



Un abordaje afroindígena de la interculturalidad: experiencias formativas de estudiantes de formación docente en Santa Fe (Argentina)

An Afro-indigenous approach to interculturality: training experiences of teacher training students in Santa Fe (Argentina)

Recibido
11|09|2023

Aceptado
06|12|2023

Publicado
31|12|2023

Julia Broguet | juliabroguet@gmail.com

Investigaciones Socio Históricas Regionales - Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas; Universidad Nacional de Rosario. Argentina

María Claudia Villarreal | m_clau_diav@hotmail.com

Centro de Estudios Antropológicos en Contextos Urbanos - Universidad Nacional de Rosario; Escuela Normal Superior N° 36 "Mariano Moreno". Argentina

RESUMEN

En este escrito retomamos una investigación en la cual exploramos las experiencias formativas interculturales de estudiantes de un profesorado de educación primaria de la ciudad de Rosario (Santa Fe, Argentina), en particular sus acercamientos a la realidad de los pueblos indígenas y afrodescendientes. A partir de una propuesta de co-investigación etnográfica profundizamos en dos núcleos abordados. Primero, en las experiencias vinculadas a sus trayectorias educativas previas -en el nivel primario- y a los ámbitos familiares y barriales. Segundo, de manera articulada, rastreamos sus concepciones sobre el trabajo docente en contextos de desigualdad y diversidad socio cultural. Entendemos que los resultados de esta investigación pueden constituirse en un aporte a los procesos de construcción de una perspectiva intercultural afroindígena en la formación docente.

Palabras clave: Interculturalidad; Experiencias formativas; Afroindígena; Formación docente.

ABSTRACT

In this paper we resume an investigation in which we explore the intercultural formative experiences of students of a primary school teacher in the city of Rosario (Santa Fe, Argentina), in particular, their approaches to the reality of indigenous and Afro-descendant peoples. Starting from a proposal for ethnographic co-research here we delve into two nuclei addressed. On the one hand, in the experiences linked to their previous educational trajectories -at the primary level- and to family and neighborhood settings. On the other hand, in an articulated way, we track their conceptions about teaching work in contexts of inequality and socio-cultural diversity. We understand that the results of this research can constitute a contribution to the construction processes of an Afro-indigenous intercultural perspective in teacher training.

Key words: Interculturality; Formative experiences; Afro-indigenous; Teacher Training.



INTRODUCCIÓN

En este escrito compartimos una investigación concluida con estudiantes de segundo y tercer año de un profesorado de educación primaria de la ciudad de Rosario (Santa Fe) junto a quienes exploramos las experiencias formativas interculturales vinculadas a su conocimiento de la presencia indígena y afrodescendiente en Argentina¹. Con este objetivo general, indagamos en sus experiencias en el área de Ciencias Sociales del profesorado; en las trayectorias previas en el ámbito educativo, familiar y barrial; y en las concepciones y sentidos del trabajo docente en contextos de desigualdad y diversidad socio cultural. Por cuestiones de extensión, nos detendremos en los últimos dos núcleos.

A partir de investigaciones propias (Villarreal 2019 y 2021; Broguet 2019 y 2022) observamos que, si bien desde la Ley de Educación Nacional de 2006 hubo avances importantes respecto a la inclusión de una perspectiva intercultural en el sistema educativo -la educación intercultural bilingüe (EIB) se constituyó como una de sus ocho modalidades-, su implementación en el nivel superior para la formación docente, por distintos motivos sobre los cuales buscaremos indagar, no termina de impactar en los diseños curriculares, en los programas y en las estrategias desarrolladas en las aulas de los profesorados.

Por un lado, advertimos que pese a que en los últimos años se produjeron transformaciones positivas a nivel nacional y provincial, muchas veces la perspectiva de la interculturalidad que efectivamente se implementa en los institutos, reproduce una mirada folclorizada/romantizada que elude las dimensiones desiguales entramadas a la realidad socio-culturalmente heterogénea que caracteriza a nuestro país (Villarreal Broguet, Galeano et.al., 2023). Por otro lado, aunque relevamos materiales nacionales que revisan el tratamiento de la presencia indígena y de la afrodescendencia en instituciones escolares del país (INADI 2014; Martínez y Villarreal 2016), y experiencias provinciales que avanzaron en perspectivas interculturales con población indígena en la educación formal (Hirsch y Serrudo 2010), al momento no registramos 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 proponemos denominar una *perspectiva*

¹ Caracterizamos brevemente a lxs estudiantes en base a los resultados de una encuesta institucional realizada en el año 2020. Hay una mayoría femenina y las edades recorren entre los 18 a los 35 años. En general pertenecen a sectores medios/bajos y trabajan paralelamente al cursado de la carrera (en tareas vinculadas a la cadetería, al comercio, al cuidado de personas, al empleo doméstico o de servicios de limpieza, a las fuerzas de seguridad). La mayoría no viven en la zona de la escuela, ubicada en el macrocentro rosarino, sino en barrios más alejados. Buena parte son madres/padres o bien manifiestan tener a su cargo alguna tarea de cuidado de menores (hermanxs, sobrinxs) o adultos mayores (abuelxs).



intercultural afroindígena. En las aulas, observamos poco debate crítico en torno a categorías teórico-conceptuales nodales para abordar el enfoque intercultural -como la de cultura (Restrepo 2012)- y es aún escaso el tratamiento de problemáticas referidas a los pueblos indígenas y, en particular, afrodescendientes en el currículum y en las prácticas docentes del nivel (Broguet, Villarreal, Galeano, et. al. 2023).

La estructura del escrito es la siguiente. En un primer apartado desplegamos el cuerpo teórico-metodológico de la investigación, puntualizamos las principales categorías abordadas y las estrategias teórico-metodológicas que construimos para el diálogo con nuestrxs interlocutorxs. Continuamos con el análisis e interpretación de estos materiales para exponer dos de los núcleos de reflexión indagados. Finalmente, en las conclusiones presentamos los aportes resultantes de esta investigación, que esperamos contribuyan a la revisión de prácticas y representaciones, que persisten en los ámbitos educativos, cargadas de prejuicios socio-raciales hacia los pueblos indígenas y afrodescendientes.

CUERPO TEÓRICO-METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

Aquí retomamos brevemente nociones centrales al desarrollo de la investigación. Por cuestiones de espacio no desplegamos los antecedentes del campo, que pueden consultarse en un trabajo previo (Villarreal, Broguet, Galeano, et.al. 2023).

Nuestra investigación es de corte etnográfico. A partir de los aportes de la línea de estudios de Antropología y Educación (Achilli 2010 y 2023; Rockwell 2009), recuperamos la noción de *experiencias formativas* y *formación docente* que coinciden en considerar los procesos de enseñanzas y aprendizajes que remiten a la vida en sociedad, e incluyen al ámbito escolar con sus especificidades, sin desconocer otros ámbitos como el barrial y familiar.

En relación con la *interculturalidad* la consideramos en un sentido amplio que reconoce la importancia de abordar las particularidades que definen las relaciones entre conjuntos, agrupamientos o comunidades en cada contexto, para lo que resulta fundamental atender los atravesamientos de poder y desigualdad y la forma en que se configuran las relaciones entre los grupos (Hecht, García Palacios y Enriz 2019). Para Walsh (2009), constituye un proyecto político, social, epistémico y ético de transformación y decolonialidad, cuyo objetivo primordial es transformar las relaciones jerárquicas entre grupos, culturas y lenguas reconociendo las diferencias mutuas en un plano de equidad.



Asimismo, retomamos las discusiones en torno a un *encuadre afroindígena* (Restrepo 2007) para tensar la interculturalidad en el ámbito educativo. Tal como proponen algunas investigaciones, es relevante comenzar a articular análisis en términos “afroindígenas” para comprender la “relacionalidad e historicidad de las categorías de lo ‘negro’ y lo ‘indio’” (Restrepo 2007:477-478) 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).

Para la concreción de instancias grupales desarrolladas a lo largo del año, propusimos actividades de intercambio y registro. Participamos en actividades extra institucionales y concretamos dinámicas de recuperación de tales experiencias en el aula, con talleres y trabajos domiciliarios². Además, trabajamos con instancias de reflexividad sobre la diversidad socio-cultural a partir de estrategias performáticas que apelan a materiales escénicos sensibles para abordar la problemática étnico-racial en ámbitos educativos³. Según diagnósticos previos (Broguet, Corvalán, Drenkard, et.al. 2019), la problemática étnico-racial está imbricada con situaciones afectivas difíciles de abordar exclusivamente con la palabra. Por tal motivo, abordamos las experiencias formativas en sus dimensiones cognitivas, emocionales, sensoriales, lo cual habilita a movilizar afectividades que enriquecen la discusión en los espacios de intercambio grupal. También, concretamos un taller para analizar materiales didácticos provinciales y problematizar el tipo de abordaje de la diversidad socio-cultural que se realiza en el nivel. Finalmente, realizamos entrevistas a una directiva y a estudiantes de 4° año del profesorado y diseñamos una encuesta remota para contar con un relevamiento más amplio de las percepciones, valoraciones e ideas en torno a la noción de interculturalidad entre estudiantes.

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS EMERGENTES DE INVESTIGACIÓN

Tal como adelantamos, los dos núcleos en los que profundizaremos en este apartado son los siguientes: 1) Experiencias formativas interculturales en ámbitos educativos, familiares y barriales; 2) Trabajo docente, desigualdad y diversidad socio-cultural: concepciones y sentidos.

² Dadas las dinámicas que adquirió el trabajo docente durante la pandemia COVID-19 y la complejidad de la bimodalidad basada en la alternancia presencialidad/distancia en el nivel superior ajustamos parte de la investigación y la metodología a las nuevas condiciones abiertas por este escenario.

³ Más información en @yvosdedonsesos



EXPERIENCIAS FORMATIVAS INTERCULTURALES EN ÁMBITOS EDUCATIVOS, FAMILIARES Y BARRIALES

“Hay que hacer un trabajo tremendo de descolonización”: el paso por la escuela primaria

Como profundizamos en otros trabajos (Broguet 2022), abordar lo intercultural en el aula moviliza significados en torno a la diferencia cultural en términos de nosotros/otros. En tal sentido, lxs estudiantes problematizan el modo en el que fueron tratados los contenidos sobre pueblos originarios y afrodescendientes en sus trayectorias formativas en los niveles de escolaridad obligatorios (primario y secundario), señalan el lugar estereotipado que tenían estas poblaciones en el relato escolar y su representación como “otros” culturales, en contraste con lo que cobijaba el “nosotros” nacional (las y los “argentinos”). Nos detendremos en el nivel primario, dado que fue la trayectoria que nuestrxs interlocutorxs -de entre 20 y 40 años, cuya escolaridad primaria transitó entre la década del 90 y las dos primeras décadas del siglo XXI- señalaron con mayor detalle.

Al momento de rememorar el tratamiento de la diversidad socio-cultural en el nivel, lo relacionaron con el calendario de efemérides. Sobre la realidad indígena recuerdan críticamente la aparición de la figura de Cristóbal Colón el 12 de octubre como el “salvador” (Reg. n° 10, Encuesta remota, 11/22), al ser reivindicado su papel “heroico” en la colonización americana (Reg. n° 3, TP Censo, 05/22). Tales instancias también las asocian con representaciones teatrales y con “vestirse como indios” (Reg. n° 1, TP Censo, 05/22) para interpretar el lugar del “salvaje”, del “bárbaro” (Reg. n° 10, Encuesta remota, 11/22). Asimismo, una estudiante rememora que los contenidos referidos a los pueblos indígenas en Argentina se abordaban como un “conjunto de costumbres: vestimenta, lengua, comidas, vivienda” (Reg. N° 3, TP Censo, 05/22), cristalizadas en el tiempo, fijas y pasibles de ser enumeradas y delimitadas.

En lo que respecta a la población afrodescendiente, los recuerdos que emergen se relacionan con la Semana de Mayo y las representaciones de estos hombres y mujeres, exclusivamente como esclavizadxs que integraban la servidumbre de las familias acomodadas del periodo colonial. Asimismo, aludieron a las estéticas y expresividades estigmatizantes que se utilizaban para representar a la población afrodescendiente. Señalan la práctica de “pintarse el rostro con corcho quemado” (Reg. N° 3, TP Censo, 05/22) para imitar el color de la piel de la población “negra”; o tener que vestirse “con ropas sucias o feas” (Reg. ° 10, Encuesta remota, 11/22) para subrayar la posición social desfavorable de estos grupos -en esta línea, rememoran que esto hacía poco atractivos a los personajes y



que ningunx estudiante quisiera representarlos-. Además, revisan la emocionalidad asociada a los personajes afrodescendientes que aparecían en las performances escolares “saltando como locos” y “todos felices y contentos” (Reg. N° 10, Encuesta remota, 11/22). Lo que hoy encuentran contradictorio con la situación que atravesaban estas personas, que “aparecían sin historial de esclavitud forzada” (Reg. N° 10, Encuesta remota, 11/22).

Un aspecto a señalar es que nuestrxs interlocutorxs otorgan un lugar significativo a las textualidades e imágenes que representaban a pueblos indígenas y afrodescendientes en el aula o en libros de texto tanto como a los modos de interpretarlas expresiva y emocionalmente en los actos escolares. Estas últimas en general lo hacían desde un lugar caricaturizante de las emociones, practicas, gestos, modos de hablar y de vestir -como “indios” y “negros”-, lo cual alejaba las experiencias reales, las luchas y las sensibilidades asociadas a la vivencia histórica de estas poblaciones y, sobre todo, dificultaba la posibilidad de identificarse con tal vivencia.

Pese a esta mirada crítica de lxs estudiantes respecto al abordaje de la diferencia cultural en sus experiencias formativas de nivel primario, cuando se trata de acercarse a la realidad actual de estos pueblos, muchxs reproducen representaciones estereotipantes. En diferentes observaciones del Registro N° 3 (TP Censo, 2022), se preguntaban si en Argentina hay pueblos indígenas “en peligro de desaparecer” o señalaban con una actitud compasiva que los pueblos indígenas “merecen tolerancia” -de lo que se deduce que son “las y los argentinos” quienes tienen la potestad de desarrollar ese sentimiento hacia estos pueblos-. Otro emergente se vincula con la idea de una “cultura diferente” en la que se relaciona necesariamente a la población indígena con la presencia de “otra lengua” (Reg. N° 3, TP Censo, 05/22), lo que no sólo omite los procesos de nacionalización que atravesaron las realidades de los pueblos indígenas desde fines del siglo XIX e involucraron muchas veces la renuncia a la lengua materna y la incorporación del castellano, sino la presencia de distintas lenguas en el territorio que no necesariamente coinciden con la autopercepción de las personas como integrantes de pueblos indígenas (por ejemplo, el guaraní).

Respecto a la población afrodescendiente, las observaciones son muy escasas, lo cual coincide con los análisis de diferentes especialistas (Frigerio 2006, Geler, 2016, Caggiano, 2016): que la realidad de la población africana y afrodescendiente en nuestro país ha sido objeto de una profunda invisibilización, en particular en contextos educativos, y sólo 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).



Según lo que relevamos, tales emergentes señalan el escaso debate en las aulas de la formación docente sobre la noción de cultura a partir de la cual se aborda la pluralidad socio-cultural. Las concepciones de la cultura como una “entidad autocontenida, localizable en un espacio geográfico determinado y perteneciente a una población concreta” (Restrepo 2012: 27), evitan entender las diferencias culturales menos en términos de una cultura radicalmente otra, que de fenómenos de dimensiones múltiples (sociales, económicas, políticas), de fronteras móviles, relaciones de poder, cruces e interacciones entre grupos humanos. De contextos y situaciones que estructuran las diferencias como desigualdades, en lo que se consideraría el “interior” de las culturas pensadas de ese modo (Restrepo 2012: 27). Esta mirada radicalmente otra de las diferencias culturales con pueblos indígenas y afrodescendientes respecto a una muy general “cultura occidental”, parece omitir realidades que fueron y son más conflictivas y ambiguas y que tuvieron que ver con situaciones de contactos y negociaciones culturales desiguales, más que con el mantenimiento de purezas culturales (Broguet 2017).

“Nosotros estamos hablando de ellos, sin saber si nuestros antepasados eran indígenas...”: el lugar de la diferencia cultural en los espacios familiares

La frase con la que titulamos este apartado nos parece una buena síntesis del principal emergente sobre la vivencia de lo intercultural en el espacio familiar entre estudiantes⁴: la historia de los orígenes indígenas y afrodescendientes ha sido muy poco contada en el espacio doméstico. Además, abre uno de los nudos de esta problemática pues al señalar “nosotros estamos hablando de ellos”, desnuda una narrativa nacional que constituyó a estos pueblos como una alteridad radicalmente alejada de “lo argentino” e hizo de “indios” y “negros” poblaciones estigmatizadas por sus prácticas culturales, sus modos de hablar, de vestir, de comportarse socialmente, sus rasgos corporales, todo lo cual generó estereotipos estigmatizantes con los cuales difícilmente identificarse.

La historia de una Argentina “blanca y europea” tuvo su correlato en los espacios familiares donde los antepasados indígenas y/o afrodescendientes se silenciaron, se ocultaron, se negaron volviéndose también “otros” lejanos, extraños, olvidados. Cómo analizar diversxs autorxs locales (Briones 1998; Segato 2007, Geler, 2016), la europeización y el blanqueamiento que marcó nuestra narrativa nacional supuso entre la población una compulsión a desmarcarse de cualquier pertenencia étnico-racial específica

⁴ En el campo de la Antropología y la Educación se han abordado las relaciones entre familias y escuelas (Santillán 2011; Padawer 2008).



para poder acceder a la ciudadanía, es decir, para poder volverse argentinxs. Sin embargo, esta demarcación no implicó que desaparecieran las “miradas racializadas” (Briones 1998: 217) sobre los cuerpos que habitan este territorio, de la misma manera que dejar de hablar de “raza” en Argentina, no abolió el racismo (op. cit.: 231).

Así, para abordar este apartado sobre el lugar de la interculturalidad y la pluralidad socio-cultural en los espacios familiares creemos necesario considerar el fenómeno del racismo y de los procesos de racialización en una doble clave nacional y familiar. Es decir, cómo la narrativa nacional dominante de una Argentina “que descendió de los barcos” de inmigrantes europeos permeó, a un nivel cotidiano, los relatos familiares (Frigerio, 2006, Geler, 2016). Diferentes autorxs latinoamericanos abordaron cuanto los modos de negociar “la pertenencia a la familia” son también modos de negociar “la pertenencia a la nación” que están atravesados por lógicas que reproducen “la experiencia cotidiana del racismo” (Moreno Figueroa 2012:3). En trabajos previos profundizamos en las dimensiones vividas de la narrativa nacional local. Es decir, cómo se hace cuerpo la Argentina “blanca” y “europea” (qué sensibilidades, afectos y emociones produce) y cuánto las ideologías racistas implícitas en ellas se filtran en el espacio cotidiano, doméstico, familiar y producen formas de jerarquizar los orígenes étnico-raciales en los relatos familiares (Broguet 2019).

Este aspecto emergió en el trabajo de campo. Muchxs de nuestrxs interlocutorxs señalaron que sabían de alguna abuela o abuelo indígena en su familia, pero que desconocían su historia, su pertenencia étnica, sus prácticas culturales y advertían una interrupción intergeneracional de estos relatos⁵. En igual sentido, en el taller performático, se expresaron inquietudes respecto a las historias poco o nada contadas en sus familias, pero en esa oportunidad, los lenguajes estéticos puestos en juego posibilitaron formas verbales y expresivas de interrogar la discriminación racial y de abordar los cruces que existen con otros tipos de discriminaciones: por género, clase, actividad laboral, costumbres, consumos, lugar de origen en la familia y en el barrio.

⁵ La pregunta fue en el marco de un trabajo de recuperación de una actividad compartida en la Facultad de Humanidades y Artes de la UNR y fue la siguiente: ¿Cuáles son los diferentes orígenes étnicos, regionales, provinciales o nacionales que componen tu historia familiar?



Figura 1. Escenificación de situaciones que interrogaban los orígenes étnico-raciales en el espacio familiar



Así, crearon escenas que a partir de elementos, textos, gestualidades, canciones, disparaban preguntas en torno a los silenciamientos y a las ausencias de las ascendencias no europeas en la construcción de las historias familiares, el papel de las mujeres en la transmisión de estas memorias y la importancia de nombrar lo que fue silenciado en el espacio doméstico, como un correlato de lo que también ha sido acallado en el espacio público.

Figuras 2 y 3. Otras escenas de situaciones que interrogaban los orígenes étnico-raciales en el espacio familiar



También notamos que, pese a que solo una minoría aludió a una ascendencia europea específica en sus orígenes familiares, cuando tal ascendencia apareció, la subrayaron como la más valorada en el espacio familiar (Reg. N° 3, TP Censo, 05/22). Asimismo, en la mayoría de los registros -y en coincidencia con los resultados que arrojaron las preguntas de



autopercepción⁶-, observamos que prevalecieron las referencias a los orígenes provinciales, sin una marcación étnico-racial específica.

Sin embargo, al responder cómo veían expresado lo intercultural en sus historias familiares, algunos estudiantes indicaron que, aunque no se autopercebían como pertenecientes a ningún pueblo originario, en sus familias se hablaban lenguas indígenas vinculadas a esos orígenes provinciales, como el guaraní. O bien relacionaban el silenciamiento del guaraní entre las generaciones jóvenes con el estigma sobre lo indígena (Reg. N° 1, actividad pos conversatorio, 05/22). Como nos contó una estudiante “su tío habla guaraní y no les enseña a sus hijos, a ellos solo les enseñó español” (Reg. N° 1, actividad pos conversatorio, 05/22). Otra estudiante relató una historia similar:

Estudiante: Mi abuela era guaraní, su mamá se negaba a usar su lengua y ella aprendió por un hermano, se negaba a usarla porque no quería que la sociedad los excluya. Mis otros abuelos podían ejercer trabajos porque descienden de Portugal...

Docente: ¿De dónde era?

E: Eran de Corrientes, de Monte Caseros. No tenía rasgos y no salía de la casa porque le daba miedo que excluyeran a sus hijos. Uno de sus hijos por sus rasgos solo pudo trabajar en el campo los otros pudieron estudiar y trabajar de otras cosas

D: ¿Cómo conocés la historia?

E: todo por tradición oral. Cada vez que vamos a Monte Caseros vamos a la casa de mi abuela. Tratamos de ir una vez al año y nos juntamos todos los primos y comemos dulce de mamón. En realidad sabemos más a partir de tíos y primos que por mi abuela.

D: ¿nadie de la familia intentó rastrear la cultura?

E: No, es más, los hijos de mi tío que tienen rasgos reniegan...

D: ¿cómo serían los rasgos?

E: y... chino, moreno, trigueño (Reg. N° 1, actividad pos conversatorio, 05/22).

Este relato destaca cómo son socialmente leídos ciertos rasgos corporales asociados a lo no-europeo, la percepción racializada y estigmatizante de un conjunto de rasgos corporales que se asocian, en este caso, a lo “guaraní”, a lo “chino”⁷ y a un color de piel - “moreno” o “trigueño”-, respecto a la valoración positiva de lo “portugués”. Incluso la reflexión va más allá al observar las dificultades de acceso al mundo laboral que puede

⁶ En la institución en la que trabajamos nunca se aplicaron cuestionarios entre el estudiantado que incluyan preguntas de autopercepción respecto a sus identidades étnico-raciales. De 43 respuestas sólo tres estudiantes se identifican pertenecientes a un pueblo originario y cinco se reconocen como “afrodescendientes”. No queremos dejar de señalar que hubo respuestas que indicaron que su pertenencia étnica “no era algo relevante en su vida actual” y que por lo tanto “en su familia no se hablaba sobre ese tema”.

⁷ En este caso el término racializado “chino/a” no refiere a personas de origen asiático. Es un término ambiguo que, en general, es usado para designar con carga valorativa negativa, a mujeres mestizas con rasgos indígenas.



significar la “portación de rostro” en nuestro país, como indica una expresión de uso frecuente.

En una línea similar, dos estudiantes que se identificaron como afrodescendientes en la encuesta remota, señalaron la centralidad del aspecto físico en su cotidianidad, tanto por el interés que genera en terceros el origen de sus rasgos como por situaciones vividas de abierta discriminación por su color de piel:

Las personas prestan mucha atención en cuánto a las características físicas y te hacen preguntas si sos descendiente de tal etnia, por qué les llama la atención el color de pelo, la forma de los ojos, el color de piel (Reg. N° 10, Encuesta remota, 11/22).

Siempre se escuchan situaciones, o se vive en mi caso, en lo personal varias veces al entrar a negocios se me vigila de forma exhaustiva como no lo hacen con personas blancas, la diferencia en el trato es notoria (Reg. N° 10, Encuesta remota, 11/22).

“Malos, pobres, ladrones”: las experiencias formativas interculturales en los entornos barriales

Para esta última dimensión referida a las experiencias formativas interculturales de lxs estudiantes vinculadas con los entornos barriales que habitan/habitaron, partiremos de algunas observaciones volcadas en la encuesta remota como respuesta a interrogantes sobre sus pertenencias barriales desde la perspectiva de la convivencia cotidiana con situaciones de interculturalidad.

El 11,6% respondió afirmativamente a la pregunta de si vivían cerca de algún barrio en el que habitan integrantes de pueblos originarios. A partir de allí les consultamos si escucharon opiniones entre familiares, amigxs o vecinxs acerca de estos barrios y de los pueblos indígenas que allí habitan. Sus respuestas apuntaron a que estas personas “suelen tener miedo” de esas zonas de la ciudad, ya que juzgan a sus habitantes como “malos, pobres, ladrones”. Otrxs estudiantes mencionaron que distintas personas subrayan que quienes viven en esos barrios perdieron su pertenencia étnica porque “los reales pueblos originarios ya no existen”, por lo cual reducen su presencia actual a una condición de clase sumamente estigmatizada: hoy solo “son planeros” e “ignorantes”. Por todo esto, “son barrios a los que la gente evita ir” pues se los identifica como “villas o barrios peligrosos”. En este sentido, así recordaba una estudiante su vivencia de cercanía a un barrio con presencia qom en la ciudad:



A los 10 iba al barrio de mi abuela y nos decían traten de evitar pasar por ahí que vive la familia toba, nosotros siempre veíamos el rancho, pero nunca los veíamos a ellos. Siempre estaban adentro. A mí me daba lástima, no miedo. Sin puerta, sin techo, ya los últimos años, prendido fuego. Creaban un prejuicio enorme (...) Dudo que algún vecino de los que decía no pasen por ahí se haya acercado a solidarizarse con la familia (Reg. N° 1, actividad pos conversatorio, mayo 2022).

En la pregunta que indagó en la presencia barrial de población afrodescendiente o que tenga antepasados negros o africanos, el 14% de lxs estudiantes respondió afirmativamente. Luego les consultamos si habían sido testigos o escuchado sobre alguna situación de discriminación en la ciudad hacia personas afrodescendientes, a lo que alrededor del 60% de las personas respondió afirmativamente. Las situaciones a las que aludieron refieren, salvo algunas excepciones, a comentarios xenófobos hacia población migrante afrodescendiente de origen africano (Ghana, Senegal, Costa de Marfil, entre otros países) que desde hace unas décadas se emplea, mayormente, en la venta ambulante, dadas las escasas posibilidades de acceso al mundo laboral formal en el país. De allí que los comentarios más frecuentes entre familiares, amigxs o vecinxs tienen un tono de marcada hostilidad y apuntan a su condición de extranjeros que “hacen un mal uso”, “sacan” o “quitan” distintos recursos económicos, laborales, de salud a las y los argentinos: “dicen que vienen a este país a meterse en cosas raras. Esos que te venden cosas en la peatonal. O que vienen al país a sacarle lugar a los habitantes de acá”; “traen enfermedades, vienen a usar nuestro sistema público”; “son personas que quitan posibilidades a otras”. Otro conjunto de comentarios, también muy peyorativos, apuntan directamente a un sentimiento racista hacia esta población que se resume en valoraciones negativas de algunas características corporales que aparecen asociadas a valoraciones de orden moral o estético. Aquí “negro” surge como un término clave que reúne todos estos elementos pues señalan que es “usado como despectivo, inferior” y que “engloba ideas, sensaciones y opiniones” negativas como las que aquí citamos: “mira el negrito ese encima que vive de arriba, vende re caro”, “los negros son sucios”; “incapaces solo por su color de piel”; “se dirigen hacia ellos por su olor de piel y los discriminan”.

Estas interlocuciones nos permiten observar las maneras en que determinadas categorizaciones sociales y étnico-raciales hacia los pueblos indígenas, africanos y afrodescendientes, constituyen y están constituidas por representaciones y jerarquizaciones espaciales de la ciudad. Las vivencias del espacio urbano están profundamente atravesadas por prejuicios socio-raciales configurados por modos de concebir lo cultural profundamente racializados, es decir, la cultura -en un sentido similar a la categoría de “raza”- aparece



como un bagaje biológicamente determinado, fijo y concluyente sobre el comportamiento de ciertas personas y/o grupos sociales.

TRABAJO DOCENTE, DESIGUALDAD Y DIVERSIDAD SOCIO-CULTURAL: CONCEPCIONES Y SENTIDOS

En este apartado abordamos el núcleo de las concepciones y sentidos del trabajo docente en contextos de desigualdad y diversidad socio cultural. Ordenaremos los siguientes párrafos a partir de las miradas que distintos actores educativos tienen sobre este aspecto y cómo son abordados los contenidos de pueblos indígenas y afrodescendientes en las experiencias que recorrimos. Así, nos vamos a acercar a la mirada de directivxs, a la de docentes de instituciones con modalidad EIB y a la de estudiantes del Profesorado en el que trabajamos que realizaron sus prácticas docentes en distintas instituciones. Finalmente, analizaremos los contenidos que se despliegan en los Cuadernos Alfasueños elaborados por el Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe para el trabajo de lxs docentes frente al aula en contexto de pandemia⁸.

“Una escuela que nazca siendo intercultural”: el trabajo docente y la interculturalidad desde la mirada de lxs directivxs

En este primer punto dialogamos con las voces de dos directivas a cargo de instituciones en las que se aborda la interculturalidad desde una perspectiva afrodescendiente e indígena. Carina, nuestra primera interlocutora, es directora de la escuela n°90 “María Remedios del Valle”. Durante la entrevista relató el recorrido que los llevó a incorporar la perspectiva “afrodescendiente y antirracista” en la institución. Como resultado de un trabajo desde la Educación Sexual Integral (ESI), comenzaron a problematizar las efemérides escolares con perspectiva de género. Así, para el Día Nacional de la Memoria por la Verdad y la Justicia se realizó un mural en homenaje a las Madres de Plaza de Mayo en una pared de la escuela, acompañado de la consigna “Si no creyéramos en las que luchan”⁹. Carina subraya que con esa consigna “nació” el proyecto del cambio de

⁸ Los cuadernos se pueden consultar en el siguiente link: <https://campuseducativo.santafe.edu.ar/cuadernos-educacion-primaria/>

⁹ Esta oración parafrasea el verso de la canción “La maza” del cantautor cubano Silvio Rodríguez.



nombre para la escuela porque empezaron a trabajar “con las mujeres de la historia” (Reg. N° 5, entrevista, directora, 09/22):

Veníamos con experiencias en ESI [se refiere a su compañera que ocupa el cargo de vicedirectora]. Todavía no hablábamos de afrodescendencia, de colonialidad pero estábamos en esto de la ESI y bueno sabíamos que esta escuela no tenía un gran trabajo en Educación Sexual Integral, pero sí teníamos el dato muy, muy importante de que se estaba trabajando con un cambio de nombre...

En ese contexto es que la figura de María Remedios del Valle cobra protagonismo y se propone como nuevo nombre para la escuela. A partir de allí se iniciaron gestiones para su re-nombramiento oficial, proceso acompañado por organizaciones afrodescendientes de la ciudad que tuvo mucha difusión a nivel local. Al interior de la escuela este proceso decantó en un trabajo cotidiano sobre “el tema del racismo”:

Nadie te va a decir “¡Ah! porque es negra”, porque es algo que ya es políticamente incorrecto, o sea, partamos de ahí, ahí nadie se te va a oponer. Ahora que se comprometan y lo militen es otra cosa. En principio nadie se puede oponer, porque si no queda como racista y eso no va. Puede ir para adentro pero no públicamente (...) Aparte nosotros siempre decíamos: “Mujer, negra, pobre, maltratada, torturada...” O sea, siempre hacíamos la interseccionalidad... (Reg. N° 5, entrevista, directora, 09/22).

Carina distingue entre docentes que “tienen la convicción” de abordar la educación desde una perspectiva antirracista y aquellxs que dicen “sí, está bien, no me opongo”. Por tal motivo, señala que reforzaron el hecho de que este abordaje antirracista de la ESI “tenía que figurar en las planificaciones” y mencionar “cómo se articulaba a los contenidos de las distintas áreas”. Si bien reconoce que esta metodología puede ser “muy prescriptiva”, también subraya que la considera “necesaria”, porque de otro modo estos contenidos sólo los desarrolla “el que realmente está convencido” (Reg. N° 5, entrevista, directora, 09/22) lo que deja todo muy librado a la buena voluntad de cada maestrx.

Luego de la experiencia del cambio de nombre surgió la necesidad de realizar una formación para las y los docentes de la propia escuela sobre la temática afrodescendiente. Sin embargo, frente al interés de otras instituciones educativas locales de nivel primario, decidieron agruparse para solicitar una formación con un cupo de 50 personas entre quienes se cuentan docentes, directivos y supervisoras de todos los niveles (inicial, primaria, secundaria y superior) y modalidades. Este fue el Trayecto de Formación Docente Continua



llamado “Volvemos visibles. La intervención en las prácticas educativas desde una perspectiva afrodescendiente”. Esta formación se realizó en la escuela y sus docentes fueron dos activistas afroargentinos. La dinámica del cursado se organizó en una parte expositiva y una práctica y como trabajo final propuso, en el caso de directivos, el armado de un protocolo antirracista y, para docentes, la planificación de tres actos escolares.

También dialogamos con Raquel, quién dirige la Escuela n° 1333 “Nueva Esperanza” desde el año 2018. Como ella indica, “la escuela intercultural en Rosario nace a partir de la discriminación” es decir, porque la población qom de la ciudad se encontraba con “las puertas cerradas en distintas escuelas donde estaban los primeros asentamientos”. También surge de la “lucha de los primeros referentes” quienes años después lograron que la EIB se incorporara en la Ley de Educación nacional como una de las ocho modalidades del sistema educativo¹⁰.

Raquel observa que aún falta avanzar mucho en la implementación de la modalidad EIB en las escuelas en lo referido a “estructura”, “normativa” y “organización”. Estos avances permitirían esbozar “un diseño curricular provincial intercultural” con lineamientos generales de la modalidad. O bien “un diseño provincial a nivel primario común, de la escuela común” que “nazca siendo intercultural, para que esa interculturalidad esté presente en todas las escuelas. No solo en las llamadas escuelas de modalidad EIB indígenas”. Asimismo, indica que “hay una interculturalidad de hecho”, que surge de compartir el espacio escolar con docentes qom que abordan la historia y el presente de su pueblo a través de la artesanía y de la lengua.

“Lo multicultural lo vamos a encontrar en escuela EIB y en escuelas que no son de esa modalidad”: las experiencias en prácticas docentes de estudiantes de la institución

En el anteúltimo punto de este núcleo avanzamos en las experiencias de estudiantes en instituciones educativas en las que desarrollaron sus primeras prácticas docentes a partir de las planificaciones elaboradas en los Talleres de la Práctica. Acorde al desbalance en el tratamiento que se hace en la formación docente entre la temática indígena y la afrodescendiente, sobre estas experiencias referenciaron más la realidad de los pueblos originarios que la afrodescendencia. La alusión de una interlocutora a una situación de

¹⁰ Respecto a la formalidad que tienen los contenidos vinculados a pueblos originarios en relación con la realidad afrodescendiente, notamos una diferencia significativa. Sobre esta temática no existe una normativa que prescriba su abordaje, que plantee líneas de trabajo e incorpore al sistema educativo a docentes afrodescendientes.



discriminación hacia un estudiante afrodescendiente resulta clave para observar las dificultades para problematizar los propios prejuicios raciales:

Me tocó vivir varias situaciones de discriminación durante mi recorrido escolar, pero una de las que más me marcó fue en las prácticas, en el grado hay un niño afro y la docente lo llamaba “El negrito, mi negrito”, y siempre se refería de esa manera y se notaba que al niño no le gustaba la situación, era muchas veces incómodo. Incluso cuando él no estaba, se refería a él como el negrito. El tema es que al niño se lo notaba incómodo con esa forma que tenía ella de nombrarlo. Además muchas docentes se referían a él como el negro o el negrito y no me gustaba la forma en que lo hacían. La verdad, era incómodo. (Reg. N° 6, entrevista a estudiante 1, 10/22).

Respecto al trabajo en escuelas comunes diferentes estudiantes abordaron lo intercultural desde la perspectiva indígena. Una de ellas contaba su interés por revisar los estereotipos asociados a la figura del “indio” para que “los chicos desnaturalicen la idea del indio de taparrabos” (Reg. N° 6, entrevista estudiante 1, 10/22). Otra estudiante compartía la planificación que armó con diferentes recursos pedagógicos para trabajar la realidad del pueblo qom en la materia “Formación ética”:

Usamos relatos del pueblo Qom y tratamos de que los chicos puedan ver que todos tenemos tradiciones y costumbres. Usamos audiocuentos y cuentos objeto y los hicimos jugar con el juego del hilo para que ellos después piensen algún juego o tradición que tengan en su familia. Y también les comentamos que en Rosario vive la comunidad qom y que tienen su lengua materna... cómo para que ellos vean que todos somos personas y que todos tenemos distintas costumbres y culturas (Reg. N° 6, entrevista a estudiante 2, 10/22).

También señaló poca predisposición de la institución para abordar el 11 de octubre¹¹ como una efeméride: “Hubo un poco de resistencia (...), pero después los temas que se trabajaron en la clase fueron bien recibidos” (Reg. N° 6, entrevista a estudiante 1, 10/22).

Asimismo, otrxs estudiantes compartieron algunas de sus experiencias en escuelas de modalidad EIB:

Todo lo que dicen, lo viví ahí, me tocó hacer las prácticas en una escuela multicultural bilingüe y lo que les puedo decir es que lo importante es que si les toca una escuela

¹¹ El 11 de octubre se produce la acción de los “Contrafestejos”, una iniciativa que comenzó a realizarse en distintos lugares del continente en 1992 en ocasión de los 500 años de la denominada “Conquista o Descubrimiento de América”. Para las escuelas de EIB de la ciudad de Rosario, el 11 de octubre se considera “el último día de libertad para los pueblos indígenas”. El 12 de octubre es un día de luto y en las escuelas no dictan actividades.



así, tienen que entrar sin prejuicios, porque uno cae en mitos y leyendas que van derrumbándose. Hay chicos que quieren aprender y quiénes no. Hay chicos que son de la comunidad y chicos que no (Reg. N°1, actividad pos conversatorio en el aula, 05/22)

Varixs subrayaban las escasas herramientas con las que contaban para trabajar como docentes en estos contextos de interculturalidad:

Pude realizar prácticas en una escuela EIB, y sinceramente no me sentí con las herramientas necesarias para brindar buenas clases. Es más, ni siquiera los profesores [se refiere a lxs docentes de Talleres de Práctica que acompañaron sus planificaciones], tenían idea de cómo se trabaja en esas escuelas y las planificaciones quizás no fueron las más adecuadas (...) creo que el recorrido por el profesorado no me sirvió en ese contexto (Reg. N°6, entrevista a estudiante 2, 10/22).

Como distintxs estudiantes coinciden, son pocos los espacios curriculares en los que se aborda la interculturalidad desde la perspectiva de pueblos indígenas y afrodescendientes en la formación docente, pese a que, como observa con agudeza esta estudiante, el tratamiento de la interculturalidad no puede restringirse al tratamiento de la modalidad de Educación Intercultural Bilingüe:

tendría que trabajarse más el tema ya que lo multicultural lo vamos a encontrar en escuela EIB y en escuelas que no son de esa modalidad, estaría bueno que nos preparen más (Reg. N°6, entrevista a estudiante 1, 10/22).

EXPERIENCIAS ÁULICAS CON LOS CUADERNOS ALFASUEÑOS

En el marco del proyecto seleccionamos los Cuadernos Alfasueños Serie 3, destinados al 2° Ciclo de la Educación Primaria para problematizar el tipo de abordaje de la diversidad sociocultural que aparecía en las propuestas de estos materiales. Estos cuadernos los publicó el Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe durante la pandemia COVID 19 y fueron distribuidos en tres etapas en las escuelas del territorio provincial durante los años 2020 y 2021.

Figuras 4 y 5. Estudiantes de 3° Año analizando en pequeños grupos los Cuadernos Alfasueños



En el cuaderno de cuarto grado se abordan temáticas referidas a la provincia de Santa Fe. El tratamiento central de la cuestión indígena se remonta a tiempos pasados y enfatiza la descripción de sociedades cazadoras, recolectoras y pescadoras del Litoral. Si bien se menciona que son “comunidades preexistentes”, la línea de tiempo que se extiende al poblamiento de América, identifica hitos como el inicio de la conquista española del territorio; la fundación del fuerte Sancti Spiritu y la de Santa Fe. El cuaderno remite a los pueblos originarios al pasado sin mencionar ni problematizar su existencia en la actualidad y deja una imagen escueta posicionada en el pasado (Reg. N° 7, actividad Alfasueños, 10/22).

En el cuaderno de quinto grado observan que hay referencias en el libro sobre la diversidad de culturas “en base a la mención de la cultura de varios pueblos originarios, como Mocoví, Yagan, Mapuche (...) dando cuenta que en la historia del país se hizo un vacío a lo que ya existía en este territorio en pos de los conocimientos y costumbres europeas que marcaron un lineamiento entre lo que era correcto y lo que debía ser exiliado (Reg. N° 7, actividad Alfasueños, 10/22). También, entienden que “nos habla de la diversidad cuando menciona las lenguas que existieron en varias regiones del país, dejando claro que no existía un solo lenguaje, y el uso del español fue una imposición que se volvió indispensable tanto para los habitantes extranjeros como nativos” (Reg. N° 7, actividad Alfasueños, 10/22).

Por otra parte, en relación con la consigna de la inclusión de imágenes sobre pueblos indígenas y/o afrodescendientes, describen que aparecen “muy pocas imágenes reales, una de ellas la de Cristina Calderón¹²” o “dibujos de los protagonistas del libro que son Marina una niña que cuenta la historia junto a su abuelo Alfredo un descendiente del pueblo Mocoví” (Reg. N° 7, actividad Alfasueños, 10/22).

¹² Descendiente de yaganas reconocida por su labor de difusión de las lenguas y tradiciones de ese pueblo.



Respecto del cuaderno de sexto grado, éste se presenta con la intención de hacer un recorrido sobre “los caminos de nuestra Latinoamérica”. En este sentido, abordan el Camino del Inca, vinculándolo a cuestiones de patrimonio (material e inmaterial) que es desplegado más adelante en la propuesta. También refiere a que aborda “las voces y las historias de los varones y mujeres de nuestro pasado, pero también asiste a un presente de resistencia y de trabajo que es valioso conocer” (Alfasueños 6°: 9). Luego, abre en un segundo momento al debate ético en torno al patrimonio y derechos de las comunidades originarias. Más tarde, introducen -en el contexto de las “Historias del Camino del Inca”-, la noción de Estado pluricultural a través del caso de Bolivia y aluden a la Asamblea constituyente que se celebró en el año 2006 en Bolivia, presidida por primera vez por una mujer indígena y destaca a mujeres de la historia de la región. Resulta interesante en las preguntas para debatir que propone el Cuaderno al invitar a lxs niños a pensar los imaginarios en torno a la representación política femenina frente a un Estado patriarcal, blanco y occidental imaginado y construido históricamente desde la modernidad.

Finalmente, en el Cuaderno Alfasueños para séptimo grado, se abordan representaciones cartográficas, viajes a escala mundial y aportes de pensadores e inventores europeos al conocimiento y la tecnología o las contribuciones de las culturas del mundo árabe en occidente. Aquí no aparecen instancias en las que la propuesta se articule o dialogue con los pueblos indígenas ni afrodescendientes. Entendemos que mientras se va avanzando en los grados de la educación primaria, se acentúa una mirada eurocentrista del conocimiento que deja atrás e invisibiliza nuevamente la presencia, las luchas y los derechos de estas diversidades en la escala mundial.

En síntesis, en estos materiales provinciales se abordan las distintas áreas que están contenidas en el aprendizaje común y obligatorio y se incorporan propuestas vinculadas a los pueblos indígenas y afrodescendientes. Sin embargo 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 quedan fragmentados y/o se diluyen en la trama de la propuesta, dificultando así la construcción de una perspectiva intercultural transversal a todas las áreas.



PALABRAS DE CIERRE

En este trabajo exploramos las experiencias formativas interculturales vinculadas al conocimiento de la presencia indígena y afrodescendiente en Santa Fe (Argentina) entre estudiantes de un Profesorado de Educación Primaria de la ciudad de Rosario.

Luego de introducido el abordaje teórico-metodológico propuesto, desplegamos dos núcleos de análisis: sus experiencias formativas interculturales en ámbitos educativos, familiares y barriales y sus concepciones sobre el trabajo docente en contextos de desigualdad y diversidad socio-cultural.

Una de las reflexiones a las que llegamos a partir de diferentes emergentes vinculados a este eje es que las diversas situaciones que atravesaron y atraviesan las poblaciones afrodescendientes en el país no son concebidas como una realidad que atañe a las problemáticas de la educación intercultural. La modalidad de la EIB es resultado de una larga lucha de familias y organizaciones indígenas pero formalmente se orienta de manera casi exclusiva a la población indígena, lo que dificulta la posibilidad de considerar realidades como la afrodescendiente -entre otras-, igualmente vinculadas a la cuestión de la pluralidad socio-cultural presente en la sociedad nacional.

Otra reflexión es que la Ley de Educación Sexual Integral N°26.150 y el Programa Nacional de Educación Sexual Integral sancionado en el año 2006 expuso una agenda que incluye lineamientos curriculares con perspectiva de género y contempla las diversidades socio-culturales presentes en las escuelas, lo que permitió revisar los contenidos curriculares presentes hasta entonces tanto como el abordaje que de ellos se hacían, las ausencias y silenciamientos que revelaban respecto a diferentes realidades y la necesidad de empezar a revisarlos y transformarlos. Por esa vía, se comienzan a incorporar nuevas figuras y narrativas sobre hechos fundantes de nuestra “nacionalidad”: mujeres como María Remedios del Valle o Bartolina Sisa -entre otras-, así como problemáticas como el racismo. En este contexto consideramos necesario reforzar la propuesta de una ESI con mirada interseccional y antirracista que brinde lineamientos y recursos para considerar críticamente la pluralidad socio-cultural en instituciones tradicionalmente excluyentes, como la escuela.

Cómo mencionamos, observamos un notable desbalance en los relatos de buena parte de nuestros interlocutores sobre los contenidos escolares referidos a la afrodescendencia y a los pueblos indígenas y una dificultad para articular la presencia afrodescendiente a los desafíos de una educación intercultural. De modo tal que nos parece imprescindible diseñar



políticas públicas educativas que consideren esta presencia étnico-racial y las realidades complejas y heterogéneas por las que se ve atravesada en nuestro país. En esta misma línea, identificamos que desde la creación de escuelas de EIB en la provincia en la década de los 90 aparece la figura del docente indígena “idóneo” (qom y mocoví) para la enseñanza de la lengua y artesanía qom (Villarreal, Greca, Achilli 2018). Consideramos que sería interesante que esta figura docente también pueda ser asumida, en las escuelas públicas y bajo un formato que debe ser pensado, por docentes afrodescendientes que puedan relatar en primera persona su experiencia histórica.

Además, a partir del taller con la propuesta performática, entendemos que es necesario problematizar no sólo los contenidos curriculares, sino también las estéticas, las gestualidades, las sensibilidades que se le asignaron en la escuela a estas poblaciones históricamente subalternizadas. En ese sentido, se podrían incorporar estrategias educativas que pongan a jugar diferentes lenguajes artísticos y posibiliten formas verbales y no verbales de interrogar la diversidad y desigualdad socio-cultural y abordar los cruces que existen con el género, clase, actividad laboral, costumbres, edad, lengua, consumos, lugar de origen.

Finalmente, para avanzar en un enfoque intercultural como parte de un proceso de construcción cotidiano resulta importante profundizar en un análisis crítico de las concepciones de cultura y diversidad a partir de las cuales nos estamos acercando a lo intercultural. Pensamos que abordar la noción de cultura en la formación docente desde una perspectiva crítica permitirá reconocer que las relaciones entre los distintos grupos son conflictivas, están social e históricamente construidas, y en una situación concreta de aprendizaje esconden siempre relaciones de poder y desigualdad que no debemos desconocer.



REFERENCIAS

1. Achilli, Elena (2010). Escuela, Familia y desigualdad social. Rosario: Laborde editor.
2. Achilli, Elena (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>
3. Broguet, Julia (2017). “Mujeres, negras y argentinas”: Articulaciones identitarias entre mujeres afrodescendientes de la ciudad de Santa Fe (Argentina). Revista Estudios sobre Culturas Contemporáneas, Época III. Vol. XXIII. Número 46, pp. 81-109.
4. Broguet, Julia (2019). “Salir de la blanquitud”: candombe afrouruguayo y categorías étnico-raciales en Paraná, Santa Fe y Rosario (fines siglo XX a 2015). Doctorado de la Universidad de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras.
5. Broguet, Julia (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.
6. Broguet, Julia; Corvalán, Ma. Laura; Drenkard, Paula (2019). “Argentina, where are you from? Performative and pedagogical strategies to tackle racismo”. *Revista brasileira de estudos da presença*, vol. 9, n° 1, pp. 1-31.
7. Caggiano, Sergio (2016). Conservar el vacío. Imágenes de la desaparición de los negros en el Archivo General de la Nación Corpus. Disponible en: <http://corpusarchivos.revues.org/1740>
8. Cerletti, Laura (2011). “Cumpliendo” con los niños. Sobre las relaciones escuela - familia. En G. Batallán, & M. R. Neufeld, *Discusiones sobre infancia y adolescencia: niños y jóvenes, dentro y fuera de la escuela*, pp 53-70. Buenos Aires: Biblos.
9. Frigerio, Alejandro (2006). “Negros” y “blancos” en Buenos Aires: repensando nuestras categorías raciales. *Temas de Patrimonio Cultural* 16, pp. 77-98.
10. Geler, Lea. (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
11. Hecht, Carolina; García Palacios, M.; Enriz, Noelia (2019). Experiencias formativas interculturales de jóvenes toba/qom, wichí y mbyá-guaraní de Argentina. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Grupo Editor Universitario.
12. Hirsch, Silvia y Serrudo, Ana (comps.) (2010). Educación Intercultural Bilingüe en Argentina. *Novedades Educativas*.
13. INADI (2014) Análisis de libros escolares desde una perspectiva de derechos humanos, por una educación inclusiva y no discriminatoria. Recuperado de: www.inadi.gob.ar
14. Kleidermacher, Gisele (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.
15. Martínez, M. Eugenia y Villarreal, M. Claudia (2016). Pueblos mocoví y toba en los espacios urbanos de la provincia de Santa Fe. Recuperado de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005424.pdf>
16. Moreno Figueroa, Mónica (2012). “Yo nunca he tenido la necesidad de nombrarme...”: reconociendo el racismo y el mestizaje en México. En Alicia Castellanos Guerrero et. al. *Racismo y otras formas de intolerancia de Norte a Sur en América Latina* México: UAM.
17. Padawer, Ana (2008). Cuando los grados hablan de desigualdad. Buenos Aires: Teseo.
18. Restrepo, Eduardo (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.



19. Restrepo, Eduardo (2012). *Intervenciones en teoría cultural*. Popayán: Editorial Universidad del Cauca.
20. Rockwell, Elsie (2009) *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Editorial Paidós
21. Santillán, Laura (2011). *Familias y escuelas: repensando la relación desde el campo de la Antropología y la Educación*. *Boletín Antropología y Educación*, pp. 7-16
22. Tamagno, Liliana y Maffia, Marta (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.
23. Villarreal, M. Claudia (2019). “Educación indígena, políticas públicas y formación docente. Un análisis de experiencias formativas interculturales en la provincia de Santa Fe”. En *TINKUY. Revista Digital. Hermenéutica, subjetividad y prácticas del conocimiento*. (UNSL)San Luis, Argentina, Año 1, Vol. 2.
24. Villarreal, M. Claudia (2021). *Interculturalidad, memorias indígenas y políticas públicas. Un avance en el estudio de las experiencias formativas de los maestros/as indígenas en la Provincia de Santa Fe*. En *12° Congreso Argentino de Antropología Social “El qué-hacer antropológico: controversias, diálogos y compromiso social”*. UNLP
25. Villarreal, M. Claudia, Broguet, Julia, Galeano, Griselda, 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%ADgena_con_estudiantes_de_formaci%C3%B3n_docente_en_Rosario_Santa_Fe_
26. Villarreal, Ma. Claudia, Greca, Verónica y Achilli, Elena (2018). “Políticas públicas e interculturalidad en Argentina. Un análisis de experiencias formativas Qom y Mocoví en distintos espacios de la provincia de Santa Fe”, En *56° Congreso Internacional de Americanistas*, Universidad de Salamanca, España.
27. Walsh, Catherine (2009). *Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: in-surgir, re-existir y re-vivir*. En Melgarejo, P. (comp.) *Educación Intercultural en América Latina: memorias, horizontes históricos y disyuntivas políticas*, México: Plaza y Valdés.