

Un enfoque afroindígena en la Educación Superior: Interculturalidad y experiencias formativas de estudiantes de formación docente en Santa Fe (Argentina)

SP.25: El derecho a la educación superior en AL: Desigualdades persistentes y prácticas alternativas

Ponentes

Nombre	Pertenencia Institucional
María Claudia Villarreal	CEACU, FHYA, UNR
Julia Broguet	ISHIR, CONICET-UNR

Un abordaje afroindígena en la educación superior: experiencias formativas en Ciencias Sociales de estudiantes de formación docente (Santa Fe, Argentina)

Presentación

En esta ponencia retomamos los resultados de una investigación concluida que fue parte de la Convocatoria 2021 a Proyectos de Investigación de Institutos Superiores de Formación Docente, impulsada por el Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD, Argentina) (1). El proyecto tuvo como objetivo analizar las experiencias formativas interculturales de estudiantes de un profesorado de educación primaria de la ciudad de Rosario (Santa Fe, Argentina) vinculadas al conocimiento de la presencia indígena y afrodescendiente. En trabajos previos desarrollamos los antecedentes y aspectos teórico-metodológicos que sustentaron la investigación y el trabajo de campo (Villarreal, Broguet, Galeano et.al. 2023) (2). Asimismo, profundizamos en el análisis e interpretación de dos de los núcleos de reflexión que orientaron la indagación: el referido a las trayectorias previas en el ámbito educativo –en la educación primaria y secundaria-, familiares y barriales; y en el vinculado a las concepciones y sentidos del trabajo docente en contextos de desigualdad y diversidad sociocultural (Broguet y Villarreal, 2023). En esta oportunidad, retomamos el eje restante, relacionado a las experiencias formativas de lxs estudiantes en el área de Ciencias Sociales del profesorado. Nuestro interés es revisar las prácticas y representaciones en torno a los pueblos indígenas y afrodescendientes en los ámbitos educativos en esta área, entendiendo que resulta central para la desnaturalización de prejuicios socio-raciales hacia estas poblaciones.

La organización del escrito es la siguiente. En un primer apartado recorreremos aspectos teórico-metodológicos de la investigación, puntualizamos las estrategias teórico-metodológicas que construimos para el diálogo con nuestrxs interlocutorxs y precisamos las principales categorías abordadas. Luego, avanzamos en el análisis e interpretación de los materiales referidos al núcleo de reflexión mencionado para finalmente delinear algunas palabras finales que sintetizen el recorrido propuesto.

Entendemos que los resultados de la investigación se constituyen en una contribución a los procesos de construcción de una perspectiva intercultural afroindígena en la formación docente.

Aspectos teórico-metodológicos

Para la investigación, de corte etnográfico, retomamos la propuesta de co-investigación de Achilli (2010). Tal decisión involucra un proceso intensivo a fin de generar una co-construcción de lo cotidiano con sujetos involucrados en cotidianidades sociales determinadas; supone un relevamiento como también un proceso de objetivación de los saberes y el sentido común de los mismos. En consonancia, las estrategias metodológicas desplegadas apuntaron simultáneamente a profundizar procesos de construcción de un enfoque intercultural en la formación docente junto a lxs estudiantes, así como a generar como registros etnográficos que nos permitieran avanzar en el proceso investigativo.

Como adelantamos, en esta oportunidad recuperamos las indagaciones en torno al tratamiento de problemáticas vinculadas a la presencia indígena y afrodescendiente en el área de Ciencias Sociales entre estudiantes durante su tránsito en un profesorado de Educación Primaria. Para concretar este objetivo específico desarrollamos diversas estrategias metodológicas grupales como talleres (presenciales y/o virtuales) y la participación en eventos vinculados a la temática del proyecto donde lxs estudiantes intercambiaron y registraron experiencias y relatos en torno a los sentidos y usos de la diversidad socio cultural en el ámbito escolar, barrial y familiar. Por ejemplo, la participación en el Conversatorio “Censo 2022 y pueblos originarios. Por qué y para qué contamos”, realizado en el marco de las discusiones abiertas entre organizaciones indígenas por la efectivización del Censo Nacional de Población en nuestro país durante el 2022. Tras tal participación realizamos talleres de recuperación de la experiencia en forma presencial y virtual (3).

Imagen 1. Trabajos grupales de recuperación Censo 2022

Asimismo, abordamos la experiencia formativa de manera multidimensional, es decir, en sus aspectos cognitivos así como emocionales y sensoriales, no siempre fáciles de trabajar exclusivamente mediante la palabra. En tal sentido, en el marco de los talleres, y como una vía para problematizar el tipo de abordaje de la diversidad socio-cultural que hoy se realiza en los actos/efemérides escolares de nivel primario, incluimos

estrategias performáticas de tratamiento de la problemática étnico-racial en Argentina. De esta manera lxs estudiantes crearon escenas que interrogaban los orígenes étnico-raciales en el espacio familiar recurriendo a gestualidades, al trabajo con objetos, a sonidos y diferentes recursos expresivos. Tales estrategias movilizaron afectividades y sensibilidades que ampliaron la discusión en los espacios de intercambio grupal (Broguet, Corvalán, Drenkard, et.al., 2019) (4).

Imagen 2. Trabajo de sensibilización.

Imagen 3. Escenificación de situaciones que interrogaban

los orígenes étnico-raciales en el espacio familiar.

Además, lxs estudiantes trabajaron con materiales relacionados a actos/efemérides escolares y manuales escolares en uso, a fin de analizar y problematizar el abordaje de la diversidad socio-cultural que actualmente se realiza en el nivel (5). También, incorporamos herramientas como la encuesta remota, para realizar un relevamiento de las percepciones, valoraciones e ideas en torno a la noción de interculturalidad en el estudiantado. Además, realizamos entrevistas a especialistas en la temática afroindígena con la intención de identificar ejes problemáticos y también con estudiantes, para profundizar emergentes relevados en los talleres. Asimismo, retomamos las discusiones en torno a un encuadre afroindígena (Restrepo 2007) para tensar la noción de interculturalidad en el ámbito educativo, desde su surgimiento más directamente asociada a la realidad indígena. Tal como proponen algunas investigaciones, a contramano de una tendencia en la historia y la antropología a “tratar a los pueblos indígenas y afrodescendientes de América Latina como categorías separadas” -un aspecto arraigado a “las prácticas de gobierno de las épocas colonial y poscolonial, que daban un tratamiento diferente a los indígenas de América y a los africanos”(Wade, 2000: 117)- compartimos el interés

por comenzar a articular análisis en términos “afroindígenas”. Desde esta perspectiva se propone comprender la “relacionalidad e historicidad de las categorías de lo ‘negro’ y lo ‘indio’” (Restrepo 2007:477-478), la “ambigüedad de las fronteras clasificatorias” (Wade, 2000), las formas de la desigualdad que atraviesan a estos pueblos (Andrews y De la Fuente, 2018) y así rastrear “convergencias y divergencias e historizar las trayectorias de ambos conjuntos en su relación con la gestación, consolidación y desarrollo del estado-nación” (Tamagno y Maffia 2011:137) y más allá de él.

Cuando nos referimos a las Ciencias Sociales, aludimos a un conjunto de disciplinas que estudian fenómenos relacionados con el ser humano como ser social, en el pasado como en el presente y las relaciones e interacciones con el medio y el espacio donde se han desarrollado o se desarrollan en la actualidad (Benejam, 1993). Se trata de un área que pretende aproximarse a las diversas relaciones sociales que establecen las personas, y a los conceptos y categorías que intentan descubrir y explicar esas relaciones. Estudiar Ciencias Sociales es tratar de acercarse a la compleja realidad social para comprenderla y para poder formar parte de ella, lo cual requiere ampliar y confrontar en el espacio público del aula, las socializaciones primarias de los grupos de referencia de cada estudiante (Siede, 2010). También, para lxs estudiantes/futuros docentes, implica asumir los aspectos políticos, sociales e ideológicos que se ponen en juego en las propuestas de enseñanza de las Ciencias Sociales en la escuela y la toma de decisiones acerca de la misma.

Experiencias formativas interculturales en Ciencias Sociales

En este núcleo de reflexión describimos y analizamos las experiencias formativas interculturales desplegadas durante el trayecto formativo de lxs estudiantes en el instituto, particularmente en el área de Ciencias Sociales del profesorado (6).

El diseño curricular del Profesorado de Educación Primaria (Plan RM: 528/09) actualmente vigente en la provincia de Santa Fe se implementó en el año 2010. Su estructura curricular contempla una duración de cuatro años, en la que algunos espacios específicos se inscriben en el campo de las Ciencias Sociales. Estos incluyen las materias Historia Argentina y Latinoamericana, Ciencias Sociales y su Didáctica I, Ciencias Sociales y su Didáctica II, Ética, Trabajo docente, Derechos Humanos y Ciudadanía; el Taller de Problemáticas de las Ciencias Sociales y el Ateneo Ciencias Sociales (7) .

En lo que refiere al tratamiento de la presencia africana y afrodescendiente -y en consonancia como veremos con lo que surge entre lxs propixs estudiantes sobre sus experiencias en el aula- el diseño es bastante escueto. Las formas de aludir a esta presencia étnica aparece asociada a los términos “africano”, “afroamericano” y “esclavos”. En espacios curriculares del Área de Ciencias Sociales sólo aparecen dos menciones sobre este grupo social: una mención a los “esclavos” -junto a “campesinos y obreros”- como sectores sociales “a los que se consideraba de menor interés” y que la perspectiva de la Historia Social propone estudiar; y una (imprecisa) referencia al “afroamericanismo” como una de las “bases del pensamiento latinoamericano en el siglo XX”. Aparecen otras tres menciones a lo “africano” y “afroamericano” en Talleres y Seminarios para materias del Área. El diseño propone estos espacios como “opcionales” y apuesta a un abordaje “multidisciplinar” y “transversal”, en este caso vinculados al lenguaje de la danza. Los talleres “El tango como integrador de múltiples lenguajes”; “Danzar la historia” y “Derechos Humanos, Teatro y Danza” se articulan potencialmente con Ciencias Sociales y su Didáctica y Ética, Trabajo Docente, Derechos Humanos y Ciudadanía (Plan RM: 528/09) (8). En líneas generales, todas las menciones a la realidad africana y afrodescendiente en el diseño refieren a un pasado más o menos remoto, es decir, no observamos puentes o temáticas que permitan acercarse a su situación actual.

La presencia indígena en el diseño se nombra como “indígena”, “aborigen” y “pueblos originarios”, asociada fundamentalmente a la modalidad “Educación Intercultural Bilingüe”, contemplada como una de las ocho modalidades por la Ley Nacional de Educación del año 2006 (9). En consecuencia, el diseño garantiza el tratamiento de las realidades indígenas que refieren a esta modalidad educativa Sin embargo, en consonancia con lo que sucede con la presencia africana y afrodescendiente, aparecen escasas referencias a estas poblaciones en el Área de Ciencias Sociales. Sólo una mención al “indigenismo” como corriente de pensamiento y a “los indígenas” como parte de los “movimientos sociales” del siglo XXI (10). Asimismo, en los Talleres y Seminarios opcionales se menciona esta presencia étnica como uno de los componentes de la “América coreográfica” producto de la “mestización” (“los pueblos originarios, lo afro-americano y la impronta europea”).

En términos generales, y antes de adentrarnos en el análisis de las experiencias de lxs estudiantes, nos interesa subrayar que cuando éstxs aluden al tratamiento de la diversidad socio-cultural en área de ciencias sociales del profesorado, refieren sobre todo a las realidades de los pueblos indígenas y, en mucha menor medida, a la presencia africana y afrodescendiente. Como advertimos en trabajos previos (Broguet y Villareal 2023), la población africana y afrodescendiente en nuestro país ha sido objeto de una profunda invisibilización (Frigerio

2006, Geler, 2016), en particular en contextos educativos, dónde mayormente se hace presente -cuando esto sucede- al momento de abordar la historia colonial y a partir del tópico de la esclavitud (Kleidermacher, 2018, Broguet 2022).

Dicho esto, nuestrxs interlocutorxs señalan que en su experiencia las materias del área de ciencias sociales que abordaron -con distintos grados de dedicación y profundidad- contenidos sobre diversidad socio-cultural durante su trayectoria formativa fueron: Historia Argentina y Latinoamericana y Problemáticas de las Ciencias Sociales de 1° año; Ciencias Sociales y su Didáctica I y II correspondientes al campo de la formación específica de 2° y 3° año; Ética, trabajo docente, DDHH y ciudadanía, de 4° año. También, mencionan a los espacios “Pedagogía”, “Problemáticas Contemporáneas de la Educación I”, “Sociología de la Educación”, “Movimiento y Cuerpo”, “Área estético expresiva”, “Lengua” y “Ciencias Naturales para una Cultura Ciudadana”. En tal sentido, advertimos que, más allá de la normativa vigente previamente punteada y del tratamiento que realiza de la presencia indígena y afrodescendiente, las y los docentes de la institución manifiestan un interés por tratar temáticas referidas a la diversidad socio-cultural. Sin embargo, algunxs estudiantes advierten que el tipo de tratamiento dado a estos temas es muy variado. Así, señalan que el abordaje “desde la problematización y desde debates” sólo se realizó con algunxs docentes en particular, es decir que no se trabajó en todas las cátedras” (Reg. N°10, encuesta remota, estudiante, nov. 2022).

Mientras que respecto a la afrodescendencia una estudiante menciona que “en ninguna otra materia [del área de ciencias sociales] se habló del tema. No se nombró nunca la afrodescendencia/negritud” (Reg. N° 9, encuesta remota, estudiante, nov. 2022) otrxs señalan los aportes en torno a la temática indígena hechos por compañerxs del profesorado que realizaron sus prácticas docentes en una escuela rosarina de modalidad EIB. En esta línea, una de las estudiantes entrevistadas, indicó haber sentido que no tenía las herramientas necesarias para planificar clases significativas en contextos interculturales, y que los profesores del campo de la práctica tampoco tenían conocimiento de cómo se trabaja en EIB” (Reg. N° 9, encuesta remota, estudiante, nov. 2022) (11). Un hecho significativo para algunxs de nuestrxs interlocutores fue el hecho de que durante 2022 doce estudiantes pertenecientes al pueblo qom ingresaron al profesorado (12) y compartieron las clases con estudiantes que no se autoperceben indígenas. En este sentido, algunas respuestas de la encuesta remota coinciden en reconocer los aportes que pudieron realizar lxs compañerxs que pertenecían al pueblo qom al “contarles su cultura”.

En esta línea, algunas investigaciones recientes (Aliata, 2016; Hecht, 2010), referidas a situaciones educativas en contextos interculturales, sostienen que un aspecto importante a considerar es la preocupación de los docentes no indígenas en el aula, quienes en sus propias prácticas reconocen dificultades que deberían ser revisadas debido a diversas falencias que no pueden ser respondidas por la educación tradicional. Por ejemplo, cómo enseñar la lectura y escritura de una lengua que el docente no comprende, la interacción entre alumnos y docentes que hablan distintas lenguas, la falta de herramientas didácticas y pedagógicas para el proceso de enseñanza, el desconocimiento del sentido y particularidades del trabajo docente en contextos de diversidad sociocultural. Estos estudios sostienen que las situaciones complejas que se desencadenan en el aula, vinculadas a estos interrogantes de falta de formación de los formadores derivarían a situaciones concretas de exclusión (Zidarich, 2009). En este sentido, resulta fundamental un análisis y el avance de acciones concretas que contemplen tanto al maestro indígena como al no indígena en las complejas co-construcciones cotidianas interculturales “en acto” (Achilli, 2003).

Respecto del tratamiento de los contenidos en algunas materias no correspondientes al Área de las Ciencias Sociales, en el espacio curricular “Lengua”, observaron que la temática fue abordada mediante leyendas y relatos referidos a los pueblos indígenas. En este sentido, resulta importante aclarar que, en general, los pueblos indígenas prefieren utilizar la palabra “relatos”, más que “leyendas”. En estos términos lo explica una docente de lengua qom de una de las escuelas de EIB de la ciudad:

“Relato porque tiene que ver con la historia personal, vivida de la experiencia propia de nuestras abuelas y abuelos, leyenda le quita credibilidad a esas historias personales de nuestros pueblos, por eso la palabra que a nosotros nos parece más justa para esas historias que nos cuentan son relatos, historias (Reg. N° 7; G. N, docente qom, 2022)” (13).

Por su parte, otra estudiante destaca que, en torno a los pueblos indígenas y la afrodescendencia, en el Área Estético-Expresiva los temas fueron abordados a partir de los estereotipos y el racismo. Para ella:

“Esto último definitivamente juega un papel muy importante en cuanto a nuestro vocabulario y las maneras despectivas de referirse a las personas afroamericanas. En los pueblos indígenas más que nada los estereotipos con las plumas y a torso desnudo. Pudimos ver en el Área Estético-Expresiva como usaban a veces una vincha con una especie de “flor” arriba en la frente” (Reg. N° 9, encuesta remota, estudiante, nov. 2022).

Según nuestra indagación, en otras unidades curriculares la diversidad socio-cultural aparece asociada a temáticas de género y diversidad sexual. Esto es, vinculadas a las problemáticas de las mujeres en la historia, las identidades trans, la igualdad entre géneros, la discapacidad y los procesos migratorios recientes. En torno a los pueblos originarios, el tratamiento de la diversidad se asocia a conflictos actuales recuperados a partir de noticias periodísticas (14). En la misma línea, refieren a las diversas formas de discriminación hacia las diversidades vinculadas a los orígenes sociales y las realidades que genera la desigualdad social. Las vinculan a los diferentes accesos a recursos económicos y simbólicos, y a los efectos que produce el racismo en la vida cotidiana y que sintetizan en los sentidos peyorativos del término “negro” en Argentina (Reg. N°2, TP Censo, estudiante, 2022).

En relación con los distintos espacios curriculares que conforman el Área de las Ciencias Sociales, consideraron que el tratamiento de los contenidos buscó “retrabajar sobre lo que dábamos, buscando lo que estaba mal ahí, reconociendo a las personas destacadas de épocas anteriores de pueblos originarios o afro, fue un nuevo panorama que nos llenó de información” (Reg. N° 9, encuesta remota, estudiante, nov. 2022). Del mismo modo, otra estudiante refirió que se trabajó “de manera amplia, visibilizando, dando respeto y reconocimiento a estos pueblos, desnaturalizando lo que creemos cotidiano” (Reg. N° 9, encuesta remota, estudiante, nov. 2022). A su vez, otra estudiante aludió que en Didáctica de las Ciencias sociales “hablaron sobre el libro de la profe Broguet, pero no se profundizó mucho más” (15). La estudiante se refiere a una actividad intercátedra entre la materia Didáctica de las Ciencias Sociales y el taller Movimiento y Cuerpo dónde se abordó la presencia africana y afrodescendiente en la provincia a partir del tratamiento que de esa temática se hizo en el libro álbum Rosalía y el revés de las cosas (Broguet y Biassoni, 2000) (16).

Dada la escasa presencia de la temática afrodescendiente en lo que relevado en el Área de Ciencias Sociales, nos parece adecuado recuperar la referencia de esta estudiante para describir brevemente la experiencia de un seminario interno desarrollado en modalidad virtual en la institución durante los años 2020 y 2021 -mientras transitábamos la pandemia COVID-19-, llamado “Rosalía y el revés de las cosas: herramientas para trabajar la afrodescendencia y el racismo en la escuela primaria”. La evaluación generalizada de lxs estudiantes en ambas ediciones fue el casi total desconocimiento de la realidad de estas poblaciones en la región y el país y la fuerte presencia de estereotipos sociales, raciales y de género que reconocían a lo largo de su formación referidos al tratamiento de la presencia africana y afrodescendiente. En las clases surgieron especialmente debates en torno al significante “negro” y a su polisemia en el contexto argentino. Como relatamos en una trabajo anterior (Broguet,

2022), una lectura interesante surgida de lxs estudiantes al trabajar simultáneamente la esclavitud colonial y las colonialidades en el presente, fue la persistencia de una desigualdad de clase que, siguiendo el recorrido propuesto en el aula, identificaban que empezó a configurarse en el inicio de las sociedades coloniales y que persistía –con diferencias– en la actualidad. Algo que advertían recuperando experiencias personales de discriminación racial –por color de piel– entrecruzada con prejuicios de clase, tanto vividas como presenciadas. Además, subrayaron cómo esa desigualdad social golpeaba especialmente a sectores que no portan suficientes credenciales de «europeidad». En tales comparaciones, utilizaron la primera persona del plural (expresiones del tipo «nosotros, los que menos tenemos») como referencia que marcaba una cercanía entre la realidad social mayoritaria de los pueblos afrodescendientes y la propia (en este caso, la de estudiantes del profesorado que, sin reivindicar una etnicidad particular, ocasionalmente padecen las consecuencias de las dinámicas locales de racialización por su aspecto corporal). “Ellos” eran «los más pudientes» (que en las imágenes utilizadas en clase, por ejemplo, de manuales escolares, aparecían representados con una apariencia corporal más europeizada, en este caso, tez, pelo y ojos claros) y quienes habían logrado imponer su versión de la historia, donde los «afro», «indios» y/o «negros» (en un sentido amplio) o, en términos sociales, «los que menos tienen» son quienes ocupan las posiciones de menor jerarquía. Asimismo, manifestaron la necesidad de crear y divulgar nuevos relatos escolares –desde su proyección como docentes o futuras/os docentes–, donde «los que menos tienen» cuenten «su versión de la historia». De este modo, invertían los sentidos que suelen colocar al «nosotros» en una posición de mayor visibilidad y posibilidad de enunciación, y a los «otros» en una posición estigmatizada, invisibilizada o silenciada, para interrogar al «nosotros» nacional y empezar a considerarlo en su heterogeneidad socio-étnica.

Hecho este breve relato de las observaciones de lxs estudiantes en torno al tratamiento de la afrodescendencia y a la negritud en el pasado y en el presente en una experiencia formativa del instituto, retomamos el hilo del párrafo anterior. Lxs estudiantes resaltaron que su participación en dos actividades desarrolladas en el marco del proyecto –el Conversatorio y el dispositivo performático– les generó nuevas inquietudes. Rescatan la importancia de haber participado “todos juntos” (Reg. N°1, actividad pos conversatorio, estudiante, mayo 2022) y “compartir en un mismo lugar y ver por ejemplo la señora que habló, que parecía una señora culta, a pesar de que siempre se los compara con la pobreza [en referencia a la expositora Verónica Cleñán, politóloga mapuche], es como que nos dejan ver que es un mundo distinto al que uno se imagina” (Reg. N°1, actividad pos conversatorio, estudiante, mayo 2022).

La observación de esta estudiante expone supuestos muy arraigados sobre la realidad de los pueblos indígenas y toca un nudo significativo que es la relación entre estos pueblos y la pobreza, una temática que viene siendo abordada en las últimas décadas desde el campo de las ciencias sociales. Sin duda, un rasgo común de los pueblos indígenas es su situación de pobreza y desventaja con relación a otros sectores de la sociedad. Para Alberto Cimadamore (2006) este patrón de pobreza ha sido históricamente construido por diversos factores (políticos, económicos, sociales, militares y ambientales) que articularon experiencias cualitativas y cuantitativas de privaciones materiales, jurídicas, simbólicas y de reproducción de relaciones de desventaja. Para el autor, diversos estudios sobre discriminación confirman que no tienen las mismas oportunidades de empleo, de acceso a los servicios públicos, a la protección de la salud, de la cultura, de la religión, como tampoco a la administración de justicia. Asimismo, no poseen las herramientas y marcos necesarios para poder participar significativamente en la vida política y en los procesos de toma de decisiones gubernamentales que las involucran (Martínez Cobo, 1986 *tomado de* Cimadamore, 2006). También, respecto a niveles de educación, nutrición y salud, desempleo, subempleo y discriminación, lo que corrobora la correlación entre ser indígena y ser pobre. A su vez, la referencia de la estudiante sobre el discurso de una de las expositoras del conversatorio, una mujer mapuche: “parecía una señora culta”, entendemos remite a una concepción de cultura asociada a una mirada eurocéntrica, desde la cual la “cultura” es la occidental, europea, hegemónica, desconociendo otros conocimientos que constituyen también “cultura”, y que han sido invisibilizados y excluidos por muchos años.

Asimismo, reconocen la importancia que implicaría incorporar las lenguas indígenas en la formación docente: “hacer una materia que los represente, más allá de las lenguas extranjeras que ya existen en los currículos como inglés, italiano; “Debería la escuela incluir las lenguas como se hizo con inglés” (Reg. N° 8, Trabajo final integrador de CS, 3° 2°, nov. 2022). Tal como nos recuerda Hecht (2021), las distintas lenguas se encuentran inmersas en desiguales relaciones de prestigio y dominación, lo cual nos lleva necesariamente a considerar sobre las relaciones de poder entre las lenguas en un mundo globalizado. En el caso de las lenguas pomenorizadas como lo son las indígenas, éstas se encuentran en un entramado de lucha por su persistencia. En consecuencia, el estatus, el prestigio y las fuerzas de imposición de un pueblo sobre otro/s se traslada a sus lenguas, en términos de cuál se establece como lengua oficial y cuáles quedan estigmatizadas, subyugadas y relegadas. En Argentina, muchas de estas lenguas están amenazadas en su supervivencia y mueren cuando dejan de ser habladas. Antes de la conquista, se hablaban 35 lenguas indígenas, sin embargo en la actualidad, sólo perduran 16 y el español se sigue identificando como la única lengua del país. Asimismo, la Argentina no ha avanzado con una política

lingüística de alcance nacional que regule, promueva o garantice el uso de las lenguas (Ossola, 2020). Y más, para Ossola no hay un idioma oficial nacional *de iure* (Zajícova, 2017) y el castellano funciona como idioma oficial *de facto* (Carrió, 2014; Zajícova, 2017).

En cuanto a la experiencia del dispositivo performático “Y vos... ¿de dónde sos?”, rescatan las preguntas que durante la actividad fueron desplegándose y que lxs interpelaron en lo personal y como futurxs docentes, considerando de suma importancia la inclusión de estos temas en la formación docente y la responsabilidad del estado en su avance y concreción. Así lo describió una de lxs estudiantes:

“Nos sentimos interpelados por cada actividad que se realizaba, tocando temáticas invisibilizadas, como el racismo, la esclavitud, nuestro pasado y presente, la educación, etc. Por otro lado se realizaron muchas preguntas que interpelan paulatinamente, tales como ¿yo soy suiza?, ¿y vos de dónde sos?, etc. Un interrogante para analizar la experiencia puede ser ¿cómo se puede transformar esto? En todo el taller se experimentó tanto sonoro como visual una serie de cambios y transformaciones de situaciones que pasaron en la historia argentina y que, sin ninguna duda se ven reflejada en nuestra sociedad y en nuestra vida cotidiana. Esto nos lleva a pensar en los cambios que necesitamos en la educación, educar en la inclusión, educar con y para un otro, dejando de lado los prejuicios, el racismo y la discriminación. Es un trabajo de todos y en donde el Estado tiene que ejecutar con políticas públicas estrategias para brindar más oportunidades y una mejor educación de calidad” (Reg. N° 8, Trabajo final integrador de CS, 3° 2°, nov. 2022).

También, los ensayos evaluativos finales de 3° año, dejaron al descubierto la consideración de lxs estudiantes respecto de la “la ausencia de los currículos a la realidad de las comunidades afro indígenas (socioeconómica y cultural)”, tanto como “el nulo acceso a la educación de Pueblos Indígenas” (Reg. N° 8, Trabajo final integrador de CS, 3° 2°, nov. 2022). A su vez, invitaron a repensar la necesidad de recibir en el nivel terciario una formación que contribuya a preservar y fortalecer el conocimiento, la visibilización y la lucha de los diferentes pueblos subalternizados. Llevaron a concluir que en el nivel terciario el conocimiento sobre el abordaje de la interculturalidad es escaso, incluso desde los materiales brindados por el Ministerio de educación. En tal sentido, algunos estudiantes plantearon “que los contenidos sobre diversidad socio-cultural deberían ser transversales a todas las materias, que no se circunscriban a uno o dos espacios” (Registro n°1, actividad pos conversatorio, estudiante, mayo 2022).

En lo descrito anteriormente, lxs estudiantes reconocen algunas iniciativas en torno al abordaje de la perspectiva intercultural en el instituto. En este sentido, compartimos las palabras de un estudiante haciendo referencia al conversatorio “Las distintas maneras de hacer escuelas. Socialización de experiencias”, realizado en agosto de 2022 y destaca la participación de una docente qom que relató las problemáticas y los desafíos que supuso la continuidad del trabajo intercultural de la escuela en contexto de pandemia:

“Nos pareció interesante escuchar la palabra de Graciela (...). Ella nos comenta sobre el decreto de educación cultural bilingüe, su experiencia con la llegada de la pandemia y otros desafíos que afrontan como comunidad, la cual cuenta con un porcentaje del 95% de personas pertenecientes a la comunidad QOM, MOCOVI, y los niños que viven en zonas aledañas, cuya modalidad que manejan en esta escuela es la lengua QOM y la enseñanza de artesanías interculturales. Así nos relata que por la llegada de la pandemia se agudizaron las diferencias de calidad educativa para esta comunidad, debido a que las mismas no poseen las herramientas tecnológicas que ofreció el ministerio de educación ya que no cuentan con acceso a internet en sus barrios también, se plantea que toda esa situación ha sido difícil, ya que fue un desafío que se tomó, por lo que se buscó gestionar el uso de otras maneras para continuar enseñando, Finalmente destaca que todo el trabajo realizado fue posible gracias al trabajo en equipo”(Reg. N° 8, Trabajo final integrador de CS, 3° 2°, nov. 2022).

Como sabemos, si bien el contexto de pandemia dejó crudamente al descubierto las desigualdades preexistentes, al mismo tiempo impuso nuevas dificultades y desafíos para lxs docentes de las escuelas en contextos de pobreza, sobre todo aquellos vinculados a la conectividad y a su accesibilidad, que se inscriben también en los procesos de luchas y reivindicaciones históricas de los pueblos indígenas (Greca, Buffarini y Villarreal, 2022).

Para cerrar este apartado y dado el foco de este escrito, nos parece adecuado retomar la actividad realizada en el espacio curricular Didáctica de las Ciencias Sociales II junto a estudiantes con los Cuadernos Alfasueños. Tales materiales fueron elaborados por el Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe, abordan las distintas áreas contenidas en el aprendizaje común y obligatorio e incorporan específicamente propuestas vinculadas a los pueblos indígenas y afrodescendientes (17). En un trabajo previo (Broguet y Villarreal, 2023) describimos la experiencia junto a estudiantes que problematizaba el tipo de abordaje de la diversidad sociocultural que aparecía en tales materiales. Así, les planteamos las siguientes preguntas disparadoras para la observación y la lectura de los Cuadernos Alfasueños para 2° Ciclo del Nivel Primario (4°, 5°, 6° y 7° grado): ¿Aparecen

temáticas/problemáticas sobre pueblos indígenas y/o afrodescendientes en el Cuaderno asignado?; ¿Pueden hacer un punteo de los conocimientos que sobre los mismos aporta el material para el área de Ciencias Sociales en el grado al cual corresponde el cuaderno (en articulación con los NAP)?; ¿Se incluyen imágenes sobre pueblos indígenas y/o afrodescendientes? ¿Cómo las describirían?; ¿En qué medida consideran que el material da cuenta de la presencia y problemáticas actuales de los pueblos indígenas y afrodescendientes?; ¿Pueden identificar las ideas de diferencia, cultura y diversidad que subyacen en el cuaderno?

En términos general, en el análisis de los contenidos junto a lxs estudiantes advertimos que, quizás con el objetivo de brindar en cada cuaderno una propuesta integrada de las áreas, los contenidos específicos referidos a pueblos indígenas y afrodescendientes quedaban fragmentados y/o se diluían en la trama de la propuesta, dificultando así la construcción de una perspectiva intercultural transversal al resto de las áreas.

Palabras finales

Este escrito forma parte de un proyecto más amplio que analizó las experiencias formativas interculturales de estudiantes de un profesorado de educación primaria de la ciudad de Rosario (Santa Fe, Argentina) vinculadas al conocimiento de la presencia indígena y afrodescendiente. En esta oportunidad desarrollamos uno de los núcleos de reflexión del proyecto, vinculado a las experiencias formativas interculturales desplegadas por lxs estudiantes en el área de Ciencias Sociales durante el trayecto formativo en el profesorado. En primer lugar abordamos los aspectos teórico-metodológicos que guiaron nuestra indagación, y que construimos para el diálogo con nuestrxs interlocutorxs. Luego, desplegamos el análisis e interpretación de los materiales empíricos referidos al núcleo de reflexión seleccionado, para adentrarnos en las experiencias formativas de lxs estudiantes desde sus propias impresiones y valoraciones que, en general, coinciden en observar el escaso y/o poco profundizado abordaje de la presencia indígena y afrodescendiente en su formación.

Como señalamos en trabajos previos (Broguet y Villarreal, 2023), si bien desde la Ley de Educación Nacional de 2006 se produjeron avances importantes respecto a la inclusión de la perspectiva intercultural en el sistema educativo, entendemos que su implementación en el nivel superior para la formación docente no termina de impactar en los diseños curriculares, en los programas y en las estrategias desarrolladas en las aulas de estas instituciones formativas. Por un lado, observamos que pese a que en los últimos años se produjeron transformaciones importantes a nivel nacional y provincial, muchas veces las concepciones de la

interculturalidad que se implementan efectivamente en los institutos, entre los que se encuentra la institución donde realizamos la investigación, reproduce una mirada folclorizada/romantizada que elude las dimensiones desiguales entramadas a la realidad socio-culturalmente heterogénea que caracteriza a nuestro país. Por otro, las experiencias provinciales que avanzaron en perspectivas interculturales con población indígena en la educación formal, al momento no registramos iguales esfuerzos tendientes a desarrollar una perspectiva intercultural en la educación que contemple de manera articulada la realidad de las poblaciones indígenas y afrodescendientes o lo que propusimos denominar en la investigación una perspectiva intercultural afroindígena.

Desde la educación, la tarea del maestro y de la formación de docentes es repensar la escuela con una mirada centrada en la diversidad, entendida como una posibilidad y no como un obstáculo. Ese fue el horizonte que nos movilizó conjuntamente a docentes, investigadorxs y estudiantes para llevar adelante este proyecto de co-investigación.

.

Notas de la ponencia:

(1)El proyecto de investigación se tituló “Interculturalidad, pueblos indígenas y afrodescendientes. Un análisis sobre las experiencias formativas de estudiantes de Nivel Superior en Santa Fe (Argentina)”.

(2)En este escrito usamos las Normas APA sexta edición.

(3)La participación en esta actividad nos pareció pertinente por varios motivos: i) la problemática de la visibilización de los pueblos indígenas y el reconocimiento de la diversidad sociocultural constituyen contenidos en la planificación de la materia Ciencias Sociales y su Didáctica II; ii) la estadística y los censos son recursos de uso didáctico en el segundo ciclo de la primaria y; iii) durante el 2022 algunxs de lxs estudiantes de la institución realizarían sus prácticas en escuelas de la modalidad de EIB.

(4)Más información en @yvosdedonsesos

(5)Nos referimos a los Cuadernos Alf sueños elaborados por el Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe para el trabajo de lxs docentes frente al aula en contexto de pandemia. En el siguiente apartado abordamos esta experiencia.

(6)Resulta pertinente mencionar que una de las investigadoras de este proyecto era a su vez docente de la materia Ciencias Sociales y su Didáctica II en el profesorado en donde desplegamos la indagación. En este sentido, se

venía profundizando en la problemática de la visibilización de los pueblos indígenas y afrodescendientes y el reconocimiento de la diversidad sociocultural.

(7) Diseño curricular Profesorado de Educación Primaria (Plan RM: 528/09) Link: <https://www.santafe.gov.ar/index.php/educacion/content/download/122509/606630/file/528-09%20Primario.pdf>

(8) Cabe aclarar que en la práctica cotidiana de la institución en la que trabajamos, no registramos que tales talleres se hayan concretados como iniciativa de docentes espacios del Área de Ciencias Sociales Sí tenemos registros de experiencias similares en talleres como Movimiento y Cuerpo y Área Estético-Expresiva.

(9) En el informe final del proyecto advertimos los diferentes niveles de “formalidad” que tienen los contenidos vinculados a pueblos indígenas respecto a la población afrodescendiente. No existe respecto a esta temática una normativa que prescriba su abordaje, que plantee líneas de trabajo y que que incorpore al sistema educativo a docentes afrodescendientes. La interculturalidad aparece exclusivamente relacionada con los pueblos indígenas.

(10) Dentro del Seminario-Taller “Problemáticas Contemporáneas de la Educación Primaria”.

(11) Lxs estudiantes de la institución reconocen que para la confección de las propuestas didácticas de sus clases fueron significativos los videos de los conversatorios de unas jornadas institucionales desarrollados durante la pandemia y llamadas "Las otras primarias".

(12) En su mayoría, habían participado de una formación propuesta a nivel ministerial denominada “Ciclo de Profesionalización Docente de Educador Intercultural Bilingüe Indígena (EIBI)” en la que una de las sedes fue la Escuela Normal Superior N° 36 “Mariano Moreno” de Rosario durante los años 2017-2019. Link: https://www.santafe.gov.ar/index.php/educacion/guia/noticias_educ?nodo=217970&pics=0

(13) Registro realizado en el marco de un Curso/Taller desarrollado en el profesorado durante 2022 y titulado “Qanapaxaguenalo naua la’aqtaqa na Qom” (“Aprender la lengua qom”).

(14) Ciertamente, en los últimos años se han acrecentado las luchas de los pueblos por la recuperación de tierras ancestrales. Si bien la ley 26160 declara la emergencia territorial de las comunidades indígenas originarias del país, la realidad muestra muchas veces el incumplimiento de la normativa, dando origen a diversos reclamos que toman estado público a través de noticias periodísticas y programas televisivos que las más de las veces reproducen miradas estigmatizantes respecto de los colectivos indígenas acusándolos de terroristas, usurpadores, violentos. Para profundizar sobre este punto ver el texto de Trentini et al (2010): “Los nostálgicos del desierto”: la cuestión mapuche en Argentina y el estigma en los medios.

(15) La estudiante se refiere a una actividad intercátedra en la que desde la materia Didáctica de las Ciencias Sociales se realizó una entrevista con la profesora Julia Broguet para abordar la afrodescendencia a partir del tratamiento que de esa temática se hizo en el libro álbum Rosalía y el revés de las cosas (Broguet y Biassoni, 2000). Más información en @rosaliayelreves

(16) Se trata de un material pedagógico orientado al segundo ciclo de la escolaridad primaria que relata la experiencia de la esclavitud colonial desde la mirada de una niña en la Santa Fe de esa época. Más información sobre este proyecto en @rosaliayelreves

(17) Para esta actividad seleccionamos los Cuadernos Alfasueños Serie 3, destinados al 2° Ciclo de la Educación Primaria.

Bibliografía de la ponencia

Achilli, E. (2010). *Escuela, Familia y desigualdad social*. Rosario: Laborde editor.

(2023). Investigación en la formación docente: Algunas pistas teóricas metodológicas. *Educación, formación e investigación*, 9(14), 13–28. Recuperado a partir de <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/efi/article/view/41005>

Aliata, M.S. (2016). Reflexiones sobre la figura del docente en contextos interculturales en Chaco <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/els/article/view/2212/3304>

Benejam, P. (1993). Los contenidos de la Didáctica de las Ciencias Sociales en la formación del profesorado. En: Montero L. y Vez J.M. (comp.) *Las Didácticas Específicas en la Formación del Profesorado*. España: Tórculo ediciones.

Broguet, J.(2022) Aproximaciones afroindígenas: experiencias performáticas interculturales con estudiantes qom en una institución de formación docente (Rosario-Argentina). *Revista El Cardo* | Año xxiv, N.º 18, pp. 53-72.

Broguet, J. y Biassoni, R. (2021) *Rosalía y el revés de las cosas*. Editorial Listo Calisto, Rosario.

Broguet, J., Corvalán, M.L., Drenkard, P. (2019) Argentina, where are you from? Performative and pedagogical strategies to tackle racism. *Revista brasileira de estudos da presença*, vol. 9, n° 1, pp. 1-31.

Broguet, J., y Villarreal, M. C. (2023). Un abordaje afroindígena de la interculturalidad: experiencias formativas de estudiantes de formación docente en Santa Fe (Argentina). *Revista Pilquen. Sección Psicopedagogía*, 20(2), 67-89. Recuperado a partir de <https://revele.uncoma.edu.ar/index.php/psico/article/view/5168>

Carrió, C. (2014). *Lenguas en Argentina. Notas sobre algunos desafíos*. En L. M. Kornfeld (Comp.), *De lenguas, ficciones y patrias* (pp. 149-184). Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento.

Cimadamore, A.; Eversole, R.; McNeish, J. *Pueblos indígenas y pobreza. Una introducción a los enfoques*

multidisciplinarios. En *Pueblos indígenas y pobreza. Enfoques multidisciplinaarios*.

De la Fuente, A. y Reid Andrews, G. (eds) (2018) *Estudios afrolatinoamericanos: una introducción*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires : CLACSO

Geler, L. (2016). “Categorías raciales en Buenos Aires. Negritud, blanquitud, afrodescendencia y mestizaje en la blanca ciudad capital”. *Runa. Archivo para las ciencias del hombre*, vol. 37, n° 1, pp.: 71-87

Greca, V., Buffarini, M. y Villarreal, M.C. (2022). La Educación Intercultural Bilingüe en tiempos de pandemia. Notas sobre algunas experiencias formativas en la Provincia de Santa Fe. En *Educación y Vínculos*. Año v, N° 9, enero - junio de 2022. ISSN 2591-6327

Frigerio, A. (2006). “Negros” y “blancos” en Buenos Aires: repensando nuestras categorías raciales. *Temas de Patrimonio Cultural* 16, pp. 77-98.

Hecht, A. C. (2010). “Todavía no se hallaron hablar en idioma”: Procesos de socialización lingüística de los niños en el barrio toba de Derqui. Buenos Aires: LINCOM ediciones.

Kleidermacher, G. (2018) *Educación y trabajo. Construcciones representacionales acerca de migrantes africanos en Buenos Aires. Un abordaje cuantitativo*. Chasqui. *Revista Latinoamericana de Comunicación* N° 138, pp. 95-111.

Ossola, M. (2020) Políticas lingüísticas y diversidad cultural. Aportes del Consejo Wichí Lhämtes a la promoción de la lengua wichí. En *Cuadernos del Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano* 29 (1): 28-46

Restrepo, E. (2007) El “giro al multiculturalismo” desde un encuadre afro-indígena. En *Journal of Latin American and Caribbean Anthropology*, Vol. 12, n° 2, pp. 475–48.

Siede, I. (Coord.). (2010). *Ciencias sociales en la escuela : Criterios y propuestas para la enseñanza*. Aique.

Tamagno, L. y Maffia, M. (2011) Lo afro y lo indígena en Argentina. Aportes desde la antropología social al análisis de las formas de la visibilidad en el nuevo milenio. En *Boletín Americanista*, Año IXI, n° 63, pp. 121-

141.

Villarreal, M. C., Broguet, J., Galeano, G. et. al. (2023) Interculturalidad, pueblos indígenas y afrodescendientes: relato de un proyecto de investigación en un instituto de formación docente en Santa Fe (Argentina). En *Aulas del* 3 n°10. Disponible en: [https://www.academia.edu/105854560/Experiencias_formativas_desde_una_perspectiva_intercultural_afroind%C3%](https://www.academia.edu/105854560/Experiencias_formativas_desde_una_perspectiva_intercultural_afroind%C3%99)

Wade, P.(2000) Raza y etnicidad en Latinoamérica. Ediciones Abya Yala, Quito.

Zidarich, M. (2009). Mónica Zidarich habla acerca de su trabajo en Educación Intercultural Bilingüe. El boletín. Fundación Escolares. Año 24 / Nro. 60 / Edición Cuatrimestral. (pp. 4-5).

Zajícová, L. (2017). Lenguas indígenas en la legislación de los países hispanoamericanos, *Onomázein* – N° especial | Las lenguas amerindias en Iberoamérica: retos para el siglo XXI, 171-203. DOI: 10.7764/onomazein.amerindias.10.

Imágenes Adjuntas







