

**XV Jornadas Nacionales y IV Internacionales de Enseñanza de la Historia
APEHUN**

Santa Fe, 17, 18 y 19 de septiembre de 2014

Facultad de Humanidades y Ciencias, Universidad Nacional del Litoral

Título del trabajo: Multiculturalismo, curriculum, historia e historiografía: viejas y nuevas propuestas para la enseñanza de la historia en el secundario.

Núcleo temático: 4- Los aportes de la Historia y las Ciencias Sociales a la construcción de ciudadanía en espacios educativos formales y no formales.

Autores: Matías Bidone, Patricio Grande y Natalia Wiurnos.

Cargo y pertenencia institucional: Docentes auxiliares de la Universidad Nacional de Luján.

Correo electrónico: matias-bidone@hotmail.com, patriciogrande@yahoo.com.ar,
natywiurnos@hotmail.com

RESUMEN.

Desde inicios de los años '90 el multiculturalismo, como amplio y heterogéneo movimiento social reivindicativo de la diversidad de culturas que comparten un mismo territorio, se ha transformado paulatinamente en una problemática relevante en diversos ámbitos de la vida social, política, institucional y educativa en distintos países de América Latina, entre ellos la República Argentina. Bajo ese marco general, el multiculturalismo, se conformó en una problemática presente en los múltiples quehaceres de la ciencia histórica: investigación, divulgación y enseñanza.

Luego de realizar un recorrido de carácter teórico conceptual sobre el multiculturalismo (sus principales promotores y postulados para la construcción de ciudadanía, tópicos, debates, sentidos ideológicos, diversas experiencias, etc.) la ponencia propone examinar y analizar la incorporación de esta nodal problemática a la currícula oficial de la asignatura historia -para el nivel medio- en la Provincia de Buenos Aires bajo los contextos normativos de la Ley Federal de Educación (1993), la Ley de Educación Nacional (2006) y la Ley Provincial de Educación (2007). Finalmente, a partir de la selección de casos, la ponencia explora de qué forma esos contenidos curriculares fueron abordados en algunas propuestas realizadas en “libros de textos” escolares.

XV Jornadas Nacionales y IV Internacionales de Enseñanza de la Historia
de la Asociación de Profesores de Enseñanza de la Historia de las Universidades Nacionales
(APEHUN)

Santa Fe, 17, 18 y 19 de septiembre de 2014
Facultad de Humanidades y Ciencias, Universidad Nacional del Litoral

Título del trabajo: Multiculturalismo, curriculum, historia e historiografía: viejas y nuevas propuestas para la enseñanza de la historia en el secundario

Núcleo temático: 4- Los aportes de la Historia y las Ciencias Sociales a la construcción de ciudadanía en espacios educativos formales y no formales.

Autores: Matías Alberto Bidone - Patricio Grande - Natalia Carolina Wiurnos

Pertenencia Institucional: Universidad Nacional de Luján.

Correo electrónico: matias-bidone@hotmail.com, patriciogrande@yahoo.com.ar,
natywiurnos@hotmail.com

1. Introducción.

El presente trabajo de realización colectiva aborda principalmente la relación existente entre multiculturalismo y enseñanza de la historia en el nivel medio en Argentina durante las últimas tres décadas. En torno a esta problemática, centramos el eje de análisis en los nuevos y viejos enfoques, los avances registrados, las contradicciones y las tensiones presentes, las omisiones y las limitaciones. Para ello hemos estructurado la ponencia en cuatro partes o núcleos centrales: una primera parte donde presentamos diversas consideraciones sobre el concepto de multiculturalismo, sus implicancias para la elaboración y aplicación de políticas públicas en América Latina y en Argentina desde la década de 1990 hasta el presente; una segunda parte donde presentamos los enfoques multiculturalistas aplicados a la historia y su enseñanza; una tercera parte en la que procuramos establecer relaciones entre multiculturalismo y curriculum, considerando las propuestas recientes y actuales para la enseñanza de la historia en Argentina y particularmente en la provincia de Buenos Aires; y un cuarto núcleo donde abordamos diferentes libros de textos en relación a diversas problemáticas en torno a un enfoque multicultural de la ciencia histórica.

2. Algunas consideraciones sobre el concepto de multiculturalismo, sus implicancias en América Latina y en Argentina.

Como manifiesta María Luisa Femenías (2007) en las últimas tres décadas el multiculturalismo se convirtió en muchos países de América Latina en una “temática de moda”, irrumpiendo tanto en el universo y en el quehacer de las ciencias sociales como en el entramado normativo y en la formulación de políticas públicas.

Si bien (como intentaremos mostrar en las próximas líneas) resulta imposible asignarle al término multiculturalismo una definición conceptual uniforme o unívoca, con la finalidad de configurar un punto de partida es plausible establecer la siguiente premisa orientadora: se trata de un proyecto político que toma cuerpo bajo la forma de movimiento social reivindicativo de la diversidad de culturas que comparten un mismo territorio. Su propósito central reside en confrontar y colocar en

contradicción las prácticas y “los discursos hegemónicos que postulaban hasta hace poco tiempo la existencia de una Nación eurocéntricamente blanca [portadora de principios civilizatorios occidentales]” (Briones, Cañuqueo, Kropff y Leuman, 2007:266), erigida sobre la base de un Estado que presentaba “una institucionalidad política no sólo monocultural sino también monocivilizatoria o uniorganizativa” (García Linera, 2006:76).

No obstante ello, si lo que pretendemos es problematizar la cuestión, resulta imprescindible destinar algunos párrafos a reseñar los diferentes sentidos ideológicos, la diversidad de marcos o “cepas” teóricas y de aplicaciones existentes en torno al multiculturalismo y otros términos afines tales como multiculturalidad, biculturalismo, interculturalidad, pluriétnicidad, diversidad, entre otros. Como afirman Bocarejo y Restrepo “se infiere, pues, que no existe un solo tipo de multiculturalismo, sino que de hecho pueden existir y han existido diferentes multiculturalismos: conservadores, neoliberales, radicales, comunitaristas, entre otros” (2011:7).

Con la finalidad de dar cuenta de esta diversidad, aunque sin pretender simplificar la enorme complejidad que encierra la problemática, presentamos a continuación dos tipos particulares de multiculturalismo presentes América Latina. Se trata de dos proyectos que representan modelos societales o civilizatorios diferentes y cuya coexistencia en un mismo territorio o país provoca tensiones, confrontaciones y antagonismos. Empero, como suelo común, ambos modelos adquieren centralidad como marco de referencia ideológica para la formulación e implementación de políticas públicas que impactaron e impactan en los distintos países de nuestra región.

El primero de estos modelos es el que hemos denominado aquí y en anteriores producciones (Grande, 2013), utilizando como referencia teórica y conceptual (entre otros autores) a Slavoj Žižek (1998), como: “Multiculturalismo neoliberal: una forma de racismo negada”. ¿Bajo qué circunstancias emerge y se consolida este modelo? ¿Qué actores sociales lo promovieron? ¿Con qué objetivos?

Hacia fines de la década de 1980 organismos e instituciones promotoras del capitalismo neoliberal como el Banco Mundial, el Banco Interamericano de Desarrollo, distintas agencias de cooperación internacional europeas y hasta la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional y ONG's internacionales, se transformaron en agentes propagadores de un proyecto de corte multiculturalista recogiendo, al menos desde lo retórico/formal, diferentes reivindicaciones de los pueblos indígenas y otras minorías étnicas. Así, bajo la premisa de desnacionalizar la ciudadanía y fragmentarla en múltiples identidades, las políticas multiculturales formaron parte de una remodelación de la ciudadanía y se convirtieron en partes medulares del proyecto cultural del neoliberalismo. Cabe explicitar que, siguiendo a Franz Barrios Suvelza, “en el neoliberalismo convergen valores jurídicos o culturales que lo convierten en más que una reflexión y práctica economicista” (2005:13).

Con ese nuevo régimen de ciudadanía, a mediados de los años '90, muchos Estados latinoamericanos realizaron significativas transformaciones en el plano jurídico e institucional. Estas modificaciones fueron cristalizadas (en muchos países de la región) en reformas constitucionales, un fenómeno conocido como “constitucionalismo multicultural” o “multiculturalismo formal” (Villalba, 2012:2). Dependiendo de cada país, las nuevas cartas magnas incorporaron el reconocimiento de los pueblos indígenas, sus derechos a la autonomía y el territorio, a una educación intercultural, entre otras reivindicaciones impulsadas por los movimientos indígenas, y previamente reconocidas por el derecho internacional a través del Convenio N° 169 de la Organización Internacional del Trabajo en 1989.

Sin embargo, esa esfinge humanista que intentaban mostrar los Estados, erigida en el reconocimiento de un otro no occidental, fue parte integral de un rediseño estructural de las formas estatales orientado sobre la base de dos lineamientos estratégicos: ahondar la política económica de corte privatista y transnacional iniciada a fines de los años '80, e imbricadamente disipar la movilización social de las calles. Se trató de un intento de “revolución pasiva” frente a las crecientes movilizaciones de los históricamente excluidos indígenas, en pos de fundar y garantizar nuevas formas de gobernabilidad sustentables en el contexto de las políticas de ajuste estructural y de reducción del Estado prescritas por las agencias multilaterales (Assies, 2006:11). Representando

entonces “el intento más serio de consagración de la diversidad contra la igualdad (...), que busca como horizonte utópico, un reparto más equitativo de la desigualdad entre los diferentes grupos étnicos en contra de la perspectiva igualitarista de acabar con la desigualdad socio-económica. (...) [Coexistieron] la inclusión abstracta y la exclusión concreta” (Stefanoni, 2010:119-120).

Continuando con esta línea argumentativa, la reflexión proporcionada por Žižek resulta certera para definir a este tipo particular de multiculturalismo y sus tópicos derivados: “es una forma de racismo negada, invertida, autorreferencial, a distancia: respeta la identidad del otro, concibiéndolo como una comunidad ‘auténtica’ cerrada” (1998:172).

El segundo de los modelos es el que hemos conceptualizado como: multiculturalismo desde abajo como horizonte para una nueva redistribución de las riquezas y el poder. ¿Qué lo diferencia del anterior modelo o proyecto multicultural? ¿Quiénes son sus impulsores? ¿Cuáles son las experiencias más significativas en América Latina?

Se trata en este caso de un proyecto político/societal¹ impulsado y gestionado directamente, o al menos en una proporción mayoritaria, por grupos sociales culturalmente subalternizados por las diferentes formaciones económico/sociales hegemónicas y los grandes modelos estatales que se sucedieron a lo largo del siglo XX en la mayoría de los países latinoamericanos: el Estado “liberal/oligárquico” consolidado hacia principios de ese siglo; el “Estado nacional/popular” de las décadas de 1930, ‘40 y ‘50; el “Estado autoritario/desarrollista” de los años ‘60 y parte de los ‘70; y el “Estado neoliberal noventista”.

Este multiculturalismo “desde abajo” (recordemos que sus promotores son los colectivos sociales considerados por los sectores dominantes como “lo más bajo” de la estructura social) al proponerse como horizonte o meta una nueva redistribución material, política y simbólica rivaliza directamente con el proyecto de ciudadanía multicultural hegemónico por los organismos y las agencias internacionales promotoras de la privatización y concentración de las riquezas producidas socialmente.

Las enormes movilizaciones sucedidas en Bolivia en el primer lustro del actual siglo, tanto en áreas urbanas como rurales, protagonizadas fundamentalmente por los distintos pueblos indígenas que habitan en ese territorio, son tal vez la experiencia más profunda de este “multiculturalismo desde abajo”. Sus múltiples acciones (protestas callejeras, movilizaciones, bloqueos de caminos, toma de instituciones públicas, “poblamiento” por la vía electoral de distintos espacios político/institucionales, etc.) no se dirigieron a la mera crítica coyuntural/economicista hacia el capitalismo neoliberal, sino que se centraron en plantear y poner en práctica nuevas formas de relacionamiento e interacción entre los distintos actores de la sociedad boliviana.

Desde la llegada a la presidencia de Evo Morales en 2006 (primer presidente indígena de Bolivia) hasta la actualidad los movimientos sociales, con sus diferencias internas, han puesto en marcha una lenta transición hacia a una nueva forma estatal/social conocida como Estado “Plurinacional Comunitario”. De esta manera, el objetivo no consiste sólo en dismantelar al Estado “neoliberal” heredado de los ‘90, sino que los pueblos indígenas han iniciado una lenta, larga y trabajosa marcha para superar el racismo y el colonialismo interno heredado de la otrora República de Bolivia fundada en 1825. Sin embargo, no se trata de una tarea sencilla, contrariamente implica avances y retrocesos, marchas y contramarchas.

La actual experiencia de los movimientos indígenas y sociales de Bolivia nos posibilita avizorar, como un horizonte no tan distante, que resulta posible superar el “racismo negado” que representa el multiculturalismo neoliberal y construir colectivamente “desde abajo” una multiculturalidad material y culturalmente transformadora de las desigualdades socialmente construidas.

Particularmente la República Argentina, en consonancia con las transformaciones culturales introducidas por el capitalismo neoliberal a escala global y regional, formó parte de los países latinoamericanos que adscribieron al “multiculturalismo constitucional” de corte indigenista centrado en el reconocimiento formal de los pueblos indígenas. Como advierte Sara Villalba (2012), a diferencia de otros Estados suramericanos (por ejemplo Bolivia y Colombia), en Argentina la

¹ Siguiendo a Álvaro García Linera el concepto “societal” hace referencia a los sistemas de autoridad, las estructuras simbólicas que definen el mundo y los modos de producción o economías (2008:235).

reforma constitucional de 1994 admitió un multiculturalismo débil. Además de la no participación de representantes indígenas en la Asamblea Constituyente (si bien las organizaciones originarias y de derechos humanos presentaron 84 proyectos de reforma constitucional a la Asamblea), se reconocieron sólo cuatro derechos resumidos en un único artículo (Art. 75, Inciso 17).

Así, durante los años '90 en nuestro país la problemática multicultural quedó reducida sólo a algunos aspectos formales (que le permitieron al país “ponerse a tono” con los dictados de algunos organismos internacionales como por ejemplo la OIT y el BM) en torno a la cuestión indígena. De esta manera, al menos hasta finales de la primera década del siglo XXI² la temática multiculturalista ocupó un lugar marginal o periférico tanto en la agenda académica como gubernamental, permaneciendo relegada en los debates sociales y políticos. No obstante, siguiendo a Eduardo Domenech (2003), tal vez donde el discurso multi e intercultural arraigó más fuertemente durante esos años fue en el campo educativo y en sus distintos niveles de enseñanza.

3. Multiculturalismo en la enseñanza de la historia

Como se reseñó en el apartado previo, el multiculturalismo es un fenómeno emergente en los últimos 30 años. Por lo tanto, la relación existente entre enseñanza de la historia y multiculturalismo se presentaría como un aspecto de desarrollo relativamente reciente en la educación argentina. Este hecho no nos impide pensar en dicha relación más allá de este arco temporal: si el multiculturalismo se constituye como una reivindicación de la diversidad cultural frente a esquemas etnocéntricos o monoculturales, cabe preguntarse qué lugar ocuparon esas “otras culturas” en la enseñanza de la historia. Resulta necesario indagar acerca de la forma en que el relato histórico escolar incluyó, o no, a la totalidad de los sectores sociales que conformaron el país, y para ello haremos énfasis en las primeras narraciones sobre la historia de “nuestra patria”.

La cuestión de la relación con el otro aparece ligada a las ciencias sociales y a la historia en particular desde sus comienzos en el siglo XIX, a partir de entonces, ha suscitado interrogantes y estructurado modos de pensamiento dentro del mismo campo. En el siglo XIX, esta cuestión aparece ligada al despliegue histórico y geográfico del capitalismo y la implantación de los Estados nacionales. En este despliegue los otros (las otras culturas, los otros pueblos) se presentan como legado residual del pasado humano y, por lo tanto, un escollo en las vías del “progreso” y la “civilización”.

En efecto, los “otros”, los “bárbaros”, los “salvajes” (indígenas y negros) fueron oprimidos y relegados por la clase dominante, primero, y los historiadores después. Estos últimos pasaron a desplegar un relato cuyo hilo conductor era el mismo Estado nación: su devenir permitió hilvanar épocas y sucesos históricos, medir el ritmo de los mismos y juzgar sus resultados. Los “otros” fueron omitidos de este relato o bien expuestos como protagonistas del desorden y el atraso. Por otra parte, su existencia misma resultaba incompatible con la identidad nacional que se buscaba construir.

En este sentido, la historia y su enseñanza escolar, se cargaron de una responsabilidad fundamental: conformar identidades y socializar comportamientos nacionales. “La historia y también la geografía (...) son disciplinas que han dado soporte a las identidades y memorias, individuales y colectivas, sobre las que se ha desarrollado el orgullo de cada identidad” (Pérez Garzón, 2008:38-39).

En Argentina la enseñanza de la historia fue un canal para formar y moldear una identidad común vinculada al relato de una “nación grandiosa y excepcional” (Poggi, 2010:165); y fue Bartolomé Mitre quien fijó la historia a enseñar creando “una mitología nacional” (Poggi, op. cit.:166)³. La

² Consideramos que la sanción en el año 2010 de la Ley N° 26.618 (“Matrimonio Igualitario”) reinstaló la problemática multicultural en la agenda de debate público. Sin embargo el componente material, que a nuestro criterio es un elemento transversal e inherente al quehacer de todo proyecto transformador tendiente a la ampliación de derechos, continúa relegado de las grandes discusiones de la sociedad argentina.

³ Cabe destacar que, como plantea Poggi, el proceso de conformación del Estado nacional tuvo dos proyectos: uno historiográfico y otro educativo; los avances en el relato historiográfico a fines del siglo XIX de la mano de la historia mitrista tuvieron, como se puede apreciar, su correlato inmediato en el ámbito educativo. Para consultar una síntesis al respecto ver: Gonzalo de Amézola (2008:20-27).

enseñanza de la historia asumió entonces una tarea necesaria, la conformación de la argentinidad, en un contexto tan particular y a la vez contradictorio: mientras se conformaban los principales pilares del Estado nación en paralelo se desarrollaba la llegada inmigratoria europea, aunando en un sólo espacio una multiplicidad y variedad de identidades. Así, “una enseñanza obligatoria de la Historia asumirá la tarea de comunicar el amor a la patria por medio de una representación del pasado alrededor de una única argentina” (Finocchio, 2010:50).

Por lo tanto, la creación de los Estados nacionales estuvo acompañada de un discurso de ciudadanía universal: “la república es ‘para todos’. ‘Todos’, en rigor, eran aquellos sectores sociales, numéricamente ínfimos, que podían sentirse representados por un modelo de hombre individual y propietario y, por ende, libre e igual” (Lazzari, 2007:8). Ahora bien, ¿quiénes fueron los protagonistas de esta historia Argentina? El esfuerzo estuvo abocado a construir una historia nacional fundamentalmente “blanca”, cuya superioridad estaba preservada por el Estado nacional, en detrimento de otras identidades consideradas como “inferiores”: los indígenas y los negros (Finocchio, op. cit.:50). Los primeros fueron invisibilizados y ligados a la idea de “desierto”, ahora “conquistado” y bajo dominio del Estado. El indígena emerge entonces en la narrativa histórica como un sujeto ajeno a la identidad argentina: “Si la incorporación de los territorios indígenas al Estado nacional a fines del siglo XIX significó el fin de la vida independiente de las comunidades más antiguas y su marginación económica y social (cuando no, su exterminio liso y llano), la política estatal posterior condujo a la invisibilidad de esas poblaciones en la vida nacional y también, en el relato histórico” (Bail, D’amico, Gómez y Vijarra, 2010:101).

Por otro lado, la población negra también se constituyó en un colectivo social negado en la narrativa de la conformación de la Nación argentina, fenómeno heredado hasta nuestros días: “Decir que en la Argentina de hoy no hay negros es una falacia (...) Las políticas de negación intentan ocultar la presencia y las importantes contribuciones de los negros y afro-argentinos (...) en la vida económica y en la cultura de este país” (Mateo, 2006:27).

Entre ambos sujetos históricos, desdeñados en la prosa histórica, emerge y se consolida hacia la década de 1930 como sujeto social asociado al modelo “argentino” la figura del “gaucho”, acompañado de los tradicionales “próceres” del panteón nacional. No resulta sorprendente que esta imagen se cristalice entre la tercera y cuarta década del siglo XX ya que fue en esta coyuntura cuando se definieron los atributos de los “símbolos patrios” (Cattaruzza, 2001).

Al convertirse en asignaturas al servicio de la construcción de identidades nacionales, la historia y la geografía han generado y transmitido contenidos que provocan polémica política y social hasta el día de hoy. Sin embargo, para muchos autores, “hoy estas asignaturas pueden cambiar su marca de origen para transformarse en soportes de una nueva identidad” (Pérez Garzón, op. cit.:37). El reclamo, que abarca transversalmente a casi todas las ciencias sociales, aparece vinculado a la emergencia de sociedades “multiculturales” que “asignan a la enseñanza pública nuevas responsabilidades que deberían conducir a tomar en cuenta ésta dimensión en su manera de transmitir conocimientos sobre el mundo” (Heimberg, 2005:1).

Una educación multicultural, entonces, debería estar cimentada en la enseñanza de una historia que vaya más allá de las fronteras nacionales venciendo los preceptos homogeneizantes establecidos hace ya más de un siglo. Además, resulta necesario por un lado fomentar y construir el respeto del “otro”, acercándose a él desde el conocimiento de su devenir histórico, y por otro lado (aunque íntimamente ligado a lo anterior) romper, quebrar y desnaturalizar las identidades “presumibles” de los sujetos propiciando una mirada más crítica al respecto que devenga en la toma de conciencia de que dichas identidades son construcciones sociales y no un producto innato al desarrollo de los seres humanos (Heimberg, op. cit.:11).

En este sentido el multiculturalismo, tal como lo mencionamos más arriba, adquiere centralidad como marco de referencia ideológica para la formulación e implementación de políticas públicas que impactan en los distintos países de nuestra región. Hoy, “las noticias nos hablan de confederaciones y partidos indígenas, centros culturales y universidades indígenas, constituciones y leyes que los amparan y, con más insistencia, de la creciente movilización política de estos grupos en distintos lugares de América. ¿Qué ha cambiado en el pulso de las sociedades y los Estados

latinoamericanos para que el proyecto de integración nacional, excluyente y homogeneizador, que ‘escondía’ a los indios bajo la alfombra, haya sido sustituido por otro orientado hacia su visibilización dentro del ‘nosotros’ de la nación?” (Lazzari, op. cit.:8). Consideramos, al menos parcialmente, que la respuesta a este interrogante está presente en el apartado anterior.

4. Multiculturalismo y curriculum: propuestas recientes y actuales para la enseñanza de la historia.⁴

En esta parte de la ponencia nos proponemos examinar y discutir sobre la incorporación de problemáticas y tópicos multiculturalistas a la currícula oficial de la asignatura historia (para nivel medio) en la provincia de Buenos Aires bajo los contextos normativos de la Ley Federal de Educación (1993), la Ley de Educación Nacional (2006) y la Ley Provincial de Educación (2007). Como señalamos en producciones recientes (Grande, op. cit.) la citada programación adquiere, al menos a nuestro entender, una enorme centralidad ya que en o mediante ella se ponen en juego un conjunto de saberes, elecciones y decisiones pedagógicas tendientes a la aplicación de políticas públicas orientadas directamente a la formación política, ideológica e identitaria de ciudadanos/as. Tal como manifestamos en el anterior apartado, la enseñanza de la historia desde una perspectiva multicultural implica develar y poner en una perspectiva de análisis crítico a los “esquemas interpretativos que tienen como fundamento esencial legitimar retrospectivamente las construcciones estatales y la estructura del poder social de nuestro tiempo” (Fontana, 2002:360), desentrañando aquellos discursos hegemónicos que postulan la existencia de una única nación eurocéntricamente blanca.

Para ello es necesario trascender las fronteras de un enfoque estrictamente nacional, problematizando o desnaturalizando la construcción de macro identidades tendientes a la homogeneidad cultural y a suprimir la existencia de una real diversidad de culturas (pueblos indígenas, diferentes oleadas migratorias, minorías sexuales, religiosas y étnicas, problemáticas de género, etc.) y prácticas sociales atravesadas por fuertes desigualdades y una alta conflictividad social, dando lugar a la emergencia de las parcialidades o particularismos socio-culturales, hecho que obliga a centrar la mirada analítica en los actores sociales y sus múltiples facetas. Siendo indispensable “superar la idea del progreso universal en términos eurocéntricos, porque eso ha supuesto la exclusión [o simplificación] de los pueblos no europeos de las historias universales o mundiales” (Pérez Garzón, op. cit.:53).

Las profundas modificaciones curriculares acontecidas en la década de 1990 en Argentina, en el marco de las reformas educativas⁵, introdujeron algunas concepciones o tópicos derivados de una comprensión de matriz multicultural de las sociedades. Particularmente los programas curriculares de Historia y Ciencias Sociales de carácter general y por entonces provisorio, tanto para la Enseñanza General Básica y la Educación Polimodal, postulaban a la “diversidad cultural” como un valor esencial para el conocimiento social: “El conocimiento de la diversidad entre los seres humanos, tanto en relación con los modos de vida, como respecto a las creencias, pasando por los diferentes rasgos físicos, permite, también, asumir actitudes flexibles y respetuosas frente a los demás, de modo tal que la valoración de lo propio no signifique la negación de los otros” (Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica).

Empero, ese enunciado general se encontraría en contradicción con los contenidos generales y las expectativas de logro, denotando así un multiculturalismo de baja intensidad y exento de conflictividad social: “(...) se concede un lugar destacado al análisis de la cultura occidental. La Argentina, las sociedades latinoamericanas (...) y la mayor parte de las sociedades de las cuales procedieron las corrientes migratorias son parte de esa cultura occidental. Por otro lado, para

⁴ Este apartado es una versión modificada de un extracto de la ponencia titulada: “Reflexiones sobre multiculturalismo y enseñanza de la Historia en la Argentina contemporánea ¿Una relación en ciernes?” por Patricio Grande en las “V Jornadas de la División de Historia”, Universidad Nacional de Luján (Ciudad de Luján, 4 de septiembre de 2013).

⁵ Ley de Transferencia de los Servicios Educativos N° 24.049 (1992); Ley Federal de Educación N° 24.195 (1993); Ley de Educación Superior N° 24.521 (1995).

explicar la dinámica de la sociedad contemporánea es necesario el análisis de la cultura occidental en su condición de matriz de una serie de elementos y procesos clave tales como la democracia y la sociedad industrial” (Ibídem)⁶.

Los contenidos seleccionados para el nivel Polimodal (Programas de Historia Mundial Contemporánea e Historia Argentina Contemporánea para 1° y 2° año -1999-) si bien mostraban una incorporación de nuevas problemáticas históricas “desde 1850 hasta la actualidad” denotaban una ausencia casi total de temáticas vinculadas a grupos no occidentales, género, religión, etc. La única mención al respecto, al menos explícita, aparece en el último bloque de contenidos de 1° año (“1973 hasta la actualidad. Reestructuración capitalista: la sociedad global”).

En el año 2003 la provincia de Buenos Aires estableció, por intermedio de la Dirección General de Cultura y Educación, la currícula definitiva para el nivel Polimodal y sus diferentes Espacios Curriculares. El Espacio de la asignatura Historia⁷ presentó una renovada (y tal vez innovadora) caracterización epistemológica de la ciencia histórica y de su historicidad como disciplina escolar: “La Historia propicia el conocimiento de ‘mundos distintos’, nos pone en contacto con diversidad de situaciones, de problemas y de respuestas concernientes a la vida de hombres y mujeres en sociedad. Este conocimiento de la diversidad mediante la comparación histórica sistemática, permite que los alumnos reconozcan el desarrollo de una diversidad de ideas y valores sociales expresados por distintos grupos sociales y sociedades en la historia (...). La enseñanza de la Historia se confundió (...) con la narración de una verdadera epopeya patriótica -que ponía su acento en próceres, gestas heroicas, sucesiones de gobierno y en una suma de batallas-, clausurada con la consolidación del Estado-Nación que ponía fin a un pasado de luchas y conflictos. De este modo, la historia nacional se identificaba con la historia patria, que reforzaba la adhesión al Estado-Nación y procuraba integrar una heterogénea población de inmigrantes de ultramar y de países vecinos, indígenas, criollos y negros en la moderna civilización occidental que las elites pretendieron construir en la Argentina (Espacio Curricular Historia, 2003/2004)”.

De esta manera, se exhibía una particular búsqueda por superar las fronteras nacionales, colocando a las naciones y las nacionalidades como un problema histórico e historiográfico en sí mismo. Bajo esa impronta, el “desarrollo” histórico de Argentina, desde las primeras décadas del siglo XIX hasta las últimas del XX, no era concebido como una excepcionalidad sino como parte de un bloque regional más amplio conocido como América Latina, tratándose entonces de un espacio atravesado por conflictos, tensiones, intereses antagónicos en pugna y fuertes desigualdades regionales y económicas. De esta manera, compartimos junto a Dicroce y Garriga (2011) que la incorporación de contenidos centrados en historia Argentina y Latinoamericana en el contexto de las transformaciones mundiales de los siglos XIX y XX fue la mayor innovación presentada en esta nueva programación.

No obstante, la selección de contenidos disciplinares (aunque incorpora nuevas y más temáticas históricas privilegiando un enfoque regional) evidenciaba la pervivencia de un tradicionalismo académico/escolar: una concepción del tiempo lineal (cronológico) guiada por la idea de un progreso interrumpido, con una secuencia que va desde los acontecimientos y procesos más lejanos a los más cercanos a nuestros días; una preponderancia de los acontecimientos políticos; y una marcada hegemonía de la cultura occidental. En contrapartida, los actores individuales y colectivos de matriz no occidental continuaban prácticamente invisibilizados en la enseñanza de la historia y por tanto excluidos de la formación identitaria de los jóvenes.

Estos programas perdieron vigencia legal a comienzos de la actual década, en el marco de las nuevas leyes educativas promulgadas desde 2006. La Ley de Educación Nacional (N° 26.206) en sus artículos 52, 53, 54 y 92 hace explícita referencia al desarrollo de una educación intercultural en el marco de un mundo multicultural. En tanto que la Ley Provincial (N° 13.688), en su artículo 16, establece como uno de sus objetivos “promover la valoración de la interculturalidad en la formación de todos los alumnos, asegurando a los Pueblos Originarios y las comunidades migrantes el respeto

⁶ Para un análisis en profundidad sobre las propuestas de los historiadores durante la reforma educativa argentina consultar: Gonzalo de Amézola (2005).

⁷ Para mayor información consultar: Carlos Dicroce y María Garriga (2011).

a su lengua y a su identidad cultural”. De esta manera podemos observar un importante grado de irradiación de tópicos multiculturalistas: “Décadas atrás, la escuela intervenía, desde un lugar privilegiado, en la conformación identitaria de los ciudadanos/as, intentando ocultar las diversidades culturales y las desigualdades socioeconómicas y fortaleciendo así la idea de una cultura hegemónica y homogeneizante (...) En las instituciones educativas de la provincia de Buenos Aires se propone una intervención dirigida a orientar y favorecer la interrelación entre culturas, no entendida como ‘tolerancia hacia lo diverso’; sino desde una perspectiva intercultural, que valore la interacción y comunicación recíprocas y comprenda a las diversidades desde una perspectiva de derechos” (Marco General de Política Curricular, Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2006:20-21).

Los planes de estudio para la “Nueva Educación Secundaria” contemplan la enseñanza de la historia, en tanto disciplina específica, entre el 2° y el 6° año de estudios. Aunque no exentos de inadecuaciones y contradicciones epistemológicas (que se señalarán más adelante), los actuales Diseños Curriculares de la asignatura historia presentan, en correspondencia con el Marco General de Política Curricular bonaerense, algunos novedosos y sustanciales avances en materia de multiculturalidad y actualización historiográfica, siendo un objetivo transversal o común “interpretar la diversidad de los procesos sociales (...) como resultado de la relación de una trama multicultural”.

Ejemplo de ello es el Diseño para el segundo año, el cual presenta una unidad de contenidos cuyo eje articulador es la “Formación de los entramados socioculturales latinoamericanos”, sus principales nodos problemáticos son: presencia de la multiculturalidad en la vida cotidiana; destrucción y pervivencia en el sistema colonial; identidad y etnicidad; movimientos y luchas actuales de resistencia aborígen en la Argentina; intercambios culturales en el período colonial (166:2008). La presencia de estos singulares contenidos denota, tal vez, un primer intento por superar una concepción del tiempo lineal y por pensar el pasado desde los problemas del presente. Además, contribuyen a desechar los discursos hegemónicos que otrora postulaban la existencia de una Nación eurocéntricamente blanca, occidental y cristiana.

No obstante, todas esas problemáticas históricas vinculadas a los pueblos indígenas, según los contenidos disciplinares estipulados, no vuelven a tratarse en profundidad en los años siguientes. Procesos de extrema sensibilidad para los pueblos originarios que habitan en el actual territorio de Argentina, tales como el exterminio y la relocalización forzada que sufrieron en el último cuarto del siglo XIX, son abordados bajo el rótulo de ‘integración del territorio’ (Diseño Curricular, 3° Año:176). “Al mismo tiempo se relegan y confinan como no-relato los episodios y procesos posteriores a dichas campañas de conquista estatal. No se habilitan respuestas ni preguntas con respecto a qué sucedió con los prisioneros de las expediciones armadas o cuál fue la situación de los pueblos originarios con posterioridad al sometimiento militar” (Delrio, 2010:67).

Una propuesta de análisis novedosa, presente en la totalidad de los Diseños de la asignatura, es el permanente interjuego de escalas geográficas: local (Argentina), regional y mundial. De este modo, la enseñanza de la historia busca situarse por fuera de las fronteras nacionales procurando hacer visible la simultaneidad de los procesos: “En este sentido cabe destacar que las relaciones de dominación y poder, las articulaciones económicas, la circulación de la cultura implican procesos complejos que no pueden reducirse en un esquema analítico. Por lo tanto cada proceso histórico requiere una construcción que dé cuenta de las formas de interrelación entre los procesos mundiales, latinoamericanos y argentinos” (Diseño Curricular 4° Año, 2009:2-3).

Los Diseños se fundamentan desde marcos historiográficos de actualidad⁸, donde la crisis de los denominados “macro paradigmas” o “absolutismos científicos” (acaecida a partir de finales de los años ‘60) es concebida como un punto de reconfiguración de la disciplina, tanto en lo concerniente a su producción como a la divulgación científica. Sin embargo, a nuestro entender, se exhibe una notoria inadecuación entre dicha innovación historiográfica y los contenidos seleccionados; predominando así, como otrora, los hechos políticos y la postulada “vuelta del individuo”

⁸ Nueva Historia Social, Nueva Historia Política, Historia del Tiempo Presente, Nueva Historia Cultural.

permanece invisibilizada. Esto se traduce desde el punto de vista pedagógico en una historia enseñada que continúa ocultando las múltiples facetas en las que se desenvuelven hombres y mujeres a lo largo de su vida (activismo político, sexualidad, esferas de interacción cultural, mundo del trabajo, rivalidades y antagonismos, etc.). Este ocultamiento contribuye al desvanecimiento de uno de los objetivos centrales propuestos para el proceso de aprendizaje de la disciplina: “interpretar la diversidad de los procesos sociales (...) como resultado de la relación de una trama multicultural”. Otras problemáticas que gozan de un escaso tratamiento en todos los Diseños son las minorías religiosas y sexuales, los múltiples colectivos migratorios, los sujetos sociales con capacidades especiales, las mujeres y el género, los afrodescendientes, etc., quienes en muchos casos son doble y hasta triplemente oprimidos: por su situación socio/económica, por su orientación u origen étnico-cultural y por su condición de género. Este exiguo abordaje impide que la enseñanza de la historia se transforme en una herramienta más concienzuda para discutir pública y colectivamente los modelos de sociedad o ciudadanía construidos a lo largo del tiempo.

Este conjunto de “debes y haberes”, de avances limitados y contradictorios (más enunciativos que reales) presentes en los actuales Diseños Curriculares de la pcia. de Bs. As., ponen de relieve que multiculturalismo, historia y su enseñanza se encuentran en una etapa de acercamiento y amalgamamiento plagada de omisiones que invisibilizan a los grupos sociales que a lo largo del tiempo desafiaron y rivalizaron el orden social y cultural impuesto por la denominada “racionalidad capitalista y occidental”.

5. Los libros de textos y las problemáticas multiculturales.

En este apartado analizaremos algunos libros de textos o “manuales” para la asignatura historia en el nivel medio, publicados por distintas editoriales entre los años 2000 y 2009. Introducimos el análisis de estas publicaciones porque entendemos, siguiendo a de Amézola, que “los manuales escolares resultan una instancia privilegiada para analizar el currículo real” (2005:90). Para ello utilizaremos la técnica de muestreo, es decir la selección y el posterior análisis de algunos de los manuales de mayor difusión y utilización en la pcia. de Bs. As., tanto para el viejo Polimodal como para la actual Escuela Secundaria. Los libros de texto que seleccionamos son los siguientes:

1. Alonso, M. E. y Vázquez, E. C. (2000). *Historia. La Argentina contemporánea (1852-1999)*. Buenos Aires: Aique.
2. Devoto, F. y Chiaramonte, J. C. (2006). *HI historia argentina y Latinoamérica (1780-1930)*. Buenos Aires: Tinta Fresca.
3. Di Vincenzo, D. [Dir. Ed.] (2009). *Una historia para pensar. La Argentina en el largo siglo XIX [en el contexto mundial y latinoamericano]*. Buenos Aires: Kapelusz
4. AAVV. (2009). *Historia Argentina y del mundo entre los siglos XIX y XXI*. Buenos Aires: Puerto de Palos.

En cada uno de estos libros hemos examinado las unidades y/o capítulos vinculados al denominado proceso de “conformación y consolidación del Estado nacional en el actual territorio argentino”, con la finalidad de relacionar esta nodal problemática a la “cuestión” del multiculturalismo referida en los anteriores apartados. Por lo tanto, procuramos identificar en cada texto las siguientes variables: actores sociales, periodización y espacialidad, identidad colectiva, correlación con los contenidos de los Diseños Curriculares.

	Aique (2000)	Tinta Fresca (2006)	Kapelusz (2009)	Puerto de Palos (2009)
Actores sociales	-Comerciantes y terratenientes (grupo dominante) -Caudillos federales del	-Partidos políticos, elites o grupos dirigentes -Caudillos federales del	-Presidentes (“históricos”) -Terratenientes del interior -Estado nacional -Caudillos y	-Roca, dirigentes provinciales -Empresarios exportadores -Estado nacional -Inmigrantes

	<p>interior del país</p> <ul style="list-style-type: none"> -Fuerzas militares -Estado nacional - “Personalidades” (Alberdi, Alsina, Sarmiento, etc.) -Población rural autóctona -Los indios del desierto y algunos caciques -Inmigrantes europeos 	<p>interior del país</p> <ul style="list-style-type: none"> -Sectores populares -Inmigrantes europeos -Obreros -Mujeres 	<p>montoneras del interior</p> <p>(Peñaloza y López Jordán)</p> <ul style="list-style-type: none"> -Pueblos indígenas que mantenían su independencia -Migración europea -Ejército 	<p>europeos</p> <ul style="list-style-type: none"> -Chacareros -Obreros
<p>Periodización y espacialidad</p>	<ul style="list-style-type: none"> -1862/1880 (organización del Estado nacional) -1880/1916 (incorporación al mercado capitalista internacional: régimen oligárquico) -Buenos Aires y provincias del interior (litoral) -Territorios del actual sur de Argentina 	<ul style="list-style-type: none"> -1852/1880 (construcción de los Estados latinoamericanos) -1880/1914 (consolidación del Estado nacional argentino) -Buenos Aires (Capital Federal), -Territorios del actual sur de Argentina -Estados nacionales latinoamericanos 	<ul style="list-style-type: none"> -1862/1880 (bases para la formación del Estado argentino) -Se aplican 3 niveles de análisis espacial: escala mundial, regional y local 	<ul style="list-style-type: none"> -1880/1916 (la consolidación de la Argentina moderna) -Buenos Aires y zona pampeana -Provincias del interior y el litoral

Identidad colectiva	-Creación por parte del Estado de una ideología con símbolos y valores -Indígenas y caudillos como “obstáculo” para el progreso del capitalismo	-Creación por parte del Estado de una cultura argentina (para integrar la inmigración) -Importancia de la educación para la formación de ciudadanos -Importancia de la política inmigratoria para la clase dirigente: admiración a la cultura europea del norte como solución para poblar y mejorar el nivel de las clases populares	-Invención de símbolos y valores para afianzar el sentimiento de pertenencia -Educación como instrucción elemental para los ciudadanos	-La elite dominante se propuso “argentinizar a la extranjeros” (valores y principios que el Estado proponía como legítimos)
Correlación con los Diseños Curriculares	Se exhibe una correspondencia casi absoluta con el Diseño de 2° año de Polimodal (1999)	Presenta una correspondencia casi absoluta con el Diseño de 1° año de Polimodal (2003/2004)	Se exhibe una correspondencia absoluta con el Diseño de 3° año (ESB)	Existe un importante grado de correlación

En los cuatro manuales examinados emergen los siguientes aspectos comunes: en primer lugar, predomina una perspectiva de análisis de carácter político-institucional, donde el Estado nacional se posiciona como un actor social que se impone sobre la totalidad de los grupos, parcialidades y sectores; promoviendo normas, valores y visiones al conjunto de la población. Así, desde esta perspectiva analítica, este modelo o tipo de formación estatal se inscribe en una línea evolutiva eurocéntrica de progreso caracterizada por la existencia de un orden único donde todos los acontecimientos confluyen hacia un mismo fin o punto de convergencia, en este caso “la emergencia y consolidación del Estado Nacional”.

De esta manera, tal como plantea Josep Fontana, las líneas que se apartan de la mitología del progreso, los acontecimientos truncos (no triunfantes), las diversas opciones abiertas en cada tiempo son prácticamente omitidas del proceso de enseñanza y aprendizaje de ciencia histórica: “La clase de historia que estamos escribiendo y enseñando desde hace más de doscientos años (...) donde todo se produce fatalmente, mecánicamente en un ascenso ininterrumpido que lleva al hombre desde las cavernas prehistóricas hasta la gloria equívoca de la posmodernidad que hoy vivimos. Todo lo que cae fuera de este esquema es menospreciado como una aberración que no podía sostenerse ante la marcha irresistible de las fuerzas del progreso” (op. cit.:359).

En segundo lugar, otro de los aspectos comunes a los cuatro casos es la utilización de lo que denominamos como “periodizaciones tradicionales o convencionales” construidas a partir de criterios políticos, institucionales y económicos. Así se mencionan dos períodos que son parte constitutiva de un mismo proceso que sigue una secuencia de progreso: las diferentes etapas de la construcción estatal-nacional. Esos dos períodos son 1862/1880 (conformación) y 1880/1916

(consolidación del Estado e inserción del país en el mercado capitalista) y se presentan a los alumnos/as como etapas inalterables del pasado de nuestro país, ocultando que son en realidad construcciones analíticas forjadas con determinados fines o intereses en un tiempo histórico preciso. En tercer lugar, aunque con ciertos matices según cada libro de texto, los colectivos sociales subalternizados (parcialidades indígenas, las mujeres, los afrodescendientes, minorías étnicas y religiosas, obreros urbanos, trabajadores rurales, migrantes, etc.) por los grupos dominantes de la época, siguen invisibilizados o vistos bajo una mirada superficial y excluyente desde la visión de los “vencedores”. Entonces consideramos importante remarcar que cuando algunas de estas parcialidades son mencionadas se las describe como un obstáculo o escollo que el Estado nacional (en tanto actor autónomo) debe sortear mediante la implementación de mecanismos de consenso o coerción para garantizar su exitoso desarrollo y avance hacia el progreso racional y capitalista.

Por ello consideramos que se exhiben trazos de continuidad del decimonónico relato de la “argentina blanca”, donde por ejemplo seguimos sin conocer en profundidad qué sucedía “del otro lado de la frontera con los indios”, las múltiples líneas de acontecimientos trunca y las diversas voces de la amplísima gama de actores sociales.

En función de estas líneas de continuidad con la “historia patria” y debido al conjunto de silencios u omisiones podemos reflexionar que quienes fueron subalternizados por los grupos dominantes de la época, hoy, en nuestro tiempo, continúan siendo subalternizados por la enseñanza de la historia.

No obstante, un aspecto innovador (en correspondencia con los lineamientos curriculares recientes y actuales) presente en los cuatro libros es el tratamiento sobre la “cuestión de la nacionalidad”, abordada como parte de una construcción histórica y no, como otrora, como una “herencia natural” de los procesos de independencia. Es decir, se plantea en los textos cómo el Estado fue quien, mediante diversos mecanismos (símbolos patrios, efemérides y festejos tradicionales, contenidos históricos enseñados en las escuelas) “moldeó” e “impuso” masivamente una identidad colectiva de pertenencia y una identificación con la “nacionalidad argentina”.

Otro aspecto que consideramos importante destacar, aunque se manifiesta sólo en dos manuales (Tinta Fresca y Kapelusz), es el abordaje de las problemáticas históricas desde diversas escalas espaciales (latinoamericana y argentina). Este hecho pone de manifiesto una interesante discontinuidad con la tradicional enseñanza de la historia donde nuestro país aparecía como un caso excepcional en Hispanoamérica (la Argentina blanca, moderna, europea, etc.), íntimamente ligado a la cultura occidental.

Estos dos últimos aspectos enunciados podrían conformarse, a nuestro entender, como un primer acercamiento a una perspectiva multicultural de enseñanza de la historia (problematizar la construcción de macro y monoidentidades colectivas y al mismo tiempo atravesar las fronteras nacionales) siendo entonces una parte sustancial de la formación identitaria para millones de jóvenes y adolescentes.

6. Consideraciones finales.

El multiculturalismo es una categoría de entendimiento (no ajena a las condiciones materiales de existencia) de características polisémicas que involucra prácticas y visiones diferentes sobre las sociedades pasadas y presentes, por tanto sus sentidos se encuentran en disputa entre los diversos grupos, clases y/o sectores sociales.

Esta problemática se manifiesta dentro del campo de la ciencia histórica y su enseñanza escolar. Particularmente, a lo largo del trabajo intentamos develar y analizar cómo esas tensiones se proyectan tanto en los diseños curriculares, que forman parte de un conjunto de políticas públicas tendientes a la construcción de sentidos identitarios, como en los libros de texto, que operan como un canal para la aplicación real de los currículos. En relación con el análisis realizado consideramos que el multiculturalismo se presenta aún como un campo abierto que requiere, al menos en el marco de la enseñanza de la historia, de una revisión y una profundización que sea capaz no sólo de modificar las prácticas y tradiciones escolares sino también de repensar enfoques y propuestas actuales que en algunos casos no logran superar lo meramente formal.

7. Bibliografía.

- Amézola, G. de (2005). "Los historiadores proponen cómo cambiar la enseñanza: La reforma educativa argentina en las Fuentes para la transformación curricular". En: *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, N° 10, pp. 67-99. Mérida-Venezuela [versión electrónica].
- (2008). *Ezquihohistoria. La Historia que se enseña en la escuela, la que preocupa a los historiadores y una renovación de la historia escolar*. Buenos Aires: Libros del zorzal.
- Assies, W. (2006). "El multiculturalismo latinoamericano al inicio del siglo XXI". En: *Programa de Cooperación Internacional. Jornada de "Pueblos Indígenas en América Latina"*, 2005, pp. 1-16. Disponible en: http://www.odg.cat/documents/formacio/24abril_Salvador_Marti.pdf [Consulta: diciembre de 2012].
- Bail, N., D'Amico, V., Gómez, M., Vijarra, A. (2010). "Enseñar sobre pueblos originarios y la 'conquista del desierto': alternativas para revisar la propia mirada". En: Siede, Isabelino (coord.) *Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza*, pp. 99-120. Buenos Aires: Aique.
- Barrios Suvelza, F. (2005). *El discurso neoliberal boliviano y la crisis de sus científicos sociales*. La Paz: Malatesta.
- Bocarejo, D, y Restrepo, E. (2011). Introducción. En: *Revista Colombiana de Antropología*, vol. 47, número 2. Disponible en: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0486-65252011000200001&lng=pt&nrm=iso [Consulta: noviembre de 2012].
- Briones, C., Cañuqueo, L., Kropff, L. y Leuman, M. (2007). "Escenas del multiculturalismo neoliberal. Una proyección desde el Sur". En *Cultura y neoliberalismo*, CLACSO, Buenos Aires, pp. 265-299. Disponible en: http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/grupos/grim_cult/Briones-Canuqueno-etc.pdf [Consulta: septiembre de 2012].
- Cataruzza, A. (2001). "Descifrando pasados: debates y representaciones de la historia nacional". En: *Nueva Historia Argentina*. Tomo 7, pp. 429-476. "Crisis económica, avance del Estado e incertidumbre política (1930-1943)". Director del tomo: Cataruzza, Alejandro. Buenos Aires: Sudamericana.
- Delrio, W. (2010). "El genocidio indígena y los silencios historiográficos". En: Bayer O. (coord.) *Historia de la crueldad argentina. Julio A. Roca y el genocidio de los Pueblos indígenas*, pp. 67-76. Buenos Aires: Ediciones El Tugurio.
- Dicroce, C. y Garriga, M (2011). "Textos y contextos en la enseñanza de la historia Latinoamérica 1983-2009". Universidad Nacional de la Plata [versión electrónica].
- Domenech, E. (2003). "El multiculturalismo en Argentina: ausencias, ambigüedades y acusaciones". En *Estudios*, número 14, CEA-UNC, pp. 33-47. Disponible en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/subida/Argentina/cea-unc/20121212120345/Domenech1.pdf> [Consulta: noviembre de 2012].
- Femenías, M. (2007). *El género del multiculturalismo*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- Finocchio, S. (2010). "Nación: ¿algo para recordar?, ¿algo para celebrar?, ¿algo para proyectar?". En: Siede, Isabelino (coord.) Op. cit.
- Fontana, J. (2002). *La Historia de los hombres*. Barcelona: Crítica.
- García Linera, Á. (2006). "Democracia liberal vs democracia comunitaria". En: Walsh, C., García Linera, Á. y Mignolo W., *Interculturalidad, descolonización del Estado y de conocimiento*, pp. 71-82. Buenos Aires: Del Signo.
- (2008). *La potencia plebeya. Acción colectiva e identidades indígenas, obreras y populares en Bolivia*. Buenos Aires: FLACSO, Prometo libros.
- Grande, P. (2013). "Reflexiones sobre multiculturalismo y enseñanza de la historia: ¿una relación en ciernes?". Ponencia presentada en las "V Jornadas de la División de Historia", Universidad Nacional de Luján (Ciudad de Luján, 4 de septiembre de 2013).

- Heimberg, C. (2005). "La alteridad y el multiculturalismo en el seno de la historia enseñada". En *Enseñar Ciencias Sociales en una sociedad multicultural. Una mirada desde el mediterráneo*, pp. 1-12. Almería, España: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Almería.
- Lazzari, Á. (2007). "Historias y reemergencias de los pueblos indígenas". En: Funes, Patricia y Lazzari, Áxel (coord.) *Explora. Las ciencias en el mundo contemporáneo*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- Pérez Garzón, J. (2008). "¿Por qué enseñamos geografía e historia? ¿Es una tarea educativa la construcción de identidades?". En: *Historia de la Educación. Revista universitaria*. N° 27, pp. 37-55 [versión digital].
- Poggi, M. (2010). "La consolidación y difusión de un mito fundacional. La Revolución de Mayo en los textos escolares, 1880-1905". En: *Anuario del Instituto de Historia Argentina*. N° 10, pp. 165-198. Buenos Aires: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación-Universidad Nacional de La Plata [versión digital] Disponible en: http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4703/p_r.4703.pdf Consulta efectuada en abril de 2014.
- Stefanoni, P. (2010). *Qué hacer con los indios... Y otros traumas irresueltos de la cotidianidad*. La Paz: Plural.
- Villalba, S. (2012). "Constituciones multiculturales en América del Sur. Argentina, Brasil, Colombia, Paraguay y Venezuela". Disponible en: <http://campus.usal.es/~acpa/sites/default/files/CONSTITUCIONES%20MULTICULTURALES%20EN%20AMERICA%20DEL%20SUR.pdf> [Consulta: febrero de 2013].
- Žižek, S. (1998). "Multiculturalismo, o la lógica cultural del capitalismo multinacional". En: Jameson, F.; Žižek, S., *Estudios Culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo*, pp. 137-188. Buenos Aires: Paidós.