org/10.1590/001152582019177>

TOBEÑA, V. (2020). #Cambio o #Fuera. Pensar lo nuevo para resetear la escuela. *Tendencias Pedagógicas*, 35, pp. 18-33. doi: 10.15366/tp2020.35.003

VASILACHIS, I. (2006). (Ed.) Estrategias de la investigación cualitativa. Barcelona, España: Gedisa Editorial

VASSILIADES, A. (2011). Posiciones docentes frente a la desigualdad social y educativa: disputas y tramas de sentido en torno de las regulaciones del trabajo de enseñar. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación* (40),73 - 88. Recuperado de: <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/148>.

VASSILIADES, A. (2012). Regulaciones del trabajo de enseñar en la provincia de Buenos Aires: posiciones docentes frente a la desigualdad social y educativa. (Tesis de doctorado inédita). Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Buenos Aires, Argentina.

VASSILIADES, A. (2014). Posiciones docentes frente a la desigualdad: regulaciones y construcciones de sentido en la conformación de sujetos educativos. *Controversias y concurrencias Latinoamericanas*, 6, 109-126.

VASSILIADES, A. (2016) Posiciones docentes y construcciones en torno de lo común frente a la desigualdad en Argentina. En *Revista Foro Educativo* N° 27. ISSN 0718-0772. pp. 121-140

VIÑAO, A. (2002) *Sistemas Educativos, Culturas Escolares y Reformas: continuidades y cambios*. Madrid: Morata.

Manuales escolares

HISTORIA DE DOS CONTINENTES (SIGLOS XIV a XIX) (2011). Mora Carlos (Coord.) A-Z editora. Buenos Aires.

HISTORIA 2: América y Europa entre los siglos XIV y XVIII (2018). Carabajal Benjamín (et al.). 1 edición. Ciudad autónoma de Buenos Aires.

Normativa:

Ley Federal de Educación N° 24.195 (1993). Ministerio de Cultura y Educación. Recuperado de http://www.me.gov.ar/consejo/cf_leyfederal.html

Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006). Ministerio de Educación de

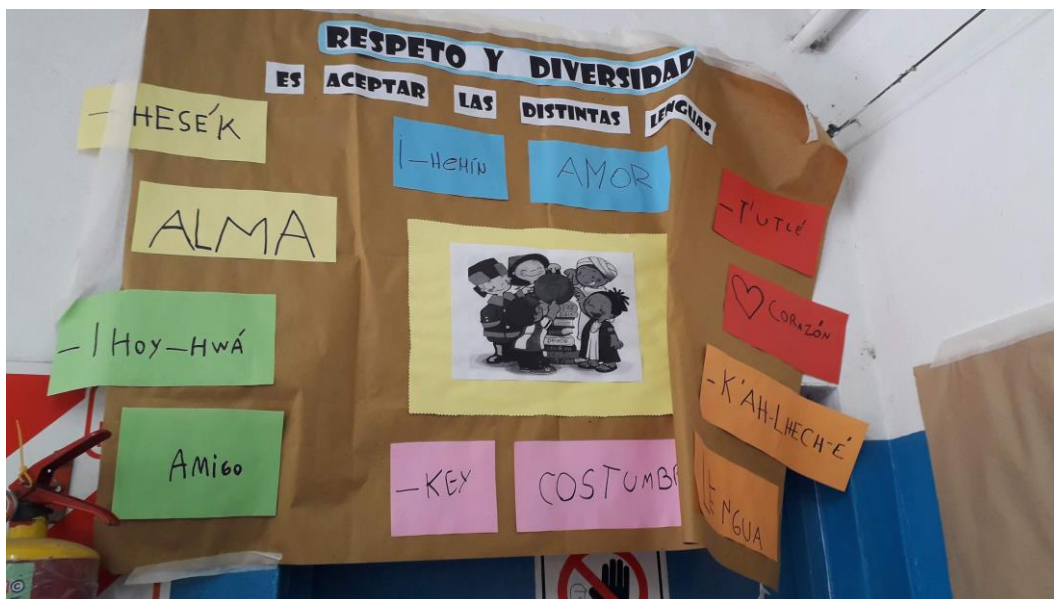
la Nación Argentina. Recuperado de
http://portal.educacion.gov.ar/consejo/files/2009/12/ley_de_educ_nac1.pdf
Ley Provincial de Educación n° 13.688. Disponible en
<http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/consulta2007/>

Anexo I: Imágenes y figuras

Figura 1



Figura 2



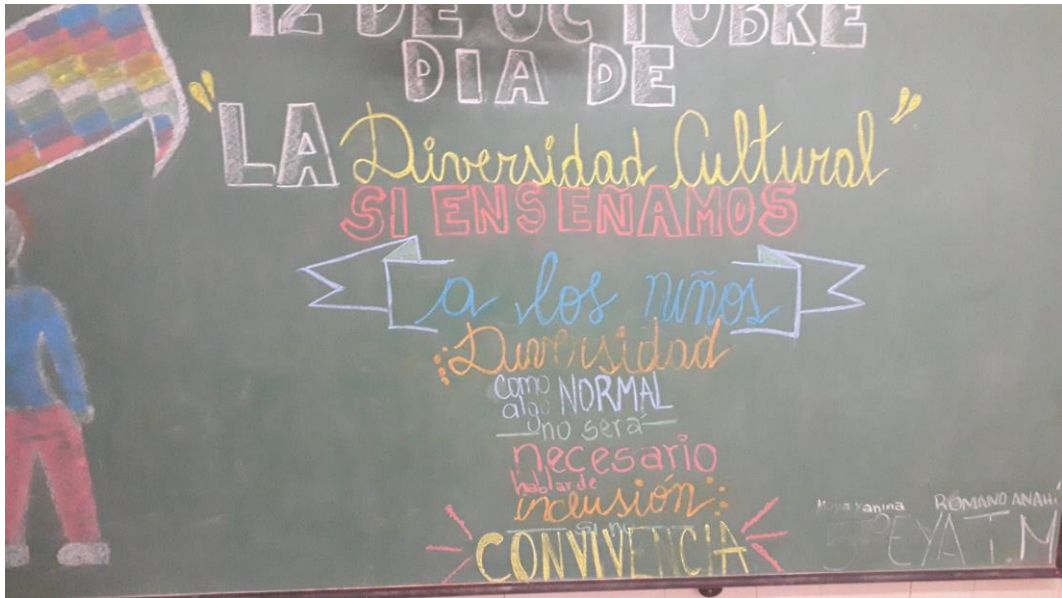


Figura 3