

La enseñanza de la diversidad cultural en la formación docente. Cinco dilemas para el debate

📍 Laura Victoria Martínez y María Laura Diez

Resumen

Este trabajo reúne algunas reflexiones sobre la enseñanza de la diversidad cultural en la formación docente. Las discusiones presentadas se orientan por experiencias y recorridos en distintos ámbitos de formación docente en el nivel universitario y terciario, así como en espacios de capacitación. Se apoyan, al mismo tiempo, en reflexiones que surgen de la investigación etnográfica en el campo de la antropología y educación. Luego de contextualizar el lugar de la temática en el currículo actual de nivel superior, se postulan algunos dilemas vinculados a la enseñanza de categorías y discusiones centrales del enfoque antropológico sobre la diversidad cultural. En particular, se desarrolla este planteo a través del concepto de cultura, el paradigma de la diversidad en sus aspectos históricos y jurídicos, y sus articulaciones con las nociones de alteridad, y desigualdad. Finalmente, se destaca la relevancia pedagógica de reponer la problematización de los aspectos normativos y prescriptivos de la diversidad como marco institucional y como mandato docente.

Palabras clave:

Diversidad cultural, formación docente, enfoque antropológico.

The teaching of cultural diversity in teacher training. Five dilemmas for a discussion

Abstract

This paper analyzes some reflections on the teaching of cultural diversity in teacher training. The discussions presented are guided by experiences in different areas of teacher training at the university and tertiary level, as well as in training spaces. They are supported at the same time, in reflections that arise from ethnographic research in the field of anthropology and education. After contextualizing the place of the issue in the current higher-level curriculum, the work postulates some dilemmas related to the teaching of categories and central discussions of the anthropological focus on cultural diversity. In particular, this approach is developed through the concept of culture, the

Keywords:

Cultural diversity, teacher training, anthropological approach.

paradigm of diversity in its historical and legal aspects, and its articulations with the notions of alterity, and inequality. Finally, it highlights the pedagogical relevance of analyzing the normative and prescriptive aspects of diversity as an institutional framework and as a teaching mandate.

Comentarios introductorios

En este trabajo presentamos reflexiones sobre la enseñanza de la diversidad cultural como investigadoras en la temática y desde la experiencia en distintos ámbitos de formación docente. En particular, en este artículo planteamos la relevancia de los aportes de la antropología para la enseñanza de la diversidad cultural en los niveles de educación superior y actividades de capacitación dirigidos a docentes, actores educativos y agentes estatales que trabajan con infancia y juventud en general. Reconociendo una complejidad teórica específica en la enseñanza, no como práctica, sino como *trabajo docente* (Rockwell, 2009) que presupone la indisociabilidad entre teoría y práctica, las referencias aquí presentadas se nutren tanto de nuestros trayectos de investigación como de la sistematización de reflexiones como docentes de nivel superior. En este marco comenzamos a reflexionar sobre la relación entre aportes conceptuales de la disciplina antropológica y las tensiones, dilemas e interrogantes construidos al enseñar algunos de sus conceptos troncales, como identidad, cultura o diversidad.

La diversidad cultural se reconoce como un paradigma histórico, político y normativo, incorporándose de manera sostenida en las prescripciones generales del sistema educativo. Hacia finales de los años ochenta y comienzos de los años noventa encontramos la relativa consolidación del lenguaje de la “diversidad” en confluencia con la paulatina entrada de los derechos de la niñez en el sistema educativo argentino, particularmente desde inicios de los años noventa.¹ Destacamos, como primera aproximación al tema, el relativo nivel de institucionalización de la diversidad cultural como principio jurídico-político-educativo, asociado al surgimiento y desarrollo de un paradigma específico: la interculturalidad. Vinculadas a una noción de diversidad étnico lingüística, pero con genealogías históricas y políticas específicas, 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. De hecho, los pueblos indígenas son reconocidos en diversas leyes provinciales sobre interculturalidad y en la definición de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) como modalidad en la Ley de Educación Nacional (Hecht, García Palacios, Enriz & Diez, 2015). Al respecto se ha planteado que la EIB permanece como una temática “de” la población indígena, mientras que la población indígena asociada a colectivos migrantes, está excluida de este debate (Diez, 2015; Novaro & Diez, 2015).

En principio, la relativa ausencia de debate sobre los derechos culturales y educativos de la población migrante debe necesariamente inscribirse en la falta de problematización del mandato nacionalizador de la escuela (Novaro, 2012, p. 5). Las particulares tensiones que se configuran en la coexistencia de este mandato con el principio de la diversidad en el ámbito educativo y, por otro lado, el modo en que la etnicidad de las poblaciones extranjeras no “entra” en lo que el estado define como indígena, constituyen el marco más amplio de las formas de invisibilización de las identificaciones étnico-nacionales y devaluación de lenguas indígenas en los contextos donde transitan su escolaridad los niños/as de familias migrantes limítrofes.

1. Esta temática comienza a ser objeto de atención cada vez más sostenida en el debate curricular dentro de un proceso más amplio de debate social y político en torno a los derechos humanos desde la reapertura democrática en Argentina (Siede, 2016). Tanto el principio de igualdad y no discriminación (con la Ley de Actos Discriminatorios del año 1988) como el respeto a las minorías aparece en los debates sobre la reforma educativa de los años noventa mediante la creación de los CBC (Contenidos Básicos Comunes) (Siede, 2016, p. 315).

En tal sentido, hemos planteado la vigencia de una interpretación uniformizadora del derecho a la educación en la niñez (Martínez, 2017), aunque este planteo no supone procesos en términos lineales ni desconoce la presencia de iniciativas y proyectos que van en sentido contrario. Notamos que los recursos y apoyos formativos específicos con los que cuentan las/os docentes resultan bastante dispares. Mientras la diversidad como respeto a las diferencias y el principio de igualdad y no discriminación tienen una presencia considerable en el currículo de distintos niveles, no se registra como correlato una mirada más amplia sobre la diversidad como paradigma que compromete a derechos culturales específicos ni a la reposición de saberes históricamente invalidados con una traducción clara en el currículo de la educación común. De modo provisorio, resulta válido interrogarse por cierta dispersión curricular que se traduce en el carácter “desparejo” de la oferta institucional de formación docente sobre la temática en el ámbito de la zona metropolitana de Buenos Aires.

La enseñanza de la diversidad cultural como paradigma en distintos espacios de formación docente nos ha permitido articular preocupaciones disciplinares propias de la antropología, y a la vez pedagógicas. En este sentido, conceptos centrales como diversidad, cultura e identidad configuran las preocupaciones teóricas comunes al propio campo de investigación. Se trata de categorías articuladoras de los debates en el campo de la antropología y educación. Esta línea de conocimiento es la que encuadra las discusiones y aproximaciones que orientan el diseño curricular de los espacios que tenemos a cargo, y configura el modo en que abordamos la discusión con estudiantes.²

2. Reconocemos que tales reflexiones surgen de la interlocución con las/os docentes y estudiantes que transitan estos espacios, por lo que puede decirse que una parte de la autoría de estas líneas les corresponde a ellas/os.

El paradigma de la diversidad y el enfoque etnográfico

En el diseño de espacios de formación, solemos considerar un conjunto de discusiones producidas en y para el contexto latinoamericano, sin perder de vista el carácter global de los procesos. En tal sentido, partimos de reconocer que la diversidad como paradigma político ha sido asociado al surgimiento de reivindicaciones y activismos por los derechos en distintas partes del mundo durante los años sesenta y setenta –como la lucha por los derechos civiles de la población negra en Estados Unidos, la lucha contra el apartheid en Sudáfrica entre otros–. En nuestra región cabe señalar el peso creciente que fueron adquiriendo en términos demográficos y políticos, los movimientos indígenas (Nivón Bolán, 2013).

Sin embargo, la diversidad “como idioma político” comienza a ganar terreno en los años ochenta en la región latinoamericana, con la introducción paulatina de las coordenadas neoliberales que habían comenzado a experimentarse en el laboratorio británico bajo el gobierno de Margaret Thatcher. Abordar estos procesos como proyectos de hegemonía supone atender a un marco material y cultural común que en parte es discursivo, una “forma de hablar sobre las relaciones sociales” (Roseberry, 2007, p. 127). En este punto es preciso aclarar que las “políticas de la diferencia” no constituyen una categoría reducible a una determinada política de gobierno o de las políticas y retóricas “oficiales”, sino más bien en un sentido amplio, a los procesos que configuran la inteligibilidad de las “diferencias” en tanto campo de interlocución política (Grimson, 2006; Restrepo, 2013). Promoviendo el reconocimiento hacia diversos grupos étnicos y su acceso a determinados derechos, se ven alteradas –al menos en apariencia– las tradicionales narrativas y dispositivos estatales de homogeneización de la población (Briones, 2002).

El idioma político de la diferencia es interpretado como la consolidación de un paradigma del “reconocimiento” frente al relativo declive (y derrota, por cierto) de los proyectos emancipatorios anclados en la redistribución (Fraser, 2008). Sin embargo, la lectura de la confluencia histórica entre la implantación del neoliberalismo y el

paradigma de la diversidad ha sido particularmente abordada en el debate educativo, generando un consenso entre muchos autores respecto del carácter conservador que asume el discurso de la diversidad como “el espejo multicultural” de la sociedad. Puede adivinarse de una lectura comparada de las reflexiones sobre autores del Perú, Bolivia, México, Colombia y Argentina, que la versión multiculturalista y conservadora de la “diversidad” adquiere un peso significativo en diversos contextos nacionales de los años noventa⁹⁰ (Briones, 2002; De la Cadena, 2002; Restrepo, 2013; Rivera Cusicanqui, 2010; Nivón Bolán 2013) y que este sesgo se tradujo sustantivamente al ámbito educativo. Autores de diversas latitudes permiten sostener el alcance global de este proceso: para el contexto europeo, García Castaño, Pulido Moyano y Montes del Castillo (1999) señalan la omisión de las relaciones de desigualdad desde las que se construyen las diferencias –y por lo tanto, quiénes y cómo definen a las mismas– en todo un espectro de propuestas educativas, desde las “asimilacionistas” como las biculturales o de “preservación y extensión” del *pluralismo* cultural. Asimismo, advierten sobre el modo en que estos enfoques oscurecen el carácter difuso y flexible de las fronteras y desplazamientos entre los distintos agrupamientos. En Latinoamérica, esta discusión ha cobrado fuerza también respecto del paradigma de la interculturalidad como alternativa superadora (al menos en parte) de la versión multicultural de las diferencias. La disciplina antropológica en nuestro contexto ha encarado este debate alrededor de dos ejes a considerar especialmente aquí: el concepto de cultura que se maneja en las propuestas educativas y la forma en que la diversidad cultural tiende a ser desanclada conceptualmente de las relaciones de poder y desigualdad. Se ha señalado que el uso de interculturalidad parece frecuentemente ligado a una definición ahistórica y estática de la *cultura*, como entidad discreta que comparten los individuos de un mismo grupo (Novaro & Diez, 2011, p. 6). Distintos proyectos y políticas educativas en Argentina implican la reedición de las matrices esencialistas y funcionalistas de dicho concepto, involucrándose en un proceso de *reificación de lo cultural y expropiación de lo político* (Díaz & Rodríguez de Anca, 2010). De modo que la dinámica intercultural puede plantearse como un espacio de encuentro (armónico o conflictivo) entre grupos; o imbricada en procesos y relaciones en constante transformación (Diez, 2004, p. 198). Asimismo, cierta utilización “restringida” de la interculturalidad como algo relativo a determinadas poblaciones parece presuponer a ciertas “diferencias” (y no otras) como problemáticas para el modelo escolar vigente (Novaro, 2006).

Entendemos que este marco de elaboraciones teóricas viene comprometiendo ejes y principios ordenadores de los contenidos con los que procuramos trabajar en el nivel superior. En particular, partimos de destacar un principio de historización en el tratamiento de la temática de la diversidad cultural, que fundamenta el uso de recursos bibliográficos que remitan a discusiones disciplinares sobre la diferencia desde la tradición antropológica. Dentro de ella, se destacan estudios que han llevado adelante reflexiones sobre los “otros internos” de las naciones latinoamericanas desde el proceso mismo de su formación.

Remitiendo tanto a países con otros trayectos de alteridad, como Perú, Bolivia o Brasil (De la Cadena, 2002; Rivera Cusicanqui, 2010; Segato, 2007) como los propios del contexto argentino nacional y provincial (Briones, 2002), en todos los casos se dialoga con premisas teóricas que reconocen la colonialidad del poder y el saber (Quijano, 2003) como aspecto estructurante de los estados nacionales modernos en la región. Si la historización en una clave de la colonialidad constituye un principio ordenador de nuestra aproximación disciplinar, ello incluye desde luego a la polaridad *civilización-barbarie* y el lugar de los colectivos desde la fundación del sistema educativo argentino: el modo en que ha impactado en la difusión de perfiles devaluados y fosilizados de aquellos “otros internos” (Briones, 2002; Segato, 2007) de la nación, como la población indígena. Ahora bien, el recurso a la historización no se agota en el sentido ya expuesto. Otro eje al que asignamos relevancia es la puesta en discusión de las características del enfoque

histórico etnográfico y la relevancia de la etnografía para el abordaje de la dinámica cultural cambiante, resistida y negociada en la escuela (Rockwell, 1996; 2009). Lo dicho implica que procuramos reponer con cierta sistematicidad tal enfoque –desde el que desarrollamos nuestros trabajos de investigación–³ y reapropiarnos del conocimiento producido en espacios etnográficos, en los contextos de enseñanza.

Algunos dilemas e interrogantes que venimos construyendo cobraron forma en el marco de este intento sostenido de situar la enseñanza de la diversidad cultural en un enfoque antropológico de los procesos educativos. Abordaremos en adelante algunos de estos dilemas.

Primer Dilema: el principio de historización y las apropiaciones deshistorizadas de la diversidad en la escuela

Tengo una plumita en mi cabeza
Arco y flecha para usar
Si me encuentras en la selva
Seguro te he de ayudar.⁴

En las aulas con docentes y estudiantes de profesorado, venimos planteando la pertinencia de pensar que los sostenidos intentos de renovación curricular en la temática, coexisten con el uso de contenidos y recursos que responden a las versiones más arquetípicas y tradicionales. Concretamente ponemos en debate algunas prácticas vigentes que observamos en escuelas de distintos contextos. Como ejemplo puede mencionarse el uso extendido del cuadernillo *Letramanía* en los primeros grados, que contiene diversas imágenes que siguen instalando la categoría de “indio”, asociándola a una imagen estereotipada y exotizada; así como múltiples actividades donde recursos gráficos muestran “indios” de arco y flecha que aparecen vinculados a la “selva”, por medio de frases y acertijos que también se usan para enseñar el resto de las vocales con figuras de animales varios. Materiales que las/os mismas/os docentes pueden combinar 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. Poder discutir el uso de estos recursos desde un punto de vista antropológico es uno de los desafíos que se nos presentan en las aulas de educación superior y en espacios de capacitación, teniendo en cuenta la fuerza que adquiere la reacción de los estudiantes y docentes en ejercicio en una clave de “evaluación pedagógica” de tales imágenes, en detrimento de una reflexión historizada de las prácticas. Frente a ello, intentamos poner en discusión estas prácticas en los espacios de formación, con el propósito de una reflexión más general sobre la tradición y la renovación, es decir, en la *superposición* como algo propio de la dinámica cambiante, y a la vez histórica, de la escuela, reconociendo “las huellas del pasado en el presente” (Neufeld, 1996). Generar las condiciones para la desnaturalización de imágenes instaladas, para no reducir la superposición mencionada (entre renovación curricular y tradición en las prácticas) a un simple “desvío” o falla en el trabajo docente, requiere de un marco teórico independiente de la didáctica disciplinar. En nuestro caso, responde al enfoque histórico etnográfico, que reconocemos de gran pertinencia para la formación docente (Cerletti, 2013; Rockwell, 2009). Retomando el principio teórico de abordar aquello que no aparece en los registros escritos de las instituciones escolares, el enfoque etnográfico permite pensar la vida escolar considerando *lo que los sujetos hacen* con la vida escolar, como negociaciones, transformaciones y producción de significados y prácticas (Rockwell, 2009).

(Recurso didáctico con imágenes del “indio” popularizado por la industria del cine en EE.UU. en las películas del Oeste)

3. Hacemos referencia a las investigaciones sostenidas en distintos espacios formativos, donde abordamos preguntas comunes sobre interculturalidad y campo pedagógico.

4. Recurso didáctico para enseñar la letra “I”. Cuaderno de primer grado en una escuela primaria pública del conurbano bonaerense.

5. Actividad de matemática. Segundo grado. Escuela primaria pública en el conurbano bonaerense.

*Tres mapuches están armando sus lanzas para cazar. Realizaron en total doce lanzas y tienen que repartirlas en igual cantidad para cada uno. Pero el encargado de realizar esta tarea es el cacique. ¿Podrías ayudarlo?*⁵

Uno de los consensos que articulan los discursos institucionales sobre prejuicios, no discriminación y diversidad, es que las diferencias colectivas han sido construidas y mediadas por procesos de desigualdad. Es decir, los grupos históricamente silenciados han sido, además, perjudicados por procesos de *heterodesignación*, es decir, la producción de versiones dominantes sobre tales sujetos colectivos (lo cual alcanza a indígenas, mujeres, migrantes, etcétera). En las aulas solemos referirnos a este proceso como el poder histórico de *perflar* sujetos sociales. En tal sentido, este primer *dilema* remite al desafío de reflexionar sobre contenidos –cuadernos de clase, cuadernillos, recursos y sus apropiaciones situadas– desde un principio de historización que condense esta doble genealogía teórica: entre la memoria conceptual de las imágenes y referencias que siguen *perfilando* a los colectivos; y el carácter dinámico y cambiante de los usos de estos recursos en las escuelas, usos que no pueden ser linealmente asociados a actos explícitos ni conscientes de estereotipación ni discriminación. En este ejemplo nos referimos a los indígenas, aunque también vale para el modo en que se sigue validando la inmigración europea como fundante de la comunidad nacional y mientras la inmigración latinoamericana queda confinada a lo ajeno, exótico, reciente y folclórico, en el mejor de los casos.

Lo que proponemos es una conceptualización de los recursos en uso que ofrezca caminos de interrogación e historización de las imágenes exotizantes (e incluso animalizantes) de los indígenas, de la carga racial de tales significados que se (re)producen activamente en las escuelas. Acaso lo que se propone es interrogarse por la naturalización de estas imágenes, lo que venimos llamando *memoria conceptual* de las categorías de identificación de gran fuerza regulatoria (De la Cadena, 2002), buceando en distintas esferas estatales (y temporalidades).

Cabe agregar que los colectivos organizados intentan interpelar al sistema educativo en su responsabilidad en la difusión de imágenes y nociones en este sentido. Organizaciones de afrodescendientes en Argentina demandan, por ejemplo, que la escuela no abone a la reproducción tradicional de la imagen de la población negra en la “época colonial”. De hecho, la reconstrucción de imágenes y estereotipos en actos escolares del 25 de Mayo viene permitiendo problematizar la representación simbólica de la población negra en el relato nacional (Ocoró Loango, 2011). Pensamos en estas palabras al ver recursos que sugieren una imagen simpática de sujetos que dirimían su lugar en el espacio público en condiciones de explotación y esclavitud:

Problemas coloniales

Mi nombre es Joaquina, vendo empanadas para mi amita, en cada bandeja pongo diez empanadas. Hoy preparé tres bandejas y Doña Encarnación me compró doce. ¿Cuántas empanadas me quedaron?⁶

6. Actividad de matemática. Mayo de 2018. Cuaderno de 2o grado, escuela pública del conurbano bonaerense.

De hecho, la imbricación entre diversidad y desigualdad es otra gran premisa que ordena las discusiones disciplinares en el tema. En principio, el análisis de políticas educativas había permitido identificar tendencias fragmentacionistas y neoliberales entramadas en las iniciativas de educación intercultural y celebración de la diversidad en el ámbito educativo (Neufeld & Thisted, 1999; Novaro, 2006). La propia noción de “minoría” para entender la posición de ciudadanía desde la que se instalan en la arena política estas demandas por la diversidad, esconde en realidad una “trampa”, ya que la diversidad en América Latina no es una cuestión de “minorías” (Rockwell, 2001), sino de mayorías ante sostenidos procesos de asimilación e invisibilización desde las

políticas estatales. En los escenarios contemporáneos, es esta *economía política de la diversidad* –una delimitación de las demandas legítimas que necesariamente lleva como contracara el descarte de otras (Hale, 2001 citado por Briones, 2002)– la que impone reconocer la “intacta colonialidad” de las políticas del reconocimiento (Bidaseca, 2010). Por lo que en los ámbitos de formación hacemos propia una preocupación constante por trazar conceptualmente la relación entre las demandas por la diversidad y el modo en que el sistema (económico y político) impulsa traducirlas bajo lógicas “aceptables” para el mismo. Insistimos en tal sentido, que toda discusión sobre las identidades debe situarse histórica y políticamente. La discusión sobre el carácter situado de tales procesos, no obstante, suele estar condicionada de antemano por las concepciones de cultura en juego. Sobre ello desarrollaremos en el siguiente dilema.

Segundo Dilema: modalidades del culturalismo

Las tensiones entre reconocer y esencializar, visibilizar y señalar, problematizar y marcar, están en la base de las luchas y demandas definidas en términos de diversidad cultural. Mientras las posiciones críticas de los usos restringidos de la diversidad en el campo educativo entienden el peligro de que se involucre en la conformación (y legitimación) de circuitos educativos paralelos y desiguales (Novaro, 2006), también se viene intentando pensar este tema respecto de los derechos educativos y culturales de diversos colectivos, como los indígenas y los migrantes.

La interculturalidad como democratización de las instituciones educativas implica reponer en alguna medida, a los saberes en contexto (Mato, 2017). Una cuestión que intentamos en las aulas es instalar la pregunta acerca de cómo se “miran” los contextos comunitarios, las experiencias extraescolares de niños y niñas que pertenecen a distintos colectivos sociales (Diez, 2018). En algunos contextos donde se parte de reconocer una profunda desigualdad estructural, es posible registrar miradas que suponen correspondencia entre pobreza y “baja cultura” o falta de conocimiento de las familias; nombradas en ocasiones como *carencias*, nos imponen “nuevas preguntas viejas” sobre la fuerza de las nociones evolucionistas de cultura. El problema aparece en contextos que se alejan de imágenes idílicas vinculadas a expresiones de “diferencia” legitimadas, más o menos folclorizadas, que en la escuela tradicionalmente se reconocen como una forma de “cultura”, y refieren a expresiones recortadas y descontextualizadas de prácticas vinculadas a las danzas, comidas y trajes típicos, etcétera. Queremos señalar con esto que resulta difícil instalar/promover una discusión sobre los contextos comunitarios de los niños/as y jóvenes que permitan reponer conocimientos y trayectos válidos de ser recuperados por la escuela (por ejemplo, las tradiciones asociativas en una villa, el activismo sostenido de migrantes en organizaciones, etcétera). Señalamos la centralidad de problematizar todo aquello que como “diversidad” parece entrar en tensión con el mandato de la pretendida neutralidad ideológica de la escuela (y despolitización de las prácticas), un camino no suficientemente explorado en el campo de investigación en diversidad (Martínez, 2017).

Dadas estas conceptualizaciones, a la hora de reflexionar sobre su enseñanza elaboramos *este segundo dilema*, vinculado al lugar que se logra (o no) dar a la discusión sobre el concepto de cultura y otros que se vinculan necesariamente con el mismo, como interculturalidad. Nociones culturalistas, de “convivencia” o “conflicto” entre culturas o “diferencias” culturales, suelen subyacer en las reflexiones de muchas/os estudiantes, aunque desde una defensa de la diversidad cultural y su inclusión en la escuela. Es decir, desde la adopción de un nuevo paradigma, se “arrastran” nociones y presupuestos que la disciplina antropológica viene discutiendo sostenidamente, como la equivalencia: 1 persona = 1 cultura o 1 cultura = 1 lengua. En tal sentido: se advierten conflictos y disputas en las escuelas, se reconoce que se trata de problemáticas vinculadas a la histórica negación de la diversidad, pero se tiende a analizar las interacciones como

conflictos “entre culturas” o entre códigos de comunicación, revalidando premisas esencialistas y de choque cultural discutidas desde el enfoque etnográfico desde los años setenta (Rockwell, 1996). Un punto nodal del debate lo constituye el riesgo de dicotomizar el entendimiento de los procesos de producción y reproducción cultural en la escuela. Nos interesa problematizar tales dicotomías como formas extendidas de interpretar la diversidad en tanto principio prescriptivo en el sistema educativo, que suele aparecer vinculada a otro término: inclusión.

Tercer Dilema: la diversidad como desafío de “inclusión”, el centramiento institucional-estatal y la autorepresentación de los colectivos

Como *tercer dilema* planteamos que la discusión sobre las polarizaciones históricas –como la de civilización o barbarie– puede superponerse, de manera aparentemente no contradictoria, con nociones fuertemente atravesadas por estas cristalizaciones cuando los/as docentes producen sentido sobre la inclusión escolar en contextos de desigualdad. Al sistematizar estas reflexiones priman las apelaciones al *reconocimiento* de la diversidad en términos de mandato de las instituciones, pero suele quedar en las sombras el punto de vista de los colectivos sobre sus condiciones de vida. En tal sentido una de las cuestiones que parece más difícil de ser recuperada en los análisis y reflexiones es el descentramiento de lo institucional-estatal. Contraponiendo la escuela como único espacio válido de socialización a otras experiencias formativas de los/as niños/as y jóvenes, la escolarización puede quedar relegada a un espacio de *rescate y recuperación* (Montesinos & Sinisi, 2009) que deja poco margen para reflexionar sobre el propio sistema educativo. Así la inclusión puede ser pensada como sinónimo de “estar en la escuela”, y como práctica orientada a traccionar a niñas/os y jóvenes desde distintos espacios de sociabilidad hacia la institución escolar.

Este aspecto, que remite a polarizaciones (a veces morales) entre las instituciones y los entornos comunitarios, también merece problematizarse ante los significados que se construyen sobre la escolaridad como derecho de la niñez (Martínez, 2016; 2017). En tal sentido, es tributaria de un entendimiento recortado de las instituciones, desoyendo un pilar central de las demandas de la diversidad: la disputa por la autorepresentación de los colectivos y su propia versión sobre la institución escolar.

Específicamente, esto nos pone de frente con la pregunta por la reflexión sobre estas polarizaciones en la planificación didáctica; por el modo en que se logra (o no) articular la discusión de esta mirada con la reflexión teórica sobre los conceptos. Nos obliga a seguir interrogándonos por las moralidades y el sentido misional que permean las concepciones sobre la educación escolar como derecho; pero principalmente exige atender a las formas en que los colectivos definen concepciones de persona educada desde las que discuten las versiones dominantes de niñez y juventud.

Cuarto Dilema: la diversidad entre la discusión conceptual y los aspectos normativos-prescriptivos

Mientras la diversidad como prescripción aparece como algo relativamente instalado entre la docencia, queda postular un interrogante sobre el lugar que adquiere (o no) la rigurosidad teórica de los conceptos, contenidos, y discusiones vinculados a este principio. La reflexión a partir de algunos tópicos clásicos en situaciones de enseñanza resulta pertinente para desarrollar esta pregunta.

Venimos reconstruyendo ciertas prácticas recurrentes entre nuestro trabajo de investigación etnográfica y el trabajo de investigación de las/os estudiantes en espacios de formación. En muchas situaciones escolares, las estrategias desplegadas para el abordaje de la efeméride del *12 de Octubre* suelen propiciar escenas cargadas de múltiples

sentidos sobre los pueblos indígenas. Muchas/os docentes encuentran en esta fecha la posibilidad de reflexionar junto a niños/as y familias sobre la violencia cultural, la imposición y eliminación de formas de vida, el carácter injusto de tal empresa uniformizadora e incluso sus relaciones con el saqueo económico de estos pueblos.

“Lo que realmente pasó es que cuando llegaron, a los españoles no les importaron los pueblos que vivían acá y les quitaron las tierras de las que eran dueños, los obligaron a trabajar para ellos y a practicar su religión”. –Luego dijo que– “Aún hay muchos miembros de esas comunidades a las que pertenecían los pueblos originarios”.⁷

En estas ocasiones, como en muchas otras donde se construyen apropiaciones situadas del principio “diversidad cultural”, las docentes recurren a términos que pertenecen a los lenguajes democráticos de la escuela, como el de la convivencia, pero, sobre todo, el del respeto: a la diferencia, la diversidad, a las distintas culturas. También son recurrentes otras prácticas en estas escenas: para “cerrar” las actividades o secuencias didácticas, se apela a la reproducción del respeto a diversidad:

En la situación mencionada, la clase del 12 de Octubre finaliza con un afiche construido junto con niños y padres que fija en lenguaje escrito una afirmación:

Porque todos somos diferentes en un marco de igualdad.

La enseñanza del proceso histórico de conquista y colonización se intenta a través del concepto de uniformización violenta; pero en estas mismas escenas, tal abordaje puede aparecer luego vinculado a prescripciones y enunciados de *deber ser* sobre el respeto a las diferencias. Nos preguntamos por las consecuencias pedagógicas de las asociaciones discursivas entre abordajes de tan desigual orden teórico. En principio, vale preguntarse si estos usos reiterados de la diversidad “como prescripción”, están siendo apropiados por las/os docentes para poder vincular procesos asociados al pasado de los pueblos indígenas, con el presente: es decir, se realizan “saltos explicativos” entre la asimetría cultural entre sociedades y lo que la escuela considera que debe enseñar para la sociedad actual. Corresponde interrogarse sobre si estos “saltos” deben ser vinculados a las ausencias significativas de las discusiones antropológicas en los trayectos de la formación docente. ¿Cuentan los/as docentes con conceptos que les permitan articular nociones de continuidad, reemergencia, recuperación de tramas históricas?

Pasado y presente, nociones de temporalidad y cambio histórico, constituyen tópicos por demás relevantes sobre este tema. Por un lado, se sabe que la construcción estatal de lo indígena como confinado al pasado de la nación es un punto de acuerdo en los estudios antropológicos (Gordillo & Hirsch, 2010; Briones, 2002; Lenton, 2010). Asimismo, vale notar que el tema “pueblos indígenas” se inscribe dentro del eje sobre las sociedades a través del tiempo en la enseñanza primaria. Ahora bien, la efeméride del 12 de Octubre parece propiciar muchos sentidos sobre el pasado, pero también sobre el presente de los pueblos indígenas. Mientras la disciplina antropológica reconoce la rigurosidad de abordajes constructivistas, situados e historizados de las identidades (Briones, 2007), así como trabaja con categorías teóricas que articulan la continuidad en el cambio histórico –como el de reemergencia étnica– (Gordillo & Hirsch, 2010); en la escuela se enfatiza la diversidad cultural contemporánea en su cara prescriptiva. Muchas veces desgajada de otros conceptos y nociones que se busca transmitir (como el de violencia cultural), la diversidad cultural como aspecto de la sociedad actual se enuncia desde un conjunto de afirmaciones, mas no de argumentos ni explicaciones. Dilema que se repite en numerosas ocasiones cuando los/as propios/as docentes producen discurso sobre la diversidad cultural más allá de las situaciones de enseñanza escolar, es decir, en las instancias de su formación, como estudiantes.

7. Registro de campo en escuela primaria de La Plata, provincia de Buenos Aires. Elaborado el 12/10/18 por Jeniffer Cabral (estudiante de Profesorado de Educación Primaria). Publicado con anuencia de la autora.

8. Resta para futuros trabajos, abordar la similitud con la tendencia a la enseñanza legalista-normativa de los derechos humanos (Martínez, 2017).

En tal sentido remarcamos la relevancia de la discusión –para nada novedosa– sobre cierta marginalización de la didáctica de la antropología y sus interfaces con la historia como disciplina troncal de la formación docente en ciencias sociales. Trabajamos en la hipótesis de que la diversidad como prescripción constituye un aspecto relevante en las intervenciones de las/os docentes precisamente porque “ocupa el lugar” de los conceptos, discusiones y mediaciones conceptuales: en un marco de escasos recursos teóricos y didácticos a disposición, la diversidad cultural se enseña mediante enunciados prescriptivos.⁸ Desde luego, las apropiaciones prescriptivas del principio de la diversidad deben ser reconstruidas en su marco institucional y los “sesgos” propios del ámbito escolar.

Para el tema del principio a la igualdad y no discriminación, el sesgo actitudinal es particularmente persistente, registrándose, por ejemplo, en investigaciones etnográficas de hace más de quince años (Novaro, 2002). Hemos planteado que la interpretación escolar de la discriminación se ha instalado como una forma de regular lo que dicen o hacen los/as niños/as, lo que llamamos un *trasfondo disciplinar* (Martínez, 2017; 2019) que no implica la crítica de las relaciones de poder que subyacen al discurso discriminatorio, sino que tiende a reducirse al cuestionamiento de su verbalización. Señalamos entonces que este entrecruzamiento de lo disciplinar en el discurso escolar de la diversidad, se aleja del sentido que tiene la diversidad para los colectivos, es decir, como una demanda de democratización de las instituciones. Para avanzar en este sentido, dejaremos planteado un último dilema relativo a la (re)conceptualización de un marco propositivo en la enseñanza de la diversidad cultural.

Quinto dilema: delineando un marco propositivo

Si hasta aquí hemos intentado defender que los/as docentes sean formados/as en diversidad desde una mirada disciplinar de la antropología, no estrictamente pedagógica, ello no nos impide reconocer otro desafío que suponemos vinculado a los límites del enfoque etnográfico para las situaciones formativas en la temática.

Si el enfoque etnográfico puede aportar la mirada sobre los hechos educativos sin la carga prescriptiva de la pedagogía (Rockwell, 2009), también es cierto que la etnografía no es “panacea” ni desencadena por sí misma procesos de transformación educativa (Rockwell, 2009). En muchos casos, los comentarios de las/os estudiantes y profesionales en formación se traducen en la demanda de incorporar “modos de hacer”, conocimiento sobre “buenas prácticas”. En un punto, la reflexión sobre las demandas nos llevó a postular a modo de distinción analítica, una conceptualización absolutamente provisoria, pero que parece resultar operativa para los/as estudiantes. Nos referimos a la conceptualización de “la diversidad como contenido” y la diversidad como “contrato institucional”, un intento de esquematizar un conjunto de análisis que aparecen en textos etnográficos y de pensar en posibles traducciones para el trabajo docente. Mientras en el aspecto de los contenidos intentamos recabar un conjunto de actualizaciones disciplinares que se han materializado en materiales formativos para la educación común y que replantean versiones tradicionales de procesos en las ciencias sociales y la historiografía más tradicional nacionalista (Ministerio de Educación de la Nación, 2015),⁹ con respecto a la diversidad como contrato institucional, acudimos a materiales que se orientan por la perspectiva de derechos y el concepto de derechos culturales, lingüísticos, etcétera.

9. Como los producidos en el marco de los cursos “Pueblos Indígenas y Estado. Historia y Presente” e “Inmigración, Diversidad y Derechos Humanos. Una introducción a la temática”, entre otros.

Enfatizando siempre que tal distinción es analítica, en principio permite ir estableciendo niveles de análisis de implementación del paradigma de la diversidad en la escuela, las posiciones diferenciales y específicas de intervención y responsabilidad entre los cargos institucionales y los docentes en el aula. Nos viene permitiendo,

asimismo, discutir con estudiantes y docentes la permanente tensión entre los márgenes de acción y los procesos estructurales que atraviesan al trabajo docente.

En síntesis, este planteo se construye tensionando la idea de que estamos allí para enseñar “el mandato” de la diversidad, como un compendio claramente delimitado de pautas que debe ser ejecutado y aplicado por los docentes. En principio, se sostiene repensando las limitaciones de formas de interacción entre universidad y escuelas que replica involuntariamente jerarquías de saberes. Con interés en no reproducir cierta colonialidad sobre el saber docente (Suárez, 2010), queremos problematizar la demanda, que a veces surge en las aulas, de expandir nociones ya discutidas ampliamente por las ciencias sociales y “bajar” prescripciones. Asimismo, es nuestra propia línea de aproximación etnográfica, –una forma de investigación “desde abajo y desde adentro” (Rockwell, 2009)–, la que viene analizando tensiones cotidianas en las escuelas que se agudizan ante la superposición de los mandatos docentes, como el nacionalismo escolar y el reconocimiento de la diversidad (Novaro, 2011).

Finalmente, corresponde medir en este punto el tono de nuestras preocupaciones; en principio, contextualizándolas en un marco político de la escena nacional en Argentina. Las retóricas de *deber ser* de las conducciones políticas han mutado hacia el punto de la deslegitimación (y hasta la criminalización abierta) de colectivos indígenas y migrantes –y puján por la restitución simbólica del linaje europeo como ascendente oficial de la nación–. Mientras en el ámbito público las prescripciones que reconocen la diversidad aparecen cada vez más desdibujadas y erosionadas, son los/as docentes quienes sostienen su vigencia como parte del contrato democrático y educativo. Analizar cómo se despliegan en concreto las retóricas de respeto a la diversidad en la escuela, tiene como propósito fortalecer sus resortes teóricos y argumentativos, particularmente en una coyuntura donde urge potenciar su aporte pedagógico y político a la educación pública.

Para concluir: perspectivas y ejes a profundizar

En las páginas anteriores quisimos plantear que la enseñanza de la diversidad cultural en la formación docente supone una tarea ardua, considerando las disputas y controversias de sentido que atraviesan la noción y sus múltiples apropiaciones en el campo político, pedagógico-institucional y disciplinar, entre los cuales docentes y estudiantes se mueven. Nos interesó poder establecer que las claves institucionales sobre la vida escolar (que se instalan en los trayectos de formación), adquieren un peso específico cuando se trata de debatir, interpretar y enseñar la diversidad cultural en la escuela. En definitiva, fuimos señalando a lo largo del escrito, las tensiones entre el registro analítico propio de las investigaciones etnográficas, y el enfoque pedagógico que estructura los trayectos de formación de los/as docentes.

Consideramos que es central la distinción entre la diversidad como una discusión en un campo disciplinar –y en las ciencias sociales en general–, no equivalente al modo en que la diversidad se instala e interpela a la docencia como mandato en el campo educativo. Esto nos ha llevado a defender condiciones pedagógicas para la discusión sobre la diversidad con la autonomía intelectual de los docentes como horizonte, es decir, de poder *instalar un campo común de conceptualizaciones y debates*, desde los cuales pensar los caminos a seguir, las problemáticas, los proyectos posibles.¹⁰ En este trayecto será preciso reconocer una deuda en la comprensión de la materialidad del trabajo docente (el método simultáneo, la uniformización necesaria para comunicar un saber y la calibración de un contexto diverso y complejo). Muchas veces este aspecto es traducido por las/os estudiantes como “detenerse a reflexionar” y revisar la propia práctica y proyectos realizados, lo cual, por las desiguales condiciones laborales

10. Lo cual surge precisamente por el diálogo sostenido con estudiantes de profesorado, en trayectos de formación para niveles de educación obligatoria. Resaltamos la potencialidad teórica de este intercambio que surge entre distintos niveles de educación superior, con sus singularidades y formatos distintos, en un contexto de políticas de vaciamiento del nivel terciario en todo el país.

en la docencia, queda a realizarse por fuera de las horas de trabajo remunerado. A su vez, consideramos que es posible y deseable avanzar en caminos de construcción conjunta de conocimientos. Muchas de las reflexiones aquí planteadas se enmarcan en nuestra investigación, que articula la aproximación etnográfica con la reflexión teórico metodológica de la interacción como docentes a cargo de un grupo de niños y niñas (Martínez, 2017).

Finalmente, la reflexión desde la investigación y desde el trabajo docente, exige que avancemos en: el modo en que la investigación etnográfica posibilita identificar procesos vinculados a limitaciones o ausencias de la didáctica de la antropología en los trayectos de formación de los docentes; y, por otro lado, los aportes de la antropología como campo de investigación y enfoque necesariamente independiente de la didáctica disciplinar.

○ Referencias bibliográficas

- » Bidaseca, K. (2010). La diferencia colonial. El Pluralismo Jurídico y los Derechos Humanos. En *Perturbando el texto colonial. Los estudios (pos)coloniales en América Latina*, pp. 173-196. Buenos Aires: Sb.
- » 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.
- » _____. (2007). Teorías performativas de la identidad y performatividad de las teorías. *Tabula Rasa*, (6).
- » Cerletti, L. (2013). Enfoque etnográfico y formación docente: aportes para el trabajo de enseñanza. *Pro-posições*, 24(2), 81-93.
- » De la Cadena, M. (2002). Introducción. En *Formaciones de indianidad. Articulaciones raciales, mestizaje y nación en América Latina*. Enviñón.
- » Díaz, R. & Rodríguez de Anca, A. (2010). La interculturalidad en debate. Apropiaciones teóricas y políticas para una educación desafiante. *Astrolabio: Nueva Época*, (1). Recuperado de: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/astrolabio/article/view/153>
- » Diez, M. L. (2004). Reflexiones en torno a la interculturalidad. *Cuadernos de Antropología Social*, (19). Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.
- » _____. (2015). *Migración, biografías infantiles y procesos de identificación. Reflexiones desde una etnografía escolar en el sur de la ciudad de Buenos Aires*. [Tesis doctoral]. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Recuperado de: http://repositorio.filo.uba.ar:8080/xmlui/bitstream/handle/filodigital/2952/uba_ffyl_t_2015_903868.pdf?sequence=1&isAllowed=
- » _____. (2018). Inclusión e interculturalidad. Aportes de la antropología para pensar las concepciones sobre la otredad en educación. En Pereyra, A., Bernatené, S. & Fridman, D. (coords.), *Los desafíos de la educación inclusiva. Actas del IV Coloquio Internacional sobre Inclusión Educativa, Buenos Aires, Argentina*, pp. 69-76. Buenos Aires: UNIPE.
- » Fraser, N. (2008). La justicia social en la era de la política de la identidad: redistribución, reconocimiento y participación. *Revista de Trabajo*, año 4. Recuperado de: http://www.trabajo.gob.ar/downloads/cegiot/08ago-dic_fraser.pdf
- » García Castaño, F. J. Pulido Moyano, R. & Montes del Castillo, A. (1999). La educación multicultural y el concepto de cultura. En García Castaño, F. J. & Granados Martínez, A., *Lecturas para una educación intercultural*. Madrid: Trotta.
- » Grimson, A. (2006). Nuevas xenofobias, nuevas políticas étnicas en la Argentina. En Grimson, A. & Jelin, E. (comps.), *Migraciones regionales hacia la Argentina. Diferencia, desigualdad y derechos*, pp.69-98. Buenos Aires: Prometeo.
- » Gordillo, G. & Hirsch, S. (2010). La presencia ausente: invisibilizaciones, políticas estatales y emergencias indígenas en la Argentina. En Gordillo, G. & Hirsch, S. (comps.), *Movilizaciones indígenas e identidades en disputa en la Argentina*. Buenos Aires: La crujía.

- » 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.
- » Lenton, D. (2010). La “cuestión de los indios” y el genocidio en los tiempos de Roca: sus repercusiones en la prensa y la política. En Bayer O. (coord.), *Historia de la crueldad argentina. Julio A. Roca y el genocidio de los Pueblos Originarios*. Buenos Aires: RIGPI.
- » Martínez, L. V. (2016). Niñez y migración: concepciones sobre los derechos sociales en la escuela. *Alteridad. Revista de Educación*, 11(1), 10-20. Universidad Politécnica Salesiana Cuenca, Ecuador.
- » _____. (2017). *Niñez, migración y perspectivas de derechos. Una aproximación antropológica en el contexto escolar*. [Tesis doctoral]. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires, Argentina.
- » _____. (2019). Paradojas en el discurso educativo sobre la discriminación: ¿un trasfondo disciplinar? *Revista Diálogos sobre educación. Temas de investigación educativa*. México.
- » Mato, D. (2017). Educación superior y pueblos indígenas y afro descendientes en América Latina. Democratización, interculturalización y descolonización. En *Educación superior y pueblos indígenas y afro descendientes en América Latina. Políticas y prácticas de inclusión, democratización e interculturalización*. Buenos Aires: Eduntref.
- » Ministerio de Educación de la Nación. (2015). *Pueblos indígenas y estado: aportes para una reflexión crítica en el aula: Pampa y Patagonia*. Buenos Aires.
- » Montesinos, P. & Sinisi, L. (2009). Entre la exclusión y el rescate. Un estudio antropológico en torno a la implementación de programas socioeducativos. *Cuadernos de Antropología Social*, (29), 43-60.
- » Neufeld, M. R. (1996). Acerca de Antropología social e historia: una mirada desde la antropología de la educación. *Cuadernos del Instituto Nacional de Antropología*, (17).
- » 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.
- » Nivón Bolán, E. (2013). Las políticas culturales en América Latina en el contexto de la diversidad. En Grimson, A. & Bidaseca, K. (coords.), *Hegemonía cultural y políticas de la diferencia*, pp. 23-46. Buenos Aires: CLACSO.
- » Novaro, G. (2002). *Nacionalismo y diversidad cultural en educación. Un análisis antropológico de los contenidos escolares*. [Tesis doctoral]. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires, Argentina.
- » _____. (2006). Educación intercultural en la Argentina: potencialidades y riesgos. *Cuadernos Interculturales*, 4(7). Centro de Estudios Interculturales y del Patrimonio, Universidad de Valparaíso, Chile.
- » _____. (2011). Reflexiones desde las experiencias formativas de niños indígenas y migrantes. En Novaro, G. (coord.), *La interculturalidad en debate. Experiencias formativas y procesos de identificación en niños indígenas y migrantes*. Buenos Aires: Biblos.

- » _____. (2012). Niños inmigrantes en Argentina: nacionalismo escolar, derechos educativos y experiencias de alteridad. *Revista mexicana de investigación educativa*, 17(53). Mexico.
- » Novaro, G. & Diez, M. (2011). ¿Una inclusión silenciosa o las sutiles formas de la discriminación? Reflexiones a propósito de la escolarización de chicos bolivianos”. En Courtis, C. & Pacea, M. I. (comps.), *Discriminaciones étnicas y nacionales - Un diagnóstico participativo*, pp 37-57. Buenos Aires: Del Puerto.
- » _____. (2015). Educación y migración en Argentina: expectativas familiares, mandatos escolares y voces infantiles. En *Educación, pueblos indígenas y migrantes. Reflexiones desde México, Brasil, Bolivia, Argentina y España*. pp. 311-340. Buenos Aires: Biblos.
- » Ocoró Loango, A. (2011). La emergencia del negro en los actos escolares del 25 de Mayo: del negro heroico al decorativo y estereotipado. *Pedagogía y Saberes*, (34).
- » Quijano, A. (2003). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En Lander, E. (comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*, pp. 201-242. Buenos Aires: CLACSO.
- » Restrepo, E. (2013). Articulaciones de negritud: políticas y tecnologías de la diferencia en Colombia. En Grimson, A. & Bidaseca, K. (coords.), *Hegemonía cultural y políticas de la diferencia*, pp.147-164. Buenos Aires: CLACSO.
- » Rivera Cusicanqui, S. (2010). *Ch'ixinakax utxiwa. Una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- » Rockwell, E. (1996). La dinámica cultural en la escuela. En Alvarez, A. & Del Rio, P. (eds.), *Hacia un currículum cultural: la vigencia de Vygotski en la educación*, pp. 21-38 Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- » _____. (2001). Caminos y rumbos de la investigación etnográfica en América Latina. *Cuadernos de Antropología Social*, (13). Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- » _____. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- » Roseberry, W. (2007). Hegemonía y el lenguaje de la controversia. En Lagos, M. & Calla, P. (comps.), *Cuaderno de Futuro. Antropología del Estado: Dominación y prácticas contestatarias en América Latina*, (23). La Paz, Bolivia: INDH/PNUD.
- » Segato, R. (2007). Introducción. En *La Nación y sus otros. Raza, etnicidad y diversidad religiosa en tiempos de políticas de la identidad*. Buenos Aires: Prometeo.
- » Siede, I. (2016). *Peripicias de los derechos humanos en el currículo escolar de Argentina*. Buenos Aires: Eudeba.
- » Suárez, D. (2010). La documentación narrativa de experiencias pedagógicas como estrategia de indagación-acción-formación de docentes. En Passeggi, M. C. & De Souza, E. C. (orgs.), *Memoria docente, investigación y formación*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires – CLACSO.

Laura Victoria Martínez

Doctora en Antropología, Universidad de Buenos Aires. Licenciada y profesora de Enseñanza Media y Superior en Ciencias Antropológicas, Universidad de Buenos Aires. Becaria postdoctoral, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Profesora del Departamento de Ciencias Sociales y Educación, Universidad Pedagógica Nacional y docente del Profesorado en Educación Primaria de la Escuela Normal Superior n.o 1. Buenos Aires. Argentina. Correo electrónico: lauvicmartinez@yahoo.com.ar

María Laura Diez

Doctora en Antropología, Universidad de Buenos Aires. Licenciada en Ciencias Antropológicas con Orientación Sociocultural, Universidad de Buenos Aires. Investigadora de carrera, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina. Profesora del Departamento de Ciencias Sociales y Educación, Universidad Pedagógica Nacional, y del Departamento de Ciencias Antropológicas, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina. Correo electrónico: diez.mlaura@gmail.com