

Aproximaciones afroindígenas: experiencias performáticas interculturales con estudiantes *qom* en una institución de formación docente (Rosario-Argentina)

Afro-Indigenous Approaches: Intercultural Performatic Experiences with *qom* Students in a Teacher Training Institution (Rosario-Argentina)

Broguet, Julia

 **Julia Broguet** juliabroguet@gmail.com
Universidad Nacional de Rosario, Argentina

El cardo

Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina

ISSN-e: 1851-1562

Periodicidad: Anual

núm. 18, 2022

elcardo98@gmail.com

Recepción: 30 Marzo 2022

Aprobación: 16 Agosto 2022

URL: <http://portal.amelica.org/ameli/journal/567/5673465003/>

DOI: <https://doi.org/10.33255/18511562/1273>

Resumen: En este trabajo nos proponemos retomar una experiencia pedagógica desarrollada en 2019 en una institución de formación docente de la ciudad de Rosario, en el marco del Programa de Profesionalización de Maestros Interculturales Bilingües del Ministerio de Educación de Santa Fe. Las y los estudiantes del Programa integran la comunidad *qom* local. Algunas/os están incorporados al sistema educativo público santafesino bajo la figura de «maestros idóneos» y otras/os mantienen un vínculo irregular con tal sistema. La experiencia se desplegó en un taller denominado «Teatro y Danza Ritual» en el diseño provincial. La propuesta áulica fue recorrer *performances* culturales vinculadas a los bagajes de – y a las históricas y conflictivas interacciones entre–, pueblos indígenas, afrodescendientes y europeos en América. En el escrito analizaremos dos dimensiones de las prácticas y relaciones acontecidas en el aula: algunas valoraciones de las y los estudiantes sobre la afrodescendencia y la negritud en nuestro contexto y la experiencia con un dispositivo pedagógico que propuso como estrategia un acercamiento performático a lo intercultural.

Palabras clave: interculturalidad, *performance*, afroindígena.

Abstract: In this work we intend to resume a pedagogical experience developed in 2019 in a teacher training institution in the city of Rosario, within the framework of the Program for the Professionalization of Bilingual Intercultural Teachers of the Ministry of Education of Santa Fe. The students of the Program are part of the local Qom community. Some are incorporated into the Santa Fe public education system under the figure of "suitable teachers" and others maintain an irregular link with that system. The experience unfolded in a workshop called "Ritual Theater and Dance" in the provincial design. The courtly proposal was to go through cultural performances linked to the baggage of –and to the historical and conflictive interactions between–, indigenous, Afro-descendant and European peoples in America. In the paper we will analyze two dimensions of the practices and relationships that take place in the classroom: some assessments of the students

about Afro-descendants and blackness in our context and the experience with a pedagogical device that proposed a performative approach to the intercultural as a strategy.

Keywords: Interculturality, Performance, Afro-indigenous.

Introducción

En el año 2006 se establece la estructura del Sistema Educativo Nacional argentino en cuatro niveles –Inicial, Primaria, Secundaria y Superior- y ocho modalidades, entre ellas la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) (Aliata y Mancinelli, 2016). En la provincia de Santa Fe, la modalidad de EIB para grupos indígenas (Decreto N.º 1719/05) se concreta un año antes de que fuera promulgada la normativa nacional (Corbetta, 2015). En el año 2016 se crea en la provincia un Equipo de Educación Intercultural Bilingüe que se propone «promover la EIB desde la perspectiva pedagógica-didáctica y el enfoque intercultural, haciendo visible los ejes de la política educativa provincial» (Villarreal, Greca y Achilli, 2018). A partir de tal proceso, el Ministerio de Educación provincial incorpora «diecinueve escuelas primarias y secundarias a la modalidad EIB» y se lanza el «Programa de Profesionalización de los Maestros Idóneos Indígenas: Educador Intercultural Bilingüe Indígena (EIBI)» (Villarreal, Greca y Achilli, 2018), implementado en instituciones de formación docente de las ciudades de Santa Fe y de Rosario¹. Aquí retomamos una propuesta pedagógica desarrollada en este marco durante el año 2019 en una institución de educación superior no-universitaria de la ciudad de Rosario (Santa Fe). El estudiantado de la sede rosarina estuvo compuesto por habitantes de los barrios locales con población indígena (mayormente *qom*). Algunas/os tenían un vínculo irregular y/o esporádico con el sistema educativo público santafesino y otras/os estaban incorporados en escuelas con modalidad EIB, bajo la figura de «maestro bilingüe (idóneo aborígen)» y «maestro artesano (idóneo aborígen)» (Decreto N.º 1719/05)².

La realización del Programa integró las acciones movilizadas por la Mesa Provincial de Educación Intercultural Bilingüe que se crea en el año 2016, de la cual participaron el Instituto de Pueblos Aborígenes Santafesinos (IPAS), referentes de pueblos originarios de la provincia e integrantes de los equipos ministeriales de EIB (Presentación, 2017). Fue una «respuesta del Estado a los educadores indígenas» y partió de una «reivindicación socio-histórica, simbólica y formativa» por acceder «a una formación docente sistemática y específica» (Res. N.º 1629, 2017). De acuerdo a la normativa disponible, por un lado, el Programa se propuso dar la «posibilidad de reconstruir y sistematizar el conocimiento adquirido en las aulas y en otros espacios formativos a través de la acreditación de saberes pedagógicos y/o propios» de la cultura y lengua indígena «y la reflexión crítica de la práctica educativa intercultural bilingüe» (Res. N.º 1629, 2017). Por otro, ofreció «un trayecto de formación docente inicial de acuerdo con el perfil requerido para desempeñarse como EIBI» (Res. N.º 1629, 2017).

Durante tal Programa estuvimos a cargo de un taller que en el diseño provincial se denominó «Teatro y Danza Ritual». En el marco de los

lineamientos generales trazados por este diseño, nuestra propuesta apuntó a abordar performances culturales vinculadas a los bagajes de –y a las históricas y conflictivas interacciones entre–, pueblos indígenas, afrodescendientes y europeos de América del Sur. Allí nos planteamos comenzar por la problematización de nociones clave como cultura/prácticas culturales y aventuramos un recorrido histórico-experiencial que inicialmente partía de manifestaciones de pueblos afrodescendientes de América del Sur, luego ingresaba a la configuración de repertorios folclóricos que fueron parte del desarrollo de distintos proyectos nacionales en el Río de la Plata y de esa forma arribaba a algunas prácticas dancísticas-musicales del pueblo *qom*. Por cuestiones de cronograma y medidas gremiales, solo llegamos a desplegar el primer tramo del recorrido: el referido a performances culturales afroamericanas.

En el transcurrir de este proceso maduramos la idea de *experiencia performática intercultural*. Aquí retomamos reflexiones y propuestas que, en otros términos, veníamos desarrollando en trabajos previos (Broguet 2012, 2018, 2019a), inscriptos mayormente en el campo de los estudios afrodescendientes. Por un lado, allí nos preguntamos por los procesos de producción de alteridad que afectaron a la población afrodescendiente en nuestro contexto nacional, dilucidando el lugar ocupado por las nociones de raza/procesos de racialización. Por otro, indagamos las reapropiaciones de determinadas prácticas culturales afroamericanas –como la capoeira o el candombe afrouruguayo– por parte de ejecutantes locales –considerados «blancos», de sectores medios– y su potencial crítico para el cuestionamiento de una narrativa argentina de blanqueamiento (Broguet, 2012, 2019a). Mas particularmente en esos trabajos examinamos el papel de nociones en torno a la diferencia cultural – «lo ajeno» / «lo propio», «los otros» / «nosotros»– en los procesos de incorporación de tales prácticas y cómo esas barreras culturales se solapaban con las fronteras (tanto físicas como imaginarias) trazadas por los Estados nacionales.

De esta forma, fuimos advirtiendo el potencial que podía tener movilizar tales nociones en el diseño de un dispositivo pedagógico particular³, observando cuánto y de qué modo la revisión crítica de aquellas prácticas culturales consideradas «ajenas» posibilita (o no) examinar aquello que, por el contrario, es pensado como «propio» (Broguet, 2012). En los últimos años, avanzamos sobre estos ejes en el ámbito educativo de nivel medio (Broguet, Corvalán, Drenkard, et.al., 2019; Broguet, 2019b; Broguet, Corvalán y Rodríguez en prensa) y superior (Broguet, 2021a, Programa, 2020).

En este aspecto, nuestro esfuerzo analítico apunta aquí a registrar sentidos sobre afrodescendencia y negritud que circularon en este grupo de estudiantes *qom* que participó del Programa. El término «afrodescendiente» surge en el año 2001 como resultado de las discusiones desarrolladas por organizaciones afroamericanas en la Conferencia Mundial de Durban (Sudáfrica) y surgió como una propuesta para erradicar la palabra «negra/o» y su legado racista. El término negritud lo empleamos aquí del modo sugerido por Frigerio (2006) para el contexto local, que alude a argentinos «no lo suficientemente blancos», estigmatizados por su color de piel y determinados rasgos faciales que se articulan a clasificaciones sociales. Así, el uso que hacemos en este caso del término racial/social «negro» no se restringe solo a lo afrodescendiente (aunque puede incluirlo) y alude a una idea de «mezcla» (que presume la existencia de «razas»)

entre lo «negro», lo «indio» y en menor medida lo «europeo» y, en particular, a una posición social (baja) (Broguet, 2019a). Aquí nos interesa subrayar que esta caracterización de la negritud no solo sirve para comprender las significaciones que rodean a determinados grupos sociales, sino también a ciertas prácticas culturales que, como veremos, son objeto de sospechas por su procedencia social y/o étnico-racial.

Es precisamente reconociendo esta polisemia condensada en el término «negro» en Argentina que nos pareció oportuno considerar las discusiones en torno a un encuadre afroindígena (Restrepo, 2007) para tensar la noción de interculturalidad en ámbitos educativos. Tal como vienen proponiendo distintas investigaciones, comenzar a articular análisis en términos «afroindígenas» permite comprender la «relacionalidad e historicidad de las categorías de lo “negro” y lo “indio” » (Restrepo, 2007: 477-478) y así poder rastrear «posibles 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). Desde esta línea, abordamos políticas culturales en torno a lo indígena y lo afrodescendiente en la región centro y noreste de nuestro país (Citro, Broguet, Rodríguez y Torres Agüero, 2021) y actualmente investigamos las trayectorias formativas de estudiantes de formación docente en Rosario (INFOD, 2021)⁴.

Asimismo, nos proponemos continuar examinando la eficacia de acercamientos pedagógicos performáticos y cuánto permiten (o no) establecer nuevas conexiones entre lo estético y lo ético/político (Broguet, Corvalán y Rodríguez en prensa). A tal fin, contrastaremos estos emergentes del Programa con otras propuestas áulicas (Broguet, Corvalán, Drenkard, et. al., 2019; Broguet, 2018; Broguet, 2021a; Programa, 2020).

Advertimos que la propuesta en análisis involucró múltiples capas de una interculturalidad que es siempre y necesariamente «en acto» (Achilli, 2003) y que, en los términos en los que proponemos pensarla, también nos envolvió como docentes⁵. En este caso, indagaremos en una experiencia performática intercultural que transcurrió a nivel de las prácticas y relaciones en el aula.

Señalamientos teórico-metodológicos

A lo largo del trabajo proponemos articular discusiones desplegadas en los estudios afrolatinoamericanos/argentinos en nuestro país (Lamborghini, Geler y Guzmán, 2017) con aquellas del campo de antropología y educación, tendientes a avanzar en un proyecto escolar que revierta los intentos de asimilar, integrar y normalizar a los considerados «otros» (Diez, 2004) –indígenas y afrodescendientes–. Asimismo, nuestras reflexiones en esta oportunidad se alimentan de las instancias de investigación y extensión que venimos realizando desde el Área de Antropología del Cuerpo de la UNR.

Para caracterizar las experiencias performáticas interculturales daremos algunas precisiones conceptuales sobre los términos que involucra. Primero, somos conscientes de que la noción de experiencia fue muy discutida por las ciencias sociales y, en particular, por los feminismos (Elizalde, 2008)⁶. Aun con críticas, entendemos que tal noción nos permite considerar las complejas tramas

entre la historia y la agencia subjetiva y comprender las posiciones de sujeto y las materialidades específicas (corporales, emocionales, lingüísticas y no lingüísticas) (Elizalde, 2008: 25) desde las que se producen «capas de experiencia» múltiples y en tensión entre sí que, justamente, le otorgan un potencial crítico a la dimensión experiencial (Stone-Mediatore, 1999). En este caso, nos interesa explorar tal dimensión a partir de una propuesta áulica concreta con estudiantes *qom*.

En lo referido a la interculturalidad partimos de las contribuciones de Mato (2009:32) que la describe como la posibilidad de «pensar, analizar e interpretar “relación/es” entre agentes sociales que se perciben (o son percibidos) como “culturalmente” diferentes». Es así que nos interesa comprender la dimensión procesual y no preexistente de lo cultural en relación (Restrepo, 2014). Desde este punto de vista, abordar lo intercultural en el aula moviliza múltiples significados en torno a la diferencia cultural en términos de nosotros/ otros. En las dinámicas propuestas apuntamos a problematizar especialmente el papel de la estereotipación como práctica signifiante que «reduce, esencializa, naturaliza y fija» esa diferencia cultural en contextos socio-históricos donde existen «desigualdades de poder» (Hall, 2010, p. 430). En esta línea, prestamos especial atención a los procesos locales de racialización⁷. Nuestras propuestas pedagógicas previas al Programa se dieron en ámbitos educativos formales –en niveles obligatorios (primario y secundario) y en superior (terciario y universidad)–, por lo que en más de una ocasión el punto de partida fueron representaciones estereotipantes aún presentes en los diseños curriculares y las prácticas escolares, sobre colectivos sociales que en el contexto argentino suelen ser representados como «otros» (afrodescendientes, indígenas, poblaciones migrantes) en contraste con lo que cubre el «nosotros» (las y los «argentinos»). Tales representaciones se inscriben en «la trama de tensiones que envuelven los debates alrededor del eje homogeneidad/heterogeneidad cultural al interior de los Estados nacionales» pero también «en relación a los procesos de globalización», lo que requiere ir “más allá del círculo del Estado– Nación» (Ortiz, 1998, p. 7). Por tal motivo, y como adelantamos, iniciamos un recorrido a nivel regional –América del Sur– para así arribar a la trama de tensiones característica del contexto argentino.

Con relación al acercamiento performático a las problemáticas del racismo y la afrodescendencia en Argentina, es una estrategia que venimos implementando en distintas situaciones áulicas (Broguet, Corvalán, Drenkard, et.al, 2019, Programa, 2020)⁸. Aquí recuperamos la noción de performance en un doble sentido. Primero, para caracterizar prácticas que combinan expresiones musicales, corporales, visuales y discursivas que, a la vez, son representativas y constitutivas de diversas identidades socioculturales (Citro, Broguet, Rodríguez y Torres Agüero, 2021). De este modo, contemplamos la multidimensionalidad de prácticas como el samba de roda o la capoeira⁹ reconociendo que las interrelaciones que en ellas se dan entre el movimiento, el canto y la ejecución de instrumentos son parte de una totalidad difícil de abordar si partimos de la idea moderno-europea de disciplinas artísticas que, por ejemplo, escinden la danza de la música y la música del teatro. Segundo, para precisar el fundamento pedagógico que implica este tipo de acercamiento, pues la noción de performance que aquí adoptamos envuelve no solo las dimensiones técnicas, sino también el entramado socio-cultural de estas prácticas, lo que incluye

comprender y comunicar cómo los modos particulares de moverse/cantar/tocar que involucran, junto con las formas de aprenderlas/transmitirlas/significarlas configuran una particular experiencia del cuerpo-en-el-mundo (Citro, 2009). Entendemos que tal acercamiento, entonces, tiene un enorme potencial crítico para problematizar las representaciones estereotipantes sobre «otros» culturales producidas por el discurso pedagógico y curricular (Documento, 2007). Además, un acercamiento performático enfatiza los diferentes modos de comunicación en el aula, mediante palabras y textualidades, tanto como a través de «imágenes, gestos, sonoridades, sensaciones y afectos» (Citro, Podhajcer, Roa y Rodríguez, 2020:22).

Hechas estas precisiones, nos interesa puntualizar que el dispositivo propuesto comprendió: primero, una estrategia expositiva con un recorrido histórico-conceptual –donde retomamos textos, imágenes y materiales audiovisuales–; segundo, un acercamiento performático y lúdico a prácticas culturales afroamericanas, para lo cual trabajamos con instrumentos, cantos, movimientos, sonidos y dinámicas organizativas propias de tales manifestaciones. Este trabajo lo desarrollamos a partir de elementos del *samba de roda* y la *capoeira* que pensamos que dialogarían con algunas de las trayectorias previas de las y los estudiantes. ¿A qué nos referimos? Cuando planificamos el taller advertimos que estas manifestaciones podrían conversar con sus bagajes precedentes, ligados en gran medida a prácticas religiosas pentecostales que incluyen danzas, cantos y ejecución de instrumentos. Por un lado, notamos rasgos estilísticos del *samba de roda* y la *capoeira* que tienen puntos de contacto con la dinámica de las ceremonias religiosas a las que concurren buena parte de estas/os estudiantes (Fernández, 2008) y que, además, como relevaron otras investigaciones, permitieron continuidades con prácticas tobas musicales y dancísticas del pasado, procesos no exentos de tensiones y conflictos (Citro, 2009). Primero, aludimos a algunas características formales del *samba*, la *capoeira* y las ceremonias, como su organización circular y su carácter multidimensional –que incluye varios medios estético-expresivos como cantos, danzas y ejecución de instrumentos–. Segundo, las dinámicas de aprendizaje que caracterizan a estas prácticas discurren en lógicas de aprendizaje comunitario, con reglas y normas basadas fuertemente en la gestualidad, la improvisación y la oralidad. Por otro lado, entendimos que la cualidad participativa de performances como el *samba de roda* y la *capoeira* (Frigerio, 2000) podía favorecer el trabajo en el aula, pues aun reconociendo la enorme complejidad y niveles de dificultad que pueden alcanzar, al no separar de forma tajante a *performers* y público (Frigerio, 2000), facilitan un primer nivel de inmersión en la dinámica grupal propuesta.

La presencia *qom* en la ciudad de Rosario

Como describimos en un trabajo previo (Broguet, Corvalán Drenkard, et. al., 2019), los *qom* son un pueblo indígena perteneciente a la familia lingüística guaycurú, que habitó tradicionalmente la región del Gran Chaco y que protagonizó un proceso migratorio hacia los grandes centros urbanos de las provincias de Santa Fe y Buenos Aires con marcada intensidad a la ciudad de Rosario a partir de la década de 1960. Actualmente, en la Argentina, 69452 personas se reconocen pertenecientes y/o descendientes del pueblo *qom*, de los

cuales 47591 se encuentran en las provincias de Chaco, Formosa y Santa Fe, 14466 en Ciudad de Buenos Aires y Gran Buenos Aires y 7395 en el resto del país (Encuesta complementaria de Pueblos Indígenas 2004-2005).

En el plano socioeconómico, la situación actual de los pueblos indígenas «debe entenderse como consecuencia del proceso histórico que comenzó con la llegada de los españoles pero que adquirió una dinámica particular a partir de la conformación del estado nacional» (Radovich y Balazote, 1992, p.12). Tal como describe una investigadora local:

las políticas de exterminio con las campañas militares, su incorporación como asalariados y el cultivo de la tierra en minifundios, entre otras, llevaron a la destrucción de sus modos de reproducción económica y sociocultural (Bigot, Rodríguez y Vázquez, 1992). En la década de 1960, la búsqueda de ‘otros horizontes’ los llevó a migrar, primero, a zonas periféricas urbanas en el Chaco y, luego, hacia Buenos Aires, La Plata y Rosario, ciudad ubicada en la zona sur de la provincia de Santa Fe. (Cardini, 2006, p. 65)

En Rosario, el primer asentamiento *qom* fue en la zona noroeste, donde en la actualidad se identifican dos barrios: Travesía y Paso y Los Pumitas. A partir de los años 80 las migraciones dan un salto cuantitativo. Tal situación deriva en una serie de acontecimientos vinculados con la disputa por la ocupación de terrenos fiscales de la ciudad y situaciones de convivencia con habitantes e instituciones del barrio donde mayormente se habían asentado los *qom* (Broguet, Corvalán Drenkard, et. al., 2019). En 1987, surge el Barrio Toba¹⁰ de Rouillón, que es resultado de un proceso de relocalización y se ubica en la zona suroeste (Garbulsky, Achilli y Sánchez, 2000).

Hecho este panorama sobre el pueblo qom en Rosario y para abordar aspectos surgidos durante el Programa, estimamos necesario situar brevemente algunas de las prácticas religiosas que integran las trayectorias de quienes participaron. El inicio de los procesos de evangelización de los grupos *qom* estuvo «estrechamente asociad[os] a la conquista y colonización del Chaco argentino» (Fernández, 2008, p. 2) que inicia en el siglo xviii y fue impulsado por la Iglesia católica. Ya a partir del siglo xix arriba a la zona el movimiento evangélico pentecostal. Diferentes investigaciones sobre prácticas religiosas en la región chaqueña coinciden en afirmar que la incorporación de ciertos elementos pentecostales se vio favorecida por las importantes similitudes que presentaban con las concepciones aborígenes», lo cual no siempre sucedió con el catolicismo, «de allí también la poca influencia que esta religión posee entre los tobas» (Citro, 2002:164).

Entre los cultos pentecostales existentes en Rosario, no todos admiten la práctica de la danza como parte del culto. Fernández (2014, p. 9) caracteriza dos líneas dentro del campo socio-religioso del pentecostalismo qom local: el conversionismo y el nativismo. El «conversionismo» refiere a «romper con la “costumbre”, la cultura, la que en el discurso misionero más conservador suele ser asociado intrínsecamente con lo pecaminoso». Precisamente, de esta convicción «se deriva el rechazo hacia ciertas prácticas rituales entre las que se encuentra la danza y la que es frecuentemente asociada a prácticas culturales precristianas» que responden a la línea «nativista» (Fernández, 2014, p. 9). En su etnografía con «iglesias pentecostales independientes qom» de la ciudad, es decir, «iglesias conformadas y dirigidas por miembros de la comunidad toba»

esta autora ha observado que el papel de las/os «dancistas y cantores» adquiere gran centralidad (Fernández, 2014, p. 9). Tal apreciación coincide con nuestra observación en el aula, donde advertimos la presencia de prácticas vinculadas a la danza, a la música y al canto que integran las trayectorias religiosas de las y los estudiantes.

Del taller participaron unas 25 personas: unas 15 eran mujeres y unos 10 varones. Las edades iban desde los 20 años hasta los 65 aproximadamente y mayormente se reconocían como *qom* –solo una estudiante se presentó como *moqoit*–. La mayoría tuvo algún tipo de práctica docente en escuelas EIB, en el área de artesanías y en la de lengua indígena. Algunas manifestaron su involucramiento en agrupaciones políticas o bien como referentes de espacios vinculados al activismo indígena en ámbitos educativos y/o culturales. Si bien en las clases no nos propusimos profundizar en sus adscripciones religiosas, en el primer encuentro hicimos una ronda de presentaciones guiada por la invitación a «contar acerca de la trayectoria personal y expectativa con el espacio». La gran mayoría manifestó su concurrencia a una «iglesia» (solo dos personas señalaron no pertenecer a «ninguna»¹¹) y, en particular, su gusto y compromiso con el desarrollo de las «músicas», los «cantos» y las «danzas» religiosas. Unas cinco personas (entre quienes estaban dos estudiantes que no participan de la iglesia pentecostal junto a compañeras/os del Programa que sí lo hacen y docentes no indígenas de escuelas EIB) compartieron un proyecto que comenzaba a gestarse con un grupo de «danzas autóctonas/ancestrales». Asimismo, surgieron otras expresiones culturales e intérpretes vinculados al «rock, cumbia, folclore, música romántica, música andina y tango» (Registro de Observación N.º1, Rosario, 2019)¹².

En el aula: experiencias performáticas interculturales

En este apartado profundizamos en los emergentes surgidos del trabajo en el aula retomando en particular la clase en la cual abordamos *performances* afrodescendientes, pero también recurriendo a materiales surgidos de otras jornadas¹³.

Ya mencionamos que la propuesta se organizó en dos momentos. En un primer momento recorrimos el periodo esclavista y el traslado forzoso de hombres y mujeres africanos desde el siglo XVI hacia América del Sur para luego entender los modos particulares en que las y los afrodescendientes fueron incorporados a los proyectos nacionales durante el siglo XIX en esta región. Asimismo, abordamos cómo a lo largo de esos siglos fue construyéndose un pensamiento en torno a la idea de «raza» según el cual cada grupo social ocupó una posición distinta en una escala jerárquica donde la blanquitud representó la máxima aspiración. Para visualizar estas representaciones racializadas en diferentes periodos históricos trabajamos con distintos tipos de imágenes (pinturas, fotografías, publicidades) y audiovisuales que nos permitieron analizar estos procesos e identificar algunas de sus articulaciones con el contexto contemporáneo. Como advertimos en un trabajo previo (Broguet, 2021a) el abordaje de esta temática genera una gran curiosidad e incluso sorpresa entre estudiantes, lo que adjudicamos al escaso tratamiento que se le ha dado en Argentina en aulas de diferentes niveles.



Imágenes 1. Momento expositivo y de intercambio oral.

Archivo personal

En distintas situaciones áulicas, y como veremos ésta no fue la excepción, notamos que al momento de introducir la temática afrodescendiente aparece una dificultad generalizada para considerar la profundidad histórica de esta presencia étnica en la actualidad. Por tal motivo, en las clases un primer paso fue desgastar un mecanismo de producción de la diferencia que, al desplazar temporalmente tal presencia hacia el pasado, impide situarla como contemporánea. Para esto, problematizamos características del racismo argentino vinculadas a la figura de la «desaparición» de la población africana y afrodescendiente a lo largo del siglo XIX (Geler, 2007). Esta figura contribuyó a producir una otredad afrodescendiente hoy «desaparecida» del contexto nacional, sólo plausible de ser considerada en la época colonial e interpretada como producto de procesos migratorios acontecidos en las últimas décadas.

También surgieron correlaciones entre la experiencia histórica atravesada por la población africana y afrodescendiente y la vivida por diferentes pueblos indígenas del continente. En consonancia con lo expresado previamente, la referencia para trazar paralelos entre las desigualdades socio-étnico-raciales experimentadas por estos colectivos fue la situación de africanas/os y afrodescendientes en la colonia. Las comparaciones con la situación actual de esta población en nuestro país fueron menos comunes, en parte por el escaso contacto del estudiantado del Programa con la actividad de organizaciones afrodescendientes contemporáneas.

Aquí nos interesa señalar puntos de contacto con observaciones surgidas entre estudiantes del Profesorado de Educación Primaria de una institución de educación superior de Rosario junto a quienes trabajamos con temáticas y estrategias similares¹⁴. Ambos grupos de estudiantes produjeron lecturas comunes respecto a 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 vividas y/o presenciadas. Además, subrayaron cómo esa desigualdad social golpeaba especialmente a sectores que no portaban suficientes credenciales de «europeidad». En tales comparaciones, estudiantes de ambos grupos 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 los *qom* y la de estudiantes del profesorado que, sin reivindicar una etnicidad particular, ocasionalmente padecen las consecuencias de las dinámicas locales de racialización). «Ellos» eran «los más pudientes» (que en las imágenes utilizadas en clase 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 el sentido amplio que definimos) o, en términos sociales, «los que menos tienen» son quienes ocupan las posiciones de menor jerarquía (Programa, 2020). Asimismo, ambos grupos de estudiantes 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.

En lo que refiere a las asociaciones negativas surgidas en torno a la negritud en este primer momento, uno de los aspectos que nos gustaría señalar se vincula con los sentidos peyorativos asociados a la «magia negra», una expresión que se utiliza frecuentemente para referirse a variantes de las religiones de matriz africana (Broguet, Corvalán, Drenkard, et.al., 2019). Como analiza Rodríguez en Rosario (2012), en el «interior» del país y a diferencia de lo que acontece en Ciudad de Buenos Aires, estas religiones gozan de poca legitimidad y la mayoría de los templos no están anotados en el registro de cultos por no tener las condiciones necesarias que dicha entidad demanda, lo que los hace funcionar a veces clandestinamente en las casas de los propios *pais* y *mães de santo*. De este modo, las religiones de matriz africana suelen asociarse casi exclusivamente a «sectas mágicas» y/o «afro-satánicas».

Estos sentidos negativos en torno a la negritud no se desataron durante el recorrido histórico sino al emplear la palabra «ritual» en la clase. Allí surgió una notable incomodidad con el término que acabó por expresarse en palabras, argumentando que quienes estaban allí mayormente entendían «lo ritual» como actos de «magia negra» o «trabajos»¹⁵. Lo que nos interpeló de este emergente es que, si bien por nuestras experiencias anteriores preveíamos la posibilidad de que aparezcan este tipo de situaciones–pues los recursos propuestos (videos, imágenes, ejercicios prácticos) incluían manifestaciones emparentadas con las religiones de matriz africana en Brasil– tal reacción no se produjo en el acercamiento y experimentación práctica, sino que se desprendió del uso del término «ritual» en la instancia expositiva. Es decir, fue una reacción al uso de una palabra que, en el contexto de sus filiaciones religiosas, está connotada de significados negativos, lo que manifiesta el profundo estigma social que pesa sobre aquellas prácticas culturales que son objeto de sospechas por su procedencia étnico-racial (Broguet, Corvalán, Drenkard et. al, 2019). Sin embargo, al momento de experimentar esas ritualidades en la práctica (tocando, cantando y bailando), tal reacción no apareció. En este momento hubo una gran participación y compromiso corporal y expresivo por

parte de las y los estudiantes –incluso inesperada de nuestra parte, dado que contrasta con lo registrado en otras experiencias similares–¹⁶. Allí pusieron en juego sus bagajes estético-expresivos previos –en gran medida vinculados a su participación en las ceremonias pentecostales– comparando y contrastando diferentes elementos. Algunas/os estudiantes señalaron incluso que la propuesta realizada «era parecida a lo que hacían en la iglesia», en relación con las ceremonias de las iglesias pentecostales a las que asisten regularmente. Sobre estos paralelos vamos a indagar en el último párrafo.

En el segundo momento de la clase trabajamos con el movimiento, los cantos y los instrumentos. La participación grupal fue muy activa y se vio favorecida por dinámicas que permitieron la manifestación y circulación de sensaciones de vergüenza, curiosidad, risa y sorpresa entre las y los estudiantes. Los cantos fueron en portugués, en formato de llamada y respuesta. Respecto a la instrumentación, el uso del *pandeiro* utilizado en el *samba de roda* y la *capoeira* se dio con naturalidad por su cercanía con la pandereta empleada en la música de las ceremonias pentecostales. De allí que al momento de ejecutarlo lo primero que surgió fueron las técnicas y secuencias musicales propias de este ámbito, para luego escuchar e incorporar las nuevas rítmicas. También aparecieron asociaciones con elementos que forman parte de su bagaje cultural *gom*. Por la presencia de una importante y diversa tradición vinculada a la artesanía –sobre todo a la cestería, al tejido en chagua y a la alfarería– (Cardini, 2006) entre estudiantes del Programa, los materiales y las técnicas empleadas para la realización de instrumentos como el *caxixi*¹⁷, generaron gran interés. También surgieron asociaciones en torno al *berimbao*¹⁸. La presencia de este instrumento no solo abrió interrogantes sobre el tipo de árbol empleado, la técnica para hacerlo y la forma que podía adoptar, sino también interpretaciones sobre sus posibles usos y su valor simbólico a la luz de la experiencia vivida de algunas/os estudiantes. Esto sucedió en particular con uno de los *berimbaos* cuyo artesano afrobrasileño¹⁹ en vez de serruchar el extremo y dejarlo recto, como usualmente sucede, había mantenido una ramificación propia del crecimiento de esa *biriba*²⁰, tipo horqueta. Las primeras asociaciones relacionaron el *berimbao* al «arco y flecha» utilizado para la histórica actividad de la caza practicada por sus antepasados en la región del Chaco. Luego, una estudiante mujer, de unos 60 años, con un lugar destacado en la comunidad, rápidamente asoció la forma del *berimbao* a un «bastón» vinculado a la religiosidad *gom* que según ella era portado por figuras comunitarias con algún tipo de jerarquía y poder²¹



Imagen 2. Momento de exploración con el *berimbau*.
Archivo personal



Imagen 3. Momento de exploración con el *berimbau*.
Archivo personal

A modo de cierre

Como anticipamos al inicio, nuestro objetivo en este escrito fue analizar una propuesta concreta llevada a cabo durante el año 2019 con estudiantes qom del Programa de Profesionalización de Maestros Interculturales Bilingües del Ministerio de Educación de Santa Fe. En esta experiencia, registramos sus apreciaciones sobre la situación histórica de la población africana y afrodescendiente en América del Sur y sus posibles conexiones con las vivencias pasadas y actuales del pueblo *qom*, así como sus valoraciones acerca del término «negro» en nuestro contexto nacional. A partir del recorrido hecho, advertimos que «una pedagogía y un currículum democráticos deben comenzar con el reconocimiento de las diferentes situaciones sociales y repertorios culturales presentes en las aulas y de las relaciones de poder que existen entre ellos» (Documento, 2007). Así, la propuesta para abordar lo intercultural en el aula fue movilizar significados en torno a la diferencia como desigualdad y revisar construcciones históricamente constituidas en torno a «nosotros» y «otros».

En este punto, y como un aspecto a seguir indagando, advertimos que emerge un desfase entre las significaciones sobre la afrodescendencia por un lado, y la negritud, por otro. Como vimos, si bien los sentidos de la negritud en Argentina (en general, negativos) exceden a la afrodescendencia exclusivamente (un término más reciente), sin dudas también la incluyen. Según nuestro parecer, reconocer las complejas relaciones socio-históricas entre las realidades que nombraron/nombran cada uno de esos términos actualmente, permite identificar procesos de racialización distintivos de nuestro devenir nacional²². Poder hacer estas conexiones, algo que registramos en las clases, abre nuevas posibilidades para participar de «la creación y recreación de significados y valores» (Documento, 2007) en el espacio del aula, pero también, y más ampliamente, en el ámbito social en el que se inscribe lo que allí acontece. Lo cual se vincula a cómo imaginamos/creamos un proyecto educativo que no cancele el conflicto histórico y reconozca los «elementos históricamente heterogéneos» que componen la historia regional y las «relaciones de discontinuidad, incoherencia y conflictividad» que mantienen entre sí (Restrepo, 2014, p. 18). En tal sentido, entendemos la relevancia de introducir la discusión sobre la afrodescendencia en ámbitos educativos y creemos que un encuadre afroindígena (Restrepo, 2007; Tamagno y Maffia, 2011) permite pensar lo «indio» y lo «negro» de manera relacional y de ese modo colaborar con una comprensión más abarcativa y menos fragmentada de los procesos de construcción de diferencias sociales/étnicas/raciales en la formación nacional-estatal de la argentinidad²³.

Respecto a las estrategias movilizadas en la construcción del dispositivo pedagógico para el Programa, advertimos el potencial crítico de un acercamiento performático a temáticas sociales como algunas de las aquí trabajadas (cultura, diferencia, racismo, nación). Nos pareció interesante la situación surgida en torno al uso del término «ritual», los sentidos negativos asociados a «lo negro» que tal término portaba para buena parte del estudiantado y lo sucedido en la instancia posterior de experimentación estético-expresiva con esos «rituales» que intentamos caracterizar oralmente en la introducción. Tal situación expone interrogantes sobre las palabras y sus usos, las significaciones según los contextos

en los que son usadas y las relaciones y/o discontinuidades con las prácticas concretas que pretenden nombrar. En esta oportunidad, la experimentación estético-expresiva con el *samba de roda* y la *capoeira* activó percepciones e ideas nuevas sobre lo propio y lo ajeno permitiendo establecer un juego de acercamientos y extrañamientos entre diferentes repertorios histórico-culturales y de ese modo habilitó la exploración y el conocimiento de un «ritual» que, al momento de transmitirlo de modo oral, generó reacciones emocionales que entorpecieron el diálogo. Lo cual brinda pistas interesantes para seguir investigando dispositivos pedagógicos que involucren y contemplen el papel de la comunicación mediante la palabra en el aula, pero también a través de los gestos, los sonidos, los afectos y el movimiento corporal.

Referencias bibliográficas

- Achilli, E. (2003). *Los Tobas en la ciudad. Sus luchas por la educación* (Documento de Trabajo) CIUNRCeaCu- Centro de Estudios Antropológicos en Contextos Urbanos, Facultad de Humanidades y Artes; Universidad Nacional de Rosario, Argentina
- Aliata, S. y Mancinelli, G. (2016). Jóvenes indígenas y experiencias de Educación Intercultural Bilingüe en Chaco y Salta. *Boletín de Antropología y Educación*, N.º 10, 7-16.
- Broguet, J. (2012). *Saberes incorporados- Apropiaciones y resignificaciones de las danzas religiosas de orixás en un ámbito artístico*. Tesis de Licenciatura, Universidad Nacional de Rosario.
- Broguet, J. (2018). Moverse hacia el otro. Recorridos antropológicos y educativos desde el cuerpo. *Revista Aulas del 3* N.º 6 «Desafíos de la Educación Inicial». Laborde Editores.
- Broguet, J. (2019a). «Salir de la blanquitud»: *candombe afroargentino y categorías étnico-raciales en Paraná, Santa Fe y Rosario (fines sigloXX a 2015)*. Doctorado de la Universidad de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras.
- Broguet, J. (2019b). *Enseñanza media y prejuicio racial: experiencias interculturales en escuelas públicas de la provincia de Santa Fe, Argentina*. Plan de trabajo presentado en la Convocatoria CONICET 2019 para Becas posdoctorales en Temas Estratégicos.
- Broguet, J. (2021a). Afrodescendencia, racismo y antropología: reflexiones a partir de instancias formativas en las aulas de la Universidad Nacional de Rosario. *Revista de la Escuela de Antropología*, N.º XVIII, 1-22
- Broguet, J. (2021b). El «Centro» y los «barrios». Candombe afroargentino, límites sociales y étnico-raciales en el espacio urbano de Paraná y Santa Fe (Argentina). *Revista Cuadernos de Antropología Social* N.º 54, 115-132.
- Broguet, J., Corvalán, Ma. L., Drenkard, P. et.al. (2019). Argentina, ¿de dónde sos? Estrategias performáticas y pedagógicas para abordar el racismo. *Revista Brasileira de Estudos da presença*, 1-31.
- Broguet, J., Corvalán, Ma. L. y Rodríguez, M. (en prensa). Estampas argentinas de un racismo velado. Genealogías y experiencias de una intervención performática colectiva (Rosario-Argentina). En Citro, S., Roa, Ma. Luz, Rodríguez, M. y Podjhacer, A. *Confluencias transdisciplinarias desde las ciencias sociales, las artes y la educación*. Biblos.

- Cardini, L. A. (2006). Artesanías y pueblos originarios. Aproximaciones para su estudio en la ciudad de Rosario, Argentina. *Runa*, vol. XXVI, 263-288.
- Citro S. (2002). Entre ser «evangelio» y ser «aborigen»: hegemonía y resistencia entre los tobas. *Mundo de antes*. Revista del Instituto de Arqueología y Museo de la Universidad Nacional de Tucumán, 163-187.
- Citro S. (2009). *Cuerpos significantes. Travesías de una etnografía dialéctica*. Biblos.
- Citro, S. Cuañeri, E., Duarte, R. et al. (2016). *Memorias, músicas, danzas y juegos de los Qom de Formosa*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.
- Citro, S., Broguet, J., Rodríguez, M. y Torres Agüero, S. (2021). Performances indígenas y afrodescendientes en Argentina: Recreaciones sonoro-corporales de lo «ancestral». En *Revista Colombiana de Antropología*, vol. 57, n.º2, 19-45
- Citro S.; Podhajcer, A.; Roa, L. y Rodríguez, M. (2020). Investigar desde la performance. Un abordaje comparativo del teatro etnográfico y las intervenciones performáticas participativas. En *Antropología Experimental*, n.º20, 13-24.
- Corbetta, S. (2015). Interculturalidad y educación intercultural bilingüe en sectores de migración interna indígena. *Odisea*. Revista de Estudios Migratorios n.º2, 365-388.
- Diez, M. L. (2004). Reflexiones en torno a la interculturalidad. *Cuadernos de Antropología Social* n.º19, 191-213.
- Elizalde, S. (2008). Debates sobre la experiencia. Un recorrido por la teoría y la praxis feminista. *Oficios Terrestres*, n.º23, 18-30.
- Fernández, S. (2008). Rueda Espiritual. La danza en los cultos pentecostales de la comunidad qom de Rosario. IX *Congreso Argentino de Antropología Social*. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Misiones, Posadas.
- Fernández, S. (2014). Pentecostalismo, «autoctonía» e iglesias aborígenes. XI *Congreso Argentino de Antropología Social*, Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario, Rosario.
- Frigerio, A. (2000). *Cultura Negra en el Cono Sur: Representaciones en conflicto*. EDUCA.
- Frigerio, A. (2006). «Negros» y «blancos» en Buenos Aires: repensando nuestras categorías raciales. En *Revista Temas de Patrimonio Cultural*, vol. 16.
- Garbulsky, E; Achilli, E; Sánchez, S. (2000). «Los tobas en Rosario. La lucha por los derechos en la ciudad del desempleo y la marginación». *Revista de la Escuela de Antropología* Vol. 5.
- Geler, L. (2007). «¡Pobres negros!». Algunos apuntes sobre la desaparición de los negros argentinos. Pilar García Jordán (comp.) *Estado, región y poder local en América Latina, siglos XIX-XX* (115-153). Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Hall, S. (2010). El espectáculo del otro. Restrepo, E., Walsh, C. y Vich, V. (eds.) *Sin garantías: trayectorias y problemáticas en estudios culturales*. Corporación Editorial Nacional.
- Lamborghini, E., Geler, L. y Guzmán, F. (2017). Los estudios afrodescendientes en argentina: nuevas perspectivas y desafíos en un país «sin razas». *Tabula Rasa*, n.º27, 67-101.
- Mato, D. (2009). Conceptos, conceptualizaciones y usos de la idea de interculturalidad. En M. A. Aguilar, E. Nivon, M. A. Portal et. al. (coords.) *Pensar lo contemporáneo: de la cultura situada a la convergencia tecnológica*. (28-50). Anthropos editorial.

- Ortiz, R. (1998). Diversidad cultural y cosmopolitismo. *Nueva Sociedad*, n.º 155, 23-36.
- Radovich, J. C.; Balazote, A. (1992). *La Problemática Indígena: estudios antropológicos sobre pueblos indígenas de la Argentina*. Centro Editor de América Latina.
- Restrepo, E. (2007). El «giro al multiculturalismo» desde un encuadre afro-indígena. *Journal of Latin American and Caribbean Anthropology*, Vol. 12, n.º 2, 475-486.
- Restrepo, E. (2014). Interculturalidad en cuestión: Cerramientos y potencialidades. *Ámbito de encuentros*, vol. 7 n.º 1, 9-30.
- Rodríguez, M. (2012). Contribución al estudio de las religiones de matriz africana en Argentina: propuestas de abordaje para una investigación en desarrollo. *Claroscuro*. Revista del Centro de Estudios sobre Diversidad Cultural, Año XI, n.º 11, 110-126.
- Souto, M. (2019). Acerca de la noción de dispositivo en la formación universitaria. *Educación, Lenguaje y Sociedad*. Vol. 16, n.º 16.
- Stone-Mediatore, S. (1999). Chandra Mohanty y la revalorización de la «experiencia». *Hiparquía*. <http://www.hiparquia.fahce.unlp.edu.ar/numeros/volx/chandra-mohanty-y-la-revalorizacion-de-la-experiencia>
- 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. *Boletín Americanista*, Año LXXII, n.º 63, 121-141.
- Villarreal, M.C, Greca, V. y Achilli, E. (2018). Políticas públicas e interculturalidad en Argentina. Un análisis de experiencias formativas Qom y Mocoví en distintos espacios de la provincia de Santa Fe. *56º Congreso Internacional de Americanistas*, Universidad de Salamanca, España.

Documentos y fuentes consultados

- Decreto N.º 1719, Provincia de Santa Fe, 2005.
- Encuesta complementaria de hogares 2004-2005. https://www.indec.gov.ar/micro_sitios/webcenso/ECPI/pueblos/ampliada_index.asp?mode=15
- INFOD (2021) *Interculturalidad, pueblos indígenas y afrodescendientes. Un análisis sobre las experiencias formativas de estudiantes de Nivel Superior en Santa Fe (Argentina)*. <https://red.infod.edu.ar/wp-content/uploads/2021/12/CNV-2021-Proyectos-Seleccionados-1.pdf>
- Resolución N.º 1629, Ministerio de Educación, Provincia de Santa Fe, 2017.
- Presentación del Equipo Provincial de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) (2017) Dirección Provincial de Gestión y Coordinación de Proyectos- Secretaría de Educación.
- Programa (2020) Seminario interno «Rosalía y el revés de las cosas: herramientas para trabajar la afrodescendencia y racismo en la escuela primaria, Rosario (Argentina)» Escuela Normal Superior N.º 36 «Mariano Moreno» y Cátedra Unesco «Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina» - Iniciativa Para La Erradicación Del Racismo En La Educación Superior.
- Documento Interculturalidad como perspectiva política, social y educativa (2007) Elaborado por Thisted, Sofía, Diez, María Laura, Martínez, María Elena, Villa, Alicia. Dirección de Modalidad de Educación Intercultural, Provincia de Buenos Aires

Notas

1. Usamos el entrecorillado para señalar referencias textuales de diferentes documentos y autores, así como para indicar términos surgidos del propio campo de investigación.
2. Según el Decreto N.º 1719, para ser «maestro bilingüe (idóneo aborígen)» es necesario «tener el ciclo primario completo; tener conocimiento y capacitación en la Modalidad; pertenecer a la etnia mayoritaria de la comunidad en la que esté inserta la institución; ser hablante bilingüe con dominio de la lengua materna predominante en la comunidad y del castellano, en la lectura y en la escritura y; presentar certificados de conducta».
3. Retomamos las consideraciones de Souto (2019) sobre la noción de «dispositivo» y «estrategia» en la enseñanza para la formación docente. Según la autora, la «estrategia» está en la base del dispositivo, es la respuesta comprendida en tal marco, en el plano de la acción.
4. En el marco del PID «Lo cultural en las políticas públicas. Estudio socio antropológico de políticas culturales durante las primeras décadas del siglo xxi en Rosario (Argentina)» dirigido por la Dra. Laura Cardini indagamos específicamente en las políticas culturales en torno a las afrodescendencias en la ciudad de Rosario, en el contexto de la provincia de Santa Fe. 5. Las significaciones acerca de «nosotros» y «otros» se presentaron de diferentes maneras, en distintas instancias y en varios niveles contextuales (del Estado provincial, de la propia institución, en el aula). Aquí no podremos incluir tales dimensiones por cuestiones de espacio. Sin embargo, en otros trabajos analizamos cómo inciden en la elaboración y realización de las estrategias pedagógicas aquí expuestas nuestras propias posiciones de sujeto -como investigadoras y docentes, pero también como mujeres, argentinas, de sectores medios, blanqueadas- (Broguet, Corvalán y Rodríguez en prensa).
5. Las significaciones acerca de «nosotros» y «otros» se presentaron de diferentes maneras, en distintas instancias y en varios niveles contextuales (del Estado provincial, de la propia institución, en el aula). Aquí no podremos incluir tales dimensiones por cuestiones de espacio. Sin embargo, en otros trabajos analizamos cómo inciden en la elaboración y realización de las estrategias pedagógicas aquí expuestas nuestras propias posiciones de sujeto -como investigadoras y docentes, pero también como mujeres, argentinas, de sectores medios, blanqueadas- (Broguet, Corvalán y Rodríguez en prensa).
6. La crítica en la que coinciden diversas autoras es que la noción de «experiencia» corre el riesgo de presentar «como natural» conductas culturalmente determinadas tanto como «ordenamientos sociales históricamente construidos» (Stone-Mediatore, 1999, s/p).
7. Nuestro foco en los procesos de racialización locales como una de las formas en las que se expresan diferencias entendidas como «culturales» apunta a comprender, tal como advierte Restrepo (2014), los modos en que el lenguaje de la cultura puede recubrir un pensamiento que es racial.
8. Este tipo de acercamiento –donde se entrecruzan interrogantes académicos y ético/estéticos– comenzó en el año 2011 cuando iniciamos un trabajo colaborativo con el Museo de Antropología de la Universidad Nacional de Rosario.
9. El *samba de roda* y la *capoeira* son prácticas culturales afrobrasileñas que abordamos en el aula.
10. «Toba» es un término que deriva del guaraní y significa «frentón». Se presume que fue adoptado por los avá guaraní para referirse, de modo peyorativo, a los grupos guaicurús que habitaban la región central y austral del Gran Chaco.
11. La posición diferenciada de dos estudiantes (una mujer y un varón) fue sumamente interesante. Compartían una mirada, si bien comprensiva, también muy crítica hacia la religión, pues entendían que corría el riesgo de «encerrar» a la comunidad sobre sí misma, limitando sus posibilidades de explorar y experimentar con otras prácticas estético-expresivas más allá de las estrictamente religiosas. Además, observaban que, en su experiencia personal, el acercamiento a otros circuitos culturales rosarinos, más allá del circuito cultural barrial, les había «abierto la cabeza», en referencia a generar

- intercambios críticos con otras personas problematizando ideas acerca de «lo propio» y «lo ajeno» (Registro de Observación N.º 1, Rosario, 2019).
12. Asimismo, venimos indagando las políticas culturales en torno a la afrodescendencia en Rosario, en el contexto de la provincia de Santa Fe, en el marco del PID «Lo cultural en las políticas públicas. Estudio socio antropológico de políticas culturales durante las primeras décadas del siglo xxi en Rosario (Argentina)» dirigido por la Dra. Laura Cardini.
 13. Las clases tenían una duración de tres horas cada jornada, una vez a la semana.
 14. El estudiantado tiene una mayoría femenina. Las edades recorren entre los 18 a los 35 años. En general pertenecen a una clase media baja 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 -policía-). La mayoría no viven en la zona de la escuela, ubicada en el macrocentro rosarino, sino en barrios alejados del centro urbano. Buena parte son madres/padres o bien manifiestan tener a su cargo alguna tarea de cuidado de menores (hermanas/os, sobrinas/os) o adultos mayores (datos de Encuesta Institucional realizada en el año 2020). Además, como docentes del Profesorado advertimos que salvo excepciones – vinculadas a la presencia de algunas/os estudiantes de pueblos originarios-, las y los estudiantes que asisten no reivindican una identidad étnico-racial particular. Lo que sí emergió en nuestra experiencia áulica son relatos de estudiantes que señalaron haber padecido situaciones de discriminación racial por su color de piel «oscuro».
 15. Esta fue la reacción generalizada en el grupo, sin embargo, como sucedió en otras oportunidades, también hubo quienes se distanciaron de esta postura mayoritaria. De hecho, una estudiante se acercó a nosotros al cierre de una clase y en tono confidente nos relató que ella tenía un acercamiento a las religiones de matriz africana y que «era médium» (Registro de observación N.º 1, Rosario, 2019). La práctica del trance mediúmnico es muy frecuente en buena parte de estas religiones.
 16. Según nuestros registros previos la inclusión de estas dinámicas en el aula puede generar resistencias. Esto nos pasó en una situación áulica junto a estudiantes secundarios (criollos y *qom*) de una escuela rosarina con modalidad EIB donde presentamos una performance que recuperaba elementos de religiones de matriz africana. Con uno de los grupos hubo rechazo e incomodidad a participar, pues el uso de una lengua extranjera en el canto, la música del tambor y objetos asociados a la liturgia de religiones afrobrasileñas suscitaban miedo porque vinculaban esos elementos a la «peligrosidad» del «vudú» –construida mayormente por la filmografía estadounidense- y la umbanda –una religión con elementos afrodiaspóricos muy presente en el ámbito local, sobre todo en barrios periféricos- (Broguet, Corvalan, Drenkard, et. al, 2019).
 17. El *caxixi* es un instrumento con forma de un pequeño cesto acampanado hecho con alguna fibra natural o sintética trenzada y relleno con semillas.
 18. El *berimbau* es un instrumento afrobrasileño empleado en la práctica de la capoeira.
 19. En el presente trabajo recurrimos a dos registros de observación participante elaborados en el marco de una investigación posdoctoral de corte etnográfico en curso, financiada por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET).
 20. La *biriba* es la madera del árbol homónimo usado para hacer *berimbaos*.
 21. En un libro sobre los *qom* de Formosa, se menciona el «nasote» como un bastón con funciones de instrumento musical utilizado por mujeres y asociado a «un símbolo o instrumento de poder» (Citro, Cuañeri, Duarte et. al., 2016:161). En las ceremonias religiosas pentecostales también se usan bastones, decorados con «borlas de colores y banderas» (Fernández, 2008).
 22. En un trabajo previo abordamos algunas tensiones entre los términos «negro» y «afrodescendiente» en el contexto argentino (Broguet, 2021b).
 23. Queda para próximos trabajos indagar cuánto las nociones de interculturalidad/cultura que circulan en ámbitos educativos permiten (o no) entender la realidad de la población afrodescendiente en el contexto nacional. La imposibilidad vincular la situación local de tal población a un territorio y a una lengua, interpela una noción convencional de cultura según la cual hay una correlación directa entre tales elementos (cultura=lengua=territorio). Entendemos que una concepción de este tipo dificulta la incorporación de lo afrodescendiente como parte de una perspectiva

intercultural en educación. Si bien algunas organizaciones afrodescendientes recuperan el término interculturalidad para reclamar transformaciones educativas, otras plantean una «etnoeducación». En materia de políticas públicas, este año organismos estatales nacionales propusieron capacitaciones con una «perspectiva étnico-racial y antirracista» y, en el ámbito provincial, por primera vez se brindó un curso con «perspectiva afrodescendiente» (Registro de Observación N.º2, Rosario, 2022).