


La presencia de los afrodescendientes en la historia enseñada de los profesorados de educación primaria en Córdoba



The presence of afrodescendants in the history taught in elementary school teachers in Córdoba

 **Matías Nicolás Druetta**
Universidad Nacional de Córdoba, Argentina
matias.druetta@mi.unc.edu.ar

Clio & Asociados. La historia enseñada
núm. 41, 2025
Universidad Nacional del Litoral, Argentina
ISSN: 2362-3063
Periodicidad: Semestral
revistaclio@fhuc.unl.edu.ar

Recepción: 20 julio 2025
Aprobación: 03 septiembre 2025

DOI: <https://doi.org/10.14409/cya.2025.41.e0074>

URL: <https://portal.amelica.org/ameli/journal/111/1115528009/>

Resumen: En este trabajo se analizan los resultados de una investigación iniciada en el año dos mil veintidós en diversos institutos superiores de formación docente de la Provincia de Córdoba, en el marco del trabajo final de la Especialización en Enseñanza de las Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Córdoba. A partir de la misma se buscó identificar el grado de visibilidad o de invisibilización de los/as afrodescendientes en la historia que se enseña en los profesorados de educación primaria. La pregunta que orientó el relevamiento empírico fue: ¿qué lugar ocupan los/as afrodescendientes como actores sociales en las clases de historia argentina que se imparten en los profesorados? Para ello, se desarrolló un trabajo de campo en el cual se combinaron diversas técnicas cualitativas como el análisis del diseño curricular, la realización de cuestionarios a estudiantes para identificar sus representaciones sociales, entrevistas en profundidad a docentes del nivel superior y a activistas afrodescendientes, además de la observación participante de algunas clases de historia del primer año de la carrera.

Palabras clave: afrodescendientes, historia enseñada, formación docente, educación antirracista, representaciones sociales.

Abstract: This paper analyzes the results of a study to begin in 2022 at various higher education institutions for teacher training in the province of Córdoba, as part of the final project for the Specialization in Social Sciences Education at the National University of Córdoba. The objective of this research was to identify the degree of visibility or invisibilization of afrodescendants in the history taught in elementary schools. The question that guided the empirical study was: what place do afrodescendants occupy as social actors in the argentinean history classes taught in elementary schools? For this purpose, we developed a fieldwork in which various qualitative techniques were combined, such as the analysis of the curricular design, questionnaires to students to identify their

social representations, in-depth interviews to teachers at the higher level and to afrodescendant activists, as well as the participant observation of some history classes in the first year of the course.

Keywords: afrodescendants, history taught, teacher education, anti-racist education, social representations.

Introducción

Frente al actual contexto de avance de las extremas derechas en el mundo y de profundización del racismo, la xenofobia y los discursos de odio, la enseñanza de la historia puede jugar un papel fundamental en la educación de ciudadanos/as y futuros/as docentes capaces de deconstruir modelos históricos de alteridad desde una educación antirracista, conscientes de su capacidad para desmontar los dispositivos culturales e ideológicos que producen las desigualdades. Se vuelve valioso entonces indagar la formación docente inicial para establecer relaciones que posibiliten realizar aportes al desarrollo de prácticas de enseñanza que deconstruyan imaginarios sociales racistas y otras expresiones de discriminación y violencia.

Es por ello que en este trabajo se analizan los resultados de una investigación que comenzó en el año dos mil veintidós en institutos superiores de formación docente de la Provincia de Córdoba (Argentina), en el marco del trabajo final de la Especialización en Enseñanza de las Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Córdoba. Uno de los objetivos fue el de identificar el grado de visibilidad o de invisibilización de los/as afrodescendientes, africanos o negros [1] en los programas de estudio y las clases de historia argentina que se enseña en esos profesorados. A partir de allí se buscó responder ¿qué lugar ocupan los/as afrodescendientes como actores sociales en las clases de historia argentina que se imparten en los profesorados de educación primaria en Córdoba?

La indagación fue llevada a cabo a partir de un trabajo de campo que combinó diversas técnicas para el relevamiento de la información. Como punto de partida se analizó el diseño curricular provincial de los profesorados y se exploraron las representaciones sociales de los estudiantes sobre la presencia afrodescendiente o negra en el territorio argentino. Adicionalmente, se procedió a realizar entrevistas en profundidad a docentes de los institutos y activistas afrodescendientes o negros, con el fin de comprender con mayor profundidad sus experiencias en torno al racismo y reflexionar sobre la educación antirracista. La investigación continuó con la observación participante de algunas clases de historia en el primer año de la carrera Profesorado de Educación Primaria en Córdoba [2]. A continuación se presentan los resultados más significativos que posibilitan pensar el lugar que se les da a los afrodescendientes en la historia enseñada del nivel superior.

1. El racismo como problema social relevante

Reconociendo que la discriminación racial continúa siendo un problema social relevante en Argentina, la importancia de reconocer el lugar de la negritud en la historia se fundamenta por los efectos que el racismo todavía mantiene en la sociedad. De hecho, la mayoría de las veces la discriminación no se limita a acontecimientos explícitos de violencia, como suele pensarse muchas veces, sino que se presenta enmascarada detrás de diferencias educativas, de ingresos o de representación política que, en realidad, son unas de las más claras consecuencias de estructuras y relaciones sociales racistas (Quijano, 2000).

Entre finales del siglo XIX y comienzos del XX, la educación acompañó estas acciones negando la gran heterogeneidad existente en el país, obstaculizando la manifestación de las diferencias y contribuyendo a estigmatizar las alteridades para evitar poner en riesgo el proyecto de unidad según el cual la Argentina era blanca y europea (Ocoró Loango, 2010). La tendencia estructural fue entonces la de ocultar la diversidad y homogeneizar (Rufier, 2020), lo que contribuyó a sedimentar una discriminación construida sobre prejuicios y estereotipos racistas que se han instalado en las representaciones sociales de manera muy profunda y no siempre consciente (Druetta y Sayago, 2020).

Sin embargo, la discriminación racial en la actualidad ya no alude exclusivamente a personas con rasgos físicos indígenas o africanos, sino que la racialización ha alcanzado, estructurado y se ha fundido en las percepciones de clase. De hecho, el término “negro”, utilizado con gran regularidad en el país, no necesariamente refiere a los africanos o a sus descendientes. La complejidad es tal que quienes se sienten parte de una “Argentina Blanca” (Gordillo, 2020) suelen utilizar esta terminología para referirse de manera despectiva a los pobres en general –fundamentalmente a quienes habitan las villas miseria o los barrios populares– que, en su gran mayoría, presentan rasgos mestizos, indígenas o africanos. Es decir que el racismo en Argentina, lejos de desaparecer, ha sufrido transformaciones, fundiéndose con las percepciones de las clases sociales. Y ello provoca que la mayoría de las veces la discriminación no sea leída como racismo, teniendo como consecuencia la generación y reproducción silenciosa de profundas desigualdades en las relaciones sociales. Algunas manifestaciones de esto son las expresiones de odio por parte de quienes se sienten “blancos” –en los términos señalados por Gordillo (2020)– hacia la gente pobre, el “morocho”, el “negro”, el “cabecita negra”, el inmigrante, el “boliviano”, el “villero”, lo cual adquiere particular virulencia en contextos en los que estos sectores ocupan el espacio público.

Lo importante aquí es no olvidar que estas expresiones de discriminación racial guardan evidentes conexiones con el pasado

colonial, el traslado forzado de millones de africanos esclavizados hacia las Américas y el darwinismo social del siglo XIX. Tales procesos de larga duración han generado como consecuencia que la mayoría de las personas racializadas –se autoidentifiquen o no como afrodescendientes o indígenas– estén en desventaja para acceder plenamente a los derechos y, a su vez, los convierte en víctimas de distintas formas de violencia institucional. Por ello, al pensar la educación de ciudadanías críticas se vuelve necesario reconocer estas problemáticas de la realidad social argentina para interpelar el lugar que le cabe al sistema educativo en general, y a la enseñanza de la historia y las ciencias sociales, en particular, generando prácticas de enseñanza antirracistas y que promuevan transformaciones sociales.

2. El enfoque metodológico

La investigación en torno a la formación inicial del profesorado tuvo como una de sus preocupaciones centrales la de conocer cómo los estudiantes piensan y aprenden; de qué forma el profesorado toma decisiones sobre la práctica y por qué; y cómo el contexto social en el que se insertan las prácticas docentes influye en lo que se enseña y en cómo se aprende (Santisteban et al., 2010). Estas reflexiones buscan constituirse en el punto de partida a partir del cual sea posible generar propuestas de enseñanza para la formación docente donde tengan mayor protagonismo los sectores sociales históricamente excluidos de las narrativas dominantes, desde una perspectiva antirracista.

El estudio llevado a cabo siguió un enfoque cualitativo, con énfasis en la mirada interpretativa. Implicó un trabajo de campo a partir de una etnografía multisituada (Hernández Sánchez, 2010) que tomó como referentes empíricos cuatro Institutos Superiores de Formación Docente de la Provincia de Córdoba [3], a partir de variadas técnicas de recolección de la información, tales como: cuestionarios a estudiantes, entrevistas a profesores, registros de la observación participante de clases, el análisis del diseño curricular y algunas planificaciones docentes.

Para identificar las representaciones sociales del estudiantado sobre la presencia afrodescendiente en la historia argentina se implementaron dos cuestionarios estructurados y con preguntas abiertas, buscando que las mismas fueran lo menos direccionadas posible. Se realizaron de manera virtual y aleatoria a estudiantes de los cuatro profesorados, entre primero y cuarto año de cursado: dos fueron de gestión pública y dos de privada, situados tres de ellos en Córdoba Capital y uno en el Interior de la Provincia de Córdoba. En total, fueron analizados veinticinco cuestionarios. Del primero se tomaron quince muestras correspondientes a estudiantes de los tres años iniciales de la carrera. Los diez restantes fueron respondidos por

quienes se encontraban transitando el cuarto –y último– año del Profesorado en Educación Primaria.

A partir de ello se buscaron identificar posibles cambios en las representaciones sociales, en la etapa comprendida entre el ingreso al nivel superior y la finalización de su formación, visualizando el impacto de ese trayecto en sus representaciones. Ambos cuestionarios guardaron una gran semejanza en la mayoría de las preguntas. En los dos se indagó sobre los/as protagonistas de los relatos históricos escolares, los actores de la historia argentina que consideraban más importantes, los contenidos que predominaron en sus trayectorias escolares y aquellos que consideraban como ausentes. La diferencia estuvo en que el segundo ponía el foco en la formación docente de sus últimos cuatro años. Aquí se indagó sobre los/as principales protagonistas que aparecieron en los relatos históricos específicos de su formación, así como las invisibilizaciones y las presencias o ausencias en sus propias planificaciones en el marco de las prácticas docentes del cuarto año de la carrera.

Para documentar los procesos de enseñanza, observando la complejidad del acontecer cotidiano delimitada al espacio del aula, se llevó a cabo la observación participante [4]. Durante la misma fue posible observar el desarrollo de una unidad didáctica del programa de dos docentes de la asignatura Argentina en el Mundo Contemporáneo, durante un período aproximado de dos meses. Las instituciones en las que se llevó a cabo se sitúan en Córdoba Capital y ambas son de gestión pública. El criterio que orientó la elección de las mismas fue la larga trayectoria que las dos tienen en la formación de docentes de educación primaria y el elevado porcentaje de quienes egresan anualmente de ambas instituciones –en comparación con otros institutos de formación docente de la Provincia de Córdoba.

A partir del método etnográfico se identificó *in situ* y sin mediaciones (Rockwell, 2009) las perspectivas didácticas y epistemológicas de las docentes que trabajan en los institutos de formación. El paradigma constructivista indiciario fue el enfoque adoptado e implicó identificar no solamente lo que se manifestó a simple vista, sino también aquello que Achilli (1990) denomina indicios: aspectos que pueden parecer a simple vista como azarosos y que son en realidad señales fragmentarias que nos brindan información sobre lo que no es evidente a nivel superficial, sobre lo que permanece oculto. El análisis de las prácticas de enseñanza permitió conocer el currículum real o escondido, es decir, “el conjunto de recorridos de aprendizaje que escapa parcialmente a lo prescrito y que está construido por lo implícito de sus programas, por las prácticas escolares efectivas, así como por las representaciones de los profesores, de los alumnos y de la institución entera” (Falaize, 2010: 192).

Adicionalmente, se realizaron entrevistas en profundidad y semiestructuradas a cuatro docentes y a dos activistas de organizaciones afrodescendientes en Córdoba, buscando dar cuenta de la heterogeneidad de sus prácticas y significaciones, así como poder encontrar acuerdos o miradas coincidentes sobre el racismo y la formación de profesores/as (Achilli, 1990). La elección de estos docentes se basó en su larga trayectoria en los institutos en los cuales se realizó la observación participante. En cuanto a los afrodescendientes entrevistados, además de tener una destacada participación en variadas iniciativas de lucha contra el racismo, también vienen desarrollando tareas de docencia -en su caso- en instituciones interculturales. Por último, la triangulación de la información obtenida a partir del registro de clases, las entrevistas, los cuestionarios y el diseño curricular, permitió identificar proximidades, distancias, tensiones e intersticios entre lo prescrito y la praxis de la enseñanza.

3. Las representaciones sociales del estudiantado sobre los actores sociales en la historia

Como punto de partida, se consideró necesario comenzar por hacer un reconocimiento de las imágenes que los/as estudiantes del profesorado tenían sobre la presencia o ausencia de los afrodescendientes como actores sociales de la historia argentina. A partir de esto sería posible identificar las representaciones sociales, es decir, en un sentido social más amplio, aquellas producciones culturales e históricas de vivencias, experiencias y discursos sociales que operan como modos de observación de la realidad y como pautas que orientan las acciones sociales (Moscovici, 1979; Jodelet, 2011). Desde una perspectiva centrada en las prácticas docentes, son entendidas como los “instrumentos cognitivos de aprehensión de la realidad y de orientación de las conductas, [por lo cual] las representaciones de los maestros pueden considerarse como uno de los medios que estructuran sus comportamientos de enseñanza y de aprendizaje” (Jara, 2010: 64). Es decir que son conocimientos de sentido común, con sentido práctico y socialmente construidos (Jodelet, 2011).

Todos/as los/as estudiantes que respondieron al primer cuestionario –de primer a tercer año– indicaron que aquellos actores sociales que predominaron en sus trayectorias escolares fueron los próceres o “grandes hombres” [5]: “los ilustres, los patriotas, quienes conformaron la Argentina actual” (respuesta del cuestionario 1, noviembre de 2022). En algunas ocasiones incluso se hizo alusión a los actos escolares como los momentos en que aparecen con más fuerza estas representaciones, es decir, “a quienes estudiamos en las

efemérides” (respuesta del cuestionario 1, noviembre de 2022). Solamente uno de los estudiantes indicó reconocer ciertos cambios en el abordaje sobre las efemérides e incluso mencionó que se han incorporado nuevos actores al relato escolar, pese a no indicar cuáles: “hoy nosotros tenemos otra perspectiva sobre ellos y hemos sumado otros” (respuesta del cuestionario 1, noviembre de 2022).

Cuando se les pidió que identificaran a quiénes consideraban como los actores sociales más importantes de la historia argentina, más del noventa por ciento volvió a mencionar a los próceres: “Sarmiento, Belgrano, Cabral y muchos más” (respuesta del cuestionario 1, noviembre de 2022). Casi de manera excepcional, dos encuestados/as hicieron referencia a los pueblos originarios y a las mujeres. En una de las respuestas, las mujeres aparecieron valoradas solamente por apoyar las acciones de los hombres: “las mujeres ilustres, que acompañaron a estos héroes” (respuesta del cuestionario 1, noviembre de 2022), mientras que en la otra se pudo realizar una identificación individual de la protagonista en la historia: “hace muy poco tiempo supe de la existencia de María Remedios del Valle como capitana de la patria” (respuesta del cuestionario 1, noviembre de 2022). Por otra parte, solamente el cincuenta por ciento pudo identificar que aún hay contenidos y actores sociales ausentes en la historia que se enseña.

En las respuestas que dieron sobre la historia enseñada en los profesorados que estaban cursando, pudo identificarse una mayor heterogeneidad al momento de responder qué protagonistas incluirían en su formación. Un primer grupo (30 %) consideró que no hay ausencias o invisibilizaciones; el segundo (35 %) indicó la necesidad de profundizar en la dimensión política de la historia argentina reciente; finalmente, el último grupo (7 %) expresó la necesidad de incorporar otros protagonistas de la historia, por ejemplo: “tratar de visibilizar todo lo que se nos ocultó a nosotros, la historia de los afros en el país, la colonización que sufrieron los pueblos originarios con la llegada de Colón, hablar de genocidio más que de conquista” (respuesta del cuestionario 1, noviembre de 2022). El resto de los encuestados no respondió esta pregunta.

El segundo cuestionario, como se indicó anteriormente, fue respondido por quienes se encontraban en el cuarto y último año de la carrera del profesorado de educación primaria. aquí también se pudo identificar una elevada referencia a los “grandes hombres” como protagonistas de los relatos sobre el pasado a lo largo de su formación: “algunos de ellos son Belgrano, San Martín, Sarmiento, etc.” (respuesta del cuestionario 2, noviembre de 2022). Además, la totalidad de los/as estudiantes encuestados/as señaló la ausencia de determinados actores sociales y de contenidos históricos y algunos/as indicaron que “me hubiera gustado que se hubiera hablado más de la esclavitud, de los afros, de los indígenas...” (respuesta del cuestionario

2, noviembre de 2022), o incluir a “las mujeres que hicieron mucho por la nación y no se las tiene presentes” (respuesta del cuestionario 2, noviembre de 2022).

Cuando se les pidió que identificaran a quiénes ellos/as consideraban como los actores sociales más importantes del pasado, en más de la mitad de las respuestas se volvieron a mencionar algunos “grandes hombres”: “San Martín, Mitre, Avellaneda, Sarmiento, Illia, Alfonsín” (respuesta del cuestionario 2, noviembre de 2022). Sin embargo, a diferencia de los resultados obtenidos en el cuestionario de los primeros años, en algunos casos se hizo alusión a las mujeres, grupos sociales o pueblos: “Perón, Evita, Rosas, Urquiza, Avellaneda, indígenas, criollos, mestizos, mayas, incas, aztecas” (respuesta del cuestionario 2, noviembre de 2022). Un dato no menor es que los “grandes hombres” pudieron ser identificados individualmente por sus nombres, mientras que los otros actores sociales aparecieron como un conjunto homogéneo e indiferenciado. Solamente dos respuestas incluyeron a Juana Azurduy o a María Remedios del Valle, debido a su contribución a la causa independentista. Por último, otro dato llamativo obtenido de los cuestionarios fue que el noventa por ciento de los/as estudiantes encuestados/as indicó que, al elaborar las planificaciones didácticas en el marco de sus prácticas docentes, no incorporaron a aquellos actores sociales que antes habían identificado como ausentes en su formación, si bien en ningún caso se hicieron explícitas las razones de estas ausencias.

4. ¿Qué papel puede jugar el nivel superior para desarmar imaginarios racistas?

Al pensar la enseñanza de la historia desde una perspectiva antirracista se consideró necesario identificar las experiencias de quienes sufren las consecuencias de la discriminación racial y evitar “hablar por otros”. Por ello, fueron entrevistados dos migrantes haitianos con una activa militancia negra/afro a nivel local e internacional. El primer entrevistado (denominado aquí como “L.”) es residente en Argentina desde hace cincuenta años, mientras que el segundo (“J.”) hace algo más de una década que se encuentra radicado en el país.

Ambos son profesores en la Provincia de Córdoba, lo cual les da un conocimiento específico de los contenidos priorizados en la formación docente. Durante los encuentros se plantearon conversaciones abiertas sobre los contenidos presentes y ausentes en la formación de profesores, con la intención de construir reflexiones comunes acerca del papel que pueden jugar los institutos superiores de formación para poner en cuestión las representaciones sociales hegemónicas sobre la identidad nacional y contribuir a desarmar el

racismo. Algunas de las preguntas que orientaron los encuentros se dirigieron a reconocer sus perspectivas sobre las causas de la invisibilización de lo afro o lo negro en la enseñanza de la historia y en los propios diseños curriculares, así como a indagar qué cambios consideraban necesarios de implementar en la formación docente para hacer frente a estos desafíos.

Los entrevistados coincidieron en señalar que la principal causa de la ausencia de lo afro en la historia enseñada en los profesorados está estrechamente relacionada con la representación histórica de la Argentina como una nación blanca y europea, en la cual no hay lugar para las diferencias étnico-raciales. De este modo, sostuvieron que:

Es un problema histórico en primer lugar. No hay que olvidar que la Argentina, sobre todo desde la mal llamada Campaña al Desierto, la construcción del Estado Nacional se hizo a semejanza de Europa. (...) Por ende, lo negro es feo, lo negro es malo, lo negro es incivilizado, etc. Lo mismo con lo indígena (...), es lo que yo llamo el pensamiento de supremacía blanca (L., comunicación personal, noviembre de 2022).

Hay una historia de invisibilización que no podemos negar. Hay muchas cosas que se dijeron de la desaparición de los negros y las negras en Argentina. Argentina construye una identidad basada en la identidad europea. Es como si ser argentino o argentina es ser blanco o blanca. A partir de ello, se construye una identidad separándose de la negritud (J., comunicación personal, diciembre de 2022).

Asimismo, hicieron referencia a los mecanismos racistas de invisibilización y negación de lo negro por parte de las instituciones estatales desde el siglo XIX. Coinciden también en el eurocentrismo de la educación, en la inferiorización del negro, del indígena y en la falsa idea de blanquitud de la sociedad argentina.

Al reflexionar sobre la presencia/ausencia de la población afrodescendiente o negra en la educación, L. indicó que “la poca inserción nuestra en la sociedad es una traba (...). Creo que debería haber más esfuerzo de nuestra parte, de ir a las escuelas, de tomar contacto con profes” (L., comunicación personal, noviembre de 2022). Además, ambos entrevistados expresaron que un cambio necesario para deconstruir el racismo es el de vincular las escuelas y los institutos de formación docente con las comunidades afrodescendientes, para ayudar en la visibilización y la comprensión del pasado en común. Finalmente, hicieron énfasis en la importancia de que sean las propias organizaciones afrodescendientes las que tomen la iniciativa de concientizar a la población sobre la problemática del racismo, buscando evitar el ser narrados desde el discurso blanco hegemónico.

Teniendo en cuenta las mismas preocupaciones y finalidades que orientaron los relevamientos mencionados, en los diálogos que se

sostuvieron con las docentes de los profesorados de educación primaria, se buscaron hacer visibles sus experiencias y propuestas áulicas. En total, fueron entrevistadas cuatro personas, todas ellas mujeres de mediana edad y con más de diez años de trayectoria en diversos institutos superiores de formación docente. Además, las cuatro transitaban gran parte de sus estudios en la Universidad Nacional de Córdoba, en carreras de grado y/o posgrado, y continúan de alguna manera vinculadas a esta institución.

Los tópicos a partir de los cuales se desarrollaron las conversaciones fueron: el lugar de lo afro o de la negritud y del racismo en el diseño curricular; las presencias o ausencias de estas temáticas en las clases; y las propuestas que realizarían sobre los contenidos a enseñar establecidos en el diseño. Respecto al primero de los tópicos, entre las respuestas encontramos la siguiente apreciación: “Su ausencia tiene que ver con el diseño curricular que directamente te bajan a nivel oficial, donde se priorizan los procesos políticos y uno va desarrollando a lo largo del año cuestiones que tienen que ver mucho más con lo político, con lo económico, lo social. Y estas cuestiones quedan marginadas, no están en el currículum oficial” (V., comunicación personal, diciembre del 2022).

Luego, O. expresó que, en la historia argentina que se enseña, los afrodescendientes están ausentes: “Una profe o dos lo pueden llegar a incorporar a su espacio curricular pero no está consolidado desde la formación docente. (...) Entonces, hay un arrastre de esas prácticas que se repiten acríticamente y que las trayectorias de vida de los estudiantes reproducen. Tampoco hay mucha bibliografía donde aparezcan esos sectores” (O., comunicación personal, diciembre del 2022). Asimismo, otra de las entrevistadas hizo mención a una cierta flexibilidad que habilita el currículum oficial: “Creo que el diseño te habilita, aunque no esté fuertemente explicitado. Intersticios siempre tenés, pero queda asociado a la buena voluntad del docente. Recién ahora se está empezando a incluir lo afro, las mujeres, las infancias. Pero todavía tenemos que cambiar muchas prácticas, por ejemplo, en los actos escolares” (R., comunicación personal, diciembre de 2022).

Al proponer qué cambios realizarían, dos de las docentes mencionaron la necesidad repensar la selección de contenidos en la propuesta curricular, donde se dé lugar a otros saberes que quedan excluidos del trayecto formativo: “Toda la formación docente está muy secundarizada (...), el cursado es muy básico. (...) A la formación docente le falta, además de más contenidos de las disciplinas, más espacios de discusión e intercambio entre quienes estamos en la formación (...), le falta mucho contenido de sociales” (O., comunicación personal, diciembre de 2022). Finalmente, en una de las conversaciones surgió una reflexión similar respecto al lugar de la historia en el trayecto del profesorado: “la formación histórica tiene

que ser fundamental (...). Hay una carencia en la formación para la primaria. Sería necesaria una formación histórica más profunda y otro espacio que permitiera abordar otros contenidos” (V., comunicación personal, diciembre de 2022).

5. La presencia/ausencia de lo afro en el diseño curricular y en las clases de historia

En los profesorados de educación primaria, el espacio curricular en el que se enseña historia se denomina Argentina en el Mundo Contemporáneo y corresponde al primer año de la formación docente. El currículum oficial establece que el recorte temporal a trabajar comienza con el proceso histórico de consolidación del Estado argentino hacia finales del siglo XIX y concluye en la primera década del siglo XXI. En este marco, se propone “contribuir a una sustantiva formación histórico cultural acerca del mundo contemporáneo a través de la construcción de una perspectiva integradora que favorezca la comprensión de los macrocontextos históricos, políticos, sociales, económicos y territoriales que dieron origen al proceso de construcción del Estado Argentino en los siglos XIX y XX” (Diseño Curricular del Profesorado en Educación Primaria e Inicial, 2015: 33-34).

La selección de contenidos en el diseño se estructura en tres ejes temáticos: El proceso de construcción del Estado y la ciudadanía en Argentina (finales del siglo XIX hasta la primera mitad del XX), Transformaciones del Estado Nacional en el contexto internacional (primera mitad del siglo XX hasta mediados de la década del setenta), y La Argentina en el escenario de la mundialización (entre el último cuarto del siglo XX y la primera década del XXI). Al analizar los programas de las docentes, pudo observarse que mantuvieron una marcada correspondencia con los ejes del diseño curricular. Es decir, predominó el abordaje histórico, político y económico del pasado argentino, con una organización de los contenidos de manera cronológica y lineal, comenzando en 1880 y finalizando, en general, en el 2003.

Como parte del trabajo etnográfico durante la investigación, la observación de clases en dos cursos de distintas instituciones hizo posible encontrar similitudes y diferencias en las propuestas de enseñanza llevadas a las aulas por las docentes. El eje temático que se estaba abordando en ambos casos fue el proceso de consolidación del Estado Nación en Argentina hacia finales del siglo XIX y los primeros años del siglo XX, lo cual facilitó el proceso de comparación y análisis. Como recurrencias, se encontró que los contenidos priorizados se correspondieron con las dimensiones política y económica, con escasa mención de lo social y una ausencia total de lo cultural en las clases

observadas. Hasta aquí, puede afirmarse que dichas similitudes guardan estrecha relación con lo establecido en el diseño curricular de la formación docente en educación primaria. Por otro lado, también ha sido posible reconocer de manera recurrente la presencia predominante de protagonistas históricos colectivos como los terratenientes, la oligarquía, la clase obrera o, individuales, como los militares y políticos Julio A. Roca y Juan M. de Rosas.

Sin embargo, hubo algunas diferencias entre las dos aulas observadas. En una de ellas la narrativa histórica giró en torno a problemas sociales vinculados con las clases sociales y cuestiones institucionales del Estado, haciendo una breve mención a la consolidación territorial a partir de la conquista de territorios indígenas, aunque sin profundizar sobre ello. La otra propuesta sumó nuevos contenidos, ya que la docente hizo mención durante una clase a los procesos de racialización en los orígenes del Estado argentino. Asimismo, en su explicación estableció vinculaciones entre la nación como construcción histórica, la identidad colectiva, los excluidos de la identidad hegemónica por el racismo, los procesos de ciudadanía y la subalternización de pueblos indígenas y afrodescendientes.

Por tratarse solamente de dos casos en estudio cabe reconocer que difícilmente se podría llegar a conclusiones definitivas sobre lo que acontece en las aulas de la formación docente respecto a la selección de contenidos y la historia enseñada. Sin embargo, estos casos son relevantes como punto de partida para identificar algunas notas de continuidad en las prácticas de visibilización/invisibilización tanto como para reconocer la heterogeneidad de las propuestas de enseñanza. Pero, fundamentalmente –como demuestra la segunda observación mencionada–, porque ha permitido reconocer que, no obstante el gran peso del currículum prescrito, hay propuestas en las cuales las docentes se reapropian, resignifican y complejizan la selección de contenidos para abordar temas que no se nombran en el diseño curricular.

Conclusiones

Teniendo en cuenta que el objetivo de la indagación fue el de reconocer qué lugar ocupan los/as afrodescendientes como actores sociales en las clases de historia que se imparten en los profesorados de educación primaria en Córdoba, es posible plantear algunas conclusiones que se desprenden de los datos obtenidos gracias a las distintas técnicas empleadas durante el trabajo de campo. En este sentido, se encontró que el imaginario social predominante aún sigue reproduciendo exclusiones en la narrativa sobre la identidad nacional hegemónica de Argentina, especialmente con respecto a los pueblos indígenas, afrodescendientes o negros. Y, podría agregarse que, si

“ingresan a la historia” en la enseñanza, muchas veces es en el lugar de víctimas, sin pasado, sin continuidades, sin proceso, sin proyectos: en definitiva, sin historia.

La información que se analizó a partir de los cuestionarios a los estudiantes posibilitó reconocer que la formación docente ha tenido escaso impacto en conmovir sus representaciones en torno las alteridades, fundamentalmente porque no se trabajó sobre ellas. Asimismo, en el trayecto del profesorado han pervivido procesos de exclusión de determinados actores sociales como los afrodescendientes, debido a que predominó una historia política centrada en la dimensión institucional y económica, en los “grandes hombres” y los procesos de larga duración. Incluso los propios estudiantes pudieron reconocer estas ausencias y plantear la necesidad de que se incorporen otros protagonistas en las narrativas escolares. Ello permite suponer que, pese a la invisibilización de lo afro o de lo indígena en los profesorados, hay discursos extraescolares que contribuyen a la identificación –aunque sea muchas veces homogeneizante y estereotipada– de otros actores sociales de la historia.

En el diseño curricular de la formación docente también fue posible reconocer esa lógica disciplinar de una historia política centrada en los hechos y protagonistas del pasado, con contenidos conceptuales e incluso factuales que –de acuerdo con las entrevistas realizadas– resultan inabarcables en los tiempos escolares. A partir de lo que expresaron las docentes en las conversaciones, el mayor problema ha estado en la escasa carga horaria asignada al espacio curricular. Además, al tratarse de una asignatura en que se enseñan contenidos históricos, sociales, económicos y políticos para un período de larga duración, resulta un tanto ambicioso pensar que se pueda dedicar suficiente tiempo para la comprensión de los problemas sociales relevantes de la argentina contemporánea. Es decir que, pese a contar con un diseño curricular cargado de contenidos históricos, se produjo una omisión implícita del lugar de la población afrodescendiente, africana, negra o incluso racializada como actor social en la construcción y el desarrollo histórico de la Argentina.

La forma habitual de resolver la problemática de la escasa carga horaria para la enseñanza de la historia –y que se manifestó en los programas docentes y en la práctica misma– fue la de priorizar las dimensiones económica y política desde una mirada estructural –dejando poco margen para el análisis de lo social y lo cultural–. Asimismo, en correspondencia con el diseño curricular, esos contenidos fueron abordados desde una secuenciación cronológica y lineal de los procesos históricos. De allí que se hizo evidente que los/as afrodescendientes como actores sociales en la historia nacional

continúan siendo parte del currículum ausente en los institutos de formación docente en Córdoba.

En relación con ello, las docentes entrevistadas atribuyeron la ausencia de contenidos sobre el racismo y las desigualdades raciales en la Argentina a la selección de contenidos establecida en el diseño curricular. No obstante, algunas llegaron a reconocer la necesidad de revisar dichas omisiones en sus propias prácticas de enseñanza. Adicionalmente, recomendaron ciertos cambios en la formación docente haciendo algunos cuestionamientos respecto a los contenidos priorizados y su organización en el currículum oficial, proponiendo destinar un mayor tiempo a la formación histórica en los profesorados de educación primaria.

Por otro lado, a través de la observación de clases fue posible realizar una aproximación al currículum real en las aulas. Allí se identificaron ciertas estrategias de reapropiación y de resignificación a partir de propuestas alternativas con respecto a lo que prescribe el diseño, aunque sin tomar demasiada distancia del mismo. No obstante, se pudo observar que la presencia de los afrodescendientes o pueblos indígenas fue exclusivamente en el lugar de las víctimas y de los derrotados de la historia. Es decir, no se tornaron visibles sus estrategias de resistencia a la dominación, así como la capacidad de acción social de estos pueblos en el pasado y el presente. Pese a estos intentos por visibilizar el maltrato a los grupos sociales racializados, los procesos históricos no fueron abordados desde la problemática racial. Antes bien, su aparición fue anecdótica y estuvo vinculada a acontecimientos específicos, de corta duración y siempre situada en un pasado lejano.

Para finalizar es posible plantear algunas reflexiones y propuestas para una educación antirracista en la formación inicial de docentes. La primera de ellas implica la necesidad de volver a pensar y debatir sobre la selección de contenidos, la bibliografía y las narrativas que proponemos en las clases. Se trataría, fundamentalmente, de revisar cuáles son las dimensiones de la realidad social que priorizamos y quiénes son los actores sociales que protagonizan la historia que enseñamos en las aulas, evitando reproducir subordinaciones y exclusiones sociales. La apuesta es ir un paso más allá de “visibilizar a los invisibilizados”, como si no tuvieran capacidad de hablar por sí mismos. Se trataría, en cambio, de pensar la enseñanza en diálogo con y desde las diferencias. En este sentido, las voces de los propios sujetos excluidos resultan fundamentales ya que permiten reconocer la importancia de trabajar con las experiencias de las personas racializadas y discutir la narrativa hegemónica, eurocéntrica y racista. La invitación es a descolonizar las prácticas de enseñanza, dando lugar a que ingresen en las aulas otras memorias, narrativas, saberes y cosmovisiones excluidas de la historia enseñada. El desafío, en

definitiva, es el de recuperar el valor social de la educación antirracista, construir una mirada contrahegemónica que dé lugar a las memorias subalternas y a las experiencias temporales de los oprimidos.

La realización de cuestionarios a estudiantes ha proporcionado valiosos conocimientos sobre las representaciones sociales de quienes se están formando como docentes. De allí que sea valiosa la lección de diseñar estrategias que permitan a los/as docentes reconocer cómo los/as estudiantes piensan y qué piensan sobre el mundo social en el que viven, como paso clave desde donde empezar a formular propuestas de enseñanza que rompan con la visión de una historia única realizada por “grandes hombres” y de la cual se excluye a las amplias mayorías sociales.

Teniendo en cuenta que el aula es un espacio donde se intercambian ideas, producen y reproducen representaciones sociales en torno a las diferencias socio-culturales, el reto es el de construir propuestas de enseñanza que visibilicen los mecanismos de poder y opresión que operan en el ocultamiento y la deslegitimación de las memorias, vivencias y saberes subalternizados. Apuesta, en definitiva, por una educación que permita a los/as estudiantes cuestionar los estereotipos en los cuales se arraiga la vulneración de derechos, discriminación y violencia hacia grupos y pueblos históricamente excluidos.

Bibliografía.

- Achilli, E. (1990). Antropología e investigación educativa. Aproximación a un enfoque constructivista indiciario [Ponencia presentada en el III Congreso Argentino de Antropología Social, Universidad Nacional de Rosario].
- Andrews, G. (1989). Los afroargentinos de Buenos Aires, 1800-1900. Ediciones de la Flor.
- Druetta, M., & Sayago, R. (2020). ¿Qué Historia enseñar y aprender en un mundo en crisis? La dimensión educativa del pensamiento histórico en tiempos de pandemia. En L. Beltramino (Ed.), *Aprendizajes y prácticas educativas en las actuales condiciones de época: COVID-19* (pp. 181–186). Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba. https://ffyh.unc.edu.ar/publicaciones/wp-content/uploads/sites/35/2021/11/aprendizajes-y-practicas-educativas-en-las-actuales-condiciones-de-epoca-covid-19_compressed.pdf
- Falaize, B. (2010). El método para el análisis de los temas sensibles de la historia. En R. Ávila Ruiz, P. Rivero García, & P. Domínguez Sanz (Eds.), *Metodología de la investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 187–206). Institución “Fernando el Católico” & Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales. https://ifc.dpz.es/recursos/publicaciones/29/71/_ebook.pdf
- Gordillo, G. (2020). Se viene el malón. Las geografías afectivas del racismo argentino. *Cuadernos de Antropología Social*, 52, 7–35. <https://doi.org/10.34096/cas.i52.8899>
- Guber, R. (2005). *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Paidós.
- Hernández Sánchez, C. (2010). La metodología etnográfica. Reflexiones y discusiones a partir de un curso para docentes. En R. Ávila Ruiz, P. Rivero García, & P. Domínguez Sanz (Eds.), *Metodología de la investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 149–158). Institución “Fernando el Católico” & Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales. https://ifc.dpz.es/recursos/publicaciones/29/71/_ebook.pdf
- Jara, M. (2010). Representaciones y enseñanza de la historia reciente-presente. Estudio de casos de estudiantes en formación inicial y en su primer año de docencia [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de

- Barcelona]. <https://www.educacion.gob.es/teseo/imprimirFicheroTesis.do?idFichero=DzVnO8I0M4Q%3D>
- Jodelet, D. (2011). Aportes del enfoque de las representaciones sociales al campo de la educación. *Espacios en Blanco*, 21, 133–154. <https://www.redalyc.org/pdf/3845/384539803006.pdf>
- Maffia, M. (2004). La emergencia de una identidad diaspórica entre los caboverdianos de Argentina. *Global Migration Perspectives*, 13.
- Ministerio de Educación de Córdoba. (2015). Diseño Curricular del Profesorado en Educación Primaria e Inicial. https://dges-cba.infed.edu.ar/sitio/curriculares/upload/Disenio_Curr_Primeria_Inicial_2015.pdf
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Huemul.
- Ocoró Loango, A. (2010). Afroargentinidad y memoria histórica: la negritud en los actos escolares del 25 de mayo (Tesis de maestría). <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/handle/10469/2997>
- Pita, N. (2006). Afrodescendientes: una realidad que sale a la luz. <http://www.iigg.fsoc.uba.ar/pobmigra/publ.htm>
- Quijano, A. (2000). ¡Qué tal raza! *Revista Venezolana de Economía y Ciencias Sociales*, 6(1), 37–45. <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/bitstream/10469/5724/1/RFLACSO-ED48-09-Quijano.pdf>
- Restrepo, E. (2005). Políticas de la teoría y dilemas de los estudios de las colombianas negras. Editorial Universidad del Cauca.
- Restrepo, E. (2021). ¿Negro o afrodescendiente? Debates en torno a las políticas del nombrar en Colombia. *Perspectivas Afro*, 1(1), 5–32.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós.
- Rufer, M. (2020). La raza como efecto de conquista. *Uberlândia*, 22(41), 30–49. <https://doi.org/10.14393/artc-v22-n41-2020-58638>
- Santisteban, A., González, N., & Pagès, J. (2010). Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico. En R. Ávila Ruiz, P. Rivero García, & P. Domínguez Sanz (Eds.), *Metodología de la investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 115–128). Institución “Fernando el Católico” & Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales. https://ifc.dpz.es/recursos/publicaciones/29/71/_ebook.pdf

Notas

- [1] Para facilitar la fluidez en la lectura, de aquí en adelante se ha optado por priorizar el uso del término “afrodescendientes”, ya que es la categoría institucionalmente más aceptada y la que goza de gran consenso social al presentarse como una alternativa a la palabra “negro”, la cual ha sido asociada tradicionalmente a un pensamiento racista (Restrepo, 2021). No obstante, tampoco se puede negar que, en la actualidad, los debates acerca de las formas de nombrar-se de los propios actores sociales ha llevado a determinados grupos o pueblos a reapropiarse del término “negro” como forma de autoidentificación y de lucha. Por ello se considera que hacer mención de la negritud implica hacer visible el problema racial en toda su complejidad (Restrepo, 2005), evidenciando de qué manera continúa operando en la actualidad esa lógica de clasificaciones raciales –se utilice explícitamente o no la palabra “negro”–. De allí que, respetando la autoidentificación de los propios sujetos, se utilizan aquí ambos términos, sin pretender reducir uno al otro o condensar bajo una categoría totalizante las múltiples diásporas de población africana, afrodescendiente o negra hacia el actual territorio argentino a lo largo de su historia (Andrews, 1989; Maffia, 2004; Pita, 2006).
- [2] La formación de profesores en la Provincia de Córdoba se desarrolla en los Institutos Superiores de Formación Docente. Las carreras que se dictan en estas instituciones son denominadas “profesorados”, que pueden ser en educación inicial, primaria o secundaria. La selección de los contenidos a ser enseñados en los dos primeros niveles fue establecida en el diseño curricular para la formación docente de educación inicial y primaria, disponible en: https://dges-cba.infed.edu.ar/sitio/curriculares/upload/Disenio_Curr_Primeria_Inicial_2015.pdf [consultado en diciembre de 2024]. Asimismo, el actual plan de estudios de los profesorados de educación primaria y la propuesta curricular entraron en vigencia en el año 2015 con la Resolución 979-14.
- [3] De acuerdo con Rockwell (2009: 74-5), “El referente empírico (...) es la localidad particular donde se realiza el trabajo de campo o, más bien, lo que ahí se pudo observar, lo que provee la base documental para la investigación. (...) Al comprender que el objeto de estudio no es la localidad en la que se trabaja, también evitamos convertir a las personas en objetos de investigación”.

- [4] De acuerdo con Roxana Guber (2005: 111), “Desde el interpretativismo (...), el único medio para acceder a esos significados que los sujetos negocian e intercambian, emiten y reciben, es la vivencia, la posibilidad de experimentar en carne propia esos sentidos, como lo hacen todos los individuos en su socialización. Y si, como dijimos en capítulos anteriores, un juego se aprende jugando, entonces una cultura y sus significados se aprenden viviéndolos. De ahí que la participación sea condición sine qua non del conocimiento de un sistema cultural”.
- [5] Se utiliza aquí el término “grandes hombres” como sinónimo de la palabra “próceres” para hacer referencia a las personas individuales que protagonizan los relatos históricos tradicionales, todos ellos hombres blancos o blanqueados socialmente, con poder político y/o militar. De esta categoría están excluidos todos aquellos actores sociales que no encajan en el arquetipo de prócer nacional: los afrodescendientes, las mujeres, los indígenas, los pobres, etc.

AmeliCA

Disponible en:

<https://portal.amelica.org/ameli/ameli/journal/111/1115528009/1115528009.pdf>

[Cómo citar el artículo](#)

[Número completo](#)

[Más información del artículo](#)

[Página de la revista en portal.amelica.org](#)

AmeliCA

Ciencia Abierta para el Bien Común

Matías Nicolás Druetta

La presencia de los afrodescendientes en la historia enseñada de los profesorados de educación primaria en Córdoba

The presence of afrodescendants in the history taught in elementary school teachers in Córdoba

Clío & Asociados. La historia enseñada
núm. 41, 2025

Universidad Nacional del Litoral, Argentina
revistaclio@fhuc.unl.edu.ar

ISSN: 2362-3063

DOI: <https://doi.org/10.14409/cya.2025.41.e0074>



CC BY-SA 4.0 LEGAL CODE

Licencia Creative Commons Atribución-CompartirIgual 4.0 Internacional.