

2

Año 2 • Nº2

ISSN 2618-3897

Territorios Escolares



REVISTA DEL NIVEL SUPERIOR DEL NORMAL Nº 1

**ESCUELA NORMAL SUPERIOR N° 1
"PTE. ROQUE SÁENZ PEÑA"**

Rector
Hugo del Barrio

Vicerrectores
**María Fernanda Covián
Gustavo Verde**

Regente del Nivel Terciario
Fabiana Cabona

Equipo editorial
**Patricia Maddonni, Laura Martínez,
Elías Prudent, Alicia Serrano**

Coordinación de Investigación
María Pía Caracotche Zolezzi

Edición
Fernanda Benítez

Diseño
Clara Batista

Ilustraciones
**Felima Franjomar, colectivo de artistas
con Trastornos del Espectro Autista (TEA)**

Territorios Escolares. Revista del Nivel Superior del Normal 1.
Av. Córdoba 1951 (1120) Ciudad Autónoma de Buenos Aires Teléfono: 4812-5602
Correo electrónico: regencia@ens1caba.edu.ar
Sitio web: ens1caba.edu.ar

ISSN 2618-3897





4 Presentación

7 Editorial

10 **PENSAR LA ESCUELA.** Homenaje a Débora Kozak

25 **NOMBRAR LA ESCUELA**

26 Notas sobre la diversidad cultural en la formación docente:
trayectos comunes y desafíos a futuro

Por Laura Victoria Martínez, Gabriela Nacach, Milagros Vilar

34 “¿Quién va a comprar el guaraní?” Hacia una gestión
de lenguas y culturas indígenas en el nivel primario

Por Ismael Azar y Gabriela Nacach

41 Con nuestra voz cantamos

Por Roque Fusaro

44 Educar para las lenguas de la Nación

Por Pamela Alexia Fiszbejn

47 **ANDAR LA ESCUELA**

48 Educar en contextos de vulnerabilidad social.

Desafíos del trabajo docente para la inclusión educativa

Por Valeria Cancela, Arturo Cabrera Escalante,
Andrea O’Neil y Verónica Martínez

53 Prácticas cotidianas de la escuela diversa e “inclusiva”

Por Jennifer Cabral

60 Tejiendo artesanalmente las trayectorias escolares
para seguir habitando la escuela

Por María Florencia Gómez, Fabiana Vuolquin y Daniela Imperatore

67 Ateneo: narrativa acerca de una experiencia de reflexión
sobre las prácticas docentes y articulación de saberes
durante la formación docente

Por Nela Aguirre y Ana Yahdjian

72 Inclusión educativa de lxs niñxs con discapacidad.

Hecha la ley... ¿garantizados los derechos?

Por Rosario Orguilia

77 **TEJER LA ESCUELA**

78 Un acercamiento a modalidades educativas alternativas
en la formación docente. Reflexiones sobre las políticas
de atención a la primera infancia en la Ciudad de Buenos Aires

Por Greta Díaz Prestia, Mercedes Lara, Julieta Ovide y Vanesa Couzo

85 Proyecto “Los libros de la buena memoria”.

Intervención artística sobre libros infantiles prohibidos
durante la dictadura cívico-militar (1976-83)

Por Andrea Visintín y Claudia Loyola

89 Relatoría: Arte, formación y alfabetización cultural

Por Mariana Danani y colaboración de las estudiantes

Mariela Bretanger, María Luján Lazarte, Camila Vilardo y otras

92 Proyectos anuales de investigación - formación

Hemos respetado la decisión de cada autor o autora con respecto
al modo de señalar la variedad de géneros, ya sea la X, la E
o la duplicidad genérica.



Notas sobre la diversidad cultural en la formación docente: trayectos comunes y desafíos a futuro

LAURA VICTORIA MARTÍNEZ* - GABRIELA NACACH** - MILAGROS VILAR***

1. Introducción: el desafío de educar en y para la diversidad

Nos interesa presentar en este ensayo algunas reflexiones y experiencias compartidas en el marco del Espacio de Definición Institucional (EDDI) *Diversidad cultural e inclusión*, correspondiente al Profesorado de Educación

Primaria de la ENS1. Los EDDI surgen de la articulación de propuestas, necesidades y debates específicos de cada institución; en particular, la construcción de este espacio curricular en 2017 se vincula con una demanda de lxs estudiantes del profesorado por conocer acciones de política educativa relacionadas con la diversidad cultural y lingüística, así como

los fundamentos, programas, proyectos y materiales que surgen en el marco de las ocho modalidades educativas que establece la Ley de Educación Nacional N° 26.206.

* Doctora en Antropología (UBA). Licenciada y Profesora en Ciencias Antropológicas. Becaria posdoctoral del CONICET. Docente en un Instituto de Formación Docente (ENS 1), en la Universidad Pedagógica Nacional y en la Universidad de Buenos Aires.

** Doctora y Profesora en Antropología (UBA). Docente en Institutos de Formación Docente (ENS 1, ENS 8 e IES en Lenguas Vivas “Juan R. Fernández”) y en el nivel secundario de la CABA.

*** Magíster en Gestión de Lenguas (UNTREF). Licenciada y Profesora en Letras. Becaria doctoral en el Centro de Estudios del Lenguaje en Sociedad (UNSAM). Docente en un Instituto de Formación Docente (ENS 1) y en la Universidad Nacional de San Martín.

La necesidad de contar con herramientas de abordaje pedagógico en contextos de diversidad cultural y lingüística define entonces este espacio. A diferencia de otras instancias curriculares, se configura para repensar

la historia y el presente de los pueblos originarios y hablantes de lenguas indígenas, desde una

perspectiva que retoma discusiones del campo de la historia, la antropología y la lingüística. De lo que se trata es de promover el (re)conocimiento y la reflexión sobre temáticas vinculadas con las relaciones –históricamente asimétricas– entre lenguas y culturas.

Desde nuestro espacio, partimos de asumir que la diversidad cultural constituye tanto un mandato docente relativo al marco normativo vigente, como un campo de discusiones disciplinares (de la antropología, la historia y la lingüística). En este sentido, consideramos central avanzar en un encuadre de la enseñanza de la temática dentro de un campo común de conceptualizaciones y debates.

No es sencilla la tarea. Poner sobre la mesa la necesidad de gestar nuevos diseños pedagógicos y disciplinares que reflejen la pluralidad de lenguas y culturas requiere de

un replanteamiento de los objetivos históricos de las instituciones educativas a partir de una perspectiva histórica y conceptual por lo menos rigurosa. Conceptos como los de *Nación, identidad, lengua, matrices históricas de alteridad, diálogo inter-epistémico, imaginarios sociales, plurilingüismo*, entre otros, suponen un trabajo en sí mismo que, si bien nos enseña a mirar y, a partir de allí, generar espacios, en muchos casos no nos permite profundizar de la manera en que quisiéramos en la construcción de herramientas pedagógicas concretas. El desafío es grande.

Desde la década del noventa diversas leyes provinciales han comenzado a incluir definiciones sobre interculturalidad en educación⁴, como consecuencia de las históricas demandas, numerosos debates y proyectos impulsados por los colectivos indígenas y de discusiones que se dieron en diversas áreas de conocimiento. En particular, la Educación Intercultural Bilingüe se define en la LEN N° 26.206 como una modalidad transversal a los tres niveles obligatorios del sistema, que “garantiza el derecho constitucional de los pueblos indígenas, conforme el artículo 75 inciso 17) de nuestra Constitución Nacional, a recibir una educación que contribuya a preservar y fortalecer sus pautas culturales, su lengua, su cosmovisión e identidad étnica” (Res. CFE N° 119/10).

En este marco, distintas instituciones de formación docente⁵ comenzaron a incorporar espacios de trabajo –habilitados por la opción de los EDDI en los planes de estudio vigentes– que contribuyen a consolidar una mirada colectiva sobre un aspecto relativamente menudado de los trayectos de formación común de la docencia, y que hace a cierta dispersión en la oferta formativa en el área metropolitana de Buenos Aires respecto a estas temáticas.

2. Trayectos comunes

Creemos que es necesario consolidar los espacios ya existentes en la formación docente y, a la vez, abrir nuevos ámbitos de discusión, participación y encuentro con otrxs. En este recorrido, durante el año pasado avanzamos en la organización de actividades y proyectos destinados a situar y poner en debate algunas temáticas que atraviesan nuestro espacio curricular. En particular, a visibilizar procesos históricos de sometimiento y negación

⁴ Para una extensa discusión acerca del concepto de interculturalidad en el ámbito educativo, véase Hecht *et al.* (2015).

⁵ Entre otras, la ENS N° 3 y el I.E.S. “Sara C. de Eccleston”.

de identidades, y a reflexionar sobre los mecanismos, dispositivos y discursos escolares que construyeron determinados lugares de subalternidad y, por lo tanto, contribuyeron a consolidar lugares de derecho y ciudadanía diferenciados dentro de la Nación. Nos interesa compartir aquí una síntesis de lo que cada uno de estos encuentros habilitó.

I. La Semana de la Memoria: pueblos indígenas y dictadura.

La Semana de la Memoria 2019 “(para) qué recordamos –(para) qué transmitimos”⁶ fue una oportunidad perfecta para conocer las formas de organización política de los pueblos indígenas en los oscuros años de la dictadura cívico-militar-eclésiástica de la década del setenta. En ese marco propusimos la actividad “Pueblos indígenas y dictadura”, una charla abierta que contó con la participación de Diana Lenton⁷, especialista en genocidio y políticas indígenas, y Azucena Villegas, educadora e integrante del Consejo Educativo Autónomo de Pue-

blos Indígenas⁸ en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Por un lado, la actividad visibilizó las luchas de un colectivo social profundamente olvidado en las efemérides del calendario escolar –con la excepción del 12 de octubre,

Creemos que es necesario consolidar los espacios ya existentes en la formación docente y, a la vez, abrir nuevos ámbitos de discusión, participación y encuentro con otrxs.

por supuesto, momento privilegiado de la historia escolar para “celebrar la diversidad”–, que se vincula a su vez con la exclusión de los pueblos indígenas en los relatos de la historia argentina y su lugar en la construcción de la memoria colectiva.

Por otro lado, creemos que la actividad contribuyó a desandar invisibilizaciones naturalizadas en torno a la presencia de pueblos indígenas en contextos urbanos. Azucena Villegas compartió en su presentación una serie de experiencias vinculadas con la gestión de la diversidad lingüística en las escuelas de CABA, que podemos condensar

en la pregunta de qué sucede cuando llegan a la escuela niñxs con trayectorias y repertorios plurilingües, hablantes de lenguas indígenas que manejan con dificultad el español.

En este sentido, si bien algunas acciones estatales muestran un interés creciente por atender las necesidades lingüísticas de algunos colectivos migrantes y señalan la necesidad de reivindicar el espacio escolar como un ámbito plurilingüe⁹, las lenguas indígenas siguen

⁶ La Semana de la Memoria es un ciclo de actividades que se realiza durante una semana en la ENS1, junto a otros institutos de formación docente, en el marco del Día Nacional de la Memoria por la Verdad y la Justicia. Cuenta con la participación de toda la comunidad educativa e incluye propuestas e iniciativas colectivas e individuales variadas que se proponen recordar, transmitir y analizar el terrorismo de Estado.

⁷ Diana Lenton es doctora en Antropología (UBA), investigadora del CONICET y una de las fundadoras de la Red de Investigadores en Genocidio y Política Indígena.

⁸ El Consejo Educativo Autónomo de Pueblos Indígenas (CEAPI) es un órgano representativo de los pueblos indígenas de la Argentina, conformado a partir de la discusión de la Ley de Educación Nacional 26.206 y reconocido como mecanismo de participación, consulta y consenso permanente para la planificación y gestión de la Educación Intercultural Bilingüe a partir de la Resolución N° 1119/10 del Ministerio de Educación de la Nación.

⁹ Diseño Curricular para la Escuela Primaria. Primer Ciclo de la Escuela Primaria / Educación General Básica.

ocupando un espacio marginal frente a otras lenguas que se constituyen como objetos de enseñanza¹⁰. En los ámbitos de decisión política de la Ciudad de Buenos Aires parece re-

gentes del contacto entre lenguas. Conocer y visibilizar la diversidad de lenguas y variedades presentes en la ciudad, así como algunas características del habla de lxs niñxs bi/plurilingües ayuda a evitar interpretaciones erróneas acerca de sus aprendizajes¹¹ y pensar herramientas que promuevan procesos de inclusión de esas lenguas y sus hablantes en el espacio escolar. Este

blos indígenas y manuales escolares: una discusión necesaria”¹² presentamos algunos de esos materiales, disponibles en la biblioteca institucional, y los pusimos en relación con ciertos contenidos y recursos que aún circulan en las aulas del nivel primario.

Justamente, uno de los propósitos de la actividad fue poner en debate la coexistencia entre un enfoque más respetuoso de la diversidad cultural (y los sostenidos intentos de



...en el día a día, la gestión de la diversidad lingüística queda en manos de lxs propixs docentes y alumnx.

producirse la representación de la Argentina como un país sin indios, representación que invisibiliza la enorme cantidad de hermanos migrantes que llegan desde los países limítrofes y que, en general y producto de la discriminación histórica, no suelen autoafirmarse en su identidad indígena. De esta forma, en el día a día, la gestión de la diversidad lingüística queda en manos de lxs propixs docentes y alumnx. Son ellxs quienes finalmente hacen política lingüística: desarrollan glosarios, organizan talleres de lengua y cultura, actúan como traductores e intérpretes de lenguas indígenas.

En nuestro espacio curricular escuchamos de lxs estudiantes experiencias escolares atravesadas por trayectorias plurilingües: niñxs y familias hablantes de lenguas diferentes al español o que utilizan variedades emer-

también comienza a ser uno de los objetivos de nuestro espacio.

II. Los pueblos indígenas en los manuales escolares.

Otra actividad que realizamos estuvo articulada al ciclo *Libros y memoria*, bajo la coordinación del Área de Investigación. A partir de un trabajo exploratorio en el archivo bibliográfico de la ENS1 y la consulta de manuales escolares de diferentes períodos del siglo XX, surgió la idea de conformar un espacio para reflexionar acerca del lugar de los textos escolares en la construcción de las versiones hegemónicas de la Nación y de la incorporación subordinada y exotizada de los pueblos indígenas. En el conversatorio “Pue-

¹⁰ El caso del chino mandarín, la lengua oficial de la República Popular China, resulta significativo. Esta lengua ha adquirido un estatus mucho mayor en los últimos años, a raíz de las relaciones económicas y convenios establecidos entre este país y la Argentina. En el marco de estas relaciones bilaterales, en 2014 se creó una escuela bilingüe (español-chino mandarín) de gestión estatal, producto de un convenio de cooperación entre la Comisión de Educación de la Ciudad de Beijing y el Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

¹¹ Nos referimos a ciertas categorizaciones, como las representaciones de ciertos grupos como “silenciosos” o “poco participativos”, o la patologización de lxs bilingües que se manifiesta en la interfase salud-educación (Fucks, 2019). Asimismo, asociar distintos estilos de habla a la “carencia cultural” o tildar de erróneas a otras variedades del español también constituyen modalidades extendidas que devalúan la palabra y los modos de expresión de lxs niñxs de origen migrante y sus familias en las escuelas.

¹² Realizado el 21 de junio de 2019.

renovación curricular en la temática) y el uso de recursos que responden a las versiones más arquetípicas y tradicionales y siguen reproduciendo, de diferentes modos, el relato de la extinción de los pueblos indígenas¹³. Asimismo, a través de la historización de las representaciones que exotizan, animalizan y esencializan a los indígenas, procuramos abrir interrogantes acerca de la carga racial y simbólica que tales significados reproducen.

Algunos paralelismos que pudimos realizar entre los manuales “de antes” y los recursos de uso actual resultaron sugerentes. Nos interesa destacar dos aspectos: el uso (y abuso) de verbos en tiempo pasado para referir a los pueblos originarios y la insistente operación de “ubicar” a los pueblos en el territorio.

Por una parte, el uso de verbos en pasado (la clásica pregunta de “¿cómo *vivían* los pueblos indígenas?”) no solamente remite a la centralidad de transmitir la noción de que los pueblos originarios preexisten al Estado nacional, sino que sugiere de manera más o menos explícita que se trata de formas de vida y organización social que “ya no existen”, descuidando toda noción de continuidad histórica, lucha y resistencia (Imagen 1). En algunos manuales vigentes¹⁴, la actualidad de los pueblos queda reducida a

¿Y quiénes
eran los
indígenas?



Carolina comentó en el grupo la noticia acerca del hallazgo de ruinas indígenas.

—¿Y quiénes eran los indígenas? —pregunta Marcelo un tanto desmemoriado.

¿No te acordás? Una buena cantidad de detalles conocemos. Hasta lo leímos en un trabajo del periódico escolar del mes pasado —contesta Luciana.

—Pero claro, eran los pobladores primitivos de nuestro actual territorio y de toda América —dice Carolina.

—También se llamaron aborígenes —acota Jorge.

—Formaban tribus. Entre ellos estaban los diaguitas, tobas, maticos, guaraníes y otros más. Pero los indígenas de nuestro territorio no alcanzaron un nivel cultural alto —habla ahora la señorita Noemí, que durante los recreos comparte las conversaciones de los chicos como si fuese una amiga muy querida.

Y sigue diciendo:

—En cambio otros grupos indígenas de América llegaron a constituir poderosas civilizaciones con realizaciones culturales asombrosas. Entre ellos podemos citar a los Incas y a los Aztecas, cuya historia se sigue rastreando aún hoy.

—¡Qué interesante la tarea de los expedicionarios en busca de los elementos indígenas! —comenta entusiasmada Carolina—. A lo mejor... —dice.

Y aunque no continúa hablando, los chicos la miran seguros de que ha nacido en ella, un plan de aventura: investigar la historia de nuestros propios indígenas...

A lo mejor... —contestan a coro los demás, guiñándole un ojo, en promesa de que, una vez que terminen de correr la aventura del tesoro, la acompañarán en la nueva empresa.

Imagen 1. Página del libro *Tiempo de aventura 4. Libro de lectura*, Editorial Plus Ultra, 1983, disponible en la biblioteca de la ENS1.

“la preservación de costumbres o lenguas” y su presencia en el territorio argentino es graficada en un mapa que, claramente, se apoya en esquemas teóricos de otros momentos históricos¹⁵.

Por su parte, el mapa funciona como un recurso que distribuye geográficamente a las poblaciones en función de imágenes estáticas. Su uso en los materiales observados contribuye a cristalizar dinámicas históricas y desconocer complejos procesos de movilidad interna; lo que ha llevado a ocultar, por ejemplo, que en el territorio de la provincia de Buenos Aires reside la mayor cantidad (y diversidad) de población indígena del país¹⁶.

¹³ Otros trabajos dan cuenta de esta coexistencia y orientan posibles explicaciones, por ejemplo, Nagy (2017).

¹⁴ *Vamos de paseo*, libro de 3er grado, Editorial Mandioca, 2018.

¹⁵ Este tema viene siendo abordado desde hace varios años en el campo de la antropología y la educación, por ejemplo, en Novaro (2003) y Teobaldo y Nicoletti (2013).

¹⁶ Según los datos obtenidos en el INDEC y otras fuentes cuantitativas, el 70% de lxs indígenas que habitan nuestro país vive en las grandes ciudades. En lo que respecta a la Provincia de Buenos Aires, ésta alberga a casi una tercera parte de la población indígena del país: el 31,3% (UNIFE, 2019).

Estas representaciones no están exentas de contradicciones. En un caso, una actividad que se propone a lxs niñxs en una escuela primaria bonaerense –localizar a ciertos grupos en el mapa– combina la afirmación de que los pueblos indígenas residen actualmente en el territorio argentino con la siguiente pregunta: “¿A qué pueblo indígena *te hubiera gustado pertenecer?*” (Imagen 2). El modo y tiempo verbales utilizados implican que ya no es posible pertenecer a alguno (¿acaso porque no existen?), es decir, anulan toda posibilidad de ser/pensarse indígena hoy. Se instala un presupuesto que nos lleva a imaginar las múltiples incidencias que puede tener, no solo para lxs alumxns, sino también para otros

Para ubicarnos mejor

Mirá con atención el mapa de la Argentina. Dictale a tu señorita los nombres de los pueblos originarios.

Señalá con tu dedo el lugar donde vivís.

Escribí el nombre del pueblo originario que también vivió o vive allí **VINO LOS MAPAS**

Map labels: Omaguacas y atacamas, Tobas, Wichis, Diaguitas, Guaraníes, Huarpes, Chará-timbúes, Comechingones sanavirones, Querandíes y pampas, Mapuches, Puelches, Tehuelches, Yámanas, Onas y yámanas, Onas.

Illustrated groups: Diaguitas, Huarpes, Comechingones y sanavirones, Mapuches, Tehuelches, Tobas y wichis o matacos, Guaraníes, Querandíes y pampas, Puelches y pehuenches, Chaná - timbúes.

¿A QUÉ PUEBLO ORIGINARIO TE HUBIERA GUSTADO PERTENECER? ¿POR QUÉ?

BARAJES

Escribí en tu cuaderno, con color naranja, los nombres de los pueblos originarios que eran cazadores - recolectores, y con verde, los que eran agricultores.

Imagen 2. Recurso de uso actual en una escuela de la provincia de Buenos Aires, año 2018. (Fuente: elaboración propia).

actores escolares, cuya identidad se cuestiona, se niega, se anula...

La invitación a conversar en la biblioteca del profesorado dio lugar a un intenso debate acerca de cómo los manuales escolares contribuyeron a la unificación discursiva del proceso de consolidación del Estado, a partir de la instalación de mecanismos cuya finalidad fue la construcción de una nación de carácter homogéneo –hacia adentro y hacia fuera– y la representación –hacia fuera– de una tierra apta, *sin indios* y en condiciones de ser ocupada por inmigrantes deseosos de progresar. Las fotografías, los mapas, las actividades encontradas en los libros de texto permitieron observar y poner sobre la mesa las distintas maneras en que el discurso del Estado tendió a sedimentar en los sentidos sociales una imagen que trasciende al tiempo histórico y que responde a una necesidad: la construcción de un *otro interno* anclado al pasado, con el objetivo último de someter y deslegitimar las luchas de los distintos pueblos indígenas.

III. Diálogo inter-institucional: hacia la construcción de propuestas situadas.

En el marco de estas discusiones, nació la necesidad de algunxs estudiantes de generar un espacio de trabajo institucional donde reflexionar y profundizar aún más. Surgió así el proyecto de investigación *“Construcción colectiva del conocimiento pedagógico a través del diálogo inter-institucional: Hacia la gestión de lenguas y culturas indígenas en el nivel primario”* en articulación con la escuela primaria N° 10 D.E. 5 del barrio de Barracas. Entre sus objetivos están conocer prácticas concretas de abordaje de lenguas y culturas indígenas –en este caso en particular, del guaraní– y construir colectivamente un insu- mo fundamental para la gestión escolar de la escuela y para la formación docente. Lejos de pensar en una simple “sistematización de experiencias”, de lo que se trata es de seguir profundizando en la construcción del saber pedagógico para consolidar entre todxs propuestas verdaderamente situadas.

En lo que va del año, “la 10” nos recibió en varias oportunidades. Observamos clases de guaraní, historizamos la propuesta, discutimos con el equipo directivo y las maestras de 4°, 6° y 7° grado acerca de las potencialidades del espacio y los desafíos a futuro y realizamos talleres con lxs estudiantes para relevar los usos y los sentidos que se le otorgan al espacio de lengua y cultura guaraní en la escuela¹⁷.

3. Hacia dónde vamos: nuevos interrogantes y desafíos

El diálogo y el trabajo colectivo que permitió el desarrollo de estas actividades nos llevó a poner en común nuestras experiencias en estos dos años en el EDDI y a reflexionar acerca de algunos aspectos en los que seguir avanzando. Uno de ellos se orienta hacia la práctica docente y surge tras haber observado que los apoyos y recursos con los que cuentan lxs docentes para trabajar temáticas vinculadas a la diversidad cultural y lingüística resultan desperejados, dispersos o poco conocidos, y que, como hemos señalado, materiales más o menos actualizados coexisten en las escuelas con recursos que reproducen las versiones más tradicionales y estereotipadas.

En tal sentido, uno de los ejes en los que hemos empezado a trabajar refiere a incorporar y sistematizar los recursos pedagógicos disponibles para utilizar en las aulas. Esto supone, por un lado, una intención sostenida de reunir materiales con una circulación y uso restringidos en el ámbito educativo y, por el otro, identificar áreas de vacancia en la elaboración de materiales didácticos para el abordaje de estas temáticas en el nivel primario, en lo que respecta a pueblos originarios y hablantes de lenguas indígenas¹⁸. Asumir esta tarea implica para nosotras la posibilidad de dar respuesta a las problemáticas debatidas con lxs estudiantes en las aulas del profesorado y articularlas, a su vez, con proyectos y discusiones que realizamos desde diversas áreas de trabajo e investigación.

Por último, en una orientación similar a la que hemos estado trabajando de manera conjunta, hemos propuesto realizar una jornada de intercambio con docentes de diversos espacios curriculares y de distintos

¹⁷ Sobre esta experiencia profundiza el texto de Azar y Nacach, en este mismo número.

¹⁸ No queremos dejar de mencionar que constituye una deuda a futuro incorporar problemáticas y debates vinculados a la situación de otros pueblos migrantes históricamente silenciados en Argentina, como el colectivo afrodescendiente.

institutos de formación docente que abordan la diversidad cultural y la interculturalidad en la Ciudad y la provincia de Buenos Aires, para conocer otras perspectivas, abordajes y experiencias que nos permitan avanzar en trayectos comunes de discusión y socialización.

Referencias bibliográficas

- Consejo Federal de Educación (2010). *Resolución CFE N° 119/10*. Iguazú, Misiones, 30 de septiembre de 2010. Recuperado de <https://tinyurl.com/y33rnds7>
- Fucks, A. E. (2019). Más que un conflicto entre lenguas. *Soberanía sanitaria*, 3(6), 75-80. Recuperado de <https://tinyurl.com/y3hhdrxr>
- Hecht, A. C., García Palacios, M., Enriz, N. y M. L. Diez (2015). Interculturalidad y educación en la Argentina: discusiones en torno a un concepto polisémico. En Novaro, G., A. Padawer y A. C. Hecht (Coords.), *Educación, pueblos indígenas y migrantes. Reflexiones desde México, Brasil, Bolivia, Argentina y España* (pp. 43-63). Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Mendoza, S. (Dir.). (2004). *Diseño curricular para la Escuela Primaria*. Buenos Aires: Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Dirección General de Planeamiento. Dirección de Currícula.
- Nagy, M. (2017). Educación y pueblos indígenas: ayer y hoy. *Revista del Cisen Tramas/Maepova*, 5(1), 55-78.
- Novaro, G. (2003). “Indios”, “Aborígenes” y “Pueblos originarios”. Sobre el cambio de conceptos y la continuidad de concepciones escolares. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 1(1), 199-219.
- Teobaldo, M. y Nicoletti, M. A. (2013). Representaciones sobre la Patagonia y sus habitantes originarios en los textos escolares. 1886-1940. *Quinto Sol*, [S.l.], v. 11, 169-194.
- UNIPE. Observatorio Educativo (2019). Estudiantes indígenas en escuelas argentinas. Una población invisibilizada. *Datos de la Educación*, vol. 4, año 2. Recuperado de: <http://observatorio.unipe.edu.ar/datos/85-estudiantes-indigenas>