

Enseñar antropología

Enseñar antropología

Los desafíos de la construcción de conocimiento
en contextos diversos

Maximiliano Rúa, María Mercedes Hirsch,
Javier Alejandro García y Laura Cerletti



Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras
Universidad de Buenos Aires

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS DE LA UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

Decano Ricardo Manetti	Secretario de Investigación Jerónimo Ledesma	Consejo Editor Virginia Manzano
Vicedecana Graciela Morgade	Secretaria de Posgrado Claudia D'Amico	Flora Hilert Marcelo Topuzian
Secretario General Jorge Gugliotta	Secretario de Transferencia y Relaciones Interinstitucionales e Internacionales Martín González	María Marta García Negroni Fernando Rodríguez Gustavo Daujotas Hernán Inverso Raúl Illescas Matías Verdecchia Jimena Pautasso
Secretaria de Asuntos Académicos Sofía Thisted	Subsecretaria de Bibliotecas María Rosa Mostaccio	Grisel Azcuy Silvia Gattafoni Rosa Gómez Rosa Graciela Palmas Sergio Castelo Ayelén Suárez
Secretario de Hacienda y Administración Leandro Iglesias	Secretario de Infraestructura y Hábitat Nicolás Escobari	Directora de imprenta Rosa Gómez
Secretaria de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil Ivanna Petz	Subsecretario de Publicaciones Matías Cordo	

Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras
Colección Libros de Cátedra

ISBN 978-631-6597-05-2

© Facultad de Filosofía y Letras (UBA) 2024

Subsecretaría de Publicaciones

Puan 480 - Ciudad Autónoma de Buenos Aires - República Argentina

Tel.: 5287-2732 - info.publicaciones@filo.uba.ar

www.filo.uba.ar

Enseñar antropología: los desafíos de la construcción de conocimiento en contextos diversos / Maximiliano Rúa ... [et al.]. - 1a ed - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires, 2024.
596 p. ; 22 x 14 cm.

ISBN 978-631-6597-05-2

1. Antropología. 2. Medios de Enseñanza. 3. Educación. I. Rúa, Maximiliano.
CDD 301.071

Índice

A "25 años" de la creación de la cátedra "Didáctica especial y prácticas de la enseñanza de la antropología"	11
<i>Maximiliano Rúa, María Mercedes Hirsch, Javier Alejandro García y Laura Cerletti</i>	

Parte I 19

La enseñanza de la antropología en contextos de educación superior

Capítulo 1

Repensando la <i>práctica docente</i> en tiempos de pandemia. La confección de la "unidad" y su desarrollo en instituciones escolares	21
<i>Javier Alejandro García</i>	

Capítulo 2

Articulaciones entre la antropología y la enfermería. Contribuciones de la antropología de la salud a la formación universitaria de enfermería	61
<i>Karina Alicia Faccia</i>	

Capítulo 3

Entre el <i>qué</i> y el <i>cómo</i> . Intenciones, tensiones y desafíos en la enseñanza de la antropología social	87
<i>Emilio Tevez, Constanza Caffarelli y María Eugenia Gaité</i>	

Capítulo 4

Enseñar desde la antropología y fuera del campo disciplinar.
Una experiencia sobre la formación de técnicas en pedagogía social 107
Soledad Gallardo y Celeste Martín

Capítulo 5

Reflexiones sobre la enseñanza de las prescripciones educativas
de diversidad cultural y derechos en la formación docente 131
Laura Victoria Martínez

Parte II

155

Dentro y fuera del aula. Los aportes de la antropología
en los procesos de enseñanza y aprendizaje

Capítulo 6

Los "contenidos curriculares" desde un enfoque antropológico 157
Maximiliano Rúa y Ana Eva Ziliani

Capítulo 7

"Planificar, observar, analizar, planificar, hacer, evaluar, analizar,
planificar...". Repensando el proceso de construcción de
conocimientos en contextos formativos 195
María Laura Fabrizio

Capítulo 8

Algunos aportes desde la antropología para pensar el abordaje
de aulas interculturales 213
María Eugenia Taruselli

Capítulo 9

Narrativas, diálogos y problemas. La enseñanza de la historia
en la escuela media desde un enfoque socioantropológico 239
Antonio Doval Borthagaray

Capítulo 10

La definición de los contenidos. Entre la antropología y la docencia 265
Douglas Luis Cairns y Gabriela Novaro

Capítulo 11	
Las prácticas de enseñanza en un escenario de pandemia. Tensiones, reflexiones y desafíos en torno al tiempo y el espacio escolar	297
<i>Veronica Isabel Messina</i>	
Capítulo 12	
El “don” de los objetos. Materialidad, digitalización y procesos de enseñanza	333
<i>Verónica Lía Zallochi</i>	
Parte III	361
Más allá de lo escolar. La antropología y la construcción de conocimientos	
Capítulo 13	
Más acá de los objetos. Visitantes, estrategias y recursos en un museo universitario	363
<i>Carlos Enrique Molina</i>	
Capítulo 14	
Cuerpo, materialidad, aprendizaje y entretenimiento en las ferias de recreación histórica medieval en Buenos Aires	391
<i>Natalia Maudet</i>	
Capítulo 15	
Diversitividad. Preguntas y respuestas respecto de la cuestión indígena en Argentina	423
<i>Ana Carolina Hecht, Noelia Enriz, Mariana García Palacios, Alfonsina Cantore, María Soledad Aliata y Rocio Aveleyra</i>	
Capítulo 16	
Hacerse “compañeras”. Una descripción analítica de la <i>participación</i> en una asamblea piquetera al sur de la Ciudad de Buenos Aires	451
<i>Laura E. López</i>	

Capítulo 17

FILO:UBA en Tecnópolis. La experiencia de la comunicación pública
de las ciencias antropológicas 497

Mónica Tacca

Capítulo 18

La antropología en tensión. Prácticas docentes en Tecnópolis 515

Rocío M. Míguez Palacio, Paula Daniela Funes y María Eugenia San Miguel

Capítulo 19

El proceso de evolución humana en Tecnópolis. Reflexiones sobre
la construcción social del conocimiento a partir de la materialidad 545

Valeria Elichiry, Mercedes Rouan Sirolli y Virginia M. Salerno

Autores

581

A “25 años” de la creación de la cátedra “Didáctica especial y prácticas de la enseñanza de la antropología”

*Maximiliano Rúa, María Mercedes Hirsch, Javier Alejandro García
y Laura Cerletti*

Han pasado veinticinco años desde que en el Departamento de Ciencias Antropológicas de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA) se creó la materia “Didáctica especial y prácticas de la enseñanza de la antropología” con Liliana Sinisi como profesora a cargo. Desde esos momentos iniciales, ha constituido un espacio —pionero en sus orígenes— en el que se tematiza, problematiza y lleva adelante la formación docente de lxs antropólogxs. No solo todxs lxs docentes que conformamos actualmente el equipo de cátedra¹ aprendimos a enseñar a enseñar antropología en este contexto (profundamente formativo para nosotrxs), sino que también ya han egresado numerosas camadas de profesorxs en enseñanza media y superior en ciencias antropológicas tras su paso por esta asignatura. Son hoy antropólogxs que se dedican a la construcción de conocimientos disciplinares en variados entornos socioeducativos: escuelas

1 La cátedra está conformada actualmente por Laura Cerletti y Maximiliano Rúa, profesores a cargo, y por Javier García, Mercedes Hirsch, Verónica Zallochi, Roberto Zurutuza, Virginia Salerno, Soledad Gallardo, María Laura Fabrizio, Ana Ziliani, Verónica Messina y Laura López.

medias, institutos terciarios, universidades, espacios de capacitación, programas socioeducativos, museos, y un largo etcétera. En algunos casos la docencia constituye su principal actividad laboral, en otros se realiza de formas complementarias con diversas inserciones profesionales.

En nuestro ámbito disciplinar la docencia es una actividad que de tan presente se naturaliza y, por lo tanto, no siempre notamos la complejidad que involucra su quehacer. Es una de las prácticas profesionales a partir de las cuales construimos conocimientos con mayor recurrencia. La especificidad del quehacer docente sitúa los conocimientos disciplinares en el marco de experiencias formativas previas, transformando a estos en guía de la práctica. Así, el conocimiento en la docencia se construye en las experiencias que hacemos con nuestrxs pares, siguiendo los caminos que nuestrxs predecesorxs recorrieron y guiado por ellxs.

En los últimos años, un conjunto creciente de antropólogos nos hemos abocado a darle mayor sistematicidad a esta línea específica —dentro del conjunto de nuestras prácticas disciplinares—, a través de la producción escrita y de la generación de instancias de intercambio y discusión pública. Han ido cobrando entidad y solidez creciente los aportes a los que la propia tradición disciplinar da lugar —en sus variadas modalidades de entenderla—, y hemos comenzado a tener tanto una mayor disponibilidad de bibliografía a la que recurrir para profundizar en esta temática, como de situaciones de debate y puesta en común de nuestras diversas experiencias en la construcción de conocimientos en contextos de enseñanza intencional.

Como parte de este proceso, en el año 2019 realizamos dos jornadas especiales de debate al respecto. La primera, llevada a cabo en el mes de abril, tuvo lugar como parte de las Primeras Jornadas de Formación Docente “Enseñar en la secundaria”, organizadas por el Área Interdisciplinaria

de Formación Docente (AIFOD) de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Allí desarrollamos el simposio “Enseñar antropología en la secundaria: prácticas, experiencias y construcción de conocimientos disciplinares”. Aceptaron nuestra invitación muchxs colegas que compartieron de modo generoso su tiempo, su trabajo, sus reflexiones y experiencias, muchas de las cuales se han transformado en los escritos que conforman este libro.

Finalizando el año 2019, y recuperando el encuentro anterior, nos propusimos hacer una actividad de cierre de la cursada (anual) de la materia mencionada que buscara integrar a lxs estudiantes de ese momento con colegas de variadas trayectorias y con diversas inserciones docentes vinculadas a su formación como antropólogxs (muchxs de ellxs habían pasado por esta asignatura, y otrxs no), y que diera lugar a la posibilidad de dialogar y debatir sobre las experiencias en esta línea específica de inserción laboral y prácticas profesionales. Así, desde el equipo de cátedra organizamos la Jornada “Enseñar antropología: los desafíos de la construcción de conocimiento en contextos diversos”. La realizamos el 20 noviembre de ese año en la Sede del Centro de Innovación y Desarrollo para la Acción Comunitaria (CIDAC), perteneciente a la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, con el aval del AIFOD. No fue casual la elección de ese espacio: junto con la idea de profundizar y potenciar nuestro trabajo docente, reunirnos para pensarlo y debatirlo allí, también tenía como propósito contribuir a la visibilización de las intensas actividades de extensión que múltiples equipos llevan adelante, en la sede de la Facultad de más reciente creación, y cuyas articulaciones e imbricaciones con las actividades de docencia y de investigación son también un terreno fértil en el que algunxs colegas vienen haciendo grandes esfuerzos, que quisimos de este modo acompañar.

Organizamos la Jornada en cuatro Mesas que sesionaron en paralelo, coordinadas por lxs diferentes docentes de la cátedra, y luego nos encontramos todxs en un espacio plenario de cierre y reflexión final. La organización propuesta en base a los trabajos y áreas temáticas fue pensada de la siguiente manera. Una primera mesa donde fuera abordada la relevancia del enfoque histórico-etnográfico para la elaboración de propuestas de enseñanza en contextos escolares, así ese grupo se denominó “Aproximaciones a la construcción de conocimiento: aportes desde el enfoque etnográfico”. En la segunda mesa, quisimos otorgar visibilidad a diversas estrategias de trabajo con los conocimientos producidas por fuera de las escuelas y de amplia tradición ligada a la difusión; así esta se denominó: “La construcción del conocimiento en contextos extraescolares: museos, exposiciones, ferias, etc.”. En tercer lugar, algo que fue cobrando cada vez más relevancia para la formación de docentes y tiene que ver con “Los aportes de la antropología y de las tecnologías digitales a los procesos de construcción de conocimiento: desafíos para las innovaciones de las prácticas de la enseñanza en la formación docente”. Por último, reunimos distintas experiencias que convocaban a seguir problematizando la enseñanza de la antropología, esta mesa se llamó “Dentro y fuera del aula: los aportes de la antropología en la construcción de aprendizajes en contextos diversos”.

Luego de realizada la jornada, invitamos también a quienes habían hecho presentaciones ese día a compartirlas por escrito, con la intención de publicarlas —junto con las anteriores— en un libro que reflejara de algún modo la riqueza de esos encuentros, y que tuviera la potencialidad de multiplicar esos aportes a través de la circulación que permite la palabra escrita. Como sucedió en innumerables ámbitos, la irrupción de la pandemia de Covid-19 alteró nuestras vidas súbitamente, y con ello, los tiempos de escritura y de

producción que habíamos pautado. No obstante, y gracias al esfuerzo de todxs lxs involucradxs, en cuanto estuvieron dadas nuevamente las condiciones para continuar con la iniciativa, así se hizo.

De tal forma, este libro está compuesto por los escritos que surgieron de ambas Jornadas, en algunos casos habían llegado a ser producidos antes de la pandemia, otros fueron terminados y/o mayormente elaborados durante la misma. Así, en algunos casos se incorporaron desafíos y reflexiones vinculadas a esta situación —que afectó con una magnitud inusitada el trabajo docente—, en otros casos los textos plasman experiencias y debates previos (pero cuya vigencia se sostiene, pandemia incluida).

Desde la coordinación de esta publicación no intervinimos en los posicionamientos y en las ideas que expresa cada autorx. Valoramos profundamente la diversidad de opiniones, puntos de vista, experiencias, posicionamientos epistemológicos, teóricos y políticos. Por tanto, nuestros intercambios en el proceso de escritura de cada capítulo estuvieron centrados en aspectos vinculados a la coherencia interna de los textos, y/o en sugerencias relativas a la profundización o aclaración de los planteos de cada cual. De esta forma, nuestros posicionamientos y perspectivas no coinciden necesariamente con lo que expresan los escritos que aquí presentamos, en algunos casos tenemos diferencias leves o de matices, en otros más profundas. Pero lo que tenemos en común es el compromiso con el que nos dedicamos a la construcción de conocimientos en contextos de enseñanza intencionada de la antropología. Fieles a este compromiso, priorizamos visibilizar la riqueza a la que da lugar esa diversidad antes que la confianza en los posicionamientos propios, convencidxs de que cada lectorx encontrará allí posibilidades de seguir pensando, debatiendo y construyendo posicionamientos por

identificación, por oposición, o por el modo en que se relacione con su lectura.

Dado el proceso de escritura que atravesó cada uno de los capítulos que componen este libro —pandemia mediante— reordenamos las producciones a los fines de una lectura dialogada en tres bloques.

El primero, “La enseñanza de la antropología en contextos de educación superior” nuclea trabajos que reflexionan en torno a qué, cómo y para qué enseñar antropología en distintos contextos terciarios y/o universitarios. Algunos artículos realizan estas indagaciones en el marco de procesos que implican enseñar a enseñar antropología a futurxs antropologxs, otros artículos en el marco de “otros” contextos disciplinares.

El segundo bloque de artículos, “Dentro y fuera del aula: los aportes de la antropología en los procesos de enseñanza y aprendizaje”, presenta artículos que, desde un enfoque relacional, permiten reflexionar en torno a los procesos de construcción del conocimiento en contextos escolares en relación con “otros” contextos de producción de conocimiento. Los diseños curriculares, recursos, enfoques pedagógicos, diálogos interdisciplinares, objeto de reflexión en los distintos textos, “abren” las puertas del aula y nos llevan a “acampar en tierras ajenas”.

El tercer bloque, “Más allá de lo escolar: la antropología y la construcción de conocimientos”, recupera discusiones respecto a la enseñanza, el aprendizaje y la construcción de conocimientos en contextos no escolares. Algunos de estos espacios están explícitamente diseñados para transmitir y producir conocimiento disciplinar, otros, se nutren de los aportes realizados hasta el momento en el área de la enseñanza de la antropología, para comprender procesos de enseñanza y aprendizaje en espacios no escolares.

Esperamos que este libro colabore, por una parte, a la visibilización de las dimensiones que constituyen los procesos de enseñanza y aprendizaje de la antropología en distintos contextos, entre ellos, el trabajo que realizamos formando formadores en nuestra propia casa de estudios. Por otra parte, esperamos dar cuenta de la relevancia y crecimiento que han alcanzado las producciones que reflexionan sobre estas temáticas a veinticinco años de la creación de la cátedra. Sólo resta realizar un profundo agradecimiento a los autores de cada capítulo e invitarlos a la lectura de este libro, y agradecer a Liliana Sinisi por habernos guiado en este camino.

Parte I
La enseñanza de la antropología
en contextos de educación superior

Capítulo 1

Repensando la *práctica docente* en tiempos de pandemia

La confección de la “unidad” y su desarrollo en instituciones escolares¹

Javier Alejandro García

Introducción: nuestros posicionamientos y enfoque²

Desde la materia “Didáctica especial y prácticas de la enseñanza de antropología” siempre revisamos nuestra tarea: ampliamos la bibliografía, pensamos la organización del trabajo, escuchamos e incorporamos sugerencias de las/os estudiantes, por eso año a año el programa anual que presentamos en la facultad siempre introduce modificaciones. Dichos cambios y reordenamientos sin duda provienen de nuestro posicionamiento y enfoque teórico/metodológico/político al momento de encarar y diseñar año a año la materia, buscando problematizar educación y escolarización en distintos ámbitos, la agencia de las/os sujetos y sus relaciones estructurales, historia y huellas del sistema educativo y sus políticas actuales, etcétera. En primer lugar,

-
- 1 Algunas de las reflexiones elaboradas en este capítulo se incluyen y son retomadas en Hirsch, García, Cerletti y Rúa (2022).
 - 2 El recorrido que presento de la materia tiene antecedentes en las ideas y diseño por parte de Liliana Sinisi, y que luego retomamos como equipo de cátedra conformado por Laura Cerletti y Maximiliano Rúa como titulares y Mercedes Hirsch y yo como adjuntos.

profundizaré en esta dimensión de nuestro enfoque y supuestos de partida para luego analizar los cambios que fuimos introduciendo a partir del aislamiento social preventivo y obligatorio (ASPO) a consecuencia de la pandemia mundial derivada de la enfermedad Sars-cov 2 que nos llevó a reconducir de manera distinta nuestra propuesta.

Desde la propuesta de trabajo de campo en que se basa la materia, entendemos que la realidad social será abordada desde una intención totalizadora, en términos dialécticos, como relaciones entre distintos hechos o procesos (Kosik, 1963). Para el abordaje de los procesos y relaciones sociales recuperamos los aportes en torno a la concepción de “etnografía” (Rockwell, 2009), perspectiva “histórico-antropológica” (Neufeld, 1996-1997) y “enfoque antropológico” (Achilli, 2005). La antropóloga Elena Achilli, define las características principales del “enfoque antropológico”. En primer lugar, destaca el carácter relacional dialéctico de los procesos de investigación, y así el esfuerzo por articular distintas dimensiones de una problemática reconociendo su carga histórica y contextual. A su vez, las prácticas y relaciones sociales que están siempre en movimiento portan las huellas de tiempos pasados y presentes dinámicos donde se configuran proyectos por venir.³ Además, la autora resalta el carácter contradictorio y conflictivo de los procesos sociales cuyos contenidos no pueden ser definidos a priori, de ahí que cobre gran importancia la noción de sujeto reconociendo sus prácticas, experiencias, formación de espacios y relaciones. (Achilli, 2005). A su vez, la perspectiva relacional requiere un trabajo de relevar las diferenciaciones internas al interior de los conjuntos sociales, más que la búsqueda

3 Recuperando esta tradición en Gramsci: “El comienzo de la elaboración crítica es la conciencia de lo que realmente se es, es decir, un “conócete a ti mismo” como producto del proceso histórico desarrollado hasta ahora y que ha dejado en ti una infinidad de huellas recibidas sin beneficio de inventario. Es preciso, efectuar, inicialmente, ese inventario” (2003: 8).

de la homogeneidad (Menéndez, 2002). Como también, las articulaciones entre niveles denominados microgrupal y macrosocial, entendidos desde aquí como complementarios y no excluyentes (Menendez, 2006), o relaciones entre distintas escalas (Achilli, 2005 y 2017a).

De manera que, desde los desarrollos y posicionamientos anteriores, se hace énfasis en un proceso de trabajo que se propone, al decir de E. Rockwell, “documentar lo no documentado”⁴ de la realidad social, y a su vez, la incorporación del *conocimiento local*⁵ de los actores sobre sus producciones y relaciones. De ahí que sea central la descripción, análisis e interpretación de la *vida cotidiana*.⁶

En el proceso de documentación etnográfica y el estudio de las *prácticas*, se destacan aspectos como las “estrategias” y los “usos sociales” que ponen en marcha los sujetos más allá de su sujeción a las “reglas” (Bourdieu, 1988). Con ello, se busca reconstruir no sólo la producción de sujetos sociales por medio de prácticas en el mundo, sino la producción del mundo por medio de dichas prácticas (Ortner, 2016), de manera que, como apunta esta autora, la transformación también será cultural. Esta teoría de la práctica restituye al actor en el proceso social sin perder de vista las estructuras mayores que condicionan, a la vez que habilitan, la acción

4 Lo no documentado es “lo familiar, lo cotidiano, lo oculto, lo inconsciente. Es la historia de los que han logrado la resistencia a la dominación y la construcción de movimientos alternativos. Pero también es el entramado real de los intereses y poderes de quienes dominan, es aquella parte de su realidad que nunca ponen por escrito” (Rockwell, 2009: 21).

5 Buscando así “entender” los significados producidos por los sujetos en sus contextos particulares, como diría Geertz, el sentido de los conocimientos locales, “el mundo conceptual en el que viven los sujetos” (1987).

6 Vida cotidiana “es la vida del hombre entero (...). En ella se ‘ponen en obra’ todos sus sentidos, todas sus capacidades intelectuales, sus habilidades manipulativas, sus sentimientos, pasiones, ideas, ideologías” (Heller, 1972: 39). Entre otras cuestiones señala que es en gran medida heterogénea, y por tanto, es también jerárquica pero no inmutable, por eso es también histórica y la que más se presta a la extrañación (Heller, 1972).

social (Ortner, 2016: 15). En síntesis, la teoría de la práctica está indefectiblemente vinculada a la noción de poder y hegemonía, es también una teoría de la historia, e implica redefiniciones del concepto de cultura. Otro concepto clave ligado al de práctica será el de *apropiación*. Rockwell, recuperando las aproximaciones realizadas por Heller, sostiene que “simultáneamente conlleva el sentido de la naturaleza activa/transformadora de la acción humana, y el carácter constrictivo/permisivo de la cultura” (1997: 2). Así, apropiación siempre transforma, reformula y excede lo que es recibido.

Luego de esta presentación de nuestro posicionamiento y enfoque, se hace necesario comenzar comentando brevemente la organización de la materia —hasta el 2019— en tres espacios articulados denominados *teórico*, *teórico-práctico* y *práctico*, según las denominaciones usuales de la facultad. En estos espacios de distinta manera se va llevando adelante las múltiples dimensiones ligadas al acceso de las/os estudiantes en las instituciones escolares y la inserción en ellas para la realización de un acercamiento etnográfico⁷ alejado de una noción de “diagnóstico”⁸ que les permita el conocimiento directo de sujetos, instituciones y procesos en torno a la producción de conocimientos que allí se despliegan. Esto lo realizamos desde un enfoque que permita revisar experiencias y posicionamientos de las/os estudiantes y así, con el conocimiento de la cotidianeidad escolar producir una propuesta de enseñanza. De esta manera, durante el primer cuatrimestre se elabora una hipótesis de trabajo, es decir, un producto al que denominamos “planificación de núcleo temático” o “planificación de unidad” que luego en el segundo cuatrimestre será abordado, trabajado, enseñado,

7 Dicho trabajo de campo recupera la tradición anteriormente abordada sin pretender una profundidad analítica que requeriría ampliar los análisis, los referentes empíricos y una extensión mayor en el tiempo, no obstante se busca la descripción y formulación de una problemática situada.

8 Alejado de la idea de “diagnóstico”, se puede ver Fabrizio y Gallardo (2016).

construyendo conocimientos con estudiantes de la institución donde se realizó el acercamiento etnográfico.

En el año 2020, con la pandemia y el ASPO, nos vimos obligados a cambiar la propuesta, a repensar y desarrollar nuestra práctica docente de una forma que nunca hubiéramos pensado, sin la presencia ni nuestra ni de las/os estudiantes en la facultad, sino a través de intercambios virtuales. Transcurrido ese año pero aún sin volver a las aulas nos podemos seguir preguntando⁹ ¿qué significa la normalidad en la vida social y en la vida escolar (Novaro, 2021) y en la carrera de Antropología? Parto del supuesto de entender que las novedades o no de la *vida cotidiana* (Heller, 1972) que se fue desplegando permiten seguir reflexionando desde un particular lugar, tanto el desarrollo de la propuesta de la materia como las apropiaciones y elaboraciones de las/os estudiantes. Esto se da en relación a las diferentes cotidaneidades relevadas en sus escuelas, que de este modo posibilitan el extrañamiento de sentidos, prácticas, situaciones y relaciones que en ocasiones tanto estudiantes como docentes vamos naturalizando. Es decir, relaciones y procesos que al fragmentarse unos, crearse otros, o reordenarse, disponer de diferentes espacios, de nuevos tiempos, de otras materialidades, van sedimentando sentidos y prácticas en la vida cotidiana en pandemia constituyendo así un momento desafiante para encarar la esta tarea de análisis. Uno particularmente importante que traeré aquí es el que desde nuestro posicionamiento y enfoque, nos posibilitó reorganizar la materia generando la reflexión en las/os estudiantes acerca de sus propias biografías y recorridos en la facultad en tanto formas naturalizadas de construcción de conocimientos y que suele trasladarse a su práctica docente.

9 El momento de escritura de este texto fue durante los meses de abril y mayo de 2021.

En el texto “Tres planos para el estudio de las culturas escolares”, la antropóloga mexicana Rockwell recupera de Heller (1977), como segundo de los planos que está describiendo, la idea de *continuidad relativa* quien la usa en referencia a “categorías que emergen en la historia de la vida cotidiana (...) se despliegan por un tiempo, se desarrollan (...) o bien retroceden” (2010: 32). La continuidad relativa siempre refleja espacios y tiempos múltiples del primero de los planos, la *larga duración* de la historia cultural. De manera similar, para Williams (1994) toda tradición es una apropiación selectiva, es decir, reproducción en acción. Así va a distinguir tendencias *dominantes, residuales y emergentes*:

Por emergente quiero significar, los nuevos significados y valores, nuevas prácticas, nuevas relaciones y tipos de relaciones que se crean continuamente. Sin embargo, resulta excepcionalmente difícil distinguir entre los elementos que constituyen efectivamente una nueva fase de la cultura dominante (y en ese sentido “especie-específico”) y los elementos que son esencialmente alternativos o de oposición a ella: en ese sentido, emergente antes que simplemente nuevo. (1980: 145 y 146)

En estos momentos de cuarentenas a nivel global diversos autores de renombre se atrevieron muy tempranamente a esbozar diferentes análisis y hasta vaticinar las consecuencias de la pandemia.¹⁰

10 Para ejemplificar con algunos: Agamben señaló que se trataba de una “invención de una epidemia” donde “los medios de comunicación y las autoridades se esfuerzan por difundir un clima de pánico, provocando un verdadero estado de excepción, con graves limitaciones de los movimientos y una suspensión del funcionamiento normal de las condiciones de vida y de trabajo en regiones enteras (2020: 18). Por su parte, Žižek identificó al coronavirus como un “golpe al capitalismo” que “podría conducir a la reinención del comunismo”. Así como se esparce el virus

Creemos que dado lo reciente de las transformaciones que podemos documentar no estamos en condiciones aún de afirmar nada acerca de continuidades, quiebres o rupturas, o aspectos emergentes, pero sí comenzar a nombrarlas y analizarlas desde otro de los planos, el que ya mencionamos de la *co-construcción cotidiana* (Rockwell: 2010). La complejidad que conlleva el análisis de las situaciones cotidianas sólo puede ser percibida a través de su historización y desnaturalización (Neufeld, 1996-1997: 153). Los estudios antropológicos han aportado a comprender lo distinto en su inmensa variedad, al tiempo que posibilitan que sometamos a lo propio, a lo cotidiano, a un ejercicio de des-cotidianización por un lado, de des-naturalización por otro (Neufeld, 2010: 28). Esta propuesta de des-naturalización, hace hincapié en desarrollar el peso de la historia en estos procesos, entenderlos en términos de un “presente historizado” (Ezpeleta y Rockwell, 1985; Neufeld 1996-1997; Pallma y Sinisi, 2004; Rockwell, 2007).

Por último, en este plano de la cotidianidad, es importante reflexionar acerca de las prácticas, tanto para analizar nuestro accionar en relación a la reorganización de la materia, como también para indagar acerca de las apropiaciones llevadas adelante por parte de las/os estudiantes al

biológico se esparciría un virus ideológico de “una sociedad alternativa, una sociedad más allá del estado-nación, (con) (...) formas de solidaridad y cooperación global” (2020: 22). En cambio, Byung-Chul Han, establece comparaciones y explica el éxito asiático y el fracaso europeo frente a la pandemia porque “los Estados asiáticos tienen una mentalidad autoritaria, que les viene de su tradición cultural (confucianismo). Las personas son (...) más obedientes que en Europa” (2020: 99). Otra cuestión clave es que el uso de “*big data* resulta más eficaz para combatir el virus que los absurdos cierres de fronteras que (...) están efectuando en Europa” (2020: 101 y 102). Anticipa de este modo en aquel continente “una biopolítica digital que acompaña a la psicopolítica digital que controla activamente a las personas” (2020: 102). Frente a los postulados de Žižek sentenció que “ningún virus es capaz de hacer la revolución. El virus nos aísla e individualiza. No genera ningún sentimiento colectivo fuerte. (...) cada uno se preocupa solo de su propia supervivencia” (2020: 110).

encarar su *práctica docente*. Siguiendo a Thompson (1989a) quien entiende por *formación* un proceso dinámico, es decir, un producto siempre inacabado, que obedece tanto a la acción como al condicionamiento, partimos del supuesto de entender a nuestras/os estudiantes como sujetos activos de este proceso, articulado complejamente con sus *experiencias* (Thompson, 1984). De manera que, desde el comienzo de la materia propiciamos una compleja vinculación de sus experiencias formativas, con la propuesta de la materia y su formación actual, para elaborar la futura práctica docente.

Un comienzo con incertidumbre, pero también con muchas certezas

En 2020, la cursada de la materia se fue demorando hasta que comenzó más tarde de lo que estaba establecido por calendario dado la situación de ASPO. Lo cual no sólo impedía que nosotras/os mantuviéramos las clases con las/os estudiantes en la facultad, sino que a su vez, también ellas/os se veían imposibilitados de realizar un trabajo de campo que significara acercarse físicamente a las instituciones y sus sujetos donde debían desarrollar el acercamiento etnográfico, y a partir de este el ejercicio de planificación y luego práctica docente.

En una rápida síntesis de un trabajo arduo y complejo de reorganización, la cursada se inició con encuestas para conocer algunas de las experiencias de las/os estudiantes y sus trabajos pasados o actuales en instituciones escolares u otros ámbitos donde se desplegaran procesos de construcción de conocimientos. Hicimos reuniones por zoom con algunas/os explicando los alcances de la materia. Había gente sin contactos en escuelas, otras/os sin saber si podrían hacer la práctica docente en el segundo cuatrimestre u otro año.

Todo esto cargaba el comienzo de angustias, ansiedades, necesidades de terminar la carrera, etcétera. A lo largo del año a esto se fue sumando el aumento de contagios por la Covid 19 a nivel general de la población y en familiares de estudiantes y docentes.

Y así empezamos, con la incertidumbre propia del momento histórico que estábamos atravesando pero con las certezas de los años del dictado de la materia y nuestros posicionamientos y enfoque. Luego conformamos foros de trabajo de acuerdo a las experiencias previas o posibilidades de inserción de las/os estudiantes en las instituciones: ya sea si podían hacer una “memoria profesional” por tener más de tres años de antigüedad en la docencia; las/os que podían realizar sus trabajo en relación a instituciones escolares de nivel secundario o terciario; otras/os tendrían asegurada la vinculación con alguna materia de la facultad; y por último, otras experiencias que estuvieran trabajando en museos, tecnópolis, organizaciones sociales, etcétera. Todo esto significó intercambios por mail para ubicar a todas/os en los foros, luego momentos de encuentros sincrónicos por distintas plataformas (zoom o meet), actividades que se subían y devolvían por el campus de la facultad, clases grabadas por audio, clases sincrónicas, etcétera. A su vez, ya no contábamos con los espacios/tiempos anteriores (teórico, teórico-práctico y práctico) de la presencialidad.

Son múltiples los aspectos y sus dimensiones que se podrían analizar en esta nueva cotidianeidad que se fue desplegando en relación al cursado de la materia. En esta instancia me centraré en el proceso de lo que solemos denominar “planificación de la unidad” y su posterior reflexión a partir de realizar la práctica docente en las instituciones escolares. Recupero el foro en el participé donde se llevaría adelante el trabajo en escuelas secundarias o instituciones terciarias. Para esto es necesario resaltar previamente dos

desafíos importantes que se presentaron: el primero, tiene que ver con el recorrido de parte nuestra para dar cuenta de los contenidos en el nuevo contexto, y en segundo lugar, la situación con la que se encontraron las/os estudiantes en relación a las escuelas y sujetos con quienes trabajarían.

Con respecto al primer desafío, comenzamos abordando el Núcleo I de la materia que denominamos “Educación y escolarización desde la antropología. Las prácticas de producción de conocimientos”. El mismo hace una introducción a la perspectiva de la cátedra para comprender y diseñar procesos de construcción de conocimiento en contextos de enseñanza intencionada (Sinisi, Cerletti y Rúa, 2017). Allí se retoma el enfoque etnográfico arraigado en el campo de la antropología y la educación y en particular para nuestro contexto local (Cerletti, 2017) y discusiones en torno a la educación y escolarización (Levinson y Holland, 1996). Continuamos con la aproximación a los contextos escolares focalizando en dos aspectos que, desde nuestra perspectiva, son fundamentales para problematizar la cotidianeidad en las escuelas: sujetos (docentes y estudiantes) y prácticas de producción de conocimiento situadas. Suspender los juicios de valor para problematizar y desnaturalizar esta cotidianeidad nos parece un primer paso crucial para poder producir el propio lugar de antropólogas/os y docentes (Cerletti y Rúa, 2017). Nos posicionamos desde un enfoque relacional, que nos permita abordar las prácticas de docentes y estudiantes en relación con la producción de conocimiento, buscando identificar la presencia de supuestos ya sea en torno a los procesos educativos, a los sujetos y a los contextos de enseñanza (Rockwell, 2011 y Cerletti, 2013). En este recorrido, un aspecto que consideramos clave es que las/os estudiantes puedan centrarse en el análisis de las propias experiencias, en tanto docentes o futuros docentes y estudiantes (Alliaud, 2017 y Cerletti, 2019). Así les

propondremos problematizar, a partir de analizar las propias trayectorias escolares y educativas, el “lugar docente” y los sentidos que manejamos en torno a la cotidianidad escolar y las relaciones que se establecen en ella (Achilli, 2017b). En estas instancias de construcción de vínculos, permisos y negociaciones con las escuelas trabajamos analizando registros de campo y/o reconstrucciones previos a dicha inserción.

Continuamos con el núcleo 2 al que denominamos “La enseñanza de la Antropología: la fundamentación del posicionamiento entre la tradición disciplinar y las prácticas de producción de conocimientos contextualizadas”. En este segundo núcleo buscamos explicitar los fundamentos a partir de los cuales construimos el propio posicionamiento como docentes respecto a las herencias disciplinarias (queridas y no queridas) de la tradición antropológica (Neufeld y Wallace, 1998; Hirsch y Salerno, 2017). Consideramos central, para construir este posicionamiento tener en cuenta a *quiénes* va dirigida la propuesta, en *qué contexto* se despliega, cuáles son las intenciones que sostiene identificadas con el *¿para qué?*, y *qué* queremos enseñar en relación al marco de nuestra tradición disciplinar, siempre en diálogo con otras ciencias sociales (Rockwell, 2009b, Thompson, 1989b, Lander 2000, Wallerstein 1996). Como solemos resaltar, señalamos que los fundamentos de la propuesta de enseñanza tienen tres dimensiones: *teórico-epistemológica*, que implica la reflexión sobre cómo la propia disciplina construye conocimiento sobre el mundo social, la dimensión *teórico-metodológica*, que significa la revisión de las discusiones a partir de las cuales se construye el campo problemático disciplinar a ser comunicado, y por último el aspecto *contextual y político* en la que esos conocimientos son tensionados y apropiados en interacción con otros saberes disciplinares y otras epistemologías (Sinisi, Cerletti y Rúa, 2017). En este momento, sí es importante que los registros de campo

y las reflexiones que se van realizando sean a partir de la aproximación a los contextos institucionales en los que las/os estudiantes realizarán su futura práctica docente.

Entonces hasta aquí el desafío de enseñar lo previsto, desde ya que haciendo modificaciones y selecciones, pero sobre todo organizando los tiempos y los espacios de encuentros de manera novedosa para nosotras/os buscando acompañar a las/os estudiantes desde este nuevo lugar. Para ellas/os significaba ir conociendo el posicionamiento de la cátedra, revisar el enfoque etnográfico, analizar sus supuestos, revisar herencias queridas y no queridas de la tradición antropológica, reconstruir sus experiencias previas en torno a la construcción de conocimientos, a la vez que, entrar en contacto por mail o whatsapp con autoridades escolares y docentes, empezar a conocer quiénes son y cómo están en este particular momento estudiantes y docentes de los cursos seleccionados o con las/os que trabajan, comenzar a seleccionar temas o conceptos que quisieran enseñar y pensar cómo implementarlos en la virtualidad. Es decir, no sólo debían apropiarse de los contenidos de nuestra materia de forma virtual sino tenían que encarar un acercamiento etnográfico a las escuelas que se presentaba distante de la tradición antropológica de ir al lugar y reconstruir allí prácticas, sentidos, relaciones o procesos que nos interesa investigar.¹¹

Para la antropóloga Frederic (2016) la actividad de investigación antropológica es y puede ser realizada de manera indisoluble a otra práctica profesional que llama “intervención del conocimiento antropológico”. De esta manera, destaca para este tipo de intervenciones, la necesidad de estar mediadas por un proceso de conocimiento propiamente etnográfico. Retomando esta perspectiva Quirós señala

11 Hay diversos trabajos que realizan este tipo de acercamientos virtuales; por ejemplo: Ardèvol y Lanzeni (2014), Hine (2011), Estalella (2018) y Pink *et al.* (2019).

que “las prácticas de conocimiento que movilizamos en la investigación antropológica son y pueden —me atrevo a decir también, deben— ser desplegadas activamente como herramientas de intervención antropológica” (2021: 40). En nuestro caso, aquellas prácticas de conocimiento relevadas en los contextos escolares producidas por las/os estudiantes a partir de la descripción y problematización de sujetos y relaciones en dichos contextos, luego serán desplegadas en sus prácticas docentes como forma de intervención. A esto lo venimos denominando “doble retroalimentación” (Sinisi, Cerletti y Rúa, 2017) ya que a partir de la documentación de la cotidianidad, recuperamos esos saberes para enseñar, y es lo que da pie a pensar también el proceso de planificación y práctica docente.

Vale resaltar que en tiempos anteriores a la pandemia todo este trabajo claramente tiene una parte individual de lectura de textos y reflexión del propio recorrido, pero también otra que entendemos fundamental de trabajo grupal al momento de acercarse a las escuelas, registrar distintos eventos varias personas y la resolución colectiva de consignas en grupos pequeños y también de intercambio y discusión con otras/os en los tres espacios antes mencionados de la materia, esto ahora quedaba limitado a los intercambios generados en los foros.

La “planificación del núcleo temático” o unidad

Y así llegamos al núcleo 3 de la materia, al que denominamos: “La construcción de contenidos desde el enfoque socio-antropológico: la planificación como propuesta”. En este núcleo buscamos que las/os estudiantes puedan construir un escrito al que denominamos “Planificación de núcleo temático” o “Planificación de unidad” según los sentidos escolares

o de la didáctica. Como señalan Feldman y Palamidessi (2001), planificación, plan, programa o proyecto según distintas denominaciones comparten ciertas cuestiones como: resolver algún problema, es una forma de representación, implica la posibilidad de anticipación y es una prueba o intento dado que no es definitivo. Esto es algo usual en el sistema educativo y que nosotros recuperamos otorgando la impronta de *antropologizar la didáctica* (Cerletti y Rúa, 2017). Entendemos que se trata de una práctica que conlleva la autoría y originalidad docente que media entre el acercamiento etnográfico y su concreción en la puesta en acto en el aula.

Este núcleo o unidad diseñado por las/os estudiantes debe ser pensado a su vez en el marco de un “programa anual” de la materia con la que están trabajando. Quiero señalar aquí otra de las modificaciones que decidimos introducir. Anteriormente esta programación se entregaba al finalizar el primer cuatrimestre junto con la unidad, pero dado los obstáculos para el ingreso a las instituciones escolares y el particular trabajo de campo realizado, decidimos dejar más tiempo para la elaboración de este programa y que fuera entregado al finalizar el año. Entendemos su confección como algo importante para el desempeño en cualquier nivel del sistema educativo.

Volviendo a nuestro núcleo temático, allí tratamos de desarrollar aspectos de planificación en tanto proceso y a la vez herramienta de comunicación. Nos dedicamos a trabajar tanto su estructuración como la coherencia interna. De esta manera, le pedimos a las/os estudiantes que recuperen y organicen del modo que suele ser indicado en el sistema escolar, todas las elaboraciones anteriores para ir generando esta producción en términos de planificación docente. Esta organización no es algo fijo, sino que al buscar entrar en interacción con las/os destinatarias/os estudiantes adquiere movimiento en términos de sucesión de borradores

siempre posible de ser modificada, ampliada, profundizada, de acuerdo a la reflexión sobre la producción de conocimiento en el aula y la práctica docente.

Así fuimos nombrando, problematizando y elaborando los distintos elementos de la estructura didáctica (que utilizamos para diseñar el programa, el núcleo temático o una clase) de la siguiente manera:

- » Fundamentación.
- » Propósitos.
- » Objetivos.
- » Selección y secuenciación de contenidos.
- » Estrategia de producción de conocimientos. Recursos, actividades y dinámicas grupales.
- » Modo y criterios de evaluación y acreditación.
- » Bibliografía del docente y para el estudiante.

En esta terea utilizamos diversos textos en tanto mediadores —podríamos haber elegido otros— que nos ayudaran a reflexionar acerca de estos distintos elementos. Buscamos provocar una revisión y análisis de la tradición disciplinar, de sus experiencias formativas, de su involucramiento con la institución, con las/os sujetos, y con los contenidos a ser enseñados en este particular momento donde en algunos casos aparece fuertemente la tecnología mediando muchos de estos procesos.

Centrándonos en la elaboración de una Unidad o Núcleo temático de determinado Programa sostuvimos que la *fundamentación*, apuntaba a una descripción y problematización de las/os sujetos (estudiantes, docentes), de sus relaciones y contextos documentados. Es decir, se analiza a partir de los registros de campo producidos ¿quiénes son las/os sujetos y los contextos en que despliegan su cotidianidad?, vinculaciones entre sus experiencias formativas

en relación al contexto escolar y al contexto más amplio, la problematización de la producción del conocimiento en el contexto escolar (Padawer, 2010). Donde además de los registros elaborados también es rico y necesario recuperar para analizar políticas educativas, diseños curriculares, manuales, materiales específicos armados o utilizados por las/os docentes, historia institucional, páginas web de la escuela/docente, estadísticas, contexto barrial, etcétera. A su vez, algo central que aparece articulado con lo anterior son los principales conceptos o perspectivas teóricas que se trabajarán en la unidad o núcleo temático. Dichos elementos son recortados y seleccionados teniendo en cuenta aspectos de sus propias experiencias formativas, como así también tradiciones teóricas y herencias que retoman. Así trabajamos las legitimaciones del curriculum escolar entendiendo a la fundamentación como la primera de las transformaciones del conocimiento en este contexto (Candela, 2001; Cerletti, 2008; Rúa, 2019). Esta instancia supone recuperar todo lo que las/os estudiantes venían trabajando, problematizando y elaborando, a la vez que seguir sumando aspectos ligados a su particular acercamiento etnográfico, y fundamentalmente, la búsqueda y selección de la bibliografía propia acode a los temas, conceptos o problemáticas que querían dar. Al igual que en otras ocasiones en contexto presencial podía ocurrir que, por un lado, costara esa revisión conceptual de la tradición disciplinar y su relación con otras ciencias sociales, y por otro, que se simplificara o seleccionara parte de la complejidad elaborada anteriormente. Aquí nuestra tarea de orientar lecturas, recuperar la complejidad de lo trabajado y seguir problematizando el acercamiento etnográfico realizado.

En continuidad con lo anterior los *propósitos* buscan dar cuenta de los posicionamientos elegidos asumiendo

el punto de vista teórico metodológico y político ideológico (Narotzky, 2004) en el cual se sustenta la planificación, y por tanto, el marco de acción de las situaciones que luego se producirán en el aula (García, 2017). Y así solemos problematizar ¿para qué consideran que es relevante el trabajo enunciado en la fundamentación para ese contexto específico, sus estudiantes y en las actuales condiciones?

Los *objetivos* y los *contenidos* en la unidad orientan la producción de las/os estudiantes. En numerosas ocasiones estos elementos suelen aparecer con un fuerte carácter normativo, con la intencionalidad de “desnaturalizar” sin esclarecer previamente cuáles serían los sentidos o prácticas naturalizados o por quiénes. También pueden aparecer con la intención de producir un “conocimiento crítico” sin problematizar respecto de qué se señala esto o sin una propuesta que acompañe desde un abordaje que muestre la complejidad.¹² Los objetivos apuntan al qué se espera que logren las/os estudiantes como resultado de los distintos procesos que pueden ocurrir en el aula centrados en la enseñanza de los contenidos seleccionados. Para esto es necesario considerar los conceptos y opciones teóricas asumidas en la fundamentación y en los propósitos. En relación a la selección y el despliegue a lo largo del núcleo de los contenidos, nos detenemos a recuperar y desplegar aquellas construcciones y elaboraciones que, centradas en las instituciones y sujetos involucradas/os fueron previamente explicitados en la fundamentación. Propusimos también el despliegue de estos contenidos en un mapa conceptual que dé cuenta de manera gráfica y temporal la secuencia de clases que abarcaría este núcleo temático.

Como vemos hasta aquí es siempre un ejercicio constante la revisión de lo anterior para seguir avanzando y conformar

12 Los propósitos también sobre todo al comenzar a escribirlos adquirirían estas notables intenciones.

una coherencia interna entre los distintos elementos. Lo cual implica hacer modificaciones, ampliaciones, volver a revisar notas de campo, rehacer lecturas y selecciones, acceder a nueva bibliografía, explicitar opciones y posicionamientos. Lo mismo vale para los elementos siguen.

Otro de los aspectos del esquema propuesto tiene que ver con la *estrategia de producción de conocimientos: recursos, actividades y dinámicas grupales*. La planificación misma en su conjunto puede ser considerada como la estrategia de producción de conocimientos. No obstante, aquí consideramos las actividades imaginadas que se podrían realizar con el grupo de trabajo, con qué recursos materiales o tecnológicos y las modalidades de trabajo grupal a lo largo de la unidad. Esto implica una articulación con los posicionamientos asumidos en la fundamentación y los propósitos, para comenzar a desplegar explícitamente cómo se llevará a cabo la enseñanza de los contenidos seleccionados, a través de qué armados grupales, actividades individuales o en conjunto, y con qué recursos, conformando la estrategia de enseñanza en vinculación con la experiencia formativa propia y el conocimiento construido en relación a las/os sujetos y sus contextos cotidianos (Hirsch, 2020).

Con la *evaluación* buscamos obtener pistas acerca de cómo están siendo apropiados los contenidos por parte de las/os estudiantes, o también dar lugar a recuperar qué otras construcciones significativas se pueden estar realizando. Este elemento es central ya que las modalidades de evaluación (Falconi, 2014) están involucradas con la estrategia de producción de conocimientos en un doble sentido, como ya señalamos al permitir analizar las construcciones de las/os sujetos, y a su vez, posibilitar la permanente revisión de la práctica docente y las reelaboraciones o modificaciones necesarias de la planificación. La *acreditación* generalmente está estipulada por las instituciones en términos numéricos

o conceptuales para la aprobación de la materia. Varios componentes ligados a la evaluación pueden conformar esta acreditación por eso siempre es importante la explicitación de los criterios con el grupo de estudio.

Por último, solicitamos la *bibliografía* utilizada en tanto futuros docentes y también es interesante encontrar los textos, manuales, producciones de docentes, películas o distintos documentos señalados en la planificación para el trabajo de las/os estudiantes.

Dado lo extraordinario de la cursada del año 2020 se demoró el cierre del primer cuatrimestre, así recién luego de un breve receso comenzamos con el núcleo 4 al que llamamos “Los aportes de la Antropología al estudio de los procesos de construcción de conocimiento: saberes, contenidos, planificaciones y curriculum. En este núcleo se trabajaron tres aspectos: la historia de la Carrera de Ciencias Antropológicas de la UBA (Rúa, 2019), ¿qué relaciones hay entre las prácticas de construcción de conocimientos y las de los contenidos? y los saberes, y por último, planificaciones y curriculums. En paralelo al dictado de estas clases, las/os estudiantes fueron imaginando, y de poco detallando, clases de su unidad para luego elegir una y exponerla a sus compañeras/os y docentes en un ejercicio que llamamos “microclases” y que persigue —como señala Rúa (2020)— problematizar y analizar el “aprendizaje de las prácticas” y las “prácticas de aprendizaje”.

En este ejercicio fueron ensayando formas ya conocidas, pero a la vez novedosas, a través de la computadora para encarar el dictado de clases en circunstancias de cuarentena como ser: compartir las pantallas con imágenes, fotos o videos, trabajar conceptos a partir de una lluvia de ideas en el chat, utilizar un pizarrón como Jamboar, o un juego de elegir respuestas correctas mediante Kahoot, etcétera. Todo esto sirvió no sólo para ensayar la propia clase, con su despliegue de contenidos

y sus recursos, actividades y tiempos, sino ver a compañeras/os desplegar estos elementos de diversas maneras, para luego poder incorporarlos a la futura práctica docente.

Luego debían entregar un trabajo integrador donde se recuperaba y profundizaba todo lo visto, es decir, la producción de una planificación de unidad con todas las partes anteriormente detalladas. A su vez, se solicitaba que avanzaran en el diseño detallado de las dos primeras clases de su núcleo temático, para comenzar a ir delineando la futura práctica docente, en un esquema similar al de la unidad:

- » Breve fundamentación de la clase.
- » Propósitos de la clase.
- » Objetivos de la clase.
- » Contenidos de la clase.
- » Despliegue temporal de actividades y dinámicas grupales con sus recursos y soportes tecnológicos.
- » Bibliografía del docente y para el estudiante.

Acercamientos etnográficos a partir de la propuesta de cátedra

En todo este tramo de la cursada acompañé a un grupo de veintidós estudiantes que conformaban el foro que trabajaba en relación a escuelas secundarias junto a otras cuatro compañeras de la cátedra.¹³ Más específicamente orienté bibliográficamente, corregí sus actividades y producciones, y sugerí formas de trabajo y de acercamiento a la cotidianidad de las/os sujetos, de seis estudiantes.¹⁴ Al realizar el acer-

13 Verónica Zallochi, María Fabrizio, Soledad Gallardo y Eugenia Taruselli.

14 Una decidió no continuar la materia dado los continuos trabajos y reflexiones demandas y su sobrecarga de trabajo al desempeñarse en un área de salud.

camiento etnográfico en las nuevas condiciones generadas por la situación de ASPO hay cuestiones para mencionar, ya sea desde lo relevado por las/os estudiantes, como por numerosos equipos que intervienen en las escuelas y trabajos de investigación. Recupero para ejemplificar algunos de estos últimos en los que me desempeño.

Desde el Programa de Retención escolar de alumnas/os madres/padres y embarazadas de la Ciudad de Buenos Aires se destacó la situación de estudiantes de nivel secundario en distintos documentos, por ejemplo al solicitar “recursos educativos tecnológicos para la inclusión y el fortalecimiento de trayectorias educativas”:

las situaciones de maternidad, paternidad, y de continuidad o interrupción del embarazo, adquirieron una mayor visibilidad en cuanto a las desigualdades estructurales (sociales, de acceso a la salud, educativas, económicas) que vulneraron el acceso al derecho a la educación entre otros, para estas y estos estudiantes (...): ausencia de una computadora en la mayoría de las/os estudiantes madres/padres y embarazadas; conexión con la escuela a través de un único dispositivo como es el celular, así también y en numerosas situaciones, a través del celular de un familiar; ausencia de wifi, de internet, y de datos móviles suficientes para conectarse en el caso de las comunicaciones a través de los celulares. Otro de los condicionantes que (...) obstaculizaron la continuidad de conexión con la escuela y el sostenimiento de la entrega de trabajos, refiere al incremento de tareas de cuidado de hermanxs menores y de quehaceres domésticos por parte de las estudiantes embarazadas y madres, visibilizando de este modo las desigualdades de género. (...) Por su parte, el tiempo que lxs adolescentes orientan al merca-

do laboral (informal en la mayoría de los casos) o a la responsabilidad de atender la demanda de cuidado directo, es un tiempo que se quita y condiciona el tránsito y permanencia en la escuela. (Programa de retención escolar de alumnas/os madres y padres y alumnas embarazadas: 1 y 2)

Desde el equipo de investigación UBACyT¹⁵ sostuvimos que

les docentes y no docentes, les adultes a cargo de niños y les estudiantes son quienes encarnan y hacen eso que llamamos “la escuela”. Y para seguir siéndolo tuvieron que ensayar, probar, ajustar y crear nuevas prácticas para enseñar y aprender en la virtualización. Porque la cuarentena no es igual para todes y las instituciones hacen lo posible en condiciones de marcada desigualdad. (equipo UBACyT, 2020: 1)

También las/os estudiantes fueron mostrando modalidades de “participación” (Cerletti y Rúa, 2017) de las/os sujetos en estos contextos mediados por aplicaciones, cámaras y micrófonos (encendidos o apagados). Dispositivos que implican una penetración de la lógica escolar en los espacios familiares (Novaro, 2021). Y sobre todo fueron mostrando las maneras en que se expresan las desigualdades:

Estudiante 1, era docente titular en una escuela secundaria de gestión estatal del partido de San Martín de la materia Comunicación y Culturas del Consumo, en 5to año. Esto conlleva otro esfuerzo al tener que exotizar un lugar en el que hace tiempo viene trabajando. Pudo tener sólo un encuentro presencial en la escuela antes de la cuarentena.

15 Ubacyt “Nuevas configuraciones y usos de la diversidad en contextos de desigualdad: trayectorias y experiencias educativas en el marco de las políticas de obligatoriedad escolar”.

En consecuencia, organizó el trabajo a través del Google Classroom y de la aplicación Zoom. También mantienen comunicación entre ellas/os y con la docente a través de mensajería instantánea (WhatsApp). Asimismo comparte un grupo de WhatsApp con otras/os docentes del quinto año y a través de este grupo pudo ir teniendo un mayor conocimiento sobre sus estudiantes. Resalta las dificultades de ellas/os para presentar trabajos escritos enviados al classroom y la escasa conexión a través del zoom o cámaras apagadas. Tres de sus alumnos son empleados de jornada completa, otra vende barbijos junto a su madre de manera informal, uno es “repetidor” y suele ser señalado como “problemático” por otras/os docentes, hay dos estudiantes que migraron desde Venezuela. Son oriundos de barrios de los alrededores de San Martín.

Estudiante 2, trabajó desde la asignatura “Construcción de ciudadanía”, en el primer año de una escuela secundaria de gestión estatal en la zona urbana de la localidad bonaerense de San Antonio de Areco. Para analizar distintos aspectos de la ciudad en donde nació y vivió recurre a visiones hegemónicas acerca de representaciones sobre la “tradicción” en dicho lugar, a datos censales y de escolarización de la población junto con las ofertas educativas, historia de la institución y fotos en la actualidad. Desde la escuela se buscó realizar una selección de los contenidos fundamentales de cada asignatura, construyendo así los núcleos principales. Ante la falta de conectividad y acceso a internet de la mayor parte de las/os estudiantes de primer año, se tomó la iniciativa de crear un grupo de WhatsApp por donde transcurren estas clases. Constan de dos partes: una denominada “teórica”, con el material necesario para explicar el contenido a desarrollar, y otra parte “práctica” con consignas y “actividades de producción”, que deben poder responderse con el material teórico presentado en la primera.

Estudiante 3 realizó sus observaciones en un colegio privado del barrio de Belgrano de la Ciudad de Buenos Aires. Se desempeñaba como coordinadora y tutora a cargo del Taller de orientación en el estudio y analizó las clases de la materia “Formación ética y ciudadana”. Dicha institución cobra una cuota elevada a estudiantes que en su mayoría desarrollan su trayectoria escolar hasta el momento en el ámbito privado. Es una escuela caracterizada como “progre”, hay familias que envían allí a sus hijas/os consideran que es un colegio de “excelente calidad” y que “incluye dentro de sus temáticas una visión integral y problematizada del mundo”, además de caracterizarse por “innovadoras” pedagogías. Retomó estas descripciones sobre el colegio en su página web. Observó y analizó clases de 1er año donde al igual antes tienen clases de lunes a viernes de 9:30 a 13:30 a través de la plataforma Google Meet. Para llevar a cabo dicha propuesta las/os docentes y directivos dan por sentado que sus estudiantes tienen computadora, conexión a internet, cámara y micrófono. En su gran mayoría estas/os se conectaban y tenían sus cámaras encendidas.

Estudiante 4 pudo realizar sus observaciones en una institución escolar pero luego no le dejaron continuar con las prácticas docentes en la misma, por lo que tuvo que realizar otro acercamiento etnográfico en una nueva institución en el segundo tramo de la materia. En la primera parte observó y analizó clases de 5to año, de la materia Historia Argentina, en una escuela secundaria católica de gestión privada en la localidad de Llavallol (Lomas de Zamora). Describe la historia del colegio, compara con otra escuela de renombre de la zona, sus ofertas educativas desde el nivel inicial al secundario y las orientaciones de este último donde se busca preparar a las/os jóvenes para sus posteriores carreras universitarias. Menciona dificultades del trabajo con estudiantes en el nuevo contexto a través del uso del

correo electrónico y luego entre las/os docentes se optó por dos vías, una sincrónica y otra asincrónica. La primera, en el caso de “Historia argentina”, cumple el rol de una clase expositiva en el horario de las clases pre-pandemia, mientras que para la segunda se eligió utilizar Google Classroom.

Por último, me detendré un poco más en el trabajo de investigación de la Estudiante 5 ya que luego retomaré también sus reflexiones acerca de todo el proceso de cursada de la materia.¹⁶ Construyó su núcleo temático a partir de su investigación etnográfica sobre prácticas desarrolladas en la asignatura “Historia y geografía” de un primer año de una escuela secundaria de gestión estatal para jóvenes y adultos (CENS)¹⁷ del barrio de Flores, CABA. Realizó una entrevista extensa y mantuvo permanentemente conversaciones con la docente a cargo del curso. Tuvo la posibilidad de observar intercambios vía mail entre ella y sus estudiantes así como fotografías que estos tomaron de sus trabajos prácticos para entregarlos vía email o Whatsapp que le permitieron acercarse a algunos sentidos, prácticas y a la producción material de las/os estudiantes. Elaboró así registros de campo que se articularon y complementaron con la lectura de un conjunto de informes realizados por equipos de investigación de la Gerencia Operativa de Investigación y Estadística, dependiente del Ministerio de Educación de Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Los mencionados informes le permitieron acercarse a la historia de los CENS en el contexto del desarrollo de políticas nacionales y locales en educación para la población joven y adulta. Docentes entrevistados en los informes citados y la del curso, suelen reconocer las condiciones

16 Agradezco a Mariana Menchaca cuyo trabajo aquí recupero que me permita articular su proceso y reflexiones.

17 Centro Educativo de Nivel Secundario.

socioeconómicas que afectan las vidas de sus estudiantes y destacan entre estos la necesidad del título para mejorar laboralmente, o bien señalan la intención de cumplir con una “deuda pendiente”. También tanto en los informes como en los comentarios de la docente, se describe que las/os estudiantes suelen trabajar en condiciones de precariedad e informalidad laboral y que son pocos quienes se desempeñan en las áreas del mercado de trabajo de la especialidad que cursan. La docente resalta que muchos de sus estudiantes trabajan en la zona comercial del barrio de Flores como empleados o como trabajadores independientes. En este CENS sus estudiantes egresan con el título de Perito Auxiliar en Sistemas Administrativos, y en este sentido apunta la docente que tal orientación se encuentra alejada de las oportunidades laborales reales con las que cuentan las/os estudiantes al egresar de la institución. Al igual que se menciona en los informes, en ese CENS se da un proceso de “juvenilización” de la matrícula. En los cursos suele haber distintos grupos de edad entre los que predominan las/os jóvenes de alrededor de veinte años y, en segundo lugar, las personas mayores. Hay gran cantidad de mujeres jóvenes (muchas de ellas madres y trabajadoras) y mujeres mayores (en su mayoría retiradas). También señala la presencia de migrantes fundamentalmente bolivianos y paraguayos. Destaca que el CENS se organiza según un régimen cuatrimestral en el que cada estudiante puede elegir las materias a cursar en cada año. Este régimen se ofrece a modo de flexibilizar las opciones y posibilidades de cursada ante el elevado abandono determinado en gran parte por las propias condiciones de vida y las obligaciones personales y familiares de las/os estudiantes.

Estas diferencias en edad y de origen y la composición inestable de los cursos son vividas por la docente titular del curso, como un desafío a la hora de “armar grupo”, en tanto

suponen diversidad de actitudes e intereses entre los estudiantes. Desde el punto de vista docente, la posibilidad de armar grupo tiene importancia en el proceso de aprendizaje en tanto implica la construcción de lazos de confianza entre estudiantes, y entre docente y estudiantes, contribuyendo a la realización de “una buena clase”. Como relata la profesora en la entrevista, a lo largo de su experiencia de quince años en educación para adultos, y a pesar de su intenso interés por no instalar dinámicas educativas “bancarias”, suele encontrarse con que las/os estudiantes esperan y demandan prácticas de enseñanza y aprendizajes “tradicionales”. Los debates y las reflexiones abiertas sin definiciones claras, en los que la docente sobre todo instala preguntas, pero no centra su actividad a exponer o explicar, parecen desorientar en ocasiones a estudiantes que suelen esperar que se explique con claridad cuáles son los contenidos precisos que serán evaluados, cómo serán evaluados y que haya un resultado concreto de evaluación.

Dadas estas condiciones de base, el ASPO significó un quiebre importante. La docente relata un brusco descenso de la matrícula en el último cuatrimestre y la falta de comunicación con muchas/os estudiantes a lo largo de la cursada. Aquí las relaciones entre docente y estudiantes ocurrieron fundamentalmente de modo diferido a través de grupos de WhatsApp y mails a los que las/os estudiantes accedieron casi exclusivamente a través de sus celulares. Por este medio se enviaron trabajos prácticos, se fueron resolviendo preguntas o dudas junto con la entrega para ser evaluados.

A todo este complejo panorama, se le sumaban las exigencias institucionales de listas de estudiantes, las extensas y multitudinarias reuniones virtuales, la organización de la entrega de viandas, la confección de cuadernillos temáticos y de trabajos prácticos, la entrega de actividades escolares a la dirección y al Ministerio para su supervisión, etcétera.

Todos estos elementos contribuyeron a la sobrecarga y a la extensión indefinida de la jornada laboral. La docente describe que en los primeros momentos se vio obligada a trabajar “tres veces más” de lo normal y que no llevaba registro del tiempo o de los horarios de su jornada diaria de trabajo. Todas estas actividades las realizaba en su vivienda en la que convive con dos sus hijos adolescentes. Como relataba en la entrevista, luego que ellos se despiertan, suele trasladarse del living-comedor a la cocina donde arma su nuevo espacio de trabajo¹⁸ mientras uno de sus hijos ocupa el living y el otro el único dormitorio, y así tener un espacio para cada una/o. La actividad laboral suele intercalarla con la preparación de las comidas diarias, mantenimiento de la casa y momentos de esparcimiento.

Entonces, como vimos, algo común a los acercamientos etnográficos que realizaron las/os estudiantes de nuestra materia, o desde equipos que trabajan en escuelas, como desde grupos de investigación se resaltó la impronta de ensayo y nuevas prácticas, la disposición de otros espacios y tiempos de trabajo como de cursada, el uso de dispositivos tecnológicos en ocasiones en que se puede o se tiene. En definitiva, la novedosa situación de aislamiento social y cuarentena nos permite identificar distintas modalidades —aquí sólo mencionamos algunas— en que las desigualdades previas se acrecientan y exacerban en este nuevo contexto, a la vez que se multiplican los tiempos y nuevas tareas ligadas al trabajo docente.

18 Adjunta a su trabajo fotografía de la cocina de la docente. Está tomada de día, se observa un espacio pequeño pero luminoso, con una ventana al fondo que daría a un lavadero. Una mesa chica con una banqueta ocupa todo su ancho y es donde la docente dispone la notebook, el mouse y el mate. Sobre la mesada de mármol de la cocina hay un calendario.

El desarrollo de la “práctica docente” y la reflexión del proceso

El núcleo 5 de nuestra materia significó establecer un espacio de tutoría en pequeños grupos de trabajos, de modo sincrónico a través de la plataforma Google Meet, que conduciría a la realización de la práctica docente de cada estudiante en la institución escolar elegida. Durante este momento las/os estudiantes siguieron trabajando en la coherencia de las distintas partes de la planificación de su unidad o núcleo, avanzando en el diseño detallado de las dos primeras clases —con la experiencia que les había dejado dar, observar y evaluar las “microclases” propias y de compañeras/os— para poder comenzar su práctica, como así también profundizando en el conocimiento de las/os estudiantes con quienes iban a trabajar y negociando con sus docentes a cargo de los cursos la fecha de inicio.¹⁹

En el caso de la Estudiante 5 (CENS de Flores, materia “Historia y geografía”) preparó una unidad correspondiente a la “Historia de América prehispánica”. Allí abordó el poblamiento del continente americano, mostrando construcciones del conocimiento científico a partir de discusiones entre distintos modelos y la diversidad de líneas de evidencia. Un segundo aspecto tuvo que ver con las concepciones acerca de “indio” en América, la historización y problematización del concepto en tanto categoría colonial y las ideas naturalizadas o de sentido común en la actualidad. Por último, trabajó sobre la diversidad socio-cultural y socio-ambiental americana abordando paisajes naturales, paisajes humanos, los pisos ecológicos y sus sociedades

19 Como mencioné anteriormente un estudiante tuvo que cambiar de institución, además al grupo se sumó otro que había cursado la primera parte el año anterior sin haber concluido su práctica docente.

en los Andes, y relaciones sociales en el ayllu: parentesco, reciprocidad, curacazgo.

Continuó con la utilización de Google Meet (algo que introdujo la profesora titular) y Google Classroom (para los intercambios asincrónicos que también venía ensayando la docente). En los encuentros sincrónicos semanales realizó dinámicas dialogadas y expositivas, fundamentalmente grupales, involucrando herramientas y soportes digitales variados como imágenes, gráficos, material audiovisual, presentaciones en PowerPoint. Utilizó el chat como anotador o pizarra, también como canal de intercambio de inquietudes o comentarios de las/os estudiantes. El Google Classroom le dio continuidad a la relación con las/os estudiantes y para profundizar los contenidos. A través de esta herramienta envió consignas y actividades para la comprensión lectora, el análisis, la expresión de la opinión propia, la producción de materiales (de forma individual o colectiva), para reforzar los debates y los conceptos abordados en los encuentros. También utilizó esta aplicación para presentar material audiovisual como insumo principal o auxiliar de los contenidos abordados. Realizó actividades ligadas a la reconstrucción de un árbol familiar, experiencias biográficas de sus estudiantes y la indagación acerca de historias de objetos que tuvieran en sus casas para conectar desde la actualidad los temas trabajados en su unidad.

En el sexto y último núcleo de la materia trabajamos las reflexiones finales que incluyen sobre todo este tramo de la experiencia docente (Cerletti, 2019), pero también distintos aspectos abordados durante todo ese año tan particular. Esta entrega se realizó junto con la elaboración de una propuesta de Programa anual de la asignatura en la cual estuvieron trabajando. De esta manera, el programa debía contener a los diferentes núcleos que componen la materia, en particular uno de ellos fue el desplegado en su práctica

docente, y que contuvo a su vez a las clases que dictaron. Hasta el año 2019 la realización de este objeto de enseñanza sucedía en el primer cuatrimestre, junto con el diseño de la unidad y previo a la práctica docente. Como comenté anteriormente un estudiante se sumó a mi grupo en el segundo cuatrimestre, de modo que él ya había realizado este ejercicio de elaboración del programa en su momento. En conversaciones finales con el grupo total no concebían cómo se podía realizar sin haber pasado antes por la práctica docente, aquel momento había significado profundas reflexiones y cambios de expectativas que ahora podían reflejar de mejor manera en esa última producción.

Para cerrar este escrito me referiré a algunos aspectos que me interesa recuperar de las reflexiones producidas a partir de la práctica docente de la Estudiante 5.

Luego de dar cada clase pedimos a las/os practicantes que elaboren una reflexión poniendo en relación el plan de clase escrito y la puesta en acto de la clase: cumplimiento de objetivos, tiempos de trabajo, actividades y recursos acorde al grupo y a la temática, interacciones entre las/os estudiantes y con el/la docente a partir de los contenidos abordados, etc. La Estudiante 5 a partir de dichas reflexiones y distanciándose del proceso vivido recientemente, luego del dictado de su núcleo temático remarcó las siguientes cuestiones.

Percibió —como es esperable— diferencias entre el momento de elaboración de la propuesta de enseñanza y el de la puesta en acción de dicha hipótesis. Este segundo momento, vivenciado como “una experiencia difícil” enumera una sensación de falta de ideas en torno al desarrollo de estrategias adecuadas a esas/os sujetos, incomodidad o nervios ante la vinculación cara a cara con sus estudiantes pero a través de una pantalla, y la necesidad constante de replantearse tiempos, actividades y recursos. A su vez, la reflexión permanente acerca de sus modos de intervención basados

en su investigación etnográfica contribuyó a analizar en la propia biografía universitaria modelos internalizados/naturalizados de construcción de conocimientos.

Al manifestar un notorio desbalance entre su facilidad para desarrollar por escrito el contenido a enseñar frente a la vacilación a la hora de construir y poner en acción el modo de hacerlo, identificó cuatro aspectos como posibles respuestas provisionarias. En el primero, señala su proceso de aprendizaje ligado fundamentalmente a una práctica de lectura (muchas veces solitaria) de voces autorizadas y objetivadas en textos. En segundo término, apunta a la modalidad de evaluación orientada principalmente al control de lectura, a la comparación y crítica intertextual de aquellas voces autorizadas. Tercero, el desarrollo y posterior consolidación de una actitud estudiantil autónoma y rutinaria (casi automática) donde las estrategias de aprendizaje se hallan fuertemente naturalizadas y que, por lo tanto, se hallan desvinculadas de su (difícil) proceso de construcción en los inicios de la práctica estudiantil. Por último, la escasa vinculación con espacios de enseñanza en contextos no académicos, y por lo tanto, la falta de referentes que considera necesarios para otra construcción de la propia propuesta docente. En consecuencia, considera que estos cuatro elementos volvieron particularmente difícil movilizar la creatividad y la imaginación de estrategias que hicieran más comprensibles ciertos aspectos constitutivos y subyacentes a su propuesta de enseñanza.

En el desbalance señalado, el *qué* enseñar cobraba un lugar central en el tiempo de la planificación y de la clase, y el *cómo* se traducía en modalidades expositivas ya conocidas. Entiende esto como un supuesto en torno a una noción del contenido en tanto “mensaje” transmitido por un emisor-docente hacia los receptores-estudiantes, y que ese mensaje llegase lo más claro posible. Este análisis le permite evocar

su propia experiencia dentro de la facultad en donde ser evaluada, lo identifica con “dar crédito” de haber entendido mensajes fundamentalmente textuales. La naturalización de tales prácticas y sentidos, fueron llevando que invisibilizara las formas de producir conocimiento en la facultad.

Reconoce que la modalidad expositiva no necesariamente es cuestionables en sí, sino que se volvía problemática en tanto y en cuanto no se articulaba, en un principio, con propuestas o dispositivos que permitieran tener indicios de las formas de apropiación de los contenidos por parte de las/os estudiantes: no contemplaba espacios y actividades para la producción de material de estudio tales como notas, cuadros sinópticos o redes conceptuales, realización de tareas, etcétera. Aquella forma de propiciar la participación estudiantil estaba pensada en los inicios únicamente en forma de posibles opiniones, o respuestas a preguntas sobre contenidos vistos en clases anteriores, o anécdotas de experiencias personales y familiares. De este modo, esta propuesta de participación se esfumaba en la eventualidad de la clase sin quedar registradas u objetivadas en producción alguna. En consecuencia, se hacía difícil la contrastación de la experiencia realizada con los objetivos proyectados para cada clase. No obstante, el reconocimiento de la importancia de generar instancias para la producción estudiantil, fue tomando cada vez mayor importancia.

Con las sucesivas reformulaciones de las clases se propuso primero la realización de una actividad en el Google Classroom, centrada en la reconstrucción de historias familiares a partir de objetos cotidianos. Detrás de esta propuesta se articuló la vida cotidiana como punto de partida para el análisis socio-histórico y el pedido de que las/os estudiantes “produzcan algo”. Luego les propuso la producción de un trabajo práctico final en el que se incentivó a que las/os estudiantes buscaran y organizaran información, compararan

materiales y articularan conceptos vistos en clase. De este modo, pasó de instancias en que buscaba que las/os estudiantes sólo opinaran, a elaborar estrategias a través de las cuales se puedan explicitar y desarrollar formas posibles de apropiación de contenidos durante la clase.

Para cerrar este capítulo, entendemos que profundizar en el análisis de estas dimensiones de los procesos de construcción de conocimientos (tanto propios como de las/os sujetos con quienes trabajamos en la facultad o en las escuelas) implica, pensar a las prácticas de conocimientos desde agencias concretas y situadas, apuntando a relevar la complejidad de las construcciones en los particulares y novedosos contextos. Apostamos en este desafío a creer que las interacciones personales cara a cara no pueden ser reemplazadas aún cuando como pudimos ver en el particular contexto atravesado se dieron construcciones muy interesantes que alimentaron estas reflexiones.

Bibliografía

- Achilli, E. (2005). *Investigar en antropología social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Laborde.
- Achilli, E. (2017a). Construcción de conocimientos antropológicos y coinvestigación etnográfica. Problemas y desafíos. *Cuadernos de Antropología Social*, núm. 45, pp. 7-20. Sección de Antropología Social, Instituto de Ciencias Antropológicas, Facultad de Filosofía y Letras (UBA).
- Achilli, E. (2017b). Enseñar antropología. Una introducción. Cerletti, L. y Rúa, M. (comps.), *La enseñanza de la antropología*. Facultad de Filosofía y Letras (UBA).
- Agamben, G. (2020). La invención de una epidemia. *Sopa de Wuhan*, pp. 17-19. ASPO.
- Alliaud, A. (2017). *Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio*. Paidós.
- Ardévol, E. y Lanzeni, D. (2014). Visualidades y materialidades de lo digital: caminos desde la antropología. *Anthropologica*, año XXXII, núm. 33, pp. 11-38.

- Bourdieu, P. (1988). De la regla a las estrategias. *Cosas dichas*, pp. 67-82. Gedisa.
- Byung-Chul Han (2020). La emergencia viral y el mundo de mañana. Agamben *et al.*, *Sopa de Wuhan*, pp. 97-111. ASPO.
- Candela, A. (2001). Transformaciones del conocimiento científico en el aula. *La escuela cotidiana*. Fondo de Cultura Económica.
- Cerletti, L. (2008). Didáctica de las ciencias sociales y transposición: reflexiones desde la antropología. *I Congreso Internacional de Didácticas Específicas*. San Martín, Provincia de Buenos Aires.
- Cerletti, L. (2013). Enfoque etnográfico y formación docente: aportes para el trabajo de la enseñanza. *Pro-Posicoes*, vol. 24, núm. 2, pp. 81-93.
- Cerletti, L. (2017). Antropología y educación en Argentina: de condiciones de posibilidad, preocupaciones en común y nuevas apuestas. *Horizontes Antropológicos*, núm. 49. UFRGS.
- Cerletti, L. (2019). La formación docente de los/as antropólogos/as y sus prácticas de enseñanza: acerca del trabajo sobre las experiencias. *Debates em Educação*, Dossier Ensino de Antropologia, vol. 11, núm. 23, enero-abril, pp. 416-431. En línea: <<http://dx.doi.org/10.28998/2175-6600.2019v11n23p416-431>>.
- Cerletti, L. y Rúa, M. (2017). Antropología de la enseñanza: conocimientos y experiencias. *La enseñanza de la antropología*. Facultad de Filosofía y Letras (UBA).
- Equipo UBACyT (2020). Sobre desigualdades, escuelas y barbijos. *Boletín de Antropología y Educación*, año 9, núm. 12. Programa de Antropología y Educación. Instituto de Ciencias Antropológicas. Facultad de Filosofía y Letras (UBA).
- Estalella, A. (2018). Etnografías de lo digital: remediaciones y recursividad del método antropológico. *AIBR. Revista de Antropología Iberoamericana*, vol. 13, núm. 1, enero-abril, pp. 45-68.
- Ezpeleta, J. y Rockwell, E. (1985). Escuela y clases subalternas. Rockwell, E. e Ibarrola (comps.), *Educación y clases populares en América Latina*. IPN, DIE.
- Fabrizio, M. L. y Gallardo, S. (2016). ¿A quiénes le enseñamos y qué contenidos elegimos?... Repensando la contextualización y la producción de conocimiento en el aula desde —y para— la enseñanza de la antropología. *REBES. Revista Brasileira de Ensino Superior*, núm. 2 (1), enero-marzo, pp. 8-20.
- Falconi, O. (2014). Criterios de evaluación de profesores en una escuela secundaria estatal: la valoración del trabajo, el esfuerzo y la autonomía en la tarea escolar.

Cuadernos de Educación, año XII, núm. 12, noviembre. CIFYH - Universidad Nacional de Córdoba.

- Feldman, D. y Palamidessi, M. (2001). *Programación de la enseñanza en la universidad. Problemas y enfoques*. Serie Formación Docente, núm. 1. Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Frederic, S. (2016). Intervenciones del conocimiento antropológico en terreno militar. *Quehaceres*, núm. 3, pp. 58-69.
- García, J. (2017). "No me importa si me aburro o me hacen hablar de política... necesito el título": la producción del "sujeto crítico" en un bachillerato popular. *Propuesta Educativa*, núm. 47, año 26, junio, vol. 1, pp. 141-152. En línea: <<http://propuestaeducativa.flacso.org.ar/revista/indice-n47/>>.
- Geertz, G. (1987). *La interpretación de las culturas*. Gedisa.
- Gramsci, A. (2003 [1948]). *El materialismo histórico y la filosofía de Benedetto Croce*. Nueva Visión.
- Heller, A. (1972). La estructura de la vida cotidiana. *Historia y vida cotidiana*. Grijalbo.
- Heller, A. (1977). *Sociología de la vida cotidiana*. Península.
- Hine, C. (2011). *Etnografía virtual*. UOC.
- Hirsch, M. (2020). "Antropoqué...?" *Un análisis sobre la aproximación a la antropología de jóvenes en transición de la escuela secundaria a la educación superior*. En prensa. Facultad de Filosofía y Letras (UBA).
- Hirsch, M. y Salerno, V. (2017). Los procesos socioculturales entre el pasado y el presente: Reflexiones sobre la enseñanza del enfoque socioantropológico. Cerletti, L. y Rúa, M. (comps.), *La enseñanza de la antropología*. Facultad de Filosofía y Letras (UBA).
- Hirsch, M., García, J., Cerletti, L. y Rúa, M. (2022). "Continuidad Pedagógica", continuidad relativa: el posicionamiento en movimiento. Gómez, D. y Suárez, D. (comps.), *Formar docentes en los profesorados universitarios en FFyL. Ensayos y experiencias en torno a la práctica profesional docente en una situación excepcional*, pp. 97-123. Facultad de Filosofía y Letras (UBA).
- Kosik, K. (1963). La totalidad concreta. *Dialéctica de lo concreto*, pp. 53-76. Grijalbo.
- Lander, E. (2000). Saberes coloniales y eurocéntricos. *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

- Levinson, B. y Holland, D. (1996). La producción cultural de la persona educada: una introducción. Levinson, B., Foley, D. y Holland, D., *The cultural production of the educated person. Critical ethnographies of schooling and local practice* Trad. Laura Cerletti. State University of New York.
- Menéndez, E. (2002). *La parte negada de la cultura. Relativismo, diferencias y racismo*. Bellaterra.
- Menéndez, E. (2006). *Desaparición, resignificación o nuevos desarrollos de los lazos y rituales sociales*. Colegio de Michoacán.
- Narotzky, S. (2004). Una historia necesaria: ética, política y responsabilidad en la práctica antropológica. *Relaciones. Estudios de historia y sociedad, ética y política en el quehacer antropológico*, vol. XXV, núm. 98, pp. 107-145.
- Neufeld, M. R. (1996-1997). Acerca de antropología social e historia: una mirada desde la antropología de la educación. *Cuadernos del Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano*, núm. 17, pp. 145-158.
- Neufeld, M. R. (2010). Procesos sociales contemporáneos y el desarrollo de la antropología social y política. Neufeld, M. R. y Novaro, G. (comps.), *Introducción a la antropología social y política. Relaciones sociales, desigualdad y poder*. Facultad de Filosofía y Letras (UBA).
- Neufeld, M. R. y Wallace, S. (1998). Antropología y ciencias sociales. De elaboraciones históricas a herencias no queridas a propuestas abiertas. Neufeld, M. R., Grimberg, M., Tiscornia, S. y Wallace, S. (comps.), *Antropología social y política*. Eudeba.
- Novaro, G. (2021). El carácter provisorio del conocimiento. *La educación en debate*, núm. 89, abril. *Le monde diplomatique*. UNIPE.
- Ortner, S. (2016). *Antropología y teoría social: cultura, poder y agencia*. Universidad Nacional de San Martín.
- Padawer, A (2010). Tiempo de estudiar, tiempo de trabajar: la conceptualización de la infancia y la participación de los niños en la vida productiva como experiencia formativa. *Horizontes Antropológicos*, año 16, núm. 34, pp. 349-375, julio-diciembre.
- Pallma, S. y Sinisi, L. (2004). Tras las huellas de la etnografía educativa Aportes para una reflexión teórico metodológica. *Cuadernos de Antropología Social*, núm. 19. Facultad de Filosofía y Letras (UBA).
- Pink, S. et al. (2019). *Etnografía digital. Principios y práctica*. Morata.

- Programa de Retención Escolar de Alumnas/os Madres y Padres y Alumnas Embarazadas (2020). *Solicitud de recursos educativos tecnológicos para la inclusión y el fortalecimiento de trayectorias educativas*. Documento interno.
- Quirós, J. (2021). *¿Para qué sirve unx antropólox? La intervención antropológica y sus relaciones con la investigación*. Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba.
- Rockwell, E. (1997). La dinámica cultural en la escuela. Álvarez, A. y del Río, P. (eds.), *Hacia un currículum cultural: un enfoque vygotkiano*. Madrid.
- Rockwell, E. (2007). Huellas del pasado en las culturas escolares. *Revista de Antropología Social*, núm. 16, pp. 175-212.
- Rockwell, E. (2009a). La relevancia de la etnografía. *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós.
- Rockwell, E. (2009b). El diálogo entre antropología e historia. *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en procesos educativos*. Paidós.
- Rockwell, E. (2010). Tres planos para el estudio de las culturas escolares. Elichiry, N. E. (coord.), *Aprendizaje y contexto: contribuciones para un debate*. Manantial.
- Rockwell, E. (2011). Los niños en los intersticios de la cotidianeidad escolar. ¿Resistencia, apropiación o subversión? Batallán, G. y Neulfed, M. R. (comps.), *Discusiones sobre infancia y adolescencia: niños y jóvenes dentro y fuera de la escuela*. Biblos.
- Rúa, M. (2019a). El currículum desde un enfoque antropológico. *Debates em Educação*. Maceió.
- Rúa, M. (2019b). El recorrido de una "titulación": el Profesorado de Enseñanza Media y Superior en Ciencias Antropológicas de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. *XV Jornadas Rosarinas de Antropología Sociocultural*.
- Rúa, M. (2020). Entre el aprendizaje de las prácticas y las prácticas de aprendizaje. Moya, M. M. y Rúa, M. (comps.), *Aprendizaje del "oficio" en la universidad*. Facultad de Filosofía y Letras (UBA).
- Sinisi, L., Cerletti, L. y Rúa, M. (2017). La enseñanza de la antropología y la formación de profesores. Cerletti, L. y Rúa, M. (comps.), *La enseñanza de la antropología*. Facultad de Filosofía y Letras (UBA).
- Thompson, E. P. (1984). La sociedad inglesa del siglo XVIII: ¿lucha de clases sin clases? *Tradicón, revuelta y conciencia de clases*, pp. 13-61. Crítica.

- Thompson, E. P. (1989a). *La formación de la clase obrera en Inglaterra*. Crítica.
- Thompson, E.P. (1989b). Folklore, antropología e historia social. *Historia Social*, núm. 3, pp. 81-102.
- Wallerstein, I. (1996). ¿Qué tipo de ciencia social debemos construir ahora? *Abrir las ciencias sociales*. Siglo XXI.
- Williams, R. (1994 [1981]). *Sociología de la cultura*. Paidós.
- Žižek, S (2020). Coronavirus es un golpe al capitalismo al estilo de “Kill Bill” y podría conducir a la reinención del comunismo. Agamben *et al.*, *Sopa de Wuhan*, pp. 21-27. ASPO.

Capítulo 2

Articulaciones entre la antropología y la enfermería

Contribuciones de la antropología de la salud a la formación universitaria de enfermería

Karina Alicia Faccia

Agradecimientos

Agradezco a las profesoras y profesores de la cátedra de “Didáctica especial y prácticas de la enseñanza de la antropología” de la Facultad de Filosofía y Letras por la invitación a participar de esta publicación, que permite visibilizar y transmitir nuestro desempeño como profesionales de la antropología en el campo de la educación y en este caso, en la formación de profesionales de la salud. Asimismo, el reconocimiento de mi paso por este espacio como adscripta y adjunta entre finales de la década de 1990 y principios del 2000, formando parte de la construcción de una didáctica de la antropología, impulsada por la Prof. Liliana Sinisi. Por otra parte, agradezco a las colegas enfermeras y enfermeros con quienes compartí y comparto la hermosa y desafiante labor de formar personas que cuidarán de otras personas. Finalmente agradezco a las y los estudiantes de enfermería, con quienes convivo muchas horas en las aulas, enseñando y aprendiendo, e intercambiando experiencias de vida.

Introducción

Este artículo se gestó a partir de mi participación en la Jornada “Enseñar antropología: los desafíos de la construcción de conocimiento en contextos diversos”, organizada por la cátedra “Didáctica especial y prácticas de la enseñanza de la antropología” en noviembre de 2019. Ese mismo año, la presencia en las II Jornadas de la Red de Antropología y Salud de Argentina (RedASA) “Trayectorias antropológicas y trabajo en salud: diálogos, intersecciones y desafíos”, coordinando el conversatorio “Los aportes de la antropología a la formación universitaria de las carreras de salud en Buenos Aires. El caso de la enfermería, la medicina y la nutrición”.

Por otra parte, la presentación de una ponencia sobre los aportes de la antropología de la salud a la formación universitaria de enfermería, en el Congreso Interdisciplinario de Ciencias de la Salud, que se desarrolló en la Universidad Nacional de La Matanza.

Asimismo, las articulaciones entre la antropología y la enfermería merecen este espacio reflexivo, producto de mis trayectorias profesionales hace veinticinco años en la formación de estudiantes en la carrera de Enfermería del nivel superior terciario y universitario; cuyos contenidos de los diversos diseños curriculares incluyeron e incluyen perspectivas, problemáticas y conceptos del campo de las ciencias sociales y de la antropología.

En este sentido, la resolución del Ministerio de Educación 2721 (2015) definió para la formación de la Licenciatura en Enfermería el siguiente perfil: “el graduado está preparado en el área disciplinar con conocimientos científicos, humanísticos, éticos, legales y políticos para proporcionar atención de enfermería a las personas, familia y grupos de la comunidad, con compromiso social y político”. Este perfil se direcciona hacia una formación integral que pone en

consideración los aspectos sociales y políticos de los cuidados de enfermería no sólo de las personas sino también de su entorno familiar y comunitario.

Los contenidos curriculares básicos presentados en dicha resolución que corresponden a la antropología están organizados dentro del área socio-humanística. Los contenidos mínimos son: la antropología como ciencia de la diversidad humana, las corrientes teóricas, etnocentrismo, racismo, relación naturaleza-cultura. La muerte, la enfermedad, los padecimientos y las prácticas curativas como construcciones universales, históricas y sociales. Las instituciones de salud. La medicina popular y las curas alternativas.

Si bien la incorporación de los contenidos de la antropología dentro de los diseños curriculares para la formación superior de la enfermería en la Argentina no es un hecho reciente, adquiere relevancia la visibilización de los mismos como propuesta de una educación integral que incluya los aportes de la perspectiva sociocultural a la educación de las y los profesionales de la salud y de la enfermería. Además nuestras contribuciones disciplinares poseen un alcance que abarca no sólo aspectos teóricos de la formación sino también aquellos vinculados con las prácticas profesionales en los diversos niveles de atención y espacios de inserción profesional de las enfermeras y los enfermeros, y en los principales roles de enfermería: asistencial (cuidados), educacional (promoción y prevención de la salud, capacitación y formación de profesionales), de gestión y administración de instituciones de salud, y de investigación de problemáticas sanitarias. Igualmente poner en consideración que las prácticas profesionales se realizan con otros colegas, con otros profesionales de la salud y de las ciencias sociales, interactuando en diferentes equipos y espacios de trabajo interdisciplinario.

Las articulaciones entre la antropología y la enfermería pueden concebirse como un puente, “puente que aporta sensibilidad, cambios de perspectiva, apoyo metodológico y, sin duda, complementariedad para ambas disciplinas” (Martorell, Comelles y Bernal, 2010: 6). Un espacio para reflexionar acerca de diversas problemáticas y prácticas como, la alimentación, la salud sexual y reproductiva, la salud mental, las etapas de la vida, los cuidados, la biomedicina, las medicinas alternativas y complementarias, la salud y la religión, la enfermedad, y la muerte.

Los diálogos entre la antropología y la enfermería nos invitan entonces a ubicarnos en espacios de formación de otros profesionales, en este caso del ámbito sanitario; en una interacción con profesionales de otros campos disciplinares y de la enfermería, y con estudiantes de esta carrera.¹ En este recorrido surgen inquietudes, dificultades u obstáculos, interrogantes y desafíos; pero también espacios de diálogos, de revisión y construcción colectiva de conocimientos.

A la hora de pensar en el diseño de un programa y en la planificación de una propuesta didáctica para ponerla en acción, no sólo es necesario revisar los contenidos conceptuales y su selección, los ejes problemáticos transversales; sino también las fuentes bibliográficas y otras fuentes de información, las y los autores elegidos, y las estrategias y recursos didácticos que formarán parte del desafiante y sinuoso proceso de enseñar, aprender y evaluar. Por otra parte, cómo desarmar, traducir, transponer didácticamente el lenguaje técnico propio de la antropología (en este caso la antropología de la salud), que en general peca de ser abstracto

1 Es relevante señalar al respecto que las y los estudiantes de enfermería pueden encontrarse en distintos trayectos formativos, como aquellos que se inician en la carrera, o los que son cuidados empíricos, o los que ya son auxiliares de enfermería o profesionales cursando la licenciatura. Estos trayectos establecen diferentes experiencias en relación con la carrera y con la profesión, que marcan de manera significativa el contacto con el mundo de los cuidados y del trabajo.

y hermético, pero que es necesario modelar como una manera de tender lazos con la enfermería.

Este ejercicio intelectual y didáctico nos invita a que formulemos algunas preguntas sobre la percepción, las representaciones, los sentidos y las ideas previas que las y los estudiantes poseen sobre la antropología como disciplina o como contenido dentro de su formación profesional en el campo de la salud. Las tensiones entorno al lugar “secundario” o “muy interesante” que la misma ocupa dentro de la formación, la significatividad dentro del proceso formativo, su legitimidad, su pertinencia y su utilidad.

Otra de las preguntas que nos hacemos como profesionales y como docentes, es pensar sobre cuáles son los conocimientos y las experiencias previas que las y los estudiantes poseen acerca de las diferentes problemáticas que trabajamos en el aula, que interpelan las relaciones entre el sentido común y el conocimiento científico, lo empírico y la formación profesional. Y que también de cierta forma favorecen el ejercicio de aprender a “pensar antropológicamente”, parafraseando a Bauman y May (1994) cuando conceptualizan acerca del objeto de estudio de la sociología.

El objetivo de este artículo es reflexionar críticamente acerca de los aportes de la antropología de la salud a la formación de la enfermería universitaria en la Argentina, a partir de las experiencias educativas en la Licenciatura en Enfermería en la Universidad Nacional de Avellaneda (UNDAV).

Las articulaciones y contribuciones se organizaron a partir de dos ejes de análisis: el eje epistemológico-metodológico y el eje pedagógico.

La metodología de trabajo consistió en la sistematización y el análisis de fuentes primarias y secundarias: fuentes bibliográficas y documentales, y experiencias de trabajo de planificación y propuestas didácticas.

Se analizaron las experiencias formativas en las asignaturas del Plan de Estudios Resolución CS 043/14: “Cuidados de la salud centrados en la comunidad I”, “Enfermería comunitaria”, y “Comunicación y relaciones humanas”.

La revisión de las contribuciones de la perspectiva antropológica a la formación de la enfermería permitirá repensar los problemas y las prácticas entorno a la relevancia de este enfoque en el campo de la salud, en los cuidados de enfermería, sus alcances y limitaciones, y los desafíos de los y las profesionales de la antropología en las trayectorias educativas de la enfermería.

El intercambio de experiencias profesionales facilitará abrir un espacio de reflexión crítica sobre los principales aspectos epistemológicos, metodológicos y didácticos de la labor docente en estos ámbitos formativos, para repensar a la antropología en la interdisciplina, en diálogo con otras profesiones del campo de la salud.

El eje epistemológico-metodológico: antropología y cuidados de enfermería

Este eje pretende analizar las articulaciones entre la antropología y la enfermería, a partir de las construcciones del conocimiento científico de cada disciplina y su metodología de investigación. Diversidad, cultura, salud, enfermedad, cuidados e interculturalidad son los principales conceptos que vertebran las relaciones entre ambas disciplinas.

Para abordar este primer eje epistemológico-metodológico, es necesario hacer referencia a la construcción de la antropología como disciplina científica, su objeto de estudio y método, y su especificidad dentro del campo de las Ciencias Sociales. El estudio de la otredad o la diversidad cultural, el enfoque microsocia, la perspectiva histórica de los procesos

sociales, y la investigación cualitativa, como los principales componentes de su distinción. El enfoque antropológico que pretende desnaturalizar lo naturalizado, descotidianizar lo cotidiano y exotizar lo familiar (Guber, 2009).

En este sentido, Menéndez afirmó que:

La antropología social se ha caracterizado, en términos comparativos, por haber sido casi la única en sostener la pertinencia metodológica de un enfoque holístico; por una particular preocupación por las descripciones y análisis de tipo cualitativo; por utilizar más que ninguna otra disciplina sociohistórica una aproximación personalizada con larga estadía en campo por parte del investigador; por enfatizar que el analista debe ser el mismo que obtiene la información en forma directa; por haber sostenido la importancia y frecuentemente la mayor relevancia de la dimensión ideológico-cultural; por haber considerado la pertinencia metodológica de trabajar con unidades micro en el “entendimiento” de que las mismas expresan al nivel macro. (1991: 21)

La antropología de la salud, como área específica de estudio, analiza principalmente los procesos de salud-enfermedad-atención-cuidados, las representaciones, las prácticas y los discursos sociales, la biomedicina o modelo médico hegemónico y su relación con las medicinas complementarias o alternativas, la religión, los proceso de medicalización, la interculturalidad, la biopolítica, el cuerpo, las emociones y el dolor, la cuestión de género, la sexualidad, la relación salud-trabajo, y las profesiones de salud.

Una interesante articulación entre la antropología y la salud-enfermedad es la intersección con el concepto de cultura, ya que esta relación resulta significativa para la formación de

los profesionales en el área de la salud. Langdon y Wiik (2010) han abordado estos cruces para pensar en la biomedicina y la construcción de los significados de las enfermedades por parte de los pacientes a partir de una perspectiva transcultural. La cultura es definida por tres aspectos: es aprendida, compartida y estandarizada. Estos aspectos vertebran las experiencias intersubjetivas sobre el vivir, el enfermarse y los cuidados. El sistema cultural de salud destaca así la dimensión simbólica del entendimiento que se tiene sobre la salud y la enfermedad. El sistema de atención a la salud es un sistema cultural y social, está compuesto por las instituciones relacionadas a la salud, a los profesionales que forman parte de las mismas, sus reglas y sus relaciones de poder.

Al respecto, un concepto clave para revisar los enlaces entre la antropología y la enfermería es abordar la cuestión de los cuidados. El cuidado como el objeto de conocimiento y fundamento de la práctica. El acto del cuidar como inherente a la profesión de enfermería, que supone incluir a los principales protagonistas que están implicados dentro de ella, las y los enfermeros y pacientes, en un escenario determinado. El Proceso de Atención de Enfermería (PAE) como el método del desempeño profesional (Durante, 2007).

Ferrero (2020) analizó la cuestión de las tensiones y los sentidos entorno a la enfermería y los cuidados. Señaló el lugar central que poseen los cuidados en la formación universitaria, que facilitan el diálogo entre saberes y prácticas en salud, que incluye el conocimiento respecto a cómo se organizan las instituciones, y los nuevos dispositivos de intervención centrados en las personas, o sea, pacientes, usuarios, familiares y la comunidad.

Si bien, el cuidado es una categoría polisémica que puede referirse tanto a los cuidados domésticos como a los cuidados profesionales de enfermería, se pone en tensión el rol

y las acciones entorno a los cuidados como objeto. La práctica que caracteriza a la enfermería, los cuidados holísticos, fue solapada por la hegemonía de la biomedicina.

La enfermería como disciplina científica, en las últimas décadas del siglo XX ha desarrollado teorías para explicar su dimensión humana y cultural, en interfase con la antropología. Conti (2009) señaló al respecto:

Es, por otra parte evidente, que la enfermería es una ciencia holística, de alto contenido cultural y que los cuidados y el cuidar tienen unas dimensiones humanas fundamentales, imposibles de obviar. La antropología como disciplina académica genera teorías descriptivas que la enfermería como profesión utiliza junto con los conocimientos y las teorías que la propia enfermería genera. De esta interfase surgen teorías fundamentales sobre cómo las creencias y las prácticas tradicionales chocan con los conceptos biomédicos occidentales, cómo los factores sociales son una parte fundamental de la toma de decisiones durante la planificación y dispensación de cuidados enfermeros, y sobre cómo la salud y la enfermedad son simplemente aspectos de modelos culturales totales. (en McKenna, 1984: 219)

Así, el interés de la enfermería por los aspectos culturales de los cuidados surgió por parte de enfermeras que trabajaban en contextos y con personas diversas, como poblaciones de migrantes. Los aportes de Marie-Françoise Collière y de Madeleine Leininger² tuvieron en consideración la diversi-

2 Marie-Françoise Collière (1930-2005) fue una enfermera francesa formada en Historia. Madeleine Leininger (1925-2012) fue una enfermera estadounidense, una de las primeras en obtener un doctorado en antropología cultural.

dad cultural en los cuidados. Así se desarrolló la enfermería transcultural para analizar las relaciones en situaciones de cuidados, para comprender las divergencias y las oposiciones. El enfoque antropológico se convirtió en una herramienta que favorece el desarrollo de las capacidades de los cuidadores y de las personas cuidadas y sus familiares.

La enfermería transcultural fundada por Leininger materializó la fusión entre la enfermería y la antropología a nivel teórico y práctico, partiendo del principio de la universalidad y de la diversidad cultural. Este principio se refiere a los valores, creencias y modelos de comportamiento universales y particulares compartidos por cada cultura. Kerouack señaló al respecto:

Los cuidados enfermeros comprenden comportamientos, funciones y procesos de cuidados personalizados dirigidos hacia la promoción y conservación de comportamientos de salud y de su recuperación. La profesión enfermera es una profesión de cuidados transculturales, centrados en el cuidado humano, respetuosos de los valores culturales y estilo de vida de las personas. Los cuidados enfermeros están basados en los conocimientos transculturales aprendidos por la observación de la estructura social, la visión del mundo, los valores, el idioma y los contextos del entorno de diversos grupos culturales. Así, las enfermeras están de acuerdo con la cultura y favorecen la conservación de la salud y su recuperación. (1996: 45)

Si bien el modelo puede criticarse por la rigidez de una teoría que no tiene en cuenta las variaciones y el dinamismo cultural, se trata de un aporte significativo al interés y a la necesidad de la enfermería por construir conocimiento y herramientas para incluir el papel de los aspectos

culturales en la práctica de los cuidados. Por otra parte, el corpus teórico de la enfermería necesita nutrirse de la construcción de modelos que se posicionen dentro de los contextos socioculturales latinoamericanos, una teoría situada que dé cuenta de los problemas y las situaciones regionales y locales contemporáneas.

El cuidado del “otro” también despertó el interés por las relaciones entre la enfermería y los pacientes migrantes (Moreno, 2008). Las situaciones generadas en los dispositivos sanitarios por la afluencia creciente de población migrante. La confrontación entre las distintas formas culturales de entender el proceso salud-enfermedad-atención-cuidados y los condicionantes sociales del hecho migratorio que crea ciertos desajustes en las prácticas, por ejemplo en la comunicación. Los factores sociales y culturales que intervienen en esta relación, en el marco de las normas y las rutinas sanitarias en diferentes instituciones, y las culturas profesionales instaladas.

La cuestión de la salud en relación con las migraciones es un área también desarrollada por la antropología para abordar problemáticas de la interculturalidad. Por ejemplo, para explicar los factores socioculturales que influyen en el proceso asistencial de los pacientes (Goldberg, 2009).

Cuidados y otredad como conceptos, delimitan y definen un espacio de indagación e investigación donde la enfermería y la antropología poseen la oportunidad y la posibilidad de dialogar y retroalimentarse, de generar preguntas y revisar supuestos, a partir de los problemas cotidianos vinculados a la práctica profesional.

Otro de los conceptos relevantes para analizar dicha articulación es la interculturalidad y la salud, entendida como una política, una práctica y un discurso. La interculturalidad en el campo de la salud o un enfoque intercultural en los servicios de salud es una cuestión impulsada por la Organización

Mundial de la Salud OMS y la Organización Panamericana de la Salud OPS, junto con las experiencias de trabajo implementadas en distintos países de Latinoamérica como Bolivia, México, Nicaragua, Guatemala, Colombia, Perú, Ecuador, Brasil, Honduras, Chile, y Argentina. En el ámbito local, el principal antecedente desarrollado por las políticas sanitarias es el Programa Médicos Comunitarios-Área Salud Indígena-Ministerio de Salud de la Nación Argentina. El enfoque intercultural es abordado, según el Programa de Equipos Comunitarios, Interculturalidad y Salud:

Desde hace algunos años el término interculturalidad se ha introducido en el discurso y en la práctica de los equipos de salud del primer nivel de atención. Sin embargo, su significado no parece unívoco, ni las prácticas cotidianas a las que da lugar, claramente incluíbles dentro del concepto. Diversas iniciativas en salud, públicas y privadas, locales y/o nacionales, intentan fundamentarse en un enfoque intercultural. Pero, una simple mirada sobre sus alcances y orientaciones nos muestra una variedad de sentidos semejante a la diversidad cultural que intentan abarcar. (Educación permanente en servicio para el primer nivel de atención, 2017: 49)

Si bien la cuestión de la interculturalidad y salud se asocia principalmente con la problemática de los pueblos originarios, la misma también se extiende a otras problemáticas y sectores sociales para el análisis de las relaciones entre el Estado y la sociedad, para el abordaje de una interculturalidad extendida e interseccional. El tema apunta a poner en consideración las intersecciones entre las dimensiones de etnia, cultura, “raza”, clase social, edad, género, orientación sexual, religión, nacionalidad, migraciones y “discapacidades”.

Con respecto a la dimensión metodológica, los aportes metodológicos del enfoque antropológico, el trabajo de campo y la etnografía son las herramientas clásicas de la investigación para conocer “la perspectiva del actor”. Las técnicas como la observación participante y las entrevistas permiten acceder a los sujetos de estudio y su mundo social (Guber, 2009).

La investigación cualitativa si bien lleva el sello de la tradición socio-antropológica para estudiar problemáticas específicas de la antropología, se ha desarrollado también dentro del campo de la salud y de la enfermería, en triangulación con la investigación cuantitativa (De Souza Minayo, 1997; Ulin, Robinson y Tolley, 2006).

El campo de la salud es un espacio de miradas múltiples, para la comprensión del proceso de vivir, enfermar y morir. En este contexto, la investigación cualitativa facilita una mirada nueva sobre los problemas:

El desarrollo de la investigación cualitativa representa para el campo de la salud una posibilidad de aproximación a las dimensiones subjetivas de la experiencia, pérdida y recuperación de la salud humana, y a los eventos de morbilidad y mortalidad. El modo como las personas viven y construyen sus relaciones en el mundo es determinado por las condiciones sociales, políticas y económicas y éstas son profundamente influyentes en los eventos en salud. Por lo tanto, es importante este abordaje para la comprensión de dichos fenómenos. (Do Prado, De Souza y Carraro, 2008: 9)

El eje pedagógico: enseñar antropología para los cuidados de enfermería

Este eje pretende analizar las articulaciones entre la antropología y la enfermería desde el aspecto formativo, incluyendo algunos puntos de discusión teóricos sobre lo pedagógico y la presentación de una de las experiencias desarrolladas en el aula.

Este apartado da cuenta del proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación acerca de la formación en antropología para los cuidados de enfermería. Hacer referencia a este proceso implica no sólo la decisión de seleccionar contenidos, problemáticas y fuentes bibliográficas, sino también de posicionarnos ideológica y pedagógicamente. Entonces surge un importante desafío profesional cuando nos proponemos trabajar en este espacio formativo desde un modelo pedagógico crítico y problematizador del conocimiento, desde una pedagogía que quiebre con los modelos tradicionales de la transmisión y el adiestramiento (los modelos conductistas), que se vinculan más con el conocimiento empírico, con el “saber hacer” de la formación técnica en salud.

Davini (1989), dentro de las estrategias en Educación Permanente en Salud (EPS), propuso un modelo o pedagogía de la problematización. En este modelo el soporte principal de la formación de las y los estudiantes es el análisis de la práctica, teniendo en cuenta que el mismo ya porta saberes y experiencias previas, a partir de los cuales se puede realizar la construcción del conocimiento o su resignificación. Según este modelo, las y los profesores somos estimuladores y orientadores, promovemos la reflexión sobre los problemas y las prácticas, desde una concepción democrática y colectiva. De este modo, el modelo promueve una práctica formativa crítica y transformadora dentro del contexto sociohistórico donde estamos insertos. El aprendizaje

llega a ser significativo cuando se puede relacionar al nuevo conocimiento con el ya conocido por los estudiantes.

Al respecto, Davini señaló:

Las características centrales de esta pedagogía muestran puntos de interés para la formación de los trabajadores de los servicios de salud. Su punto de partida es la indagación sobre la práctica, entendida como la acción humana y profesional dentro de un contexto social e institucional. El camino de la indagación es la pregunta, por lo cual también se ha dado en llamar 'pedagogía de la pregunta': ¿Cómo hago? ¿Qué dificultad encuentro cuando lo hago? ¿En qué situación lo hago? ¿Por qué lo hago de esta manera? (1989: 40)

Si bien la autora formuló esta propuesta pedagógica a partir de la situación de las y los profesionales de la salud que ya se encuentran trabajando en las instituciones de salud, la pedagogía de la problematización parte del principio de la construcción del conocimiento en los procesos formativos a partir de las ideas y experiencias de los sujetos de aprendizaje, un camino surcado por preguntas y problematización, deconstrucción y construcción del conocimiento del sentido común y del conocimiento científico.

Una concepción constructivista del aprendizaje implica considerar la importancia de los problemas, de los conflictos, la confrontación de los puntos de vista divergentes, como el análisis y la resolución de dichos problemas. La construcción del conocimiento necesita de estos vaivenes o ejercicios del pensamiento para poder generar un aprendizaje significativo no solo en términos teóricos sino también vinculados con las prácticas profesionales, en este caso que nos convoca, con el ejercicio de los cuidados de enfermería. Acerca del aprendizaje significativo, Sanjurjo y Vera han señalado:

Podríamos además acotar que, para que un aprendizaje sea significativo, es importante partir de una síntesis significativa, para proceder luego a una diferenciación progresiva, volviendo permanentemente a construir síntesis integradoras. Sería necesario partir de situaciones problemáticas significativas y volver permanentemente a las mismas a partir de los nuevos esquemas construidos. (1994: 56)

La organización de la enseñanza a partir este mojon pedagógico permitirá orientarnos acerca de las estrategias didácticas que organicen y posibiliten la construcción y la elaboración de nuevos aprendizajes, la posibilidad de enseñar a pensar de una manera reflexiva, crítica, creadora y científica.

La enseñanza y el aprendizaje de profesionales reflexivos debe centrarse en potenciar la capacidad de la “reflexión en la acción”, el aprendizaje de la acción y el desarrollo para la resolución de problemas, problemas complejos en contextos complejos (Schön, 1992).

Medina, en una pedagogía del cuidado para la formación universitaria de enfermería, propuso una articulación entre la teoría y la práctica en los procesos educativos como relación dialéctica, donde la noción de cuidado no reduzca lo práctico a lo técnico. La enfermería es concebida como una práctica humana porque se fundamenta en el imperativo moral de potenciar el bienestar de las personas, especialmente en situaciones de enfermedad:

Es una Práctica que está constituida por un sentido moral inherente a la propia acción de cuidar. Por ello, los problemas y dilemas morales ocurren en el interior de la práctica en sí misma, en lugar de ser impuestos por factores ajenos a la práctica como son los

desarrollos de las tecnologías biomédicas. Esos avances simplemente magnifican los problemas inherentes a la práctica.

La Enfermería es una Práctica porque, al igual que la educación, implica relaciones entre personas. Relaciones que requieren un tipo particular de acción. Esa acción no constituye una acción objetiva, esto es, sobre un objeto o sobre una persona que haya sido objetivada, es una acción subjetiva, es decir, la acción de un sujeto que actúa con otro sujeto. Está más orientada a la comprensión que se produce en el proceso de compartir significados que a la explicación que se produce cuando el interés es teórico. (1999: 92)

Para el abordaje de este eje de lo pedagógico, se seleccionó una de las experiencias aúlica, desplegada en la asignatura “Cuidados de la salud centrados en la comunidad I”. Los conceptos trabajados son: la medicina científica o biomedicina y otros modelos de atención y cura (medicinas alternativas, complementarias o paralelas). La bibliografía que le da soporte teórico a estos contenidos es una selección de textos de Durante (2008), Kerouack (1996) para analizar la teoría de los cuidados transculturales de Madeleine Leininger, y los textos de Kroeger y Luna (1992) y Le Bretón (2008) para las relaciones entre la medicina científica y otros modelos de atención y cura.

Cuando pusimos en acción la temática en las clases, nuestro punto de partida son las ideas y las experiencias previas de las y los estudiantes respecto a las complejas relaciones entre la medicina científica y otros modelos alternativos, paralelos o complementarios de cura o atención de los padecimientos. Este camino en el proceso de enseñar y aprender propone traer esas ideas y experiencias para

problematizarlas, ponerlas en tensión, hacer el ejercicio de formularnos preguntas y posibles respuestas, teniendo en cuenta que se trata de un espacio de formación en enfermería. En este recorrido, trabajar el encuentro epistemológico entre los saberes previos y la teoría, el sentido común y el conocimiento científico, justamente para vincular a la biomedicina con otros modelos o itinerarios terapéuticos.

De esta manera, el punto de inicio es recuperar las trayectorias terapéuticas que las y los estudiantes y sus familias han experimentado a lo largo de sus vidas. Algunos de ellos reconocen especialmente prácticas de atención y cura de madres o abuelas que han vivido en zonas urbanas, periurbanas o rurales de Buenos Aires y del interior de Argentina o de otros países de América Latina.³

Para esto, revisamos y generamos colectivamente una lista de creencias, costumbres o prácticas en salud dentro de los modelos alternativos o complementarios. Las clasificamos y organizamos de acuerdo con si se tratan de cuestiones de tipo preventivas o curativas, tipo de enfermedad o padecimiento, personas involucradas, etapas del ciclo de vida, si existen diferentes versiones de esa creencia o práctica de acuerdo a los lugares de origen, etcétera.

Para la clasificación de las enfermedades tradicionales o populares se tomó como base la presentada por Kroeger y Luna (1992): dolencias físicas dermatológicas (“culebrilla”, “pata de cabra”), gástricas (“empacho”), respiratorias (“asma”), infertilidad, trastornos de la personalidad y angustias (“sustos”), problemas familiares (violencia, “mal de amores”), desobediencia de un precepto (“pilladura”, “sopladura”), daños enviados (“daño”, “ojeo”).

3 En la Carrera de Enfermería en la Universidad Nacional de Avellaneda cursan estudiantes migrantes o de familias migrantes del interior de la Argentina y de otras nacionalidades, por ejemplo, boliviana, peruana, paraguaya y haitiana.

Algunos de los ejemplos de creencias, costumbres y prácticas recopiladas en las clases son los siguientes:

- » cuando la madre amamanta no puede quedar embarazada
- » colocar una cinta roja a los bebés contra la envidia y el ojeo
- » colocar un hilo rojo a los bebés en la frente para cortar el hipo
- » cuando las mujeres están menstruando no deben bañarse porque se corta el período
- » una mujer que recién ha parido no se puede bañar
- » la ingesta de mate cocido aumenta la cantidad de leche materna
- » el empacho se cura de palabra, con una cinta o tirándole el cuerito a la persona
- » curar las heridas de la piel con azúcar y las quemaduras con aloe vera
- » ponerse rodajas de papa y vinagre en la cabeza para aliviar el dolor
- » frotar un anillo de oro en el orzuelo para curarlo
- » cuando una persona está nerviosa o estresada debe tomar té de tilo
- » tomar té de hoja de coca para los dolores de estómago

La revisión de estas creencias, costumbres o prácticas permite comprender y explicar los procesos etiológicos, de diagnóstico y de atención. Cómo se conciben desde este conocimiento las lógicas para explicar el origen de las enfermedades o padecimientos, las diferentes formas de diagnosticarlas, y las prácticas terapéuticas de atención o cura. Igualmente realizar el ejercicio paralelo de comprensión del proceso desde la medicina científica (imágenes 1 y 2).

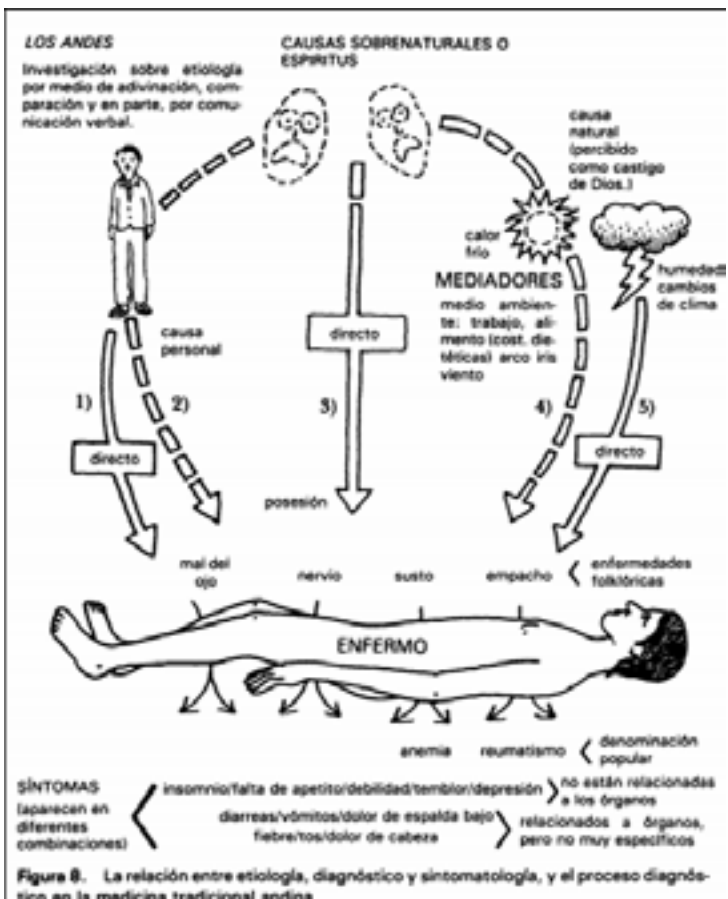


Imagen 1
Proceso etiológico y diagnóstico en la medicina tradicional andina. Fuente: Kroeger y Luna (1992: 31).

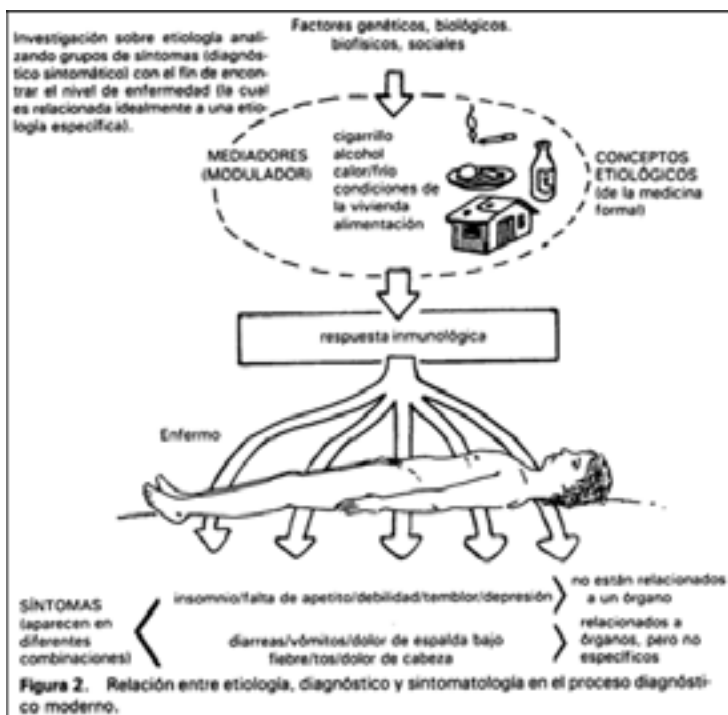


Imagen 2
Proceso etiológico y diagnóstico en la medicina científica.
Fuente: Kroeger y Luna (1992: 25).

Menéndez (2003), cuando analizó los modelos de atención de los padecimientos en las sociedades latinoamericanas, que en general son considerados en forma aislada y antagónica por el sector salud, hizo hincapié en las estrechas relaciones que se dan entre esos modelos a través de los sujetos que las practican. Así describió las relaciones entre la biomedicina y la autoatención como transacciones dentro del proceso salud-enfermedad-atención. El autor clasificó las siguientes formas de atención: la biomédica, la

popular o tradicional, las alternativas o paralelas, las devenidas de otras tradiciones médicas académicas y las centradas en la autoayuda.

La construcción del conocimiento y de un aprendizaje significativo creemos que sólo es posible desde esta propuesta pedagógica que parte de las experiencias previas y los itinerarios terapéuticos de las y los estudiantes de enfermería, que colocan en tensión a las prácticas en salud desde sus diferentes modelos de atención, el papel de la hegemonía y la crisis del modelo médico hegemónico.

Le Bretón (2008), partió su análisis desde la crisis del modelo médico en el contexto de la complejidad de las sociedades occidentales modernas, para explicar el protagonismo de las medicinas paralelas y su legitimidad social, cómo son pensadas las relaciones terapéuticas en el camino que la medicina científica habilitó, una concepción del cuerpo en detrimento de una concepción antropológica de la salud. La relevancia de la eficacia simbólica de las medicinas paralelas, que prioriza al ser humano en sus relaciones sociales y símbolos, por ejemplo, el lugar de la palabra o el rito en los procesos de cura.

La enfermería de los cuidados transculturales pone en diálogo la universalidad y la diversidad cultural, a las diferentes formas de comprender la salud y la enfermedad. Leininger ha formulado tres principios de cuidados enfermeros para explicar el papel de la cultura dentro de las prácticas profesionales: 1. La conservación o mantenimiento de los cuidados culturales, 2. La adaptación o la negociación de los cuidados culturales, y 3. La remodelación o reestructuración de los cuidados culturales (Kerouack, 1996).

A partir de estos principios es desde donde podemos realizar el ejercicio de pensar en las creencias en salud, las diferentes posibilidades de revisar los cuidados de enfermería en relación con las prácticas culturales en determinados

contextos sociales e institucionales, teniendo en cuenta no solo el factor cultural de las personas cuidadas sino también el de las y los profesionales de la salud.

La comprensión e interpretación del mundo, de otras racionalidades de nosotros/as y de los/as otros/as, facilita el reconocimiento de la diversidad del conocimiento, que muchas veces cae en el menosprecio, o en la admiración o la idealización, o en el desconocimiento.

Kroeger y Luna señalaron que:

Para el profesional de la salud es fundamental la identificación de las características del contexto sociocultural en el que se desenvuelve su acción. Tiene que comprender los procesos sociales, económicos y culturales subyacentes a la vida de la población que determinan el estado de salud-enfermedad, así como la interpretación que dan los miembros de la comunidad. (1992: 21)

Reflexiones finales

En este artículo, las relaciones entre la antropología y la enfermería, no solo se constituyeron a partir de las intersecciones entre las Ciencias Sociales y la salud, entre objetos y sujetos de estudio, entre la diversidad cultural y los cuidados, y los aportes metodológicos disciplinares. Este espacio pretendió evidenciar la complejidad de las articulaciones conceptuales y problemáticas que pueden ponerse en juego, nuestras expectativas profesionales, algunas certezas y propuestas ancladas en los caminos ya recorridos.

A partir del desarrollo del eje epistemológico-metodológico y del eje pedagógico se propuso reflexionar acerca de los diferentes aspectos disciplinares que le dan especificidad

a la antropología como campo de construcción científica del conocimiento en articulación con el campo de la salud.

Pensar en nuestras prácticas profesionales docentes sobre los aportes disciplinares en la formación de la enfermería, expone dificultades, preguntas, propuestas y evaluación de los procesos. Nos invita a revisar el trabajo interdisciplinario en el campo de la educación en salud y de la enfermería, y compartir e intercambiar experiencias formativas. Uno de nuestros mayores desafíos es formar profesionales de la salud con una perspectiva crítica de los contextos en los cuales se van a insertar a trabajar, a desempeñarse como profesionales.

La revisión de las contribuciones de la perspectiva antropológica a la formación de la enfermería permitirá repensar los problemas y prácticas entorno a la relevancia de este enfoque en el campo de la salud, sus alcances y limitaciones, y los desafíos de los profesionales de las ciencias sociales en las trayectorias educativas de la enfermería.

Las articulaciones entre la antropología y enfermería plantean espacios comunes de comprensión e interpretación de los procesos de salud-enfermedad y atención, de representaciones socioculturales y prácticas; de construcción de un conocimiento compartido; y de utilización de herramientas metodológicas. “El papel que desempeña la Enfermería es fundamental como ‘traductora cultural’ de esos procesos y prácticas. Los aportes de la antropología en su formación contribuirán al desarrollo de una práctica crítica y transformadora en contextos de crisis y cambios actuales” (Faccia, 2002: 82).

Bibliografía

- Bauman, Z. y May, T. (1994). *Pensando sociológicamente*, pp. 11-24. Nueva Visión.
- Conti, M. J. (2009). Enfermería y antropología: la literatura internacional. Comelles, J., Martorell, M. A. y Bernal, M., *Enfermería y antropología. Padeceres, cuidadores y cuidados*. Icaria.
- Davini, M. C. (1989). *Educación permanente en salud*. Serie Paltex, núm. 38. OPS-OMS.
- De Souza Minayo, M. C. (1997). *El desafío del conocimiento. Investigación cualitativa en salud*. Lugar.
- Do Prado, M., De Souza, M. y Carraro, T. (2008). *Investigación cualitativa en enfermería: contexto y bases conceptuales*. OPS.
- Durante, S. (2008). *El acto de cuidar: genealogía epistemológica del ser enfermero*. El Uapiti.
- Faccia, K. (2002). Aportes de la antropología a la formación de la enfermería profesional. *Revista Ateneos*, pp. 78-82. Centro de Investigaciones Epidemiológicas. Academia Nacional de Medicina de Buenos Aires.
- Ferrero, L. (2020). Enfermería y cuidado: tensiones y sentidos en disputa. Ramacciotti, K. (dir.), *Historias de la enfermería en Argentina: pasado y presente de una profesión*, pp. 521-547. EDUNPAZ. En línea: <<https://edunpaz.unpaz.edu.ar/OMP/index.php/edunpaz/catalog/view/49/60/187-3>>.
- Goldberg, A. (2010). Factores socioculturales en el proceso asistencial de pacientes con tuberculosis del Instituto Vaccarezza del Hospital Muñiz, 2009. *Revista Argentina de Salud Pública*, vol. 1, núm. 5, pp. 13-21. En línea: <<http://rasp.msal.gov.ar/rasp/articulos/volumen5/factores-socioculturales-asistencia.pdf>>.
- Guber, R. (2009). *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*, cap. 3. Paidós.
- Kerouack, S. y Col. (1996). *El pensamiento enfermero*, pp. 36-38 y 45-46. El Sevier Masson.
- Kroeger, A. y Luna, R. (comps.) (1992). *Atención primaria de salud. Principios y métodos*, cap. 2. Paltex.
- Langdom, E. y Wiik, F. (2010). Antropología, salud y enfermedad: una introducción al concepto de cultura aplicado a las ciencias de la salud. *Revista Latinoamericana de Enfermería*, vol. 18, núm. 3, pp. 177-185. En línea: <http://www.scielo.br/pdf/rlae/v18n3/es_23.pdf>.

- Le Breton, D. (2008). Medicina y medicinas: de una concepción del cuerpo a concepciones del hombre. *Antropología del cuerpo y modernidad*, pp. 173-192. Nueva Visión.
- Martorell, M., Comelles, J. y Bernal, M. (eds.) (2010). *Antropología y enfermería. Campos de encuentro. Un homenaje a Dina Garcés*, II. Urv publicaciones. En línea: <<http://digital.publicacionsurv.cat/index.php/purv/catalog/view/34/34/80-2>>.
- Medina, J. (1999). *La pedagogía del cuidado: saberes y prácticas en la formación universitaria en enfermería*. Leartes.
- Menéndez, E. (1991). Definiciones, indefiniciones y pequeños saberes. *Alteridades*, vol. 1, núm. 1, pp. 21-32. En línea: <<https://alteridades.izt.uam.mx/index.php/Alte/article/download/681/678>>.
- Menéndez, E. (2003). Modelos de atención de los padecimientos: de exclusiones teóricas y articulaciones prácticas. *Ciencia y Salud Colectiva*, núm. 8, pp. 185-207. En línea: <<http://www.scielo.br/pdf/csc/v8n1/a14v08n1.pdf>>.
- Ministerio de Salud. Presidencia de la Nación. Programa de equipos comunitarios (2017). *Interculturalidad y salud. Capacitación en servicio para trabajadores de la salud en el primer nivel de atención*, pp. 49-70. En línea: <http://www.msal.gov.ar/images/stories/bes/graficos/0000001067cnt-eps-interculturalidad-salud_2017.pdf>.
- Moreno Preciado, M. (2008). *El cuidado del "otro". Un estudio sobre la relación enfermera/paciente inmigrado*. Bellaterra.
- Sanjuro, L. y Vera, M. T. (1994). *Aprendizaje significativo y enseñanza en los niveles medio y superior*. Homo Sapiens.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Paidós.
- Ulin, P., Robinson, E. y Tolley, E. (2006). *Investigación aplicada en salud pública. Métodos cualitativos*, núm. 614. OPS-OMS.

Otras fuentes

- Resolución ministerial enfermería 2721/15. En línea: <https://www.academia.edu/28686489/Resolucion_ministerial_Enfermeria_2721_15>.

Capítulo 3

Entre el *qué* y el *cómo*

Intenciones, tensiones y desafíos en la enseñanza de la antropología social

Emilio Tevez, Constanza Caffarelli y María Eugenia Gaité

Introducción

El capítulo pone en discusión las iniciativas y estrategias de articulación entre el *qué* (conocimiento disciplinar) y el *cómo* (pedagogización de los conocimientos) a partir de las experiencias ocurridas en las cursadas del seminario “Antropología y educación” y la cátedra “Didáctica especial y prácticas de la enseñanza” del Profesorado de Antropología y la Licenciatura en Antropología, orientación social de la Facultad de Ciencias Sociales (UNICEN). Con este objetivo, se da cuenta de las propuestas curriculares de cada espacio, explicitando la modalidad de implementación de sus contenidos y metodologías de enseñanza, y las maneras en que son apropiadas por los y las estudiantes que concurren a las cursadas. El interés se centra en reflexionar sobre algunas de las tensiones que surgen en la enseñanza de la perspectiva socioantropológica —orientada a desnormativizar y desnaturalizar— a futuros profesionales que trabajarán en una institución escolar en la que se establecen formas normativizadas y naturalizadas. Particularmente, atendiendo

a las posibilidades, límites y desafíos que se presentan a las/os futuras/os profesores ante la tarea de vivenciar y extrañar dinámicas cotidianas. La intención es reflexionar sobre las relaciones que establecemos entre el *qué* y el *cómo* para así posibilitar *apropiaciones significativas y relacionales de los conocimientos* (Achilli, 2000).

El objetivo del trabajo recupera algunas discusiones presentadas en el libro “La enseñanza de la antropología” (2016), dando continuidad a una serie de planteamientos que consideramos deben constituirse en discusiones e intercambios colectivos que inviten a repensar las prácticas de quienes ocupamos lugares en la formación de antropólogas y antropólogos. Con esta intención el capítulo destaca el debate entre el *qué* y el *cómo*, vinculándolo a la compleja relación entre investigación y docencia explicitados por Achilli (2016). Encontramos que esto último resulta del interés en diferentes investigaciones donde identificamos preocupación por enseñar la *desnaturalización/extrañamiento* de quienes se proponen ejercer la antropología social.

En relación con esta propuesta, consideramos sumamente valioso establecer iniciativas que permitan reflexionar sobre nuestra propia práctica generando una permanente *disposición crítica* (Bourdieu, 1995) “que evite, especialmente en los profesores... no obstaculizar ni sacralizar ‘recetas metodológicas’ que nos conduce[n]... a las ‘pedagogías ordinarias’ que ‘refuerzan las disposiciones al conformismo’...” (Achilli, 2005: 12). En este sentido, recuperamos la iniciativa de Cerletti y Rúa (2016) de tomar como base nuestras experiencias en los ámbitos profesionales donde desarrollamos las actividades como docentes en las cátedras mencionadas.

Aspectos conceptuales

Uno de los principales aportes realizados desde la antropología social al campo de la educación ha sido una definición amplia de este término. Tal como lo plantean Levinson y Holland (1996), la educación atraviesa los límites del sistema escolar occidental para estar presente en la totalidad de los grupos sociales mediante un conjunto de *criterios y entrenamientos* que definen a la *persona más o menos entendida*. Apropiarse de esta definición y vincularla a nuestras prácticas conlleva desnaturalizar nuestras representaciones sobre lo que consideramos es la educación. Dicho objetivo implica, como mencionamos en la introducción, tensionar aquellos significados sociales que gobiernan nuestras representaciones de lo que comprendemos es la realidad. Lo planteado hasta aquí tiene directa relación con la categoría *extrañamiento* entendida como

uno de los puntos que fundamenta la perspectiva del antropólogo desde que a partir de Malinowski la investigación de campo se impuso como una marca de nuestra identidad académica. Trátase de un elemento cualitativo que diferenciaría —en el trabajo etnográfico, y a partir de éste en la construcción de objeto— la “mirada” del antropólogo. Al no participar como nativo en las prácticas sociales de las poblaciones que estudia, en las imposiciones cognitivas de una determinada realidad social, el antropólogo experimenta, existencialmente, el extrañamiento como una unidad contradictoria: al ser, al mismo tiempo, aproximación y distanciamiento. (Lins Ribeiro, 2004: 195)

Es el extrañamiento y su dinámica de aproximación y distanciamiento lo que nos impulsa a interpelar y tensionar

nuestras prácticas pedagógicas. Intentamos en cada cátedra posibilitar encuentros y a la vez establecer distancias críticas con el saber disciplinar; buscamos tender puentes entre dichos saberes y las historias de las personas que participan activamente de cada encuentro pedagógico. Nos proponemos habilitar conversaciones que no se reduzcan a actos instrumentalistas de transmisión del saber sino que buscamos, al decir de la feminista caribeña Jacqui Alexander:

Pedagogías entendidas de manera múltiple: como algo dado y revelado; [que hacen] abrir paso, traspasar, interrumpir, desplazar e invertir prácticas y conceptos heredados [...] metodologías síquicas, analíticas y organizacionales que usamos para saber lo que sabemos para hacer posible conversaciones y solidaridades diferentes; como proyecto tanto epistémico como ontológico ligado a nuestro ser... (Walsh, 2017: 21)

Tal posicionamiento epistémico-político respecto a lo pedagógico explica nuestras preguntas recurrentes y sostenidas sobre el/los “efecto/s” de nuestras prácticas. ¿Cuánto y cómo habilitamos encuentros pedagógicos en los que surjan posicionamientos profesionales críticos respecto de lo que la cultura occidental posibilita e imposibilita en el terreno educativo? ¿Cuáles son los límites a los que se enfrenta y las oportunidades con las que cuenta la enseñanza de la antropología para la construcción de tales posicionamientos profesionales? Nos disponemos a interpelarnos y a “exotizar” y extrañar nuestras propias prácticas para reconocer y problematizar en ellas prejuicios y estereotipos que atraviesan nuestras subjetividades.

En la asunción de esta posición —y ante el desafío que representa acompañar este proceso— el extrañamiento constituye una opción teórico-metodológica central. Entenderlo

como ejercicio implica además establecer iniciativas que permitan concretarlo. Una de ellas es la incorporación del enfoque etnográfico en tanto permite una *doble retroalimentación* (Sinisi *et. al.*, 2016) donde se logra desnaturalizar/descotidianizar las experiencias de los y las estudiantes. En este sentido, el seminario “Antropología y educación” toma el enfoque etnográfico como uno de los aspectos centrales del proceso de enseñanza durante la cursada.

En el espacio de cátedra de la “Didáctica especial” se recupera la especificidad disciplinar compartiendo la importancia que revisten la desnaturalización y el extrañamiento como categorías y como ejercicios. El trabajo nos enfrenta al desafío de tensionar y problematizar ciertos abordajes propuestos para los contenidos curriculares de las Ciencias Sociales correspondientes a la escolaridad de nivel secundario y a carreras de nivel superior, para aproximarnos a ellos *antropológicamente*. Se trata de promover el interjuego entre el distanciamiento y la aproximación (Lins Ribeiro, 2004) para crear-recrear preguntas que permitan reconocer la diversidad sociocultural, situar históricamente la experiencia, comprender las relaciones y procesos sociales, poner sobre relieve la cotidianeidad y poner en cuestión las lógicas prescriptivas y evaluativas (Achilli, 2016; Fabrizio y Gallardo, 2016). En este proceso, al igual que en el Seminario, resulta nodal apelar al enfoque etnográfico.

La construcción de una propuesta entre el *qué* y el *cómo*

Didáctica especial y prácticas de la enseñanza

En el plan de estudios del Profesorado de Antropología de la FACSÓ (UNICEN), la materia se ubica en el cuarto

y último año de la carrera. *Didáctica especial* se constituye como espacio de reflexión teórico-metodológica referido a la especialidad de la formación, y pretende orientar a los/as estudiantes en la elaboración de los fundamentos y criterios metodológicos para la enseñanza en los niveles secundario y superior. En este contexto, se emprende la revisión y sistematización de los marcos conceptuales y abordajes metodológicos más relevantes para la antropología, apelando a una mirada de carácter crítico y recuperando las condiciones sociales, históricas y políticas en que se han desarrollado. Asimismo, se despliegan estrategias de problematización de temáticas y de reflexión sobre la práctica profesional que, teniendo en cuenta las particularidades y la dinámica disciplinar, contribuyen a fortalecer y contextualizar la construcción de un planteo didáctico para la enseñanza de las Ciencias Sociales.

La formación docente que llevamos adelante se referencia en la teoría crítica. El trabajo pedagógico se asume articulando lo pedagógico y lo político (Giroux, 1990 y 1997), con fuerte énfasis en la reflexión sobre la práctica. En este contexto, la Didáctica es entendida como una teoría de la enseñanza (Davini, 1996 y Camilloni, 1996) que no desconoce el carácter de práctica social y cultural de esta última y que, en tal sentido, tampoco desconoce el carácter potencialmente transformador de las intervenciones implicadas en ella (Giroux, 1997).

Tal como plantea Achilli (2016), en el contexto de la formación docente apelamos al potencial didáctico de la antropología. El análisis y lectura de materiales curriculares, el acercamiento al contexto institucional y la planificación y programación de la tarea se encuentran atravesados por una lectura en clave histórica, política y epistemológica, promoviendo la interpretación de la construcción subjetiva que motoriza la cultura occidental, androcéntrica, capitalista,

binaria. Acompañamos la reflexión crítica sobre la sociedad y la cultura para promover prácticas que permitan visualizar e interpelar toda forma de discriminación y exclusión, sea ésta por motivos de género, clase o raza. Nuestro trabajo apunta al desarrollo de prácticas pedagógicas que dialoguen críticamente con y a la vez sean capaces de capitalizar las potencialidades de los fundamentos prescriptos por la Ley de Educación Nacional 26.206, la Ley de Educación Provincial de la PBA 13. 688, la Ley de Educación Superior 24.521 y la Ley de Educación Sexual Integral 26.150.

Las actividades buscan propiciar la reflexión, el estudio y la discusión teórico-metodológica. Se habilitan espacios tendientes a *des-cubrir/de-velar* el efecto de ideología¹ que las teorías sociales han tenido y aún tienen en la construcción subjetiva de los propios estudiantes. En dicho contexto se busca tender puentes con lo que Davini (2008) define como tradiciones en la formación docente,² las cuales se constituyen en

configuraciones de pensamiento y acción que, construidas históricamente, se mantienen a lo largo del tiempo, en cuanto están institucionalizadas, incorporadas a las prácticas y a la conciencia de los sujetos. Esto es que, más allá del momento histórico que

-
- 1 Bourdieu caracteriza a esta construcción como teniendo "efecto de ideología", "esto es, que una teoría o explicación formulada "bajo", se articuló con, se impuso como parte del sentido común, paso a formar parte del imaginario colectivo en algunos sectores de nuestra sociedad, se impuso como modelo presente en la explicación del sentido común. Algunas de estas teorías o algunos aspectos de la misma se constituyeron en modelo sobre la alteridad y lo distinto logrando constituirse como "clasificaciones", ya que no solo quedaron como ideas o representaciones, sino que sirvieron como vehículo para la interacción, para la práctica que desarrollamos, para la comunicación, para marcar anticipadamente una relación entre "nosotros" y los "otros" (Boivin, Rosato, 2004: 12).
 - 2 La tradición normalizadora-disciplinadora: el buen maestro; la tradición académica: el docente enseñante; la tradición eficientista: el docente técnico; la tradición crítica.

como matriz de origen que las acuñó, sobreviven actualmente en la organización, en el currículum, en las prácticas y en los modos de percibir los sujetos, orientando toda una gama de acciones. (Davini, 2008: 20)

Dicha impronta teórica nos invita a trabajar con la biografía escolar, convocando a los/las estudiantes a reconstruir la propia. Esta tarea resulta interesante para sensibilizarlos/las y posicionarlos/las críticamente en relación con su práctica. También se les solicita recuperar experiencias escolares de docentes de diferentes edades para poder comprender la impronta del contexto político, institucional y áulico en la construcción subjetiva de diferentes generaciones, sus continuidades y rupturas. Aquí se busca que los y las estudiantes pongan en escena sus aprendizajes etnográficos: observar, escuchar, registrar, analizar e interpretar, en un marco de reflexión sobre la práctica docente orientado a la acción.

En el momento de cierre e integración de la primera etapa, los/las estudiantes elaboran planes guía, complejizando el abordaje de algunos *problemas* en la enseñanza de las ciencias sociales. Se emprende la lectura analítica del Programa del espacio en el cual desarrollarán sus prácticas de residencia durante la segunda etapa de cursada, de acuerdo con lo prescripto por los diseños curriculares para la enseñanza en el nivel secundario y/o superior, con el objetivo de delinear el proyecto de enseñanza (programa analítico). También se ensaya la elaboración y puesta en escena de planes de clases, invitando a los estudiantes en formación a desarrollar la vigilancia epistemológica del saber disciplinar y didáctico, la elaboración de materiales de enseñanza, y la selección y uso de recursos tecnológicos, bibliográficos, etcétera. Resulta nodal aquí el acompañamiento y el diálogo en relación con las dudas, promoviendo la confianza y estimulando la creatividad,

el ensayo, el error. En este tránsito se ponen de manifiesto tensiones entre requerimientos institucionales de corte prescriptivo con lecturas y abordajes que problematizan la realidad educativa, resultantes del paso de la reflexión de corte teórico al encuentro con la propia práctica.

Seminario de antropología y educación

El seminario propone reconocer el abordaje antropológico de la problemática educativa y analizar críticamente la relación entre contexto sociopolítico (con especial referencia a los procesos de exclusión y desigualdad social) y problemáticas educativas. La propuesta se orienta reconocer *lo educativo como una dimensión inherente de la vida social descotidianizando, particularmente, la experiencia escolar* (programa del seminario, 2019). Tal como plantea Neufeld (2010), “desnaturalizar” las formas socioculturales de la propia sociedad es una de sus características más originales y duraderas de la antropología social. Dicho ejercicio se realiza indagando en procesos de socialización/apropiación y experiencias educativas dentro y fuera de los sistemas escolarizados aplicando el enfoque etnográfico (Rockwell, 2009).

Como se planteó en el segundo apartado, la categoría *extrañamiento* tiene una gran centralidad en el objetivo de descotidianizar en tanto propone *exotizar lo familiar* y *familiarizar lo exótico* (Lins Ribeiro, 2004). Esto constituye un ejercicio que busca en la persona una experiencia de aproximación y distanciamiento simultáneo de las prácticas sociales de una población determinada. En el marco del seminario se trata de *exotizar lo familiar* a fin de reconocer lo educativo más allá de la definición escolar y *familiarizar lo exótico* al tener que comprender aquellos aspectos de las prácticas de las personas que generan tensión para

el investigador/a. Un primer ejercicio, que continua realizándose durante el primer encuentro del seminario, es preguntarles a los y las estudiantes palabras/recuerdos que vinculen a educación. En la mayoría de las situaciones refieren a cuestiones vinculadas con lo escolar.

La propuesta del seminario es trabajar con la idea de extrañamiento a través de tres procedimientos: historizar, comparar e interpretar. Respecto al primero, tal como plantea Neufeld (2010), desnaturalizar aspectos de nuestra vida cotidiana significa también “historizar” la procedencia. En esta línea, “... discutir la ‘naturalidad’ de las formas en las que se organizan las sociedades permite incluir lo que llamamos *historización*, es decir, documentar la génesis de las relaciones sociales en su diversidad espacial y temporal” (Neufeld, 2010: 34). De esta forma, se recupera de diferentes materiales los orígenes del sistema escolar en argentina, así como se plantean referencias a distintos momentos históricos. El que tiene mayor centralidad es el que transcurre durante la década de 1990 donde, además de precarizar el sistema escolar, se explicitan las primeras políticas que plantean el tratamiento de la interculturalidad. El segundo procedimiento se trabaja con bibliografía que refiere a diversos contextos educativos dando cuenta de formas de socialización que pretenden tensionar las concepciones iniciales de los y las estudiantes. Finalmente, el tercero, está vinculado al material bibliográfico que refiere al enfoque etnográfico. Particularmente, los aspectos que tratan al análisis de los registros que, entre otras cuestiones, incluye la interpretación de los múltiples significados relevados en el campo.

Todo lo desarrollado hasta aquí se trabaja en el marco de una experiencia de investigación a partir de un tema de investigación que seleccionan los y las estudiantes para desarrollarlo, generalmente, en establecimientos escolares.

El objetivo es elaborar un trabajo final que vincule los ejes conceptuales con el trabajo de campo que realizan, implementando el enfoque histórico-etnográfico con la intención de desnaturalizar/descotidianizar/historizar el tema elegido. En el marco de esta propuesta, se trata de comprender el extrañamiento como un ejercicio que busca tensionar la forma en que los y las estudiantes comprenden el mundo. Esta actividad es permanente porque nuestra construcción de valores, prejuicios y estigmas es permanente, así como su necesaria deconstrucción. Para generar condiciones y lograr este objetivo es necesario establecer los límites en los que se ejercerán las actividades de investigación. Por un lado, los ámbitos educativos donde las personas conviven durante gran parte del año. Por el otro, las características poblacionales que, teniendo en cuenta las particularidades del contexto, refieren a diversidades étnicas, nacionales, sexuales y/o funcionales.

Tensiones y posibilidades entre el *qué* y el *cómo*

A partir de las descripciones de los contenidos de ambas cátedras, nos interesa reflexionar particularmente sobre dos tensiones. Por un lado, aquella que se produce entre el “deber ser” y el horizonte de creación/posibilidad, y por el otro, la que se establece entre centralidad o protagonismo y subsidiariedad.

La primera refiere a cómo la interrogación sobre ciertas categorías nodales —por ejemplo, *diversidad sociocultural*—, y el develamiento de sus condiciones histórico-sociales de producción, se limitan a un proceso de reconocimiento formal ligado al “deber ser” de los y las estudiantes. Así, el intercambio de sentidos entre participantes se encuentra permeado por la búsqueda de una respuesta “adecuada” a las

demandas institucionales y a la preocupación por acreditar la asignatura. De esta forma, la intención de enseñar está atravesada por la *forma escolar* instaurándose la escena educativa en un lugar y tiempo específico (Lahire, Thin y Vincent, 2001) lo que inevitablemente incide en los procesos de aprendizaje.

Un paso inicial para reflexionar sobre esta tensión es aceptar que mucho de lo que sucede en el ejercicio de desnaturalizar/extrañar no resulta fácilmente “codificable” y, por lo tanto, de difícil transmisión (Achilli, 2005). Incluso para quienes enseñan estos conocimientos bajo la forma de contenidos. Sobre ello interesa enfatizar que algunos aspectos, al igual que otras actividades/acciones/prácticas como las de *investigación en acto* (Kaplan, 1954, citado por Achilli, 2005), pueden quedar por fuera de las instancias de enseñanza o ser apropiadas superficialmente. De esta forma, la acción educativa tiene posibilidades de limitarse a un “deber ser” orientado a normatizar la lógica de construcción de conocimiento (Kaplan, 1954, citado por Achilli, 2005). Así, las perspectivas orientadas a desnortativizar y desnaturalizar pueden ser remitidas a la enunciación incidiendo superficialmente en la experiencia de los y las estudiantes. Esta tensión invita a continuar profundizando las reflexiones respecto del modo en que las relaciones entre el *qué* y el *cómo* son capaces de promover *apropiaciones significativas y relacionales de los conocimientos* (Achilli, 2000).

La segunda tensión se relaciona con una problemática que atraviesa a la formación docente en el nivel superior universitario. Nos referimos a los sentidos otorgados a los espacios dedicados a dicha formación, los cuales resultan subsidiarios de la formación teórico-metodológica en el campo disciplinar. Ello sucede, aunque la estructura curricular permita reconocer al modelo de formación profesional como un modelo simultáneo, en el cual los contenidos

científicos y la formación específica dirigida a enseñarlos se abordan al mismo tiempo (Terigi, 2009). No obstante, identificamos una jerarquización de la experticia disciplinar y una preocupación subsidiaria o secundaria por la profesionalización de la enseñanza y la reflexión en torno de ella. Todo esto a pesar de que

son sumamente variados los ámbitos en que los antropólogos nos dedicamos a la enseñanza de los propios conocimientos disciplinares. Sin embargo, la reflexión antropológica sobre las implicancias de este aspecto de nuestra profesión, así como sobre las bases epistemológicas y políticas del mismo, no tienen aún un grado de desarrollo acorde a esa extensión. (Cerletti y Rúa, 2016: 23)

La manera en que se constituye esta relación, donde lo referido a la enseñanza resulta considerado “no antropológico”, incide en las maneras de vincular conocimientos disciplinares a las experiencias de los y las estudiantes. A partir de esta visión, las materias referidas a la formación pedagógica tendrían escasa relación con el saber disciplinar, respondiendo a un saber adicional, subsidiario y/o de segundo orden. Por el contrario, consideramos que:

el enfoque antropológico al que adscribimos postula que todo saber contiene, explícita o implícitamente, determinada concepción de la práctica, y toda práctica conlleva una concepción respecto al cómo construir un particular saber. Este entretrejo de saberes y prácticas es el que se materializa en las trayectorias formativas de los sujetos, y es asimismo el que necesitamos problematizar al enseñar a enseñar antropológicamente. De hecho, es nuestra trayectoria formativa la que

nos permite sostener que las “prácticas de enseñanza” no son propiedad exclusiva de una determinada disciplina. (Cerletti y Rúa, 2016: 27)

Ante el desafío de articular saberes, dos tareas se plantean de modo urgente y necesario: la reflexión, revisión y lectura *desde otro enfoque y/o en otra clave* del bagaje teórico-metodológico de la antropología y el fortalecimiento del diálogo entre campos que mejore y potencie las prácticas profesionales.³ En este contexto, y para cerrar el análisis en este capítulo, resulta pertinente recuperar nuestra posición respecto de lo pedagógico. Este no se reduce, como ya hemos planteado, a una transmisión instrumental de contenidos, sino que lo concebimos como praxis que invita al extrañamiento desde dos ángulos que se retroalimentan. Por un lado, dicha praxis invita a interrumpir la “naturalidad” de los procesos de enseñanza y aprendizaje centrados en una racionalidad colonial fundada en binarismos dicotómicos: hombre-mujer; blanco-negro; razón-emoción; teoría-práctica, entre otros. Por otro, convoca a *extrañar lo familiar y familiarizar lo exótico* de esta matriz cultural en la vivencia/biografía de las y los sujetos de enseñanza y de aprendizaje.

Con esto afirmamos que *la tarea de extrañamiento no es exclusiva de los y las estudiantes sino que compromete a todos los que transitamos espacios de formación*. Consideramos un desafío crear puentes que reconstruyan la memoria colectiva de nuestra América, problematizando los efectos de las raíces

3 La tensión reseñada tiene, además, otras aristas. Nos referimos a la existencia e incidencia de orientaciones académico-profesionales que se desarrollan bajo los cánones de la tradición académica. Esta última es naturalizada y se traduce en formas de enseñanza donde cobra centralidad la “clase magistral”, reduciendo al estudiantado a una posición mayormente receptiva. Dicho aspecto aumenta en complejidad cuando, al incorporar propuestas de alternativas a ellos, es la misma población estudiantil la que se predispone a dicho formato.

modernas, racionales, capitalistas, heteropatriarcales, androcéntricas y eurocéntricas construidas y encarnadas en la cotidianeidad escolar. Ello invita a revisar los orígenes disciplinares de las teorías que dieron forma a las disciplinas de la enseñanza —en este caso particularmente la antropología—, y también los orígenes institucionales de los sistemas educativos —cualquiera sea su nivel formativo— con todas las huellas que la cultura institucional inscribe en la construcción de la subjetividad: desde la organización de los tiempos y los espacios; las relaciones de los diferentes actores institucionales, la disposición y jerarquía de las disciplinas de enseñanza, las normas de convivencia, la construcción de los vínculos y la alteridad, entre otras.

Estamos habitando un tiempo donde resulta imprescindible, al decir de Walsh (2017):

... abrir consideración, atención y reflexión hacia caminos y condiciones radicalmente “otros” de pensamiento re e in-surgimiento, levantamiento, edificación hacia prácticas entendidas pedagógicamente —prácticas como pedagogías— que, a la vez, hacen cuestionar la razón única de la modernidad occidental y el poder colonial aún presente, desenganchándose de ella. Pedagogías que se animan a pensar desde y con genealogías, racionalidades, conocimientos y prácticas y sistemas civilizatorios y de vida distintos. Pedagogías que incitan posibilidades de estar, ser, sentir, existir, hacer pensar, mirar, escuchar y saber de otro modo; pedagogías enrumbadas hacia y ancladas en procesos y proyectos de carácter, horizonte e intento decolonial. (Walsh, 2017: 20)

Consideraciones finales

Lo planteado hasta aquí constituye una primera aproximación al tema. En este sentido, ponemos de manifiesto la necesidad de continuar profundizando la problematización de las tensiones y complejidades con las que afrontamos la tarea de enseñar aspectos vinculados a la antropología social. Teniendo esto presente, a continuación desarrollamos una serie de consideraciones para seguir pensando aspectos que resultaron de nuestro interés.

En primer lugar, es preciso reconocer la necesidad de vincular estos planteamientos con el trabajo que se desarrolla en el marco de procedimientos y normativas institucionales. Es allí donde se encuentra la riqueza y surge la tensión que resulta del diálogo entre campos disciplinares y contextos educativos con fundamentos y tradiciones divergentes. La enseñanza-aprendizaje en el marco de la educación formal supone acciones sistemáticas e intencionales, que no dejan de estar atravesadas por la negociación, disputa e intercambio de sentidos entre los sujetos participantes del proceso (Contreras Domingo, 1994). A la luz de este intercambio es que se propone el desafío de construir prácticas vinculadas a la *enseñanza de la antropología*. Creemos que esto último implica un proceso de construcción conjunta de significados; de análisis de la realidad educativa y codiseño de propuestas que, sin duda, cobra sentido cuando los sujetos involucrados lo convierten en una práctica dotada de espíritu crítico y potencia transformadora.

En dicho contexto, parte del reto consiste en interrogar nuestros propios modelos de construcción del conocimiento para re-construirlos de manera compartida, a partir de los saberes previos de los y las estudiantes y en diálogo con ellos/as. Existe una prolífica producción teórico-metodológica en relación con las prácticas de la enseñanza al

respecto, que presenta numerosos puntos de contacto con la investigación etnográfica en el campo educativo. Fortalecer esta relación constituye una tarea pendiente, a la que invitamos a pensar *más allá* de erudiciones y a la que queremos encontrar *más acá* de distinciones, esto es, en la acción cotidiana de los sujetos que estudian antropología social, la viven, la transitan, la practican, la ponen en discusión, la enseñan y la construyen.

Las cuestiones desarrolladas hasta aquí cobran mayor relevancia al referirnos a la inserción laboral-profesional de los y las graduadas. Esta se da, de modo mayoritario, en el sistema escolar de la provincia de Buenos Aires y en el nivel secundario. Allí, las incumbencias los/as habilitan para trabajar en espacios curriculares interdisciplinarios, ya que no existen espacios curriculares específicos para antropología en el diseño curricular.⁴ En este contexto, el abordaje antropológico encuentra, a partir de los ejercicios de desnaturalización y extrañamiento, una posibilidad de desarrollo que suele ser reivindicada y desplegada por los y las graduadas ya que permiten enseñar-aprender a “observar, preguntar, registrar, describir, inferir, interpretar, comparar” (Fernández Linares, 2015: 60). De esta manera, el trabajo metodológico contribuye a morigerar la relativización de contenidos conceptuales y fortalece la construcción de una práctica de la enseñanza en antropología que da cuenta de sus particularidades. En este sentido, los ejercicios mencionados cobran relevancia en el marco de un proceso de

4 Las incumbencias se definen según las habilitaciones del título establecidas para el plan de estudios, por el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación y la provincia de Buenos Aires respectivamente. En la actualidad, en el nivel secundario las incumbencias son en los siguientes espacios: ciencias sociales para el primer año de la secundaria básica; comunicación, cultura y sociedad; cultura y estéticas contemporáneas; sociología; metodología de la investigación y construcción de ciudadanía; trabajo y ciudadanía; política y ciudadanía. En tanto para superior (universitario y terciario) las materias que se definan como específicas del campo.

construcción de conocimiento y de problematización de la realidad. Ante esta práctica *política*, que despliegan quienes la proponen y quienes establecen el diálogo necesario para que se desarrolle, reconocemos la necesidad de ampliar las instancias en las que se lleva adelante la formación metodológica para profesores —las cuales deben ser profundizadas—.

Para afrontar los desafíos que venimos planteando, es menester fortalecer el diálogo entre el *qué* y el *cómo*, esto es, entre el conocimiento científico y el conocimiento pedagógico-didáctico, de modo tal que se constituya una práctica que los articule. La recreación de este diálogo y la revisión de la relación entre los campos involucrados, así como también la revisión del modo en que se organizan los trayectos formativos, son de capital importancia en tanto inciden en la construcción de visiones sobre la propia formación, así como también sobre el desempeño profesional futuro.

Bibliografía

- Achilli, E. (2000). Aprendizajes y práctica docente. *Concepciones y prácticas en el aprendizaje y la enseñanza*. Novedades Educativas.
- Achilli, E. (2005). *Investigar en antropología social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Laborde.
- Achilli, E. (2016). Enseñar antropología: una introducción. Cerletti, L. y Rúa, M., *La enseñanza de la antropología*. Facultad de Filosofía y Letras (UBA).
- Boivin, M., Rosato, A. y Arribas, V. (eds.) (1998). *Constructores de otredad. Una introducción a la antropología social y cultural*. EUDEBA.
- Camilloni, A. (1996). De herencias, deudas y legados. Una introducción a las corrientes actuales de la didáctica. Camilloni, A., Davini, M. C., Edelstein, G., Litwin, E., Souto, M. y Barco, S., *Corrientes didácticas contemporáneas*. Paidós.

- Cerletti, L y Rúa, M. (2016). Antropología de la enseñanza. Conocimientos y experiencias. *La enseñanza de la antropología*. Facultad de Filosofía y Letras (UBA).
- Contreras Domingo, J. (1994). *Enseñanza, currículum y profesorado*. Akal.
- Davini, M. C. (1996). Conflictos en la evolución de la didáctica. La demarcación de la didáctica general y las didácticas especiales. Camilloni, A., Davini, M. C., Edelstein, G., Litwin, E., Souto, M. y Barco, S., *Corrientes didácticas contemporáneas*. Paidós.
- Davini, M. C. (2008). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Paidós.
- Fabrizio, M. L. y Gallardo, S. (2016). ¿A quiénes le enseñamos y qué contenidos elegimos? Repensando la contextualización y la producción de conocimiento en el aula desde —y para— la enseñanza de la antropología. *REBES. Revista Brasileira de Ensino Superior*, vol. 2, núm. 1, pp. 8-20, enero-marzo.
- Fernández Linares, R. (2015). La antropología como disciplina didáctica. *Revista HistoriAgenda*, núm. 31, tercera época, abril-septiembre.
- Giroux, H. (1990). Introducción. Freire, P., *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Paidós.
- Giroux, H. (1997). *Cruzando límites. Trabajadores culturales y políticas educativas*. Paidós.
- Levinson, B. y Holland, D. (1996). The Cultural Production of the Educated Person: An Introduction. *The cultural production of the educated person*, pp. 1-56. Trad. Laura Cerletti. State University of New York press.
- Lins Ribeiro, G. (2004). Descotidianizar. Extrañamiento y conciencia práctica. Un ensayo sobre la perspectiva antropológica. *Cuadernos de Antropología Social*, núm. 1, vol. 2. Instituto de Ciencias Antropológicas de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA).
- Neufeld, M. R. (2010). Procesos sociales contemporáneos y el desarrollo de la antropología social y política. Neufeld, M. R. y Novaro, G., *Introducción a la antropología social y política*. Facultad de Filosofía y Letras (UBA).
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós.
- Sinisi, L., Cerletti, L y Rúa, M. (2016). La enseñanza de la antropología y la formación de profesores. Cerletti, L. y Rúa, M., *La enseñanza de la antropología*. Facultad de Filosofía y Letras (UBA).

Terigi, F. (2009) La formación inicial de profesores de educación secundaria: necesidades de mejora, reconocimiento de sus límites. *Revista de Educación*, núm. 350, pp. 123-144, septiembre-diciembre.

Vincent, G., Lahire, B. y Thin, D. (2001). Sobre a história e a teoria da forma escolar. *Educação em Revista*, pp. 8-47.

Walsh, C. (2017). Entretejiendo lo pedagógico y lo decolonial: luchas, caminos y siembras de reflexión-acción para resistir, (re) existir y (re) vivir. *Alter/nativas*.

Capítulo 4

Enseñar desde la antropología y fuera del campo disciplinar

Una experiencia sobre la formación de técnicas en pedagogía social

Soledad Gallardo y Celeste Martin

Introducción

El presente capítulo tomará como punto de reflexión una experiencia desarrollada en el marco de la Tecnicatura Superior en Pedagogía y Educación Social,¹ particularmente en la materia “Sujetos de la educación social: Infancias y adolescencias” en la que somos docentes desde hace algunos años. A la vez, las reflexiones compartidas están movilizadas por el afán de problematizar prácticas de enseñanza que se juegan en el nivel superior y pretenden formar profesionales críticos, comprometidos con modos de hacer que atiendan la complejidad de lo social (Gallardo, 2020). No obstante, antes de avanzar, creemos importante contextualizar nuestra mirada ya que, si bien ambas nos desempeñamos en la materia mencionada, tenemos diferentes recorridos y experiencias formativas —académicas, profesionales,

1 Esta tecnicatura superior forma parte de la oferta educativa del Instituto de Tiempo Libre y Recreación (ISTLyR) que depende de la Dirección de Formación Técnica Superior (DFTS) del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

de militancia— que entraron a jugar no sólo en la elaboración de este escrito sino también en la adecuación constante de la propuesta de enseñanza a partir de su puesta en práctica. En otras palabras, lo que aquí compartiremos es producto de un interesante recorrido —al menos así lo sentimos— que involucra por un lado, a una antropóloga-docente “familiarizada” más con el entorno universitario académico por su pertenencia institucional² y comienza a enseñar lo aprendido e investigado en su campo disciplinar en un espacio de formación superior no universitario preocupado por la intervención socioeducativa. Y por el otro, una joven³ estudiante avanzada de la Tecnicatura de Pedagogía y Educación Social —ahora ya graduada— cuyo recorrido de militancia feminista y trabajo con jóvenes en barrio populares de la ciudad trajo nuevos interrogantes a los que ya existían en el marco de la materia, los cuales devinieron en conocimientos y contenidos a ser enseñados al sumarse como ayudante de cátedra. Entonces, desde la confluencia de estos recorridos y experiencias, nuestra intención aquí es reconstruir en su dimensión interaccional formas de enseñar (Gallardo y Fabrizio, 2019) que se juegan en ámbitos no universitarios y, a veces, poco familiarizados con el campo disciplinar antropológico.

-
- 2 Doctoranda en Antropología Social; Ayudante de primera concursada en “Didáctica especial y prácticas de la enseñanza de la antropología”, materia de grado de la carrera de Ciencias Antropológicas (FFyL, UBA); investigadora en el Programa de Antropología y Educación (FFyL, UBA). Integrante de proyectos de investigación UBACyT y PICT-Agencia, en el cual se desarrollan investigaciones que centran el análisis en políticas socioeducativas orientadas a la gestión de la infancia y la juventud en pos de documentar la adjudicación de responsabilidades adultas respecto de la escolarización y enseñanza de los niños y jóvenes en la contemporaneidad.
 - 3 Pedagoga y educadora social (ISTLyR); feminista; fue integrante de equipos de acompañamiento integral a adolescentes desde ámbitos formales y no formales; participó como educadora en espacios de educación no formal en barrios populares, actualmente es integrante de un equipo de orientación escolar en una escuela primaria en la provincia de Buenos Aires.

En esa dirección, nuestro posicionamiento teórico re-toma al enfoque histórico-etnográfico⁴ para problematizar las prácticas de enseñanza desde la antropología (Sinisi, Rúa y Cerletti, 2011; Fabrizio y Gallardo, 2016; Rúa y Cerletti, 2016; Cerletti, 2017) entendiéndolas además como situadas y relacionales; cuidadosas de los saberes y construidas en interacción con los sujetos y múltiples experiencias (Cerletti, 2013 y Achilli, 2016) en pos de promover procesos que habiliten la construcción de conocimiento. Asimismo, la iniciativa elegida para el análisis es una materia que intencionalmente la diseñamos no prescriptiva, preocupada en transponer miradas problematizadoras de la realidad (Cerletti, 2008; Sinisi, Rúa y Cerletti, 2011) más que conceptos o definiciones cerradas, proponiéndose así introducir a los futuros técnicos en el ejercicio etnográfico de *documentar lo no documentado* (Rockwell, 2009) sobre las niñas y las adolescencias en tanto sujetos de la educación.

Conectado a lo anterior, nuestras reflexiones buscan hacer foco en la dimensión interaccional de la propuesta de enseñanza ya que en su puesta en práctica es donde se pueden identificar algunos desafíos que produce lo imprevisible en la construcción relacional de conocimiento, entendidos aquí como “efectos inesperados”⁵ (Fonseca y Cardarello, 1999). Para reconstruir y problematizar estos efectos centraremos el análisis en el despliegue de un contenido particular de la materia y que se anuda al saber

-
- 4 En la línea de muchos trabajos que conforman este libro, el enfoque histórico-etnográfico provee de bases conceptuales para analizar las prácticas vinculadas a la enseñanza de la antropología, un proceso que la antropóloga Lilita Sinisi llamó “antropologizar la didáctica”: partir del mismo enfoque epistemológico que desarrollamos como antropólogos para producir —y reflexionar sobre— las propias prácticas de enseñanza (Cerletti y Rúa, 2017; Fabrizio y Gallardo, 2016).
- 5 Por “efectos inesperados” entendemos a la producción de sentidos y prácticas que hacen los sujetos en la materialización de propuestas de enseñanza y que, parafraseando a las antropólogas Fonseca y Cardarello (1999) escaparían a la voluntad de quienes lo definieron inicialmente.

antropológico: la desnaturalización, en este caso, del *enfoque de derechos* en la intervención contemporánea de las infancias y las adolescencias. Realizamos esta elección además por ser un contenido que tiende a producir cierta incomodidad al poner en debate la *tendencia sacralizadora* que envuelve tanto a la Convención sobre los Derechos del Niño como a las leyes locales de protección integral de niños y adolescentes en contextos de desigualdad (Barna y Gallardo, 2017). En esa dirección, el análisis recupera incertidumbres y enojos de estudiantes en el intento por desco-tidianizar, desnaturalizar y hacer visible lo que escaparía a la “contemplación acostumbrada” sobre un enfoque que suele ser concebido en la formación superior de técnicas o en el campo de la intervención, como un bien en sí mismo (Barna, 2012) ajeno a las prácticas sociales e históricas y esquivo al análisis crítico. Como veremos, la apertura de interrogantes, las idas y vueltas, los ajustes y desajustes suscitados al calor del debate áulico y con sujetos concretos en torno al contenido, no sólo habilitará apropiaciones significativas y relacionales sino también y, sobre todo, en su desarrollo nos transformará como sujetos productores de nuevas tramas de conocimientos.

La formación superior de técnicas en pedagogía y educación social desde una mirada antropológica

Si bien aquí pretendemos reflexionar sobre la articulación entre el *qué* enseñar con el *cómo* y el *para qué*, a partir de la reconstrucción de vicisitudes registradas en el desarrollo de una materia que, no sin tensiones, insiste en relacionar el campo de la antropología y la educación, consideramos importante comenzar realizando una breve contextualización de la propuesta de enseñanza. En principio, describiremos

la Tecnicatura Superior de Pedagogía y Educación Social en la que se inscribe la materia “Sujetes de la educación social: infancias y adolescencias”, luego presentaremos su organización programática en tanto construcción curricular y finalmente, reflexionaremos en torno a su materialización cotidiana con sujetos concretos.

Contextualización de la carrera y su perfil profesional

La Tecnicatura Superior en Pedagogía y Educación Social forma parte de la oferta educativa del Instituto Superior de Tiempo Libre y Recreación (ISTLyR) que, ubicado en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, depende de la Dirección de Formación Técnica Superior del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad. Su creación es relativamente reciente, fue por Resolución ministerial⁶ en el año 2007 y tiene como antecedente el “Documento Base para la Organización Curricular de la Tecnicatura Superior en Pedagogía y Educación Social” aprobado por el Consejo Federal de Cultura y Educación, en su Resolución 262/06.

En relación a la estructura de la carrera, la misma contempla la posibilidad de una cursada de tres años y está formada por 31 instancias curriculares —materias, seminarios y talleres— que se agrupan en distintas áreas formativas, por ejemplo, “Sujetes de la educación social: infancias y adolescencias” se inscribe en el Área de Formación en Pedagogía y Educación Social.⁷ Esta distribución, a la vez, es fundamentada como un modo de generar diversidad de experiencias formativas en los estudiantes en pos de construir las capacidades necesarias para

6 La Resolución 3547/07 del Ministerio de Educación de Ciudad De Buenos Aires crea la Tecnicatura Superior de Pedagogía y Educación Social y aprueba el Plan de Estudios de la carrera.

7 Las otras áreas formativas son: Área de formación en Análisis y comprensión del contexto social; Área de formación en Gestión de proyectos socioeducativos y Área de las Prácticas Profesionales.

las funciones que hacen al perfil profesional y en el Plan de Estudios aparecen como:

Analizar e interpretar la situación socioeducativa general y las particularidades del contexto en el que realizará sus funciones. [...] Interpretar políticas sociales y educativas que atraviesan el ámbito de intervención. [...] Diseñar, implementar y evaluar proyectos, programas y acciones educativas pertenecientes a los ámbitos público, privado y/o de la sociedad civil, y enfocadas al desarrollo socioeducativo en las comunidades y a la promoción social de sujetos y colectivos. [...] Desarrollar estrategias para la inclusión y promoción de ciudadanía plena en los sujetos y colectivos que atraviesan situaciones de vulnerabilidad. (pp. 7-8)

Asimismo, para comprender tanto la definición de este perfil profesional como el surgimiento de una Tecnicatura Superior en Pedagogía y Educación Social, es necesario hacer una breve revisión histórica del contexto político-social y de los distintos procesos que impulsaron la creación de una nueva disciplina como la pedagogía social —en *status nascendi*— y la figura de los educadores sociales para la intervención en el campo socioeducativo. En este sentido, no podemos pensar la necesidad de impulsar una formación técnica y estatal de profesionales como pedagogos y educadores sociales, por fuera del aumento de las desigualdades creadas por las políticas neoliberales de los noventa y que tuvo su punto de crisis máxima en el 2001. Este contexto, a la vez, atravesó todos los ámbitos de la vida cotidiana y la escuela no fue la excepción, siendo muchas veces la única presencia del Estado en los barrios. Hacia 2003, la asunción de un gobierno que busca la recomposición estatal en materia de derechos humanos, sociales y educativos junto a la

creación de específicas legislaciones,⁸ dan lugar a cambios en la orientación de las políticas públicas,⁹ creando nuevas instituciones y legitimando la participación de otros actores en el campo de lo social (García, 2015).

En el marco de estas transformaciones políticas, hacia el año 2006 se impulsa la creación de distintas carreras a nivel nacional para dar respuesta a los nuevos escenarios socioeducativos y entre ellas, la Tecnicatura Superior en Pedagogía y Educación Social en Ciudad de Buenos Aires. Esta carrera, a la vez, se nutre de distintas experiencias de Argentina y Latinoamérica de la educación popular, de los movimientos de lucha por los derechos de las niñas y adolescentes, de los movimientos de mujeres y disidencias, de los movimientos piqueteros, y de las múltiples y variadas estrategias que la sociedad fue desplegando en cada uno de los territorios para contrarrestar la crisis que estaban atravesando. Así, el perfil profesional de la figura de técnicas en pedagogía y educación social trae consigo esos rasgos e influencias, sin dejar de mencionar que el campo disciplinar de la Pedagogía Social, según García:

Nace acompañando una preocupación estatal por mejorar la escuela pública y fortalecer su rol en la transmisión del patrimonio cultural [...] Para decirlo de un modo más contundente, en nuestro país la Pedagogía Social no surge de un planteo “alternativista” a lo escolar ni como una pedagogía que en tanto “social” se declara divorciada de la escuela. Muy por el contrario, hace suya la preocupación por garantizar procesos de

8 Ley nacional 26.061 de Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas y adolescentes; Ley 26.206 de Educación Nacional; Ley 26.150 de Educación Sexual Integral.

9 En el campo educativo esta recomposición estatal se dará mediante políticas que buscan mejorar y fortalecer la escuela pública y ubicando al Estado como el principal garante del derecho a la educación de niñas y adolescentes

educación —y escolarización— más justos y democráticos. (2015: 146)

En relación a las expectativas en torno a les egresades de la carrera, el Plan de Estudios define que puedan desarrollar acciones en múltiples ámbitos vinculados con el campo educativo en un sentido amplio, promuevan la creación de redes territoriales y contribuyan a la promoción de derechos de la población. Por otro lado, la experiencia como docentes en esta Tecnicatura y siendo una de nosotras egresada, nos permite sostener que desde las diferentes instancias formativas que la conforman, se busca que les estudiantes construyan su lugar profesional con una mirada crítica, situada y en conexión dialéctica con les sujetos con les que trabajarán en un futuro. Es decir, su perfil profesional se va construyendo en cada una de las materias, a partir de debates con sus compañeres y docentes; en las prácticas de formación profesional en instituciones concretas y también desde sus propias experiencias laborales y de militancia que, muchas veces, son previas a la carrera. Esto último lo consideramos un “plus” que, como veremos más adelante, enriquecen los procesos de enseñanza en el aula.

“Sujetes de la educación social...” como construcción curricular

Cabe destacar que la organización programática de la materia fue definida inicialmente por una de nosotras, antropóloga cuya experiencia docente se jugaba exclusivamente en el ámbito universitario enseñando a les futuras antropólogues a “enseñar antropología” en el espacio curricular de “Didáctica especial y prácticas de la enseñanza en antropología”¹⁰ en la Facultad de Filosofía y Letras.

10 Última materia que deben cursar los estudiantes para obtener el título de profesores en el marco

Entonces, la construcción de “un saber a enseñar” (Cerletti, 2008) sobre infancias y adolescencias en tanto sujetos de la educación, implicó emprender la inquietante tarea de armar una propuesta de enseñanza con perspectiva antropológica fuera de nuestro campo disciplinar. Como vimos, la tecnicatura en la que se inscribe la materia encarna una nueva disciplina, la pedagogía social y si bien los fundamentos de su plan de estudios¹¹ dice retomar aportes de diversas disciplinas, entre ellas la antropología, su diseño curricular fue definido por *especialistas* de otras áreas de experticia, sobre todo de educación.¹² Este dato no es menor, ya que lo que aparece significado como aportes de la antropología en el plan de estudios de la carrera, fue determinado por personas “expertas” de otras disciplinas que, muchas veces, omiten o desconocen debates actuales en torno a conceptualizaciones que son contenidos específicamente antropológicos. A la vez, reconocer esta singularidad posibilitó —como paso previo a planificar— desandar los sentidos impuestos a nivel curricular para “Sujetos de educación social: infancias y adolescencias”, los cuales interpretamos más cercanos al campo de la psicología y el derecho, además del de la pedagogía.

de la carrera de grado Ciencias Antropológicas la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

- 11 En la fundamentación del plan de estudios se señala que los temas que aborda la Pedagogía Social como nueva disciplina son transversales a “los procesos educativos escolares, al trabajo social, a los trabajos antropológicos de campo (...) para conceptualizar sus propios temas requiere de los aportes de diversas disciplinas (Antropología, Psicoanálisis, Sociología, Economía) y por su parte, aporta a otros campos disciplinares elementos de análisis y reflexión sobre diversas prácticas sociales” (p. 4).
- 12 Durante el proceso de formulación del plan de estudios y diseño curricular de la Tecnicatura se organizaron mesas de trabajo intersectorial en las que participaron, además de docentes de la institución y representantes del Ministerio, diferentes referentes institucionales y responsables de organizaciones sociales que desempeñaban en ese momento acciones educativas y sociales en la Ciudad de Buenos Aires. En el desarrollo de estas mesas, a la vez, se realizaron consultas a siete especialistas para la definición del diseño curricular, siendo seis de ellas provenientes del campo de la educación y la formación profesional.

Como un ejercicio crítico sobre esos lineamientos curriculares fundantes, entonces, nuestra propuesta asume al enfoque histórico-etnográfico como la perspectiva antropológica que nos permite movilizar procesos de construcción de conocimiento. Un enfoque que es relacional,¹³ que entiende la existencia cotidiana como historia acumulada, reconoce el carácter dinámico y conflictivo de los procesos sociales y enfatiza sobre la importancia de los sujetos sociales, sus representaciones y prácticas en tanto construcciones de sentidos siempre heterogéneas (Neufeld, 1997 y Achilli, 2005). Desde ese lugar, la materia busca transponer a los futuros pedagogos elementos teóricos —y debates— desarrollados en las ciencias sociales sobre las infancias y adolescencias como construcciones sociohistóricas y conceptualizando la educación —en sentido amplio— dentro de procesos de producción y reproducción social. Así, los contenidos o el *qué* enseñar resultaron adaptaciones de aquellos plasmados en el plan de estudios, recuperando los aportes más relevantes del campo de la antropología, historia de la educación y estudios de género. Su amalgama, creemos, brinda perspectivas superadoras de análisis homogeneizantes y reductivos de niños y adolescentes como destinatarios de la educación por ser “sujetos de derechos”, que tienden a desdibujar la complejidad de la realidad socioeducativa en la que los futuros profesionales tendrán que intervenir.

Asimismo, coincidimos con Achilli (2016) en su planteo sobre la importancia de articular pertinentemente el *qué* con el *cómo* enseñar en clave de potenciar procesos de construcción de conocimiento áulico y por ello, apostamos a definir contenidos y estrategias didácticas que susciten

13 En términos teórico-metodológicos representa “el esfuerzo por relacionar distintas dimensiones de una problemática analizando los procesos que se generan en sus interdependencias y relaciones históricas contextuales” (Achilli, 2005: 17).

interrogantes no sólo sobre la construcción social e histórica de las infancias y las adolescencias sino también, y sobre todo, respecto a experiencias educativas destinadas a niños y adolescentes que se vinculan con procesos históricos de regulación de las conductas sociales. En sintonía, no queremos dejar de mencionar que el *qué* y el *cómo* está movilizado por un *para qué*, que “habla” de posicionamientos político-pedagógicos y de avances de sentidos que hacemos los docentes sobre quiénes son los sujetos destinatarios de la propuesta y, en nuestro caso, su futura actuación en el campo de la intervención socioeducativa. En esa dirección, la propuesta curricular promueve el *ejercicio de documentar lo no documentado del mundo escolar y educativo*, desde un abordaje que recupera la heterogeneidad como parte constitutiva del mundo social. Esto es, que los futuros técnicos puedan tomar registro de aspectos que habitualmente no se hacen públicos por ser familiares, obvios o permanecer intencionalmente ocultos a través de procesos de naturalización de las relaciones sociales de poder (Lander, 2011).

“Sujetos de la educación social...” como construcción cotidiana

Como bien señalábamos en la introducción, la materialización de esta propuesta de enseñanza provoca una serie de efectos inesperados que complejizan y, a la vez, dinamizan las prácticas de construcción de conocimiento con sujetos concretos en la cotidianeidad del aula. Es decir, la dimensión interaccional de todo proceso de enseñanza, que involucra a diferentes personas y trayectorias, proporciona movimiento e imprevisibilidad a lo que fue definido inicialmente y por ello, desde nuestro lugar debemos estar atentos a las relaciones que se construyen entre los sujetos y entre ellos con el contenido para identificar así apropiaciones significativas.

En este sentido, algo a destacar es la modalidad dialógica que asumen las clases, posibilitando que el conocimiento disciplinar circule con otros saberes en climas de confianza y grupalidad que, más allá de los imprevistos, habilitan transformaciones no sólo de estudiantes y docentes sino también de los contenidos, adecuándolos a las experiencias de los sujetos.¹⁴ Además, para una adecuación continua de la propuesta al calor de cada cursada cuatrimestral, fue de suma importancia incorporar una ayudante de cátedra quien, siendo estudiante avanzada de la carrera —ahora ya egresada— había cursado la materia y tenía muchos interrogantes que invitaban a renovar/actualizar algunos núcleos temáticos. Así, a lo largo de estos años fuimos reelaborando y/o profundizando temas, contenidos y abordajes sin abandonar la perspectiva antropológica, pero permitiéndonos incursionar en temáticas que traían con cierta recurrencia les estudiantes sobre las niñeces, adolescencias, sus cuidados y educación no tan abordados en la historia de nuestra disciplina,¹⁵ como así también incorporamos inquietudes surgidas en nuestras propias experiencias laborales ligadas a la intervención socioeducativa y que fuimos convirtiéndolas, a lo largo del proceso, en problemas de enseñanza.¹⁶

14 Un ejemplo fue que la propuesta original de la materia hacía foco exclusivo en la escolarización para visualizar desde allí formas de regulación de las infancias y las adolescencias, pero luego fue virando hacia otros ámbitos educativos, más cercano a los espacios de trabajo y militancia de muchos estudiantes y que, en definitiva, se vinculan al campo de intervención que esta tecnicatura imagina para el perfil profesional de sus egresados.

15 Por ejemplo, las infancias y adolescencias trans, la heteronormatividad obligatoria y la diversidad sexual que, a la vez, nos obliga a poner más de lleno la perspectiva de género en la problematización de los contenidos

16 Al trabajar ambas en dispositivos estatales orientados a acompañar embarazos, maternidades y paternidades en la adolescencia, ya sea para el sostenimiento de la escolaridad y/o el acceso a derechos sexuales y reproductivos, pudimos transformar la temática sobre el “embarazo en la adolescencia” como política pública en un problema de enseñanza que nos permite reconstruir viejas y actuales discusiones respecto a la construcción de las infancias y las adolescencias,

Por tanto, el análisis que compartimos a continuación es producto de esta “dupla” pedagógica que insiste —y se esfuerza— por reflexionar sobre las prácticas de enseñanza y construcción de conocimiento, entendiendo a este proceso como relacional y en constante movimiento que abre la posibilidad a estudiantes y docentes de “entender y entenderse en el mundo en el que viven” (Achilli, 2016: 20).

Los “efectos inesperados” en torno a una propuesta de enseñanza que desacraliza

Desde la perspectiva más arriba descrita, los contenidos de nuestra materia están organizados en tres núcleos temáticos que buscan desplegar, de forma espiralada y compleja, elementos conceptuales que consideramos nodales para problematizar las infancias y las adolescencias como sujetos de la educación. Cada núcleo temático, a la vez, incorpora distintos analizadores que permiten historizar y comprender la construcción sociohistórica de modos de gobierno y regulación sobre niños, adolescentes y familias, conectado a procesos políticos nacionales e internacionales. Así, el núcleo introductorio propone indagar sobre la *invención social de la infancia y la adolescencia* en el proyecto de la Modernidad y haciendo foco en los procesos de escolarización. Mientras que el segundo núcleo hace eje en la configuración histórica de la *familia nuclear* para desnaturalizar —y visibilizar— la producción sociopolítica de discursos que distribuyen de manera desigual, *responsabilidades y obligaciones adultas* en torno a la educación, la escolarización y el cuidado de los más jóvenes. Y, por último, el tercer núcleo

sus cuidados y educación, que hoy aparecen asociadas exclusivamente con la vulneración de derechos. Para ampliar sobre ello *cfr.* Gallardo (2020).

invita a desacralizar al *enfoque de derechos* y problematizar las dimensiones ideológicas que operan en dispositivos de protección de derechos y atención integral de las infancias y adolescencias impulsados por el Estado y la sociedad civil.

Entonces, para reconstruir y problematizar algunos de los “efectos inesperados” que fuimos registrando en torno a la materialización de la propuesta, nos centraremos sólo en el despliegue del tercer núcleo temático, cuyos contenidos refieren a la desnaturalización del *enfoque de derechos*. Si bien el desarrollo de los núcleos temáticos que preceden al elegido interpela a los estudiantes al historizar procesos socio-políticos de largo alcance en clave de reconstruir “huellas históricas” en sentidos hegemónicos actuales respecto a las niñeces, las adolescencias y su cuidado; el abordaje crítico de los derechos y las modalidades que asume las intervenciones bajo la “protección integral”, produce incomodidades, enojos y ciertas resistencias en los futuros pedagogos y educadores sociales. De ahí su elección para el análisis.

La propuesta de desacralización y el frente discursivo de derechos

Particularmente en este último núcleo temático se trabaja como bibliografía producciones etnográficas contemporáneas y locales, cuyos autores en su mayoría son parte de la Red de Investigación en Antropología y Educación de Argentina. Estas investigaciones, por ejemplo, nos permiten reconstruir cómo una legislación global como la “Convención Internacional de los Derechos del Niño” (CIDN) produce normativas locales y derechos precisos, define sistemas de protección integral de niños y adolescentes y, en simultáneo, establece modos específicos de intervención en el campo educativo desde una retórica de derechos (Barna, 2014; Barna y Gallardo, 2017; Santillán, 2013). Dicha

selección de contenidos y bibliografía posibilita, en su despliegue, poner en debate la tendencia *sacralizadora* que envuelve a la CIDN y lo que ella genera, resituándola como una construcción sociohistórica atravesada por relaciones de poder —geopolíticas, internacionales y locales— que produce consecuencias en la vida de las personas a nivel local (Fonseca y Cardarello, 1999; Barna, 2012).

En esa dirección, al calor de las clases y de lecturas etnográficas,¹⁷ vamos echando luz, no sin tensiones, sobre distintos contextos y diversas apropiaciones que hacen los sujetos del enfoque de derechos y cuyas acciones de “protección integral” se juegan en el territorio e intervienen sobre las experiencias de niños, adolescentes y sus familias. Asimismo, para desentrañar los modos particulares en que dicho enfoque aparece en las prácticas cotidianas, retomamos la categoría analítica de *frente discursivo de derechos humanos* propuesta por las antropólogas brasileras Fonseca y Cardarello que alude al “resultado de procesos discursivos —epistemologías, instituciones y prácticas— que producen los sujetos políticos y dan forma a sus blancos privilegiados de acción” (1999: 3) y donde convergen acciones estatales, ONG y organismos transnacionales.

Por tanto, sin dejar de reconocer la positividad que representa el marco de derechos en la definición contemporánea de políticas y abordajes de niñeces y adolescencias, creemos importante que en este núcleo temático les estudiantes ejerzan una mirada crítica en torno a tendencias que presentan a la CIDN y la normativa local que de ella se desprende, como una legislación “intrínsecamente emancipadora” de las infancias y adolescencias como titulares de derechos.

17 Que tienen como referentes empíricos de sus investigaciones diversas iniciativas estatales y contemporáneas de intervención sobre la niñez y adolescencia en contextos de desigualdad social.

“Nada les viene bien...”

La frase que abre este apartado oficia de síntesis sobre lo que fuimos registrando al momento de abordar estos contenidos con diferentes grupos de estudiantes y en distintos cuatrimestres. El “nada viene bien” dicho en su momento por una estudiante, que llamaremos aquí Lucía, para expresar lo que sentía cuando se retiraba de alguna clase en donde habíamos abierto muchos interrogantes y ninguna certeza; de algún modo alude a la incertidumbre y por qué no, a los enojos manifiestos por algunos estudiantes ante la invitación de acercarnos, desde una mirada histórica y relacional, a un enfoque altamente romantizado y sacralizado no sólo en la formación profesional del ISTLyR sino también en espacios de trabajo y de militancia de muchos estudiantes vinculados al campo de la “garantía de derechos”. Asimismo, no está de más destacar que el origen de esta Tecnicatura y la creación de figuras profesionales como les pedagogues y educadores sociales, están dialécticamente conectadas con este *frente discursivo* que intentamos “desarmar” hacia el final de la materia. Así, el ejercicio de *documentar lo no documentado*, de hacer visible lo oculto que atraviesa —y da sentido— a esta propuesta de enseñanza, en el desarrollo de este núcleo temático, comienza a ser resistido en sus postulados ya que pone en tensión un enfoque y marco legal que es “familiar” para quienes quieren o ya se desempeñan en el campo de lo socioeducativo; sin perder de vista que, la mayoría de las veces, es presentado como un bien en sí mismo, ajeno a las prácticas sociales e históricas y, por tanto, esquivo al análisis crítico.

En relación a ello, cuando comenzamos a trabajar en clase los riesgos de asumir la “letra” de las legislaciones como “valor axiomático” y para ello abordamos situaciones

cotidianas,¹⁸ en los intercambios o “puesta en común” tiende a aparecer concepciones abstractas de los derechos donde las situaciones de vulneración son interpretadas como el resultado de “viejas” prácticas arraigadas en las instituciones, por desconocimiento de las leyes de personas que deben intervenir, sin faltar la denuncia de un Estado ausente, entre otras variantes posibles. Es decir, los derechos aparecen como “cosas” que se tienen o no, que se cumplen o no, alejado de contextos, de las condiciones materiales de existencia de las personas involucradas y ante dichas argumentaciones, como docentes que coordinamos la circulación de la palabra en la clase, vamos abriendo preguntas para complejizar estas lecturas reificantes. No obstante, esta dinámica de construcción de conocimiento en torno a la complejidad que entraña la retórica de los derechos de la niñez¹⁹ pensada como un heterogéneo frente discursivo, como dijimos, inquieta a les estudiantes.

Al “nada les viene bien” de Lucía le podríamos sumar otros dichos que también “hablan” de efectos inesperados en el desarrollo de este particular contenido, pero a continuación sólo describiremos una situación áulica seleccionada por constituir un analizador significativo (Althabe y Hernández, 2004) que permite desandar la complejidad —de relaciones, sentidos, apropiaciones— que atraviesa la construcción y puesta en práctica de propuestas de enseñanza desde la antropología:

18 A través de diversos recursos, ya sea la proyección de un corto de UNICEF que aborda el trabajo infantil, notas periodísticas sobre desigualdad educativa u otro material que permita adentrarnos en la actualidad y desandar la construcción de problemas bajo el enfoque de los derechos.

19 Que es abordada, en el marco de la materia, como una retórica específica que se presenta encarnando una “moralidad universal” que define lo normal y lo anormal de los comportamientos y las personas.

Se acerca el cierre del núcleo temático —y también de la materia— y les proponemos a los estudiantes como última actividad plasmar en distintos papelitos qué conceptos le resultaron relevantes y qué sensaciones les fueron generando las distintas clases. Entre papeles y marcadores, en silencio, cada uno fue completando lo que solicitaba la consigna. Algunas pidieron más papelitos, nosotras no pusimos un límite. Al terminar de completar le pedimos que los vayan pegando en un afiche común mientras nos contaban por qué habían elegido esos conceptos y sensaciones, mientras iban conectando sus ideas con las de otros a través de unos hilos de colores que también habíamos llevado para la ocasión. Mariana no hablaba, estaba parada, apoyada contra uno de los bancos, con los brazos cruzados. Esperó hasta el final para participar. Su palabra elegida fue "enojo", dijo que la materia le hizo tener que cuestionar eso que venía construyendo "¿y ahora qué?". Ante la sorpresa de varias, nos exigía como docentes "más cuidado" a la hora de trabajar "estos temas" (alude al enfoque de derechos) ya que ellos se están formando, recién están teniendo algunas certezas y concluye "me tiran abajo todo lo que venía construyendo". (registro de clase, diciembre 2018)

Ahora bien, el "enojo" de Mariana manifiesto en esta última actividad es un efecto inesperado que invita a visualizar y comprender cómo ciertos procesos de enseñanza desencadenados en ese cuatrimestre no habilitaron, al menos a la protagonista de esta escena, la construcción de nuevos conocimientos desde una mirada problematizadora. Esto es, cuando la estudiante nos exige que seamos "cuidadosas" en el abordaje de ciertas temáticas no sólo aludía a nuestro posicionamiento docente de salirse de lo prescriptivo y poner

“todo” en tensión sino también y, sobre todo, al tono “irreverente” —y porque no irónico— que asumió, en algunas clases de esa cursada, el ejercicio de desacralizar un contenido que es “familiar” en la formación de técnicas como lo es el enfoque de derechos. Entonces, a diferencia de Lucía que nos había expresado que, a veces, se iba “enojada” cuando abríamos muchos interrogantes mientras ella esperaba certezas, Mariana cerraba su experiencia formativa con esa sensación y esto era un efecto no esperado —ni deseado— por nosotras.

Un efecto que, como docentes, nos resultó y resulta incómodo porque entendemos que arribar al enojo como producto final de una propuesta de enseñanza pudo significar el despliegue de prácticas pedagógicas que excluyeron a les estudiante del conocimiento. Como bien señala Achilli los procesos de enseñanza implican la construcción de una particular relación social contextualizada que, a la vez, concentra “una multiplicidad de situaciones explícitas e implícitas tanto a nivel de los conocimientos como de las interacciones y co-construcciones entre los sujetos comprometidos en los procesos de enseñar y aprender” (2016: 20). En esa línea y sin pretender soslayar situaciones como la planteada, en la cotidianeidad de las clases y en el desarrollo de este particular contenido, también aparecieron otras expresiones por parte de les estudiantes, por ejemplo, “esto me parte la cabeza”; “noooo, cuando entré a trabajar me dieron la convención y me dijeron que era nuestra biblia”, “¿qué dice...que somos agentes morales?” que dan pistas de extrañamientos y/o incomodidades que, por el contrario, ofician de apertura, de alarma epistemológica, de “ban-car” la duda y mostrar satisfacción cuando se descubre lo oculto, lo invisibilizado por históricas relaciones de poder. Expresiones que, además, siempre vienen acompañadas de gestos y particulares miradas.

Entonces, estar atentos a cómo se va construyendo esta delicada trama de interacción social en las clases, permitirá ir adecuando la propuesta de enseñanza hacia formas “amigables” de deconstrucción que posibilite la circulación de la palabra, siendo cuidadosas de los sentires y saberes de nuestros estudiantes y evitar así prácticas que, si bien buscan transponer miradas problematizadoras, corren el riesgo de desalentar aprendizajes más profundos, significativos y duraderos (Rockwell, 2011). Sin embargo, salir del lugar prescriptivo que instala el *frente discursivo de derechos* al erigirse moralmente como única forma de intervenir sobre los niños y adolescentes, en tanto “sujetos de derechos”, no es tarea sencilla, demanda un ir y venir constante entre lo que queremos enseñar, cómo, a quiénes y para qué. En el desarrollo de ese contenido, como vimos, el esfuerzo y el desafío aparece en torno a que puedan pensarse ocupando lugares de enunciación dentro del campo de intervención socioeducativa y como parte de este frente discursivo que no sólo produce marcos legales, políticas e instituciones, sino también habilita el surgimiento de una *elite profesional* que determina qué reclamos son reconocidos y de qué forma en pos de representar los intereses de los niños y adolescentes en la garantía de derecho.

Por último, no queremos dejar de mencionar que muchas de las producciones finales de nuestros estudiantes retoman experiencias personales —de trabajo, militancia o aquellas que observaron en el marco de otra materia— para analizar iniciativas educativas estatales o de la sociedad civil que tienen como destinatarios niños o adolescentes y en sus análisis, ponen de manifiesto el ejercicio de una mirada problematizadora. Esto es, trascienden las explicaciones unicausales y logran reconstruir diferentes aristas y complejidades que entrañan los procesos de mediación y apropiación del enfoque de derechos, identificando las diversas

sujetes y relaciones de macro/micropoder que se juegan en las experiencias seleccionadas. A su vez, muchas de sus reflexiones toman noción de que aquello que enunciamos, la forma en que lo hacemos y las acciones que llevamos adelante tienen efectos en los sujetos con los que trabajamos. Esta dimensión, entendemos, lleva a sostener una actitud crítica sobre las propias o futuras prácticas.

Nosotras a todo este proceso de idas y vueltas, de ajustes y desajustes, de enojos y sorpresas nos gusta llamarlo “*desarmar para volver a armar...*” y que, de alguna manera, representa el uso pedagógico de ciertas lógicas etnográficas como las “de observar, escuchar, registrar y/o escribir” (Achilli, 2016) que permiten, a la vez, documentar y problematizar cotidianidades sociales que se mueven en la vida escolar.

Reflexiones finales sobre enseñar desde la antropología y fuera del campo disciplinar

Por todo lo planteado, consideramos más que importante ensayar formas de enseñanza desde la antropología y en la educación superior no universitaria orientada a la formación técnica que promuevan el ejercicio de descotidianizar y transponer miradas problematizadoras acerca de la realidad social. Si bien aquí pretendimos realizar una reflexión en torno a la articulación entre el *qué* con el *cómo* y el *para qué* enseñar a futuros técnicos en pedagogía y educación social ciertos elementos teóricos-conceptuales de nuestra disciplina para pensar críticamente la construcción de las niñeces y las adolescencias como sujetos de la educación, creemos que la perspectiva antropológica tiene una gran potencialidad para el campo de la formación de profesionales críticos, en tanto herramienta teórica-metodológica —y también política— que historiza y desnaturaliza el mundo social.

Asimismo, la reconstrucción de algunas vicisitudes en el abordaje de específicos contenidos que, en la formación técnica, ofician como un “deber ser” que orientará las futuras prácticas profesionales, permitió dar cuenta que el ejercicio de descotidianizar, desnaturalizar y, por ende, historizar entraña dificultades en tanto forma de construir conocimientos en el aula. Como vimos, al momento de promover lecturas no reificantes de los derechos, atentas a las complejidades implícitas en modos de intervenir sobre las niñeces, las adolescencias y sus familias en la coyuntura política actual, les futuros técnicos en pedagogía y educación social en principio tienden a incomodarse y resistirse a la desacralización, pero en el devenir de las clases comienzan a abrir interrogantes y debates en torno a su quehacer profesional y sobre cuán “eficaz” es tener certezas que ofician de verdades o “recetas” que se anteponen a las realidades concretas. Más allá de los efectos inesperados que fuimos registrando a lo largo de estos años y aquí trajimos como instancia de análisis, seguimos apostando en la promoción de una reflexión crítica de les estudiantes en clave de desarrollar miradas, posicionamientos que hagan visible lo que escapa a la “contemplación acostumbrada” y cuya apropiación, a futuro, puede ser significativa para reflexionar y resignificar sus prácticas profesionales en el campo de lo socioeducativo.

Por último, esta invitación pedagógica a “desacralizar” implica también poder reconocer en nuestras prácticas de enseñanza posibles implicancias, desafíos y potencialidades de formar profesionales críticos que desnaturalicen “lo obvio” y se comprometan con formas de hacer que potencien procesos de democratización social y educativa atendiendo a la complejidad social. En otras palabras, profesionales críticos que sepan correrse creativamente del *deber ser* que entraña los derechos en su forma abstracta y descontextualizada, para dar lugar al *cómo es*, a la dimensión

cotidiana que siempre está atravesada por relaciones de poder —micro y macro—, niveles de conflictividad y producen efectos sobre la vida de personas concretas.

Bibliografía

- Achilli, E. (2005). *Investigar en antropología social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Laborde.
- Achilli, E. (2016). Enseñar antropología. Una introducción. Cerletti, L. y Rúa, M. (comps.), *La enseñanza de la antropología*, pp.17-29. Facultad de Filosofía y Letras (UBA).
- Althabe, G. y Hernández, V. (2004). Implicación y reflexividad en antropología. *Journal des anthropologues*, núm. 98, pp. 5-36.
- Barna, A. (2012). Convención Internacional de los Derechos del Niño. Hacia un abordaje desacralizador. *Kairos*, vol. 16, núm. 29, pp. 1-19.
- Barna, A. (2014). Clasificaciones y estimaciones en la gestión de la infancia con derechos vulnerados. *Antropolítica*, núm. 36, pp. 113-148.
- Barna, A. y Gallardo, S. (2017). "Operadores sociales" y "promotoras educativas": renovadas figuras en (re) configuraciones contemporáneas en la gestión estatal de la infancia de sectores subalternos. Novaro, G., Santillán, L., Padawer, A. y Cerletti, L. (eds.), *Experiencias formativas, procesos de identificación y regulación social de la infancia*, pp. 75-108. Biblos.
- Cerletti, L. (2008). Didáctica de las ciencias sociales y transposición: reflexiones desde la Antropología. *I Congreso Internacional de Didácticas Específicas*.
- Cerletti, L. y Rúa, M. (2016). Antropología de la enseñanza: conocimientos y experiencias. *La Enseñanza de la Antropología*, pp. 31-46. Facultad de Filosofía y Letras (UBA).
- Cerletti, L. (2017). Antropología y educación en Argentina: condiciones de posibilidad, preocupaciones en común y nuevas apuestas. *Horizontes Antropológicos*, vol. 3, núm. 49, pp. 123-148.
- Fabrizio, M. y Gallardo, S. (2016). ¿A quiénes le enseñamos y qué contenidos elegimos? Repensando la contextualización y la producción de conocimiento en

- el aula desde —y para— la enseñanza de la antropología. *Revista Brasileira de Ensino Superior*, vol. 2, núm. 1, pp. 8-20.
- Fonseca, C. y Cardarello, A. (1999). Derechos de los más y menos humanos. *Horizontes Antropológicos*, vol. 10, núm. 5.
- Gallardo, S. y Fabrizio, M. (2019). "Me gustaría enseñar en un lugar que no sea la escuela": sentidos en torno a las prácticas de enseñanza en contextos formativos diversos y alternativos a la escuela secundaria "tradicional". *Debates Em Educação*, vol. 2, núm. 23, pp. 433-447.
- Gallardo, S. (2020). Reflexiones sobre el frente discursivo de derechos de niñas y adolescentes y sus "apropiaciones locales" en contextos de transformación neoliberal. *Itinerarios*, núm. 8, pp. 1-8.
- García, A. (2015). La formación en pedagogía y educación social en Argentina. *Boletín de la Academia Nacional de Educación*, núm. 100, pp. 143-153.
- Lander, E. (2011). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*. CICCUS - CLACSO.
- Neufeld, M. R. (1997). Acerca de antropología social e historia: una mirada desde la antropología de la educación. *Cuadernos del Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano*, núm. 17, pp. 145-158.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en procesos educativos*. Paidós.
- Rockwell, E. (2011). Los niños en los intersticios de la cotidianeidad escolar ¿Resistencia, apropiación o subversión? Batallán, G. y Neufeld, M. (coords.), *Discusiones sobre infancia y adolescencia. Niños y jóvenes, dentro y fuera de la escuela*. Biblos.
- Santillán, L. (2013). Entre la ayuda y el desligamiento. *Civitas*, vol. 2, núm. 13, pp. 326-345.
- Sinisi, L., Cerletti, L. y Rúa, M. (2011). La enseñanza de la antropología y la formación de profesores. *Espacios de Crítica y Producción*, núm. 46, pp. 94-101.

Capítulo 5

Reflexiones sobre la enseñanza de las prescripciones educativas de diversidad cultural y derechos en la formación docente

Laura Victoria Martínez

Presentación

Este trabajo propone sistematizar reflexiones construidas en la intersección entre el recorrido de investigación etnográfica en educación y la práctica en espacios de formación docente. La docencia en contextos de formación inicial y continua¹ fue habilitando pensar en dilemas en la enseñanza de conceptos y claves de la antropología; y también impuso conocer desafíos que fueron surgiendo en estos ámbitos. Este recorrido nos convoca a pensar la diversidad cultural como objeto de enseñanza en un nivel formativo donde constituye a su vez un mandato, contenido en prescripciones pedagógicas y normativas.

Partimos de definir la diversidad cultural en tanto marco político y normativo que se ha ido adecuando en las prescripciones del sistema educativo argentino junto a los

1 Tomamos como insumo principal la enseñanza en un profesorado público de nivel primario de la Ciudad de Buenos Aires donde trabajamos desde el año 2017, aunque también consideramos la docencia en espacios de formación docente continua en carreras de especialización del ámbito universitario.

derechos del niño desde fines de los ochenta y principios de los noventa (Siede, 2016). Al relativo nivel de institucionalización de la diversidad cultural como principio jurídico-político-educativo, debe articularse el surgimiento y desarrollo de la interculturalidad, como marco específicamente vinculado al trayecto latinoamericano de tendencias globales hacia el reconocimiento de la diversidad cultural como parte del contrato de ciudadanía. La diversidad cultural y la interculturalidad aluden a la pluralidad étnica y lingüística, pero desde genealogías políticas específicas. Se trata de categorías polisémicas (Hecht, García Palacios, Enriz y Diez, 2015), que condensan debates conceptuales de la antropología (Diez, 2004) y a la vez contienen bases epistemológicas con una traducción normativa y pedagógica en el campo educativo. En este trayecto no puede omitirse la experiencia histórica local de lucha de los pueblos indígenas, que son reconocidos en diversas leyes provinciales sobre interculturalidad y en la definición de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) como modalidad en la Ley de Educación Nacional (Hecht, García Palacios, Enriz y Diez, 2015). Por otro lado, la normativa migratoria argentina desde el año 2004 supone un progresivo reconocimiento normativo de los derechos sociales y también expresiones culturales de la población migrante. Estos colectivos han estado en general excluidos del debate en EIB (Hecht *et al.*, 2015) pero puede registrarse una visibilización creciente de las lenguas indígenas asociadas a los migrantes en documentos, propuestas de formación, materiales elaborados desde el estado en Ciudad y Provincia de Buenos Aires (Martínez, 2020).

Aunque Argentina se define actualmente como un país pluriétnico y multilingüe (Hecht *et al.*, 2015: 43), es significativa la reflexión sobre los alcances en la implementación de la EIB, sus logros y desafíos (Schmidt y Hecht, 2016).

Si bien se reconoce que el establecimiento de la modalidad permitió trascender un origen “focalizado” como política compensatoria en los noventa (Schmidt y Hecht, 2016), los límites y paradojas de la implementación del paradigma hacen necesario seguir debatiendo las propuestas diferenciadas y los riesgos de fragmentación y segmentación de la oferta educativa (Rockwell, 2015). Ante las formas de desigualdad que se reproducen en todos los ámbitos del estado —incluyendo salud, ámbito judicial, representación política etcétera—, también remarcamos la crítica a la tendencia a reducir lo intercultural a lo estrictamente pedagógico y/o lingüístico, y la defensa de la interculturalidad como un paradigma para repensar lo definido como común (Rockwell, 2015 y Hecht *et al.*, 2015). Yendo hacia el territorio más concreto de las prácticas de enseñanza a las que alude este texto, tanto en Ciudad como en Provincia de Buenos Aires la diversidad cultural en la formación docente se expresa en distintos diseños curriculares, aunque de manera heterogénea y con alcance muy desparejo en la currícula y la oferta formativa en los profesorados² (Martinez y Diez, 2019). En algunas instituciones se han creado espacios de definición institucional dirigidos específicamente a la enseñanza de la diversidad cultural y lingüística, apoyándose en los lineamientos normativos y políticos más generales de EIB.³ Partiendo de reconocer que la antropología se enseña en espacios curriculares que no necesariamente contienen la denominación disciplinar “Antropología” como asignatura (Cerletti y Rúa, 2016: 123), consideramos que los ámbitos de enseñanza

-
- 2 En general esto se concreta en formato de talleres o espacios de definición institucional (EDDI) que son el resultado de proyectos, debates y demandas formativas debatidas al interior de cada institución.
 - 3 En este sentido se ha planteado que la falta de adecuación del marco EIB en Buenos Aires, permite definirla como ejemplo paradigmático de la dificultad de pensar la interculturalidad en perspectiva urbana (Hecht *et al.*, 2015).

de la diversidad cultural donde trabajamos constituyen un escenario sugerente para pensar debates tradicionales de la enseñanza de la antropología, como los conceptos de cultura, identidad y raza-racismo.⁴

Algunos conceptos de la antropología en la enseñanza del paradigma intercultural

a) Dilemas en torno a cultura como sentido común

Es un punto de partida decir que el concepto de cultura constituye un objeto clásico de debate en la historia de la disciplina y también en lo que podemos entender como la construcción de conocimiento sobre la enseñanza de la antropología (Achili, 2001 y 2016; Sinisi, Cerletti y Rua, 2016). Un recorte necesario para encarar nuestro tema es pensar cómo se introdujo el concepto de cultura en el ámbito educativo particularmente en los años noventa, cuando se instala el principio político pedagógico de la diversidad cultural en el sistema educativo (Martinez y Diez, 2019). Estas renovaciones implicaron en parte cierta “antropologización” de los discursos pedagógicos, la currícula y los conceptos que interpelan a la docencia (Achilli, 2001). En este marco los usos, interpretaciones y apropiaciones de los conceptos como “cultura” se volvieron un objeto de análisis para el campo de investigación etnográfica en antropología y educación. Ello supone un conocimiento acumulado que excede por mucho el alcance de esta reconstrucción, por lo

4 Consideramos centralmente el trabajo con las elaboraciones escritas de los estudiantes, de los cuales tomamos algunos fragmentos, que son colocados en cursiva. No obstante, como mencionamos, las reflexiones también incluyen a trayectos de investigación etnográfica propia. El análisis de elaboraciones de estudiantes se informa también de las reflexiones escritas en plataformas virtuales para las clases durante el contexto de pandemia y aislamiento.

cual señalaremos sólo algunos aspectos pertinentes para contextualizar los dilemas que elaboramos desde nuestro recorrido particular. Un punto que se ha señalado es la asimetría entre la presencia del concepto de cultura y la falta de rigurosidad desde donde se define al término, lo cual suele explicarse por la relativa ausencia de los marcos conceptuales de la disciplina antropológica (Sinisi *et al.*, 2016).

Llevado al plano concreto de los discursos educativos, la omisión de conceptualizaciones rigurosas sobre “cultura” implica la presencia de aquellos considerados de sentido común, entendiendo a cultura en un sentido deshistorizado, como un *a priori* que se incorpora a los sujetos (Achilli, 2016). Esta discusión para nada nueva en antropología y educación es algo a lo que reiteradamente nos vemos en el compromiso de remitir en clases ya que notamos una tendencia a trasladar las tradicionales nociones de cultura a los mandatos pedagógicos actuales sobre la diversidad cultural (como imperativo moral positivo, como contenido legítimo a ser enseñado, como principio de ciudadanía a reivindicar). En principio se trata de discursos de “convivencia” o “conflicto” entre culturas que implican presupuestos que la disciplina antropológica viene discutiendo sostenidamente (Martínez y Díez, 2019). Por ejemplo se sostiene al reflexionar sobre la situación de los pueblos indígenas que “*se les impone tener que adaptarse a nuestra lengua, costumbres*” o se reivindica que la escuela no impida “*la conservación de sus culturas*”. Además de estar presentes en las elaboraciones de los estudiantes sobre el material bibliográfico, estas claves también pueden aparecer cuando construyen análisis de interacciones cotidianas en la escuela, por medio de reflexiones sobre conflictos “entre culturas” o entre códigos de comunicación o lenguas. En algún punto esto supone que el marco de la diversidad cultural es elaborado o reinterpretado hoy desde premisas esencialistas y de choque cultural que ya fueron discutidas

por el enfoque etnográfico en los años setenta (Martínez y Díez, 2019). En particular corresponde notar los desacoples entre el conocimiento acumulado en la reflexión antropológica sobre la relación entre cultura y escuela, e interrogarse por el modo en que las nuevas generaciones de docentes acceden (o no) a esta discusión en el marco de la formación. Pero sabemos que la relevancia de abordar el concepto de cultura no se reduce solamente a su uso como categoría social en las escuelas y espacios de formación. Se trata de dilemas que surgen al conversar sobre los enfoques de enseñanza de temáticas típicamente asociadas a la diversidad cultural como el abordaje sobre pueblos originarios. En esta instancia, donde los estudiantes analizan contenidos para el nivel de inserción profesional que les incumbe, surge la discusión sobre criterios conceptuales que también puedan constituirse en base para sus planificaciones. Trabajar los conceptos en relación a “temas” de enseñanza específicos no solamente favorece el despliegue del debate conceptual sino que responde a las demandas e intereses profesionales de los estudiantes. En este sentido la discusión sobre “cultura” se abre paso de manera indirecta al notar la persistencia de discursos y prácticas que siguen presuponiendo nociones totalizadoras y funcionalistas de cultura al trabajar sobre pueblos originarios, lo que desde el campo de antropología y educación se viene abordando desde finales de los años 90 (Novaro, 2003). Los estudiantes analizan textos escolares vigentes, revisan sus propias planificaciones desarrolladas en el marco de asignaturas de enseñanza de las ciencias sociales, recursos donde “cultura” sigue remitiendo un conjunto de características estáticas (subsistencia-lenguaje-vestimenta-vivienda etcétera). Estos enfoques, con una larga presencia en el discurso escolar, pueden combinarse en un mismo texto con discursos contemporáneos de respeto y reconocimiento de derechos culturales y lingüísticos.

En resumen, se trata de debatir la vigencia de estos conceptos escolares desde las premisas constructivistas e historizadas de la discusión antropológica actual (Martinez y Diez, 2019). La vigencia de estos enfoques también ha sido objeto reciente de disputa al formar parte de un material elaborado por el propio ministerio de educación nacional en el contexto de emergencia por la pandemia en abril de 2020. La controversia⁵ desatada en torno a la imagen de familias mapuches desde verbos en pasado e imágenes caricaturizadas nos parece un analizador de las deudas pendientes en la materia respecto del alcance del marco intercultural en la política educativa.

En este punto, la discusión sobre las interpretaciones de “cultura” y “diferencia cultural” es indisociable de las conceptualizaciones sobre las identidades en una perspectiva relacional e historizada, que se aproxime a los saberes y elementos culturales pensados en relación y en experiencias históricas de cruce, contacto, interacción entre grupos sociales. El trabajo atento a estos conceptos orienta el enfoque sobre el marco intercultural, enfatizando que se trata de relaciones entre grupos sociales más que entre culturas; el carácter dinámico, poroso y asimétrico de las relaciones interculturales; la densidad histórica de las definiciones de la relación “nosotros-otros” (Diez, 2004). Esto es importante de remarcar porque abundan referencias cristalizadas de los límites y fronteras entre “nosotros” (sociedad nacional) y los “otros” (pueblos originarios). Lo cual puede surgir por ejemplo al trabajar con etnografías que dan cuenta de contextos comunitarios donde tanto el español como la lengua indígena son parte de los repertorios lingüísticos en

5 Organizaciones mapuches, sociales, docentes y académicas se expresaron en este sentido realizando interpelaciones públicas al Ministerio de Educación Nacional que luego emitió un pedido de disculpas. Aquí un resumen del debate: <<https://www.elextremosur.com/files/content/24/24413/guiso-de-capon.pdf>>.

uso (Hecht, 2011). Son recurrentes las referencias a la categoría “nosotros-otros” en un sentido a priori de contraste o comparación que como término a ser problematizado en sí mismo: *si ellos no se roban el castellano, somos nosotros los “otros” que como sociedad le imponemos nuestras culturas*. Las alusiones cristalizadas sobre la cultura de “nosotros o los otros” pueden ser claves explicativas en distinto sentido, de relativismo o de crítica a la imposición cultural. Son concepciones que implican desafíos pedagógicos específicos en el marco de la enseñanza de la perspectiva histórico-antropológica.

b) Relaciones nosotros-otros en una perspectiva historizada de las dinámicas identitarias

El eje sobre la diversidad cultural en una perspectiva histórica ha sido desde el inicio un aspecto a considerar en el trabajo de formación docente; pero con el paso del tiempo fuimos incorporándolo también como abordaje para pensar nuestras inquietudes más generales sobre cultura, las relaciones “nosotros- otros”, las demandas actuales en torno a la interculturalidad.

Pensar históricamente la diversidad cultural exige trazar la genealogía cultural y simbólica con la que se construyeron las naciones latinoamericanas, y el lugar de indígenas, afrodescendientes, migrantes en estos procesos. En clases trabajamos este eje mediante la discusión con las versiones hegemónicas de la identidad nacional por medio del debate de frases y conceptos instalados en el sentido común que aluden a las supuestas características de las genealogías étnicas “oficiales” de Argentina, como “crisol de razas” o “los argentinos descendemos de los barcos”. El análisis de los “relatos hegemónicos” requiere examinar sus contextos de producción en el marco de la consolidación del estado nacional, los grupos que se constituyeron en posiciones privilegiadas

de enunciación y las políticas estatales tendientes a liquidar la diversidad cultural existente a finales del siglo XIX, todos ejes cruciales y acuerdos en la discusión histórico antropológica (Nagy, 2019; Lenton, 2010; Gordillo y Hirsch, 2010; Briones, 2008). Estos recortes resultan centrales para trabajar procesos de alterización que determinaron posiciones históricas de desigualdad material y simbólica para distintos pueblos y grupos sociales; y a su vez para pensar el lugar del sistema educativo en la difusión y consolidación de estas concepciones. La invisibilización y la fosilización de los pueblos indígenas como “extintos” y fijados al pasado de la nación; la clasificación entre corrientes migratorias buenas o deseadas y las no deseadas; la caricaturización y negación del sujeto afroargentino son tópicos a analizar teniendo en cuenta su presencia de larga duración en el sistema educativo (Nagy, 2019; Thisted, 2015; Ocoró Loango, 2011). Valga mencionar que es posible registrar la vigencia de estas imágenes y concepciones de manera superpuesta con enfoques recientes, en textos y recursos escolares actuales (Martínez y Díez, 2019). Tal planteo compromete la perspectiva asumida en el plano de las decisiones pedagógicas en la formación docente. Por ello en el trabajo de enseñanza dedicamos espacio a analizar los sostenidos intentos de renovación curricular en la temática, en su superposición con el uso de contenidos y recursos tradicionales; esto responde a una aproximación etnográfica e historizada de la dinámica escolar (Martínez y Díez, 2019). Implica reconocer los múltiples niveles temporales que pueden imbricarse en las prácticas cotidianas como “huellas del pasado en el presente” (Neufeld, 1996). En este sentido fuimos destacando ejes para la elaboración de criterios conceptuales que tomen como referencia el conocimiento disciplinar acumulado (Achilli, 2016), con el desafío de que estos ejes ofrezcan herramientas para el proceso de construcción de recortes

pedagógicos y de selección de materiales en el trabajo docente en el nivel primario.

Si bien la posibilidad de revisar estos relatos propicia preguntas y reflexiones, también interpretamos cierta tendencia a dicotomizar procesos complejos por medio de categorías de sentido común crítico que terminan refrendando contrastes entre la sociedad nacional y los “otros”, como cuando se plantea por ejemplo que *la mirada de una sociedad que se sentía europea los invisibilizó por varias décadas, negando sus derechos*. Notamos que el discurso de derechos también puede desplegarse en afirmaciones desconectadas de mediaciones conceptuales u ocupar el lugar de conceptos a la hora de reconstruir procesos del pasado. Estas apreciaciones recurrentes merecen ser abordadas además en tanto suponen un reforzamiento de polos contrastivos en los que se piensa la relación nosotros-otros (sociedad nacional -pueblos indígenas) en vez de la incorporación de instrumentos y conceptos que doten de inteligibilidad la genealogía de las relaciones jerárquicas entre elementos culturales “hegemónicos” y saberes subalternizados. Las valoraciones y adjetivaciones en una clave crítica de la asimilación pueden terminar reemplazando y/o condicionando la incorporación de conceptos del material bibliográfico, los cuales aportarían rigurosidad argumentativa a la reconstrucción de los procesos históricos de alterización —es decir la genealogía de los procesos que forjaron y estabilizaron en el tiempo los signos de dicha relación “nosotros-otros”. Conceptos clave de la teoría antropológica local, como procesos de alterización o formaciones nacionales de alteridad ofrecen una aproximación a los procesos de homogeneización como aquellos que han estabilizado en el tiempo ciertos elementos e imaginarios constitutivos de la llamada identidad nacional, de manera indisociable a la construcción de “otros” internos de cada nación (Briones, 2008, Segato, 2007). Como eje de

trabajo desarrollamos en particular la discusión histórico antropológica sobre la denominada Conquista del Desierto por las consecuencias culturales, económicas, estructurales que recortaron a los pueblos indígenas como un trasfondo pasado (y extinto) de la sociedad nacional, y porque las narrativas de este proceso, fueron determinantes en la construcción del mito de la Argentina como “país blanco sin indios ni negros ni mestizos”. El estado de discusión actual sobre el tema nos resulta fundamental para complejizar ciertas ideas de sentido común sobre el exterminio de los pueblos indígenas reducidas a la eliminación física, por medio de conceptos sobre la eliminación de formas de organización social, la interrupción de procesos de transmisión de saberes y desestructuración de la vida comunitaria, así como las formas de incorporación forzada de los indígenas en distintos circuitos de explotación y control del trabajo como “subjetividades civilizadas” (Gordillo y Hirsch, 2010). Enfatizamos estas nociones complejas de exterminio que se manejan en el estado de conocimiento sobre el tema para explicitar las premisas conceptuales desde las que estos enfoques piensan la continuidad histórica de los pueblos.

Como venimos planteando, aún desde nociones críticas de las jerarquías europeas o la denuncia de relatos hegemónicos, las nociones cristalizadas sobre las identidades colectivas pueden permanecer. Esto se vuelve particularmente problemático a la hora de trabajar con discusiones antropológicas del marco intercultural contemporáneo como paradigma político, ya que partimos de asumirlo como una arena de sujetos en (re)definición (Hecht *et al.*, 2015).

El trabajo con los contenidos de nivel primario también mueve a profundizar una perspectiva de enseñanza historizada sobre la diversidad cultural en la región. La efeméride del 12 de octubre es un tópico por demás conocido del abordaje de la diversidad cultural en la escuela. Una noción

extendida que se encuentra en algunos recursos es el concepto más bien crítico de la uniformización violenta del proceso de conquista y colonización; nociones que además son apropiadas en situaciones escolares (Martínez y Díez, 2019). Otro eje que se trabaja en este contenido es mencionar el principio de respeto a la diversidad en la denominación actual dentro del calendario escolar, pero es recurrente que sea nombrado de forma prescriptiva, es decir la diversidad como un valor a reivindicar y reconocer. En este contexto registramos “saltos discursivos” entre un pasado al que se alude como de exterminio cultural y un presente cuya diversidad se convoca a reconocer desde afirmaciones prescriptivas de reconocimiento. Nuevamente, es una reflexión sobre el lugar que asumen los discursos prescriptivos cuando forman parte de discursos pedagógicos sobre procesos históricos. En lo que respecta a la disciplina antropológica, disponemos de categorías teóricas que articulan la continuidad en el cambio histórico —como el concepto de reemergencia étnica— (Gordillo y Hirsch, 2010). Sin embargo, en los discursos del contexto escolar la diversidad cultural como aspecto de la sociedad actual se enuncia desde un conjunto de afirmaciones de deber ser, valoraciones morales, posicionamientos éticos sin duda centrales pero que se desarticulan de la rigurosidad con la que se abordan otras áreas de contenidos. Pero además, esta observación ante situaciones escolares propiciadas por la efeméride se complementa con dilemas que surgen cuando este contenido es analizado por los estudiantes en el contexto de la formación. Seguiremos explorando esta idea a partir de la reflexión sobre otro eje por demás abordado en antropología, “raza-racismo”.

c) Precauciones sobre raza y racismo en contextos formativos fuera del marco disciplinar

El trabajo con efemérides es un recurso que suele tener lugar en las producciones escritas integradoras o finales, donde los estudiantes deben realizar un análisis de distintas fuentes del campo educativo (a diferencia de otras consignas de evaluación donde se solicita el desarrollo de conceptos contenidos en textos de la bibliografía de clase). Los recortes escogidos por lxs estudiantes en esta instancia suelen referirse a actividades, secuencias de clase, libros de texto y otros recursos didácticos. Frecuentemente, estas elaboraciones priorizan el despliegue de argumentaciones sobre la pertinencia del uso de determinados enfoques y/o discursos educativos en los contenidos analizados. Como venimos planteando, tales elaboraciones escritas contienen intentos de mayor o menor volumen, de producir nexos lógicos entre el descarte de determinados enfoques o términos y la fundamentación de los actuales. Al reflexionar sobre los cambios de denominación de la fecha en las producciones escritas también pueden notarse “saltos discursivos” mediados por valoraciones morales que parecen fundamentar el cambio de una denominación (“Día de la raza”) a otra (“Día de respeto a la diversidad cultural”). Y queremos preguntarnos si estos saltos destapan incluso supuestos conceptuales sobre temas no suficientemente abordados en la enseñanza, como el concepto de raza. Es que la reflexión sobre el descarte de esta categoría en el enfoque escolar, puede estar condicionada también por el persistente tono prescriptivo y moral de los discursos educativos sobre la diversidad, algo que entendemos puede pensarse por ejemplo a partir de planteos como el siguiente: *raza nos llevaba a categorizar a todos los seres humanos divididos en sectores y en lugar de buscar unir la diversidad, producía y consolidaba la división social.*

Pensamos estos saltos o asociaciones discursivas para traer reflexiones vinculadas a riesgos que hemos pensado al trabajar raza en situaciones de enseñanza. Es un término que, si bien pertenece a la discusión antropológica clásica, consideramos resulta muy complejo de trabajar en este contexto formativo, por fuera de la disciplina. En antropología es un punto de partida asumir que la caída de la legitimidad de la idea científica de raza no fue acompañada por la destrucción del racismo; la persistencia y consistencia de las jerarquías raciales en las ideas, representaciones y prácticas sociales han evidenciado por demás su fuerza y sedimentación profunda como construcción socio histórica (Carnese, 2019 y De La Cadena, 2002). Desde las perspectivas de la colonialidad del poder, “raza” permite conceptualizar una posición en la historia leída en los cuerpos; una huella tanto de la profundidad histórica en relación a formas de acumulación, explotación y control del trabajo, como a procesos y estructuras de poder actuales (Segato, 2007). Y en este sentido la hemos trabajado en clases. Pero el término *raza* puede derivar en equívocos, adaptaciones a esquemas culturalistas o reelaboraciones de convivencia y tolerancia. Los discursos prescriptivos sobre la diversidad pueden ser homologados a términos raciales cuando se fundamenta el rechazo a las jerarquías entre grupos humanos, con planteos como *todas las razas son iguales, no hay una raza humana mejor que otra*. Ante estas interpretaciones resaltamos los riesgos de debatir el concepto de modo desarticulado a las discusiones propias del marco disciplinar, teniendo en cuenta además que se trata de debates muy marginalizados en la formación docente. Estas observaciones nos comprometieron a revisar la pertinencia del uso del concepto en clases, medir su abordaje y explicitar de manera más sistemática el alcance que asume en la teoría social como categoría histórica en singular y como analizador de

las configuraciones históricas de la desigualdad en el continente americano. Remarcar que en el plano biológico y genético no hay un plural de “razas” humanas supone reponer la historia de este término en la disciplina, el debate de conceptos como racialización; y también es una oportunidad para conceptualizar los sentidos que asume “racismo” como categoría social, cuya visibilidad viene creciendo en discursos estatales, demandas y activismos por derechos.

Hasta aquí mencionamos algunos dilemas que fuimos construyendo en el trabajo docente, recorriendo distintos temas, a veces como contenidos para la formación docente y otras, el trabajo más directo con los contenidos y situaciones educativas de nivel primario. En esta variedad de aspectos abordados sostuvimos ciertas inquietudes e interrogantes sobre los discursos prescriptivos de la diversidad cultural, por lo cual sistematizamos en adelante algunas reflexiones.

La diversidad cultural entre los discursos prescriptivos y los repertorios conceptuales

Tanto en las escuelas como en los ámbitos de formación circulan discursos, modos de abordar y referirse a la diversidad que denominamos provisoriamente discursos prescriptivos. Por éstos, entendemos a todas las frases y afirmaciones que contienen sentidos de deber ser sobre la diversidad como un imperativo moral asociado a términos como el respeto, la convivencia, la valoración positiva de las “diferencias”. La aproximación a estas temáticas desde el campo de antropología y educación ha permitido abordar paradojas, contradicciones, formas de reproducción de desigualdades y problemáticas persistentes bajo nuevos términos y enfoques de reconocimiento de la diversidad. Constituye una mirada problematizadora de la configuración concreta

de las prescripciones escolares sobre diversidad, y el propio recorrido personal de investigación en este campo interpela insistentemente nuestro trabajo docente. Vale agregar aquí que muchas veces estos discursos prescriptivos sobre la diversidad se valen de otras categorías instaladas en el sistema educativo, como inclusión o integración, asociados a diversidad inclusive en la propia denominación de espacios curriculares. De modo que aun conociendo de antemano el protagonismo de estas categorías, procuramos mirar con cierto “extrañamiento” que estos términos se hicieran presentes en las elaboraciones conceptuales de los estudiantes sobre los contenidos antropológicos de la bibliografía y por eso comenzamos a interrogarnos al observar que se planteaban “¿cómo integrar a los pueblos originarios e inmigrantes a las aulas?”.

Los significados sobre la diversidad en relación a términos como respeto, inclusión, integración, convivencia, remiten a los lenguajes democráticos de la escuela y se ponen en juego en las situaciones formativas del nivel superior donde se propone un abordaje antropológico de la diversidad cultural. Esto es una contextualización básica para interpretar los dilemas abordados a propósito de distintos “temas” y recortes de contenido; y la presencia recurrente de discursos prescriptivos debe ser pensada en el contexto formativo donde son producidos, es decir en los trayectos de formación docente. Por ello entendemos que es un tema de interés explorar la ausencia o marginalización de debates disciplinares específicos sobre la diversidad cultural como objeto de conocimiento en dicho ámbito.

Este dilema impone atender la especificidad del trabajo pedagógico en diversidad cultural en este contexto y los riesgos de que se despliegue como enseñanza del “mandato” de la diversidad, es decir como un conjunto preestablecido de prescripciones a ser concretadas por los docentes.

Corresponde preguntarse por la circulación asimétrica de los saberes, conceptos y discusiones en el campo de conocimiento de la diversidad como campo de discusiones teóricas y los sentidos polisémicos que adquiere la diversidad como mandato en el trabajo docente, que no solo alude a contenidos a enseñar sino a distintas aristas de su trabajo diario. En principio, este posicionamiento nos parece una forma de combatir actos de colonialidad sobre el saber docente (Suárez, 2010). De hecho, la aproximación etnográfica —que es una forma de investigación “desde abajo y desde adentro” (Rockwell, 2009)— viene analizando tensiones cotidianas en las escuelas que se agudizan ante la superposición de mandatos, como el nacionalismo escolar y el reconocimiento de la diversidad (Novaro y Diez, 2011). Un camino para saldar brechas entre la diversidad como mandato y como campo de debates, es tornar accesibles los “conceptos antropológicos” que circulan en el ámbito educativo desde un abordaje que los resitúa en su contexto de producción, es decir el marco disciplinar. Lo cual incluye el conocimiento acumulado en etnografía educativa sobre los efectos paradójicos y tensiones que condensan los discursos del respeto y el reconocimiento en la cotidianeidad escolar (Sinisi, 1999 y Novaro, 2003).⁶

No obstante, otro dilema relativo al trabajo específico de formación docente nos impuso repensar las prescripciones educativas en la medida que toca dar respuesta a la demanda de los estudiantes y las particularidades del nivel en el que se insertan profesionalmente. Es necesario reconocer que la relación entre las herramientas de problematización y el análisis antropológico no se traducen necesariamente en insumos para el trabajo docente —y esto fue planteado

6 Y la vigencia de sesgos que promueven la individualización de la temática en enfoques institucionales y prácticas (Martínez, 2020).

en algún punto en las aulas—. Obviamente se trata de reconocer que si bien la etnografía aporta aproximándose a los hechos educativos sin la carga prescriptiva de la pedagogía; no es “panacea” ni desencadena por sí misma procesos de transformación educativa (Rockwell, 2009). Aquí es cuando debemos asumir que nuestro trabajo docente va interpelando a su vez lo recorrido en trayectos de investigación. Para dar respuesta a esta demanda fuimos construyendo una clasificación que ordena por un lado el trabajo con los contenidos de nivel primario; y por otro, con principios institucionales más generales sobre la diversidad cultural, ubicados en los marcos normativos con perspectiva de derechos. Respecto de los contenidos de nivel primario, varias reflexiones fueron expresadas en apartados anteriores, pero agregamos que también la diversidad lingüística se presenta como un tema particularmente demandado en los espacios formativos y que implica a discusiones de otras áreas, como las prácticas del lenguaje (Martínez, 2020).

Por otro lado, el lugar y adecuación del marco intercultural en la política educativa implica necesariamente pensar en su incorporación para el sistema educativo en todos los contextos y niveles, reconociendo las deudas pendientes respecto de su incorporación en la llamada “educación común”, y reconociendo cómo se imbrican de modo concreto diversidad cultural y desigualdad en los territorios. Proponemos pensar estos aspectos como la diversidad en el plano del “contrato institucional”, definición que puede aportar a un entendimiento transversal del marco intercultural, los alcances y deudas en la incorporación de este paradigma en el sistema educativo. Al menos lo que podemos registrar es que tal definición resulta operativa en el contexto formativo específico de trabajo y permite responder aunque sea de modo provisorio a las demandas de formación que nos interpelan allí.

La diversidad pensada en el nivel del “contrato institucional” implica que las prescripciones normativas sobre diversidad cultural se tornen un eje de la formación relativo a aspectos de la cotidianidad más allá de las situaciones de enseñanza, como el lugar de los derechos culturales y lingüísticos en los proyectos institucionales, los procesos de toma de decisiones entre la escuela y otras áreas como salud o justicia, la relación entre escuelas y familias. Aquí surge el desafío de enseñar las prescripciones normativas y asimismo propiciar que la clave prescriptiva incorpore herramientas argumentativas de los abordajes teóricos disciplinares. Por eso vale enfatizar que las prescripciones y discursos prescriptivos de la diversidad y los derechos, no reemplazan a los repertorios conceptuales de la diversidad cultural.

Reflexiones finales

La presencia de los discursos que aquí llamamos prescriptivos en las elaboraciones de los estudiantes fue una de las primeras preguntas que nos hicimos al comenzar a reflexionar sobre el trabajo en formación docente.

Nos interesó explorar cómo los discursos prescriptivos se involucran en la aproximación a la diversidad cultural como objeto de conocimiento, a través de los dilemas pensados entre una mirada etnográfica y una aproximación desde la enseñanza de la disciplina. Los discursos prescriptivos del respeto, la convivencia e incluso los derechos en la escuela como parte de los discursos de ciudadanía, también circulan en los ámbitos de formación y nos preguntamos cómo condicionan modos de apropiación de los debates teóricos. Ante esto, resaltamos los aportes conceptuales de la antropología para saldar brechas entre el discurso de la diversidad como un mandato pedagógico que interpela a la

docencia en tanto actores y trabajadores que son parte de un sistema institucional; y por otro lado la diversidad cultural entendida como un campo de conceptualizaciones y debates que permiten reponer su densidad histórica y las tramas de continuidad con las luchas del presente. En este sentido las reflexiones no solo se orientan por disminuir asimetrías entre distintos ámbitos de formación en el nivel superior sino también para fortalecer los repertorios argumentativos sobre la diversidad y los derechos, objetos de permanente disputa en el discurso público. Desde luego resta seguir explorando estos dilemas sin desconocer tampoco los desafíos que implica el trabajo en formación para el nivel primario, que fueron determinando por ejemplo un énfasis creciente en los ejes de planificación relativos a contenidos por áreas. Es central incorporar a la reflexión las demandas formativas que nos interpelan en estos espacios. Así como el conocimiento acumulado en la disciplina antropológica es indisoluble del trabajo pedagógico sobre diversidad cultural; a su vez, la formación docente plantea desafíos y demandas a las propuestas de enseñanza desde la antropología.

Bibliografía

- Achilli, E. (2001). Antropología y políticas educativas interculturales (notas sobre nuestro quehacer en contextos de desigualdad social). *Claroscuro*, núm. 1, pp 57-74.
- Achilli, E. (2016). Enseñar Antropología. Una introducción. Cerletti, L. y Rúa, M. (comps), *La enseñanza de la antropología*. Facultad de Filosofía y Letras (UBA).
- Briones, C. (2008). Formaciones de alteridad: contextos globales, procesos nacionales y provinciales. Briones, C. (ed.), *Cartografías argentinas. Políticas indigenistas y formaciones provinciales de alteridad*. GEOPRONA. Antropofagia.

- Carnese, F. (2019). *El mestizaje en la Argentina. Indígenas, europeos y africanos: una mirada desde la antropología biológica*. Facultad de Filosofía y Letras (UBA).
- Cerletti L. y Rúa, M. (2016). "Antropología de la enseñanza. Conocimientos y experiencias". Cerletti, L. y Rúa, M. (comps.), *La enseñanza de la antropología*. Facultad de Filosofía y Letras (UBA).
- De La Cadena, M. (2002). Introducción. M. de la Cadena (coord.), *Formaciones de indianidad. Articulaciones raciales, mestizaje y nación en América Latina*. Envión.
- Diez, M. L. (2004). Reflexiones en torno a la interculturalidad. *Cuadernos de Antropología Social*, núm. 19.
- Gordillo, G. y Hirsch, S. (2010). La presencia ausente: invisibilizaciones, políticas estatales y emergencias indígenas en la Argentina. Gordillo, G. y Hirsch, S. (comps.), *Movilizaciones indígenas e identidades en disputa en la Argentina*. La Crujía.
- Hecht, A. C. (2011). ¿Niños monolingües en una comunidad bilingüe? Socialización lingüística de los niños y las niñas de un barrio toba. Novaro, G. (coord.), *La interculturalidad en debate. Experiencias formativas y procesos de identificación en niños indígenas y migrantes*, pp. 45-64. Biblos.
- Hecht, C., García Palacios, M., Enriz, N. y Diez M. L. (2015). Interculturalidad y educación en Argentina: reflexiones a propósito de un concepto polisémico. Novaro, G., Padawer, A. y Hecht, A. C., *Educación, pueblos indígenas y migrantes. Reflexiones desde México, Brasil, Bolivia, Argentina y España*, pp. 43-63. Biblos.
- Lenton, D. (2010). La "cuestión de los indios" y el genocidio en los tiempos de Roca: sus repercusiones en la prensa y la política. Bayer, O. (coord.), *Historia de la crueldad argentina. Julio A. Roca y el genocidio de los pueblos originarios*. RIGPI.
- Martínez, L. V. (2020). Migración, diversidad lingüística y derechos educativos en la Ciudad de Buenos Aires. Aproximaciones en diálogo entre la investigación etnográfica y el trabajo docente. *El Toldo de Astier. Propuestas y estudios sobre enseñanza de la lengua y literatura*. Universidad Nacional de La Plata.
- Martínez, L. V y Diez, M. L. (2019). La enseñanza de la diversidad cultural en la formación docente. Cinco dilemas para el debate. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, núm. 45, pp. 15-30.
- Nagy, M. (2019). Genocidio: derrotero e historia de un concepto y sus discusiones. *Dossier A 70 años de la Convención para la Prevención y la Sanción del Delito de Genocidio* (CONUG). Memoria Americana. Cuadernos de Etnohistoria.

- Neufeld, M. R. (1996). Acerca de antropología social e historia: una mirada desde la antropología de la educación. *Cuadernos del Instituto Nacional de Antropología*, núm. 17.
- Novaro, G. (2003). "Indios", "Aborígenes" y "Pueblos originarios". Sobre el cambio de conceptos y la continuidad de concepciones escolares. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, vol. 1, núm. 1, pp. 199-219.
- Novaro, G. y Diez, M. (2011). ¿Una inclusión silenciosa o las sutiles formas de la discriminación? Reflexiones a propósito de la escolarización de chicos bolivianos. Courtis, C. y Pacecca, M. I. (comps.), *Discriminaciones étnicas y nacionales. Un diagnóstico participativo*, pp. 37-57. Editores del Puerto.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós.
- Rockwell, E. (2015). Conversaciones en torno a la educación con pueblos indígenas y migrantes. Novaro, G., Padawer, A. y Hecht, A. C., *Educación, pueblos indígenas y migrantes. Reflexiones desde México, Brasil, Bolivia, Argentina y España*, pp. 11-37. Biblos.
- Ocoró Loango, A. (2011). La emergencia del negro en los actos escolares del 25 de Mayo: del negro heroico al decorativo y estereotipado. *Pedagogía y Saberes*, núm. 34.
- Schmidt, M. y Hecht A. C. (2016). Introducción. Acerca de las políticas interculturales en educación y la importancia del rol docente. Hecht, A. y Schmidt, M. (comps.), *Maestros de la EIB. Regulaciones, experiencias y desafíos*. Noveduc.
- Segato, R. (2007). Políticas de identidad, diferencia y formaciones nacionales de alteridad. *La nación y sus otros. Raza, etnicidad y diversidad religiosa en tiempos de políticas de la identidad*. Prometeo.
- Siede, I. (2016). *Peripecias de los derechos humanos en el currículo escolar de Argentina*. Eudeba.
- Sinisi, L. (1999). La relación nosotros-otros en espacios escolares "multiculturales". Estigma, estereotipo y racialización. Neufeld, M. R. y Thisted, J. A. (comps.), *De eso no se habla... los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*. Eudeba.
- Sinisi, L., Cerletti, L. y Rua, M. (2016). La enseñanza de la antropología y la formación de profesores. Cerletti, L. y Rua, M. (comps.), *La enseñanza de la antropología*. Facultad de Filosofía y Letras (UBA).

- Suarez, D. (2010). La documentación narrativa de experiencias pedagógicas como estrategia de indagación-acción-formación de docentes. Passeggi, M. C. y de Souza, E. C. (orgs.), *Memoria docente, investigación y formación*. Facultad de Filosofía y Letras (UBA) - CLACSO.
- Thisted, S. (2015). Políticas, retóricas y prácticas educativas en torno a las diferencias. Itinerarios de un siglo largo en el tratamiento de la cuestión de migrantes e indígenas. Martínez, M. E. y Villa, A. (coords.), *Educación intercultural: discusiones en América Latina*. Universidad Nacional de La Plata - Noveduc.

Parte II

Dentro y fuera del aula

Los aportes de la antropología en los procesos
de enseñanza y aprendizaje

Capítulo 6

Los “contenidos curriculares” desde un enfoque antropológico

Maximiliano Rúa y Ana Eva Ziliani

El estudio de los procesos¹ a partir de las cuales una sociedad construye conocimiento sobre si misma tiene una extensa tradición en la antropología. Desde los trabajos pioneros de Bronislaw Malinowski en las Islas Trobriand analizando el kula;² los estudios sobre el don³ de Marcel Mauss; o la descripción de potlatch⁴ elaborado por Franz Boas; continuando por los estudios de Evans-Pritchard sobre el

-
- 1 La categoría de proceso da cuenta del conjunto de relaciones que construimos para problematizar un determinado problema social. Usamos “proceso” pues nos permite poner el foco los cambios y las continuidades de un determinado problema social. Los procesos nos permiten dar cuenta de “la unión y la tensión de la sociedad instituyente y de la sociedad instituida, de la historia hecha y de la historia por hacer” (Castoriadis, 1983: 11).
 - 2 El Kula, es un sistema de intercambio ceremonial que se realiza en diferentes localidades de Nueva Guinea, incluidas las Islas Trobriand estudiadas por Malinowski a principios del siglo XX.
 - 3 Mauss analiza los sistemas de intercambio a partir de diferentes fuentes documentales, y sostiene que el intercambio que se produce en la ceremonia Potlatch crea un vínculo social de intercambio de “don” y “contradon”.
 - 4 Boas estudio en terreno la ceremonia Potlatch practicada por los Kwakiutl en el noroeste de Norteamérica. El autor sostiene que Potlatch es una forma de redistribuir bienes desde los grupos que fueron más prósperos, hacia aquellos que no lo fueron en una determinada temporada, y donde lo que otorga prestigio y reconocimiento social es la capacidad de regalar bienes a los demás, no la habilidad para acumular y llevarse la mayor ganancia.

tiempo⁵ entre los Nuer; los sistemas de parentesco y alianza analizados por Lévi-Strauss; o la “riña de gallos” en Bali examinada por Clifford Geertz entre otros. En nuestra sociedad uno de los procesos más extendidos a partir de los cuales se construye conocimiento sobre la propia sociedad es el educativo; como sostienen Levinson y Holland:

... todas las sociedades proveen algún tipo de entrenamiento y algún conjunto de criterios mediante los cuales los miembros pueden ser identificados como más o menos entendidos. Distintas sociedades, así como grupos étnicos o microculturas dentro de esas sociedades, elaboran prácticas culturales mediante conjuntos particulares de habilidades, conocimientos, y discursos, que definen a la persona completamente “educada”. (1996: 2)

La consolidación de los Estados-nación como forma de organización social en el SXIX implicó el desarrollo de diferentes instituciones vinculadas a conceptualizar la propia sociedad; estas instituciones desplegaron diferentes procesos de construcción de conocimiento sobre la propia sociedad. Uno de los que adquirió, y adquiere, mayor relevancia es el proceso educativo. La institucionalización de la forma de gobierno Estado-nación supuso la masificación de los procesos educativos y su organización en instituciones escolares. Estas instituciones tienen entre sus

5 Evans-Pritchard estudio a los Nuer en la actual Sudán del Sur. El autor describe en la década del treinta que el “tiempo” en la cosmovisión Nuer está relacionado con acontecimientos que se basan en la relación que hay entre los distintos grupos sociales que conforman la sociedad Nuer, que se desplazan al mismo tiempo por un mismo contexto ecológico. Sostiene “el concepto de estaciones deriva de las actividades sociales, más que los cambios climáticos que las determinan” (Evans-Pritchard, 1977: 114).

propósitos la transmisión,⁶ apropiación⁷ y producción⁸ de los conocimientos vinculados a la propia sociedad de la que forman parte. Este proceso de masificación educativa e institucionalización escolar desarrollado a partir del siglo XIX implicó la construcción del “ciudadano estatal moderno: nacional e individual” (Levinson y Holland, 1996: 20). Esto significó que determinados conocimientos sobre la propia sociedad —género, democracia, historia, etcétera— sean conceptualizados por los sistemas educativos nacionales en términos universales como expresión de toda una sociedad. Esta universalización de determinadas lógicas⁹ de construcción de conocimiento sobre la propia sociedad en nuestro país se expresó entre 1885 y 1916 con la consolidación de un “Sistema de Instrucción Pública Centralizado Estatal”. (Puiggrós, 2006). Las lógicas de construcción de conocimiento sobre la propia sociedad que han entretejido nuestro sistema educativo nacional las podemos encontrar en las diferentes leyes educativas que se fueron sucediendo a lo largo de nuestra historia y en el consecuente diseño de los contenidos curriculares. En este sentido creemos que analizar el proceso de construcción de los contenidos

6 La transmisión da cuenta del conjunto de prácticas a partir de las cuales adultos y niños comparten entre sí conocimientos legitimados que son presentados por un determinado colectivo como constitutivos de la vida en sociedad en cada periodo históricos.

7 La apropiación da cuenta de las diferentes prácticas a partir de las cuales los sujetos hacen suyos los conocimientos constitutivos de la vida en sociedad, transformando los conocimientos sociales en conocimientos propios. Los sujetos se apropian de prácticas pertenecientes al otro, transformando y moldeando sus propias relaciones entretejiendo sus experiencias. (Chartier, 1993 y Rockwell, 1996).

8 Producción llamamos a las prácticas desplegadas entre pares, o con los miembros de otras generaciones, que crean conocimientos. (Willis, 1979 y Levinson y Holland, 1996).

9 Es importante aclarar que no utilizamos el concepto de “lógica” en el sentido otorgado por la filosofía de la ciencia. Estamos utilizando la noción de lógica pues nos permite dar cuenta del enfoque ideológico que orienta las prácticas de un determinado proceso de construcción de conocimiento.

escolares permite visibilizar el entramado de relaciones que organiza la transmisión, apropiación y producción de los conocimientos que se consideran legítimos en un determinado momento histórico para una determinada sociedad (Rúa, 2019).

En este trabajo partiendo de un enfoque que se propone; “antropologizar los objetos tradicionalmente abordados por la didáctica” (Cerletti y Rúa, 2017) nos proponemos analizar los contenidos curriculares como objetos sociales que condesan las relaciones de hegemonía vinculados a la conceptualización de la propia sociedad. En primer lugar, presentamos un breve recorrido histórico que repasa algunos acontecimientos centrales de la configuración del sistema educativo argentino; y como las diferentes leyes y diseños curriculares fueron delineando la lógica del contenido a partir de la cual se estructura el proceso de construcción de conocimiento propuesto en el sistema educativo. En segundo lugar, repasamos las propuestas, elaboradas por diferentes autoras/es del campo educativo, psicopedagógico, sociológico, etcétera, en relación con el proceso de construcción de conocimiento que implican los contenidos escolares. En tercer lugar, analizamos el entretejido de relaciones que implica conceptualizar la propia sociedad desde la lógica del contenido. Analizar el proceso productivo de los contenidos curriculares implica explorar el proceso de construcción de conocimiento que supone conceptualizar el mundo social a partir de una lógica que se propone contener. Visibilizar las lógicas a partir de las cuales una sociedad organiza la transmisión, apropiación y producción de los conocimientos que considera legítimos para las subsiguientes generaciones implica explorar los procesos a partir de las cuales una sociedad construye conocimiento sobre sí misma. Entendemos que la manera en cómo son seleccionados esto conocimientos que se consideran legítimos tiene

que ver con un proceso donde distintos grupos sociales disputan por imponer sus propuestas. Una disputa de poder donde ciertos conocimientos son establecidos como hegemónicos por sobre otros que son subordinados y, por ende, deslegitimados como válidos para ser transmitidos, apropiados y producidos por la siguiente generación. Nos parece importante advertir que esta disputa es permanente, ya que los sectores que se imponen deben de manera permanente construir consenso para garantizar su dominio y los sectores subalternos siguen peleando para dejar de serlo. Esta situación de disputa permanente posibilita en determinadas situaciones sociales los conocimientos que son impuestos como verdades empiecen a ser cuestionados dando la posibilidad a que sean reemplazados por otros.

La construcción del “contenido escolar” entre la matriz educativa y la matriz productiva

El desarrollo del capitalismo industrial y la consolidación de los Estados-nación en el siglo XIX implicaron la creación de diferentes sistemas educativos destinados a formar a la población a partir de un imaginario ciudadano. En occidente las instituciones escolares están configuradas por diversas “tradiciones públicas” destinadas a transmitir, apropiarse y producir contenidos a las diferentes generaciones, sean estos actitudes, procedimientos o conceptualizaciones.

En nuestro país a partir de la década del ochenta, se comienza a consolidar un sistema educativo público, masivo y obligatorio. En 1875 se sancionaba la “Ley de Educación Primaria” en la provincia de Buenos Aires y en 1881 crea el Consejo Nacional de Educación. En 1882 el ministro de Justicia e Instrucción Pública, Manuel D. Pizarro, convoca y organiza el Primer Congreso Pedagógico el cual sentaría

las bases para la sanción en 1884, durante la presidencia de Julio A. Roca, de la Ley 1420. En dicha ley se estableció que la enseñanza primaria sería obligatoria, laica y gratuita. Se crea un sistema educativo único para la masa de inmigrantes como para la diversa población que ya habitaba el territorio nacional (Bottarini, 2012 y Grassi, Hintze y Neufeld; 1994). Los conocimientos primordiales de este incipiente sistema estaban vinculados a la creación de contenidos a partir de un *curriculum ciudadano*. Su objetivo la transmisión y apropiación de los símbolos y valores nacionales al estudiantado: lectura y escritura; aritmética; geografía argentina; historia argentina y nociones de historia general; idioma nacional; moral y urbanidad y conocimiento de la Constitución Nacional (Bottarini; 2012).

Entre 1885 y 1916 se consolidó un “Sistema de Instrucción Pública Centralizado Estatal” (Puiggrós, 2006). La obligatoriedad, la laicidad y la gratuidad de la educación pública se instalan como instrumento de política al servicio del proyecto oligárquico-liberal. Entre 1911 y 1916, se modifica el plan de estudios de las Escuelas Normales, dándole mayor importancia a la formación pedagógica de los maestros poniendo de relieve la necesidad de regular procedimientos y establecer lógicas para la transmisión de los contenidos. “La constitución del campo pedagógico y de sus reglas de validación implicó la generación de una serie de dispositivos que, por un lado, debían cumplir con sus prescripciones y, por el otro, generar ciertos efectos individuales, escolares y sociales” (Cucuzza, 2012: 127).

Iniciado el siglo XX, nuestro país no se encontraba al margen de los eventos y transformaciones que se venían dando a nivel global: Primera Guerra Mundial, Revolución Soviética y la crisis financiera de 1929. La Argentina era una sociedad en proceso de “modernización”; un importante proceso de industrialización, un Estado intervencionista,

el crecimiento del mercado interno, las migraciones del interior del país delineaban un nuevo escenario, el cual implicaría grandes cambios en las formas de conceptualización de sí misma y en el sistema educativo. La masificación del periódico, la radio y el cine comenzaban a transformarse en desafíos para el diseño de los contenidos a ser transmitidos en el sistema educativo nacional. Durante este periodo a la consolidación del Estado-nación como ejecutor y garante del sistema de educativo, se suma la consolidación de la “Didáctica” como disciplina que se propone “enseñar a enseñar”. Este campo disciplinar comienza a tomar fuerza a partir de problematizar —y comenzar a producir una enorme cantidad de datos— la organización, secuenciación y jerarquización a partir de la cual se debía transmitir el conocimiento en las instituciones escolares. (Rúa, 2020). A lo largo del siglo XX el sistema “escolar se creó y se expandió sobre la base de contenidos segmentados en disciplinas. La integración de los contenidos se ha iniciado en los niveles inicial y básico, pero resulta conflictiva en el nivel medio de enseñanza. La búsqueda de la integración ha sido un reto para el pensamiento pedagógico.” (Gvirtz y Palamidessi: 44). En esta dirección “El Monitor de la Educación Común” —cuyo primer número se publicará en 1881 por encargo de Sarmiento como “publicación oficial de la Comisión Nacional de Educación”— cobra un rol central en la lógica de organización de los conocimientos a ser transmitidos en el sistema educativo nacional.

La función social de la enseñanza ha sido invariablemente la de transmitir la experiencia social a las jóvenes generaciones para su reproducción y ulterior desarrollo. (...) Nada existe fuera del campo de la cultura que pueda llegar a formar parte del contenido del currículum y no hay nada en el currículum que no

corresponda al campo de la cultura. (Kraevskij y Lerner, 1985: 53)

En este sentido podríamos decir que “El Monitor de la Educación Común” expuso los conocimientos sobre la propia sociedad que sería necesario legitimar en pos de la articulación de la matriz educativa y productiva de la época. En 1939 la Comisión de Didáctica del Consejo Nacional de Educación deposita la lógica de organización de los contenidos escolares en

El Monitor de la Educación Común, se reserve una parte al desarrollo de asuntos, ya en forma de comentarios, clases modelos, ilustraciones, indicaciones prácticas para la realización de trabajos, indicaciones bibliográficas, artículos sobre los propósitos y alcance de los distintos temas consignados en los programas, etc., clasificados por grados y por asignaturas. (*El Monitor*, 1939)

Entre 1945 y 1955 el primer peronismo lleva adelante una gran expansión del Estado-nación, otorgan un papel relevante al desarrollo del sistema educativo en todo el país. La extensión de la educación primaria a toda la población era acompañada de la consolidación del ideal “ciudadano” y el desarrollo de las “conquistas sociales” (Bernetti y Puiggrós, 1993). Se construyen más escuelas primarias que en todos los períodos anteriores en todo el territorio nacional. Se otorgan becas para garantizar el acceso a los estudiantes con dificultades económicas. Se produce la apertura de escuelas técnicas y el diseño de contenidos destinados a capacitar a la población de acuerdo con las nuevas necesidades del sistema productivo. “Simultáneamente, se continuó con el proceso por el cual el eje de modelo

de escuela pública fue desplazándose del método y de los contenidos hacia los valores y la ideología” (Grassi, Hintze y Neufeld; 1994). Durante este periodo el sistema de escolarización esta hegemonizado por un proceso de construcción de conocimiento sobre la propia sociedad que hace del imaginario social ciudadano el eje de los contenidos curriculares.

A partir del golpe de estado realizado el 24 de marzo de 1976, se produce un desmantelamiento del proyecto político-educativo heredado de las décadas previas y se sientan las bases de la política educativo neoliberal desarrollada en las décadas siguientes. El gobierno militar llevo adelante “el desarme del andamiaje del Estado-docente, el quiebre del discurso educacional que había sostenido el pacto democrático de expansión educacional y movilidad social de las clases desfavorecidas a través de la escolarización, y la represión en la escolaridad básica desde una lógica de terrorismo estatal” (Pineau, 2006: 125). Los contenidos escolares de este período resaltan valores tales como: “ser nacional”, “familia” “moral occidental y cristiana” “orden y tradición” “jerarquías y orden natural”, etcétera.

Cuatro años después de la recuperación democrática y luego de atravesar sucesivas postergaciones, el 3 de octubre de 1987 se celebra el II Congreso Pedagógico Nacional. La organización convocaba inicialmente a una amplia participación de todos los niveles y sectores vinculados a la educación; estudiantes, padres, cooperadoras escolares, gremialistas, docentes, intelectuales, partidos políticos y organizaciones sociales. La incipiente organización de los partidos mayoritarios y la izquierda otorgo un amplio control a los representantes de las escuelas religiosas (Grassi, Hintze y Neufeld, 1994). En el Congreso Pedagógico se acordó implementar diversos tipos de bachillerato con orientaciones y salida laboral; articulando la matriz educativa con

la matriz productiva neoliberal. Se acordó la selección de contenidos curriculares que permitieran una formación flexible, abierto, interdisciplinaria y que se adecuará al contexto sociocultural de cada región, manteniendo la unidad del sistema educativo nacional. Como sostienen Gvirtz y Palamidessi:

La determinación del contenido a enseñar en el sistema educativo no depende solamente de las ideas pedagógicas. Un elemento cultural llega a ser un contenido a enseñar cuando es impuesto a través de un proceso complejo de presiones y negociaciones en el cual quienes ejercen el poder, la autoridad y la legitimidad social en cada campo tienden a determinar lo que debe ser considerado como saber oficial o saber oficializado. En la selección de contenidos se juegan condicionamientos económicos, motivos políticos, presiones de grupos de interés, cuestiones ideológicas, intereses corporativos, asuntos de especialistas. (1998: 31)

En julio de 1988 asume el gobierno de Carlos Menen y el 6 de diciembre de 1990 se sancionó la ley 24.049, llevándose adelante gran parte de los acuerdos alcanzados en el II Congreso Pedagógico y transfiriendo la jurisdicción de las escuelas nacionales a las provincias.

Pero se trató de una “contradictoria descentralización”, dado que “por un lado se centraliza en el Poder Ejecutivo Nacional [...] la fijación de las líneas políticas, la evaluación de la calidad y el control de importantes rubros económicos”, y por el otro “se transfiere a las jurisdicciones y niveles inferiores la responsabilidad administrativa, de gestión y financiamiento”. (Montesinos, Pallma y Sinisi, 2007: 38)

La descentralización, si bien podría haber fomentado una federalización y democratización, analizada a la luz de un conjunto de medidas de recorte fiscal implica uno de los procesos de mayor desestructuración del sistema educativo argentino. (Grassi, Hintze y Neufeld, 1994). El garante jurídico del “derecho a la educación” continúa siendo el estado nacional, pero en el marco de una transferencia a las provincias de la responsabilidad de “financiar” el sostenimiento efectivo de las instituciones escolares.

El 14 de abril de 1993 se sancionó la ley 24.195, denominada Ley Federal de Educación, destinada a producir cambios profundos en el sistema educativo vigente. Dicha ley rediseña el sistema educativo creando tres ciclos de Educación General Básica (1, 2 y 3) con nueve años de escolarización obligatorios completándose el ciclo escolar con el Polimodal. Los diseños curriculares y los contenidos son redefinidos totalmente en consonancia con las políticas económicas que el gobierno de Menem venía implementando desde su asunción. La Ley Federal de Educación transforma el imaginario a partir de la cual se conceptualizaba a la propia sociedad en el sistema educativo desde principios del siglo XIX instalando una mirada individual y liberal de la propia sociedad. La lógica a partir de la cual se configuraban los contenidos escolares se transforma acorde a las necesidades de la época; donde la profundización de la desigualdad social a partir de las políticas neoliberales, tenían su correlato en los contenidos educativos, ya que ciertos sectores de la sociedad buscaban instalar una idea “meritocrática” sobre la vida que justificara las diferencias económicas y sociales que habían generado estas políticas. Así, a la homogenización se antepone una focalización que atendería las “diferencias”, a la normalización se contraponen una descentralización que posibilitaría viabilizar la resolución de problemas y situaciones singulares; y a la

uniformidad en la formación se contraponen una formación que “sugiere” pautas generales y flexibles permitiendo “responder” a los intereses locales (Montesinos, 2002). El 11 de septiembre de 1994, en la ciudad de San Juan, el presidente Menem, veintidós gobernadores y el intendente de la Ciudad de Buenos Aires firmaron el Pacto Federal Educativo. Ese mismo año el Consejo Federal de Educación, acuerda aprobar los contenidos básicos comunes para todos los niveles educativos. Es importante recordar que este proceso de descentralización, de los recursos, la autoridad y los contenidos escolares, se realiza paralelamente a un proceso de recentralización de estos. El Estado-nación asume un lugar de intervención mínima, descentralizando en los sujetos la responsabilidad de su accionar, pero que sin embargo supone formas de regulación intensas (Cerletti, 2010).

En el 2003, luego de una profunda crisis social, asume la Presidencia Néstor Kirchner. En el año 2005, desde el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación se comienza a implementar el “Plan de Consulta 2006 sobre la nueva Ley de Educación Nacional” utilizando múltiples estrategias: publicación de artículos para el debate, recepción y análisis de documentos elaborados por diversas organizaciones públicas y privadas, reuniones de trabajo con representantes de distintos sectores involucrados, jornadas de discusión regionales, jornadas institucionales, encuestas a estudiantes, familias y foros en el Portal ABC. Una consulta que culminará en el desarrollo de una serie de jornadas donde se debatiría el documento base para la Ley Nacional de Educación. Jornadas que se llevaron a cabo, de manera obligatoria en todas las escuelas del país, durando un día entero con ayuda de una guía de preguntas preparadas por las autoridades de la jurisdicción (Gesaghi y Petrelli, 2021).

En el 2006 se sanciona la Ley de Educación Nacional en reemplazo de la Ley Federal de Educación de 1993. Esta

redefine nuevamente la estructura escolar, retornando a las denominadas “educación primaria” y “educación secundaria” y, fijando una duración de seis o siete años para la primera y de seis o cinco años para la segunda, a definir por cada una de las provincias. La mayor novedad que implicó la sanción de esta ley fue la extensión de la obligatoriedad a la educación secundaria, y la reunificación de toda la oferta educativa del país bajo un sistema común. Nuevamente se establece una política curricular común y se aseguraban las condiciones materiales de las escuelas de todo el país con el fin de contrarrestar las políticas de descentralización de los años noventa y con el objeto de tener una política centralizada en relación a los conocimientos que se consideraban legítimos transmitir a las nuevas generaciones.¹⁰

Este breve recorrido histórico nos permite dar cuenta cómo desde “los inicios de la conformación del Estado Nación argentino, las cuestiones relativas al acceso al sistema educativo fueron parte de la agenda estatal, en tanto

10 En la Provincia de Buenos Aires por ejemplo el documento “Marco general de política curricular” de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, siguiendo la Ley de Educación Nacional N° 26.206 de 2006, estableció los contenidos escolares mínimos que regularían los Niveles y Modalidades establecidos en la Ley de Educación Provincial 13.688 de 2007. Dicha Ley provincial establece que: “la educación es una prioridad y “constituye una política de Estado para construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía y la identidad nacional, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática y republicana, respetar los derechos humanos y las libertades fundamentales y fortalecer el desarrollo económico-social sustentable de la Provincia en la Nación”, para lo cual es necesario definir criterios curriculares comunes” (2007: 8). Asimismo, sostiene que: “este Marco General de Política Curricular responde a los principios fundamentales de la política educativa referidos a la educación común y pública; al sujeto de derecho; a la perspectiva intercultural; a la relación entre educación, trabajo y ambiente y a los saberes socialmente productivos” (2007: 8). En este sentido, el diseño explicita claramente las conexiones entre la matriz educativa y productiva, pero sumando a diferencia de las anteriores la matriz política; “las concepciones teóricas, filosófico-epistemológicas, ideológicas y ético-políticas que le dan sustento a los documentos curriculares que forman parte fundamental de la política pública para la educación en la provincia de Buenos Aires, en el marco de la Ley de Educación Provincial N° 13.688” (2007: 10).

el sistema educativo resultó central a la hora de conformar una identidad nacional y forjar, muchas veces a fuego, a los ciudadanos” (Hirsch y Rúa, 2020: 367). Los diferentes proyectos educativos desplegados a lo largo de la historia de nuestro país constituyeron el marco de procesos sociales e históricos más amplios que le otorgaron sentido a su curso específico, no como proceso aislado sino como proceso enmarcado en las condiciones materiales y sociales de la vida cotidiana. En este sentido, la conformación de un “sistema” de escolarización está, y estuvo, en estrecha relación con la instalación de una conceptualización de la propia sociedad centrada en el Estado-nación como forma de organización política. En concordancia, la necesidad de “educar”, en procedimientos, conceptualizaciones y actitudes ciudadanas a la población, supuso la institucionalización por parte del Estado-nación de una matriz educativa en consonancia con una matriz productiva; la articulación entre estas matrices implicó la configuración de una lógica que regula la construcción del conocimiento en el entramado educativo.¹¹ Si bien la elección de los conocimientos ha sido objeto de innumerables disputas y transformaciones; la configuración de los *contenidos escolares* a partir de la *lógica del contenido* ha sido una constante a lo largo de la historia de nuestro sistema educativo.

11 “Las políticas educativas diseñadas desde el estado, los lineamientos “sugeridos” por los organismos internacionales y las propuestas elaboradas desde los ámbitos académicos en torno a las “lógicas” de transmisión, plantearon y plantean reglas del juego que sientan las condiciones sobre la que se construye conocimiento en la cotidianidad escolar. “Los plazos en los que se implementan las políticas, no pueden suponer que los lineamientos se traduzcan en prácticas, sino que estos se tornan parte de largos procesos de apropiación desplegados en la cotidianidad escolar, que van más allá del acuerdo, o no, que los sujetos tengan con dichas políticas. (...) Estos procesos son extensos y tienen una profundidad temporal que nos es recordada en las apropiaciones que en el presente realizan los sujetos de las huellas históricas que constituyeron, y a la vez constituyen, su experiencia y su cotidianidad” (Hirsch y Rúa, 2010).

Los contenidos curriculares

En este apartado presentamos diferentes autores vinculados a la psicopedagogía, la psicología, las ciencias de la educación y la sociología que han problematizado la construcción de los contenidos curriculares.¹² Estos enfoques abordan las relaciones entre los contenidos curriculares; el campo científico, los entramados institucionales y la cultura.

Los trabajos que abordan la relación entre los contenidos curriculares y el conocimiento científico pueden dividirse entre los autores que sostienen que los contenidos se construyen a partir de un conocimiento más especializado y quienes sostienen que es un tipo de conocimiento particular construido para el entramado escolar. Independientemente de cuál sea la posición asumida la relación que se establece con los “conocimientos científicos” es uno de los procedimientos centrales en la producción del contenido escolar. Basabe, Cols, y Feeney sostienen que el “...contenido escolar es una adecuación de un conocimiento producido en un contexto de producción que se aprende en un contexto de reproducción, pero para ser usado en el contexto de producción” (2003: 15). Stenhouse (1998) parte de la idea de que en la cotidianeidad escolar se despliegan conocimientos producidos por otros grupos sociales externos al sistema educativo. Gvirtz y Palamidessi se preguntan:

¿Pero de dónde proceden los contenidos a enseñar? La enseñanza debe presentar saberes y técnicas que ha “tomados prestados”, cuyo origen está fuera del ámbito de las instituciones de enseñanza. La generación

12 Cfr. Lundgren (1997), Bernstein (1993), Chevallard (1997), Bruner (1969 y 1997), Gvirtz y Palamidessi (1998), Basabe, Cols y Feeney (2003), Jackson (1975), Eggleston (1980) y Kraevskij y Lerner (1985), entre otros.

de estos contenidos culturales radica en algún grupo o institución, —generalmente exterior a la escuela—, que actúa como lugar de referencia y autoridad cultural. (...) El sistema escolar parte del reconocimiento de que existen elementos culturales fuera de él y que algunos de éstos deben ser transmitidos de manera sistemática e intencional a los alumnos. (1998: 21)

Estos autores consideran que el contenido escolar adquiere sentido solo dentro de la lógica escolar pero que se produce a partir de una lógica externa a la escuela.

Los saberes “originarios” sufren, entonces, dos grandes transformaciones pedagógicas: 1. Una transformación se produce cuando el fragmento cultural es convertido en materiales y textos pedagógicos, en contenidos a enseñar; la otra, en el proceso de transmisión escolar, cuando los docentes toman el contenido a enseñar y lo presentan (modificado otra vez) a sus alumnos. El contenido a enseñar da origen al contenido enseñado. (Gvirtz y Palamidessi, 1998: 34)

Feldman postula que la “idea de ‘contenido’ está definitivamente ligada con esas versiones específicas del conocimiento que se producen para las situaciones educativas” (2015: 23).

Basil Bernstein (1993) sostiene que el contenido escolar no es sólo el producto de un “recorte” de los conocimientos científicos, sino que también supone la construcción de un “producto cultural”. Para el autor el contenido escolar es algo sustancialmente diferente, los contenidos escolares vinculados por ejemplo a la historia que se enseña en la cotidianidad escolar no son sólo una versión de lo que producen los historiadores. Bernstein sostiene que los contenidos escolares además de transmitir conocimientos

científicos construyen una perspectiva política y moral sobre la propia sociedad. A este proceso el autor lo ha denominado "recontextualización" del mensaje pedagógico; pues sostiene que los productos culturales al atravesar un proceso selectivo son "descontextualizados". En esta línea, Gvirtz y Palamidessi (1998) plantean que los contenidos escolares se expresan gramaticalmente en sustantivos "...la noción de "contenido" tiene una relación muy estrecha con las acciones de limitar, controlar, ocupar, conservar. El contenido educativo es algo que permite llenar el tiempo, conservar una información, fijar y demarcar un tema". (Gvirtz Palamidessi, 1998: 3). Esta sustantivización de los conocimientos en términos de contenidos escolares conlleva para los autores un proceso de "...pedagogización del saber... un proceso de selección y traducción ("transposición didáctica" o "recontextualización) de los textos culturales. La pedagogización es una traducción selectiva que crea un nuevo mensaje, un nuevo objeto político cultural: el mensaje pedagógico o contenido." (Gvirtz y Palamidessi, 1998: 36). Si bien acordamos con Gvirtz y Palamidessi, consideramos que el problema no es la pedagogización del conocimiento que implican los "contenidos escolares" sino las relaciones de hegemonía y subalternidad que atraviesan la construcción de los conocimientos en términos de "contenido". En esta línea Daniel Feldman plantea que los contenidos escolares no son solo los temas que se desarrollan, sino también la lógica implícita, o sea "... el modo en que son presentados, la versión a la que se recurre, la profundidad con la que son tratados, su uso en diferentes contextos (2015: 22).

Otra de los procedimientos, abordados reiteradamente en los trabajos de los especialistas del campo, es el de distinguir los diferentes entramados relacionales en los que se despliegan los contenidos curriculares. Estes autores analizan los usos que en los diferentes entramados institucionales

se hace de los contenidos (Jackson, 1975 y Eggleston, 1980, entre otros). Los diferentes autores sostienen que los contenidos curriculares se van transformando al pasar por los diferentes entramados educativos, y que su construcción siempre está enmarcada por diversas prácticas institucionales y niveles de decisión. En primer lugar, tendríamos el entramado que configuran las políticas educativas; los diseños curriculares y los planes de estudios que son los que definen las materias que conforman y seleccionan los contenidos de cada una de ellas. Un segundo entramado lo conforman las instituciones, donde se materializan los planes de estudios, y específicamente los programas construidos por quienes están a cargo de las asignaturas en las instituciones educativas. Los programas construyen la relación efectiva con los planes de estudios; y son simultáneamente los que otorgan materialidad a los contenidos escolares. “El papel de los programas, su grado de especificación y de prescripción se ubica, así, en el centro de los procesos de regulación sobre el contenido” (Feldman, 2015: 22). Son los docentes quienes sitúan “el contenido en el marco de su transmisión a partir de la consideración de las orientaciones del marco institucional, las características de sus estudiantes, el tiempo disponible en los materiales a su alcance, y la definición de contextos de aprendizaje, de actividades y tareas” (Basabe, Cols y Feeney, 2003: 3). Dar cuenta de estos diferentes entramados relacionales permite distinguir las diferentes lógicas a partir de las cuales se construyen los contenidos escolares y visibilizar las diferentes prácticas de apropiación que se despliegan en los diferentes entramados.

Identificar los entramados relacionales implica, para los autores del campo, la diferenciación de los contenidos escolares entre “contenidos a enseñar del currículum”, “contenidos a enseñar de la programación”, “contenidos de la enseñanza” y “contenidos aprendidos”. Los “contenidos a enseñar del

currículum” son aquellos producidos en los entramados institucionales vinculados a las políticas educativas legitimadas en un determinado momento histórico del sistema educativo. Los “contenidos a enseñar de la programación” son los que les docentes construyen a partir del enfoque y el recorte institucional. Los “contenidos de la enseñanza” son los que efectivamente se despliegan entre docentes y estudiantes en la cotidianeidad del aula; lo cual incluye desde el posicionamiento docente frente a una temática hasta las prácticas que se despliegan al usar un determinado recurso en el aula. A veces estos contenidos se presentan de manera implícita y no son explicitados en el proceso de construcción de conocimiento escolar; las y los autores del campo educativo los denominan “currículum oculto”. Finalmente, los “contenidos aprendidos” son los que han sido apropiados por las y los estudiantes. (Anijovich y González, 2011; Feldman, 2015; Basabe, Cols y Feeney, 2003, entre otros).

Este procedimiento de clasificación desplegado por los autores del campo, donde la construcción del contenido escolar implica distinguir y fragmentar entre “contenidos de la enseñanza” y “contenidos aprendidos” es parte central del proceso que implica construir conocimiento a partir de la lógica del contenido. En este sentido coincidimos con Feldman quien sostiene

mediante las formas de trabajo pedagógico se aprenden métodos de trabajo, disciplinas intelectuales, actitudes frente al conocimiento, capacidades de formular preguntas interesantes, valor de ciertas argumentaciones, un ethos disciplinar, y muchos etcéteras que pueden agregarse a la lista. Por supuesto, que esos aprendizajes llevan más tiempo y más continuidad en las experiencias. Pero ¿no son parte del contenido? (2015: 25)

En este sentido, es indispensable identificar las relaciones de hegemonía y subalternidad que configuran los contenidos, y los procedimientos que se despliegan para legitimar determinadas conceptualizaciones por sobre otras. Por esta razón, al abordar el proceso productivo de los contenidos en la cotidianeidad escolar nos parece importante tener en cuenta que en cada momento en que el contenido es modificado y reconstruido con el fin de transformarse en un objeto que pueda ser enseñado entran en disputa conocimientos hegemónicos y subalternos, ya que no sólo hablamos del qué se enseña, sino también del cómo se enseña, lo que implica tener en cuenta las distintas maneras que existen de producir conocimiento. Por lo tanto, entendemos que es necesario analizar las relaciones que se dan entre los conocimientos considerados legítimos y los subalternos en cada momento del proceso productivo entre “contenidos a enseñar del currículum”, “contenidos a enseñar de la programación”, “contenidos de la enseñanza” y “contenidos aprendidos” para poder identificar la lógica de construcción de conocimiento que están legitimando los sujetos que lo llevan a cabo, en cada entramado educativo, ya que sino corremos el riesgo de tomar esos contenidos como coherentes y sistemáticos invisibilizando la selección y jerarquización que se da en dicho proceso.

Finalmente hay un grupo de trabajos que resaltan procedimientos vinculados a la relación entre los contenidos escolares y lo que estos autores denominan cultura. Basabe, Cols y Feeney sostienen que los contenidos escolares expresan “la articulación de determinados elementos culturales con ciertos propósitos formativos y un tratamiento pedagógico; el contenido liga un recorte cultural a ciertas intenciones educativas de un sistema o un programa educativo” (2003: 5). Por su parte Kraevskij y Lerner sostienen que los contenidos escolares deben “favorecer la formación de una

personalidad plenamente desarrollada, preparada para contribuir a la reproducción y desarrollo de una cultura moderna y progresiva” (1985: 77). Gvirtz y Palamidessi se preguntan: “¿Cómo se eligen los contenidos a enseñar, este conjunto de saberes, partiendo de un número casi infinito de alternativas culturales posibles?” (1998: 24). Estes autores sostienen:

... grupo humano posee un stock de normas, procedimientos y formas de conocer el mundo. Este es su capital; es lo que ha acumulado y conservado. Estos elementos pueden estar almacenados bajo la forma de objetos (mapas, teléfonos, pelotas de básquet, tomógrafos, monedas), construcciones, ideas o disposiciones personales. La cultura es un conjunto de experiencias objetivadas, compartidas y transmitidas. Este conocimiento almacenado que se transmite entre generaciones y grupos de individuos —con olvidos, pérdidas, modificaciones— constituye la cultura de las sociedades y de los grupos. La cultura hace posible la vida y los intercambios que se producen en los colectivos humanos. La relación de los hombres con el mundo y entre sí está facilitada por un arsenal de recursos (ideas, herramientas, creencias, objetos) que permiten la superación del estado animal. La cultura constituye una herencia social. Es transmitida, compartida y aprendida. (1998: 21)

Gvirtz y Palamidessi elaboran una definición de cultura la cual estaría conformada por

lenguajes, costumbres, creencias e ideas que se transmiten en las escuelas. A partir de ellas se extraen y se definen los contenidos a enseñar. Pero la realidad cul-

tural es inabarcable para cualquier proceso de transmisión, por eso el fenómeno educativo supone una selección, un recorte de la totalidad cultural. Transmitir determinadas visiones, sentimientos o conocimientos acerca del mundo y de la sociedad sólo es posible sobre la base de la identificación de ciertos elementos considerados importantes (y la exclusión de muchos otros). Educar es afirmar un proceso selectivo. Definir contenidos a enseñar supone resaltar, prestar atención, jerarquizar y, al mismo tiempo, excluir y desatender ciertas prácticas culturales. Decir que una cosa debe ser enseñada también es cerrarles el paso a otras formas de ver, de pensar, de proceder o de sentir (...). Cada sociedad, nación o grupo humano selecciona el saber que considera necesario y conveniente para transmitir en forma sistemática. La transmisión cultural escolar exige una operación de selección porque la totalidad social-cultural es inabordable; por restricciones de tiempo, de interés o de conveniencia no puede ser enseñada. (1998: 24)

En este sentido para los autores llegar a ser un contenido escolar “es un privilegio” al que acceden determinados “objetos culturales” a partir de tres criterios:

... **criterios de utilidad** (saber qué es el software es socialmente más útil que distinguir las distintas clases de palomas); **criterios de verdad** (el conocimiento histórico reconocido en la actualidad ya no destaca la historia de los próceres o la historia militar como la verdadera historia de nuestro país); **criterios de belleza** (la pintura de Van Cogh es socialmente más bella que cualquier graffit); y **criterios de bien** (los símbolos patrios deben ser respetados). (1998: 32)

En los diferentes autores se explicitan dos concepciones complementarias sobre cultura que legitiman la construcción de conocimiento en los entramados educativos a partir de la lógica del contenido: en primer lugar, una concepción de cultura sustentada en la idea de que toda sociedad desarrolla su propio esquema de conceptualización de la vida social; y que por esta razón es en sí mismo válido. Y, en segundo lugar, “la cultura tiende a ser pensada en términos de homogeneidad y ahistoricidad reduciendo o eliminando las transacciones que en su interior operan a nivel sincrónico e histórico” (Menéndez, 2010; 156-157). Esta concepción de cultura propuesta por los autores del campo es parte del andamiaje teórico que sostiene la producción de contenidos escolares en nuestra sociedad pues como argumenta Stenhouse, la

escuela tiene por misión poner a disposición del niño o del adolescente una selección del capital intelectual, emocional y técnico con el que cuenta la sociedad. Es a este capital al que he designado como “tradiciones públicas”. En nuestra sociedad las escuelas enseñan múltiples y diversas tradiciones públicas. Entre las más importantes se incluyen conjuntos de conocimientos, artes, habilidades, lenguajes, convenciones y valores. (1998: 31)

Esta referencia a las “tradiciones públicas” no solo explica el proceso que implica construir conocimiento en los entramados escolares a partir de la lógica del contenido; sino que visibiliza que dicha lógica implica conceptualizar en nuestra sociedad al conocimiento como “capital”.

La lógica del contenido

En su libro “El acoso de las fantasías” Slavoj Žižek sostiene que las imágenes que “nublan” nuestro razonamiento son llevadas hasta sus últimas consecuencias por los medios audiovisuales modernos. Sostiene el autor que entre los antagonismos que caracterizan nuestra época le corresponde un sitio clave al antagonismo entre la abstracción, que es cada vez más determinante en nuestras vidas (digitalización, mercado, etcétera) y la inundación de imágenes pseudoconcretas. En la actualidad, para el filósofo esloveno, el proceso productivo de la sociedad “no es simplemente que la ideología trasciende el nivel supuestamente no ideológico de la vida cotidiana, sino que esta materialización de la ideología en un objeto concreto exterior pone en evidencia los antagonismos inherentes que no pueden ser reconocidos por la formulación ideológica explícita...” (6). Siguiendo el razonamiento de Žižek podríamos sostener que entre estos objetos concretos y exteriores se encuentran los contenidos escolares en tanto que materializan la ideología de la clase dominante. Materialización que se produce pues la construcción del contenido escolar expresa una ideología que propone una lógica de construcción de conocimiento a partir de la elaboración de objetos alienados de su proceso productivo.¹³ La ideología de la clase dominante que se cristaliza en los contenidos es hegemónica, por lo que los mismos son tomados como verdades que parecen no poder cuestionarse. Se nos presentan como si hubiese un acuerdo previo en que esos conocimientos son los legítimos y se niega la disputa con la clase subalterna que crítica la definición de

13 En el campo de la antropología Claude Lévi-Strauss se dedicó a conceptualizar, en los cuatro volúmenes de sus *Mythologiques*, las prácticas a partir de las cuales nos alimentamos. El autor sostiene que la conceptualización que elaboramos respecto a lo “crudo” y lo “cocido” en cada entramado cultural expresan una determinada ideología.

los mismos. Se da un proceso donde el contenido es vaciado de su sentido político y se presenta al conjunto social como “neutro”, como un resultado científico incuestionable, en contraposición cuando los conocimientos subalternos adquieren legitimidad social en la disputa hegemónica, son conceptualizados como ideológicos, desestimando su validez.

El proceso de construcción de conocimiento es parte del proceso productivo social. La construcción de conocimiento implica un proceso de producción que parte del hacer que los sujetos despliegan al abordar un problema social, es decir que los problemas prácticos son los que desencadenan la conceptualización y no a la inversa. En las sociedades occidentales la producción está organizada por el capital, bajo determinadas relaciones de producción: relaciones de producción mercantil capitalistas.¹⁴ Esta manera de producir se corresponde con un determinado proceso de construcción de conocimiento sobre el mundo e imprime una determinada lógica a dicho proceso; la lógica del contenido.

A partir de la consolidación de la matriz productiva capitalista en el siglo XIX la producción de conocimiento ha sido hegemonizada por la clase que controla el proceso productivo. En este sentido las conceptualizaciones sobre la propia sociedad que son legitimadas en un determinado período histórico expresan la ideología de las clases hegemónicas. A partir de este punto es que analizamos el proceso de construcción de conocimiento que se despliega en nuestra sociedad, al sistema educativo como parte de esta matriz productiva. En este sentido es que analizamos a los contenidos escolares; como objetos que llevan como marca

14 Este tipo de relación de producción en un primer momento permite un salto cualitativo y un avance en la productividad y adelantos científicos incomparables con relación a los modos de producción previos, un ejemplo sencillo de esto es que ha permitido producir la cantidad de alimentos suficientes para alimentar a todas las personas, es decir, a partir del desarrollo del capitalismo no hay crisis de hambrunas, sino de sobreproducción.

de nacimiento la ideología de las clases hegemónicas. Los contenidos curriculares son producidos a partir de una lógica que se corresponde a una matriz productiva que conceptualiza al conocimiento como capital, entendemos que visibilizar este entramado es el punto de partida que permite problematizar las prácticas de construcción de conocimiento que se despliegan en la cotidianeidad áulica.

La producción de contenidos escolares es parte de las relaciones materiales que nuestra sociedad ha desarrollado a lo largo de su historia, como vimos en el apartado anterior. Las sociedades occidentales para poder “hacer historia” tuvieron que generar condiciones materiales de existencia; comer, vestirse, tener una vivienda y para esto ha tenido que producir sus propios medios para cubrir estas necesidades. En este sentido, es que el materialismo-histórico sostiene que la producción se manifiesta como una relación social a través de la cooperación, así un determinado entramado productivo conlleva un modo de cooperación que es a su vez una fuerza productiva; por lo que la organización de una sociedad se puede entender en relación con el desarrollo de las relaciones sociales de producción (Marx, 1895). En nuestra sociedad capitalista la cooperación es hegemonizada por una determinada clase, donde el trabajador ha sido expropiado no sólo de sus medios de producción, sino también de sus conocimientos sobre cómo hacer las cosas.

Los inicios del desarrollo del sistema capitalista supusieron una lógica productiva, en este sentido cuando los primeros burgueses reúnen en un galpón a los artesanos y van aprendiendo de ellos los pasos para producir cada uno de los objetos, el proceso productivo se va especializando y separando en etapas. Esto hace que no sea ya un solo obrero el que produce la mercancía sino el trabajo fragmentado de varios obreros, logrando acelerar y acrecentar la producción. Así, el desarrollo de la manufactura imprime en les

trabajadores, que antes eran autónomos, la disciplina del capital y crea una jerarquía entre ellos, es decir, ya no hay productores asociados que controlan y poseen el conocimiento del proceso productivo, sino que solo conocen una parte fragmentada del mismo. Esto mutila al trabajador, ya que fomenta una práctica parcial va limitando la conceptualización total del proceso productivo. Así el capitalista es el que organiza y controla el proceso de trabajo, quedando el obrero escindido. Marx plantea que

La división del trabajo solo se convierte en verdadera división a partir del momento en que se separan el trabajo físico y el trabajo intelectual. Desde este instante puede ya la conciencia imaginarse realmente que es algo más y algo distinto que la conciencia de la práctica existente que representa realmente algo sin representar algo real; desde este instante, se halla la conciencia en condiciones de emanciparse del mundo y entregarse a la creación de la teoría “pura”, de la teología “pura”, la filosofía y la moral “pura”, etc. (1985: 32)

Esto se consuma en la automatización del proceso productivo, equiparando a los obreros que ya no desarrollan una tarea específica, sino que cumplen tareas homologadas. Ahora el obrero deja de controlar la herramienta y pasa a servir a la máquina, siguiendo el movimiento de esta sin poder participar del proceso productivo con independencia. En la fábrica se desarrolla un mecanismo inanimado independiente del trabajador al que es incorporado como apéndice viviente (Marx, 1975). En este momento de desarrollo de las fuerzas productivas el obrero está expropiado de sus herramientas y del conocimiento, esa cooperación de la que él mismo es parte se le impone como una totalidad que lo oprime ya que no controla ningún aspecto del proceso:

El poder social, es decir, la fuerza de producción multiplicada que nace por obra de la cooperación los diferentes individuos bajo la acción de la división del trabajo, se les aparece a estos individuos, por no tratarse de una cooperación voluntaria, sino natural, no como un poder propio, asociado, sino como un poder ajeno, situado al margen de ellos, que no saben de dónde procede ni a dónde se dirige y que por tanto, no pueden ya dominar. (Marx, 1985: 35)

Es decir, el trabajador está alienado, ya que produce el objeto, pero no le es propio, según define Marx:

La enajenación del trabajador en su producto significa no solamente que su trabajo se convierte en un objeto, en una existencia exterior, sino que existe fuera de él, independiente, extraño, que se convierte en un poder independiente frente a él; que la vida que ha prestado al objeto se le enfrenta como cosa extraña y hostil. (1968: 107)

Ahora bien, la enajenación se da en dos aspectos, por un lado, con el objeto de que produce como algo externo y que lo domina y, por otro lado, se da en el mismo proceso de trabajo, ya que le es externo al trabajador, lo niega como sujeto.

Cuando hablamos de la enajenación del trabajador no nos referimos solamente al objeto que produce directamente, sino a todos los objetos que se producen en la sociedad, por lo que también hacemos referencia a los conocimientos que son generados a partir de su práctica.¹⁵ En este siste-

15 La producción del conocimiento se presenta como algo exógeno a los mismos sujetos que lo produjeron, ya que al ser expropiados de lo que producen, también lo son del conocimiento que ha generado su práctica.

ma productivo la educación no tiene como objetivo poner al descubierto su carácter enajenante, sino que reduce la transferencia al mero *saber cómo hacer* sin dar indicios de los procesos más generales (Freire, 1977);¹⁶ puesto que en una sociedad capitalista cuanta menos conciencia tengan los sujetos mejores condiciones se generan para su explotación. No obstante, tal como venimos desarrollando hay disputa entre los sectores de la sociedad con relación a qué contenidos curriculares deben enseñarse. Por esto, entendemos que en el entramado educativo si no se explicita la lógica a partir de la cual se han elaborado los contenidos curriculares se puede naturalizar la alienación implícita en su producción, y como consecuencia negar la ideología que estos contienen.

La lógica del contenido naturaliza un proceso de construcción de conocimiento, donde parecería que la conceptualización del mundo social se encuentra antes que la experiencia que hacemos en él, que la práctica es la forma material que asumen los conceptos en un momento determinado, y que la práctica no implicaría también un proceso de conceptualización, sin embargo, como venimos desarrollando esta concepción es parte de la división social del trabajo que responde a determinadas condiciones de producción. Por el contrario, los sujetos reflexionan, sacan conclusiones, extraen regularidades en su vida cotidiana a partir de una dialéctica entre conceptualización y hacer; a partir de una práctica de construcción de conocimiento.

La conceptualización del mundo, la producción teórica y científica en cualquiera de sus manifestaciones, está implicada siempre en una práctica de los sujetos. En este sentido, entendemos que no existe la conceptualización sin hacer, ni el hacer sin conceptualización, que no hay hacer que se realice sin conciencia, ni reflexión pura, a partir de la nada.

16 Freire, *Cartas a Guinea-Bissau* (Carta 3).

No obstante, es siempre la práctica social la que marcha adelante, la que determina el desarrollo de las ideas con las que nos explicamos el mundo. La práctica de los sujetos es motivada por los problemas que se presentan en la vida cotidiana, a partir de la necesidad de su resolución es que se pone en movimiento el proceso de construcción de conocimiento que es la relación entre esta práctica y las conceptualizaciones previas con los nuevos conocimientos producidos a partir de la situación nueva.

El proceso social de construcción de conocimiento se despliega en el marco de una contradicción vivida en una situación concreta que sientan su condición de posibilidad (Freire, 1977), por lo tanto, en un primer momento se tiende a reproducir las relaciones de producción capitalistas, por lo que tendemos a reproducir las ideas hegemónicas. Freire sostiene que se asume una postura de “adherencia” a la ideología hegemónica, ya que el proceso de construcción de conocimiento en el modo de producción capitalista no está inscripto en una práctica situada, sino que por el contrario es incorporado como algo exógeno al propio proceso productivo. Si no se parte de explicitar la experiencia histórica que da lugar a la producción de los contenidos curriculares en cada momento, al hacer uso de estos en la cotidianeidad escolar naturalizamos la ideología hegemónica que estos contienen.

Por esto, entendemos que no se puede pensar el contenido curricular por fuera de estas relaciones que organizan la sociedad, ya que el mismo es una manifestación de la lógica hegemónica a partir de la cual la sociedad produce conocimiento sobre sí misma. El proceso de construcción de conocimiento de una sociedad da cuenta de cómo son organizadas las relaciones materiales y de cómo los sujetos las vivencian; en el modo de producción capitalista las relaciones “se hacen objetos” y “se es para otro”; esta es la lógica del contenido. La construcción de conocimiento en

el entramado educativo no se puede dar por fuera de estas relaciones.

A modo de cierre

A lo largo de este trabajo planteamos que el proceso productivo de una determinada sociedad implica asimismo el desarrollo de un proceso social destinado a construir conocimiento sobre la propia sociedad. En nuestra sociedad dicho proceso social se materializa en “la educación como un entramado de procesos de transmisión, reproducción, apropiación y transformación de objetos, saberes y prácticas culturales en contextos diversos que siempre rebasan la instrucción formal” (Rockwell, 2007: 176). En este sentido, presentamos en primer lugar un breve recorrido histórico que repasa algunos acontecimientos centrales de la configuración del sistema educativo argentino; y como las diferentes leyes y diseños curriculares fueron delineando la lógica del contenido a partir de la cual se estructura el proceso de construcción de conocimiento propuesto en el sistema educativo. En segundo lugar, repasamos algunos autores vinculados al campo educativo pues nos permiten visibilizar el andamiaje teórico que sustenta la construcción de conocimiento en los entramados escolares a partir de la lógica del contenido. En tercer lugar, analizamos el entretrejo de relaciones sociales de producción que implica conceptualizar la propia sociedad desde la lógica del contenido. Hemos desplegado este análisis pues creemos, al igual que Elsie Rockwell que es necesario “...esclarecer planos de conflicto, de correspondencia y de influencia mutua entre las prácticas culturales que ocurren en las escuelas y aquellas que caracterizan los entornos locales y los flujos globales.” (Rockwell, 2007: 176). Prácticas culturales que como sostiene Creham (2002) “no

solo está íntimamente vinculada a las relaciones económicas básicas, sino que es algo que hay que crear activamente, en especial si un grupo o una clase aspira a la hegemonía”. La lógica del contenido, en primer lugar, invisibiliza las relaciones de hegemonía y subalternidad que atravesaron los contenidos curriculares enunciados en los diseños curriculares; y en segundo lugar presenta la conceptualización sobre la propia sociedad de un determinado sector como expresión de toda una sociedad.

¿Cómo construir conocimiento en el marco de las relaciones sociales de producción capitalistas?

Gramsci considera a los intelectuales un elemento crucial para el proceso de creación de una nueva gran cultura, una cultura que represente la visión del mundo de una clase emergente. Son los intelectuales quienes transforman las “sensaciones” incoherentes y fragmentarias de quienes viven una determinada posición de clase en un discurso coherente y razonado del mundo tal como se percibe desde esa posición. (Creham, 2002: 151)

En este sentido los intelectuales retoman los saberes sociales y los transforman en conocimiento, y podríamos decir en contenido escolar. Los intelectuales tienen en “... la sociedad la responsabilidad de producir conocimiento y/o de transmitir ese conocimiento a otros. La función de los intelectuales es, ante todo, directiva y organizativa, es decir, educativa, o sea, intelectual” (Creham, 2002: 151).

Este mismo tipo de razonamiento podemos establecer para las relaciones que en un determinado momento histórico y en una particular sociedad construimos con el conocimiento. Las relaciones entre educación-conocimiento-escolarización no se presenta en todas las sociedades

de la misma manera, e incluso en una misma sociedad a lo largo de la historia esta relación se va transformando. El conocimiento no es inmutable, sino que, en tanto recurso epistémico socialmente disponible, es construido a partir de un proceso que involucra prácticas sociales. En nuestra sociedad las relaciones entre educación-conocimiento-escolarización están mediadas por el modo de producción capitalista, y es en este sentido que consideramos que el proceso productivo de los contenidos curriculares implica una determinada lógica; una ideología. De esta manera para poder precisar el entramado relacional que atraviesa la construcción de los contenidos escolares, es importante analizar las relaciones de hegemonía y subalternidad que en un determinado modo de producción se construyen entre diferentes conceptualizaciones de lo social, dado que sientan las condiciones de posibilidad a partir de la cual se construye conocimiento sobre la propia sociedad.

En esta línea es interesante el planteo de Jean Lave, quien sostiene que los conocimientos se encuentran distribuidos a lo largo del entramado de prácticas que los sujetos desplegamos en diversas situaciones. Dice la autora; “No se los puede individualizar en la cabeza de las personas ni en las tareas asignadas ni en las herramientas externas ni en el medio, sino que reside en las relaciones entre ellos” (Lave, 2001: 21). El conocimiento se construye y se transforma en uso, está constantemente en cambio y es una práctica que se desenvuelve social e históricamente. En este sentido, la construcción de conocimiento se configura en contexto, y el contexto no es un lugar donde se nos coloca, sino un entramado de prácticas sociales del que los sujetos forman parte. Entramado, que como sostuvimos más arriba, está atravesado por relaciones de hegemonía y subalternidad que disputan lógicas posibles de conceptualizar el mundo social.

Los contenidos curriculares condensan una de las lógicas posibles, a partir de las cuales una determinada sociedad organiza la transmisión, producción y apropiación del conocimiento en un determinado momento histórico, a las subsiguientes generaciones. En esta línea es que Sinisi, Cerletti y Rúa sostienen que los contenidos

son una forma singular de conocimiento que dan cuenta de una posición epistemológica, metodológica y política al interior de un campo de conocimiento. Son creados por una práctica específica a partir de la cual se seleccionan y organizan un stock de objetos (DC) a ser enseñados. Son producto de una práctica situacional que despliega un proceso de producción en el contexto de ciertas relaciones que lo reformulan constantemente al ser enseñados. (2011: 8)

En este sentido, cuando analizamos un determinado contenido escolar es clave situarlo dentro del proceso más amplio que involucra el proceso social de construcción de conocimiento, evitar “formalizarlo”. Es por ello que nos parece importante poder problematizar “qué” es lo que hay que conocer, y “cómo” hacerlo desde un posicionamiento que nos permita abordar críticamente los contenidos escolares y situando su proceso de producción.

En este sentido, es interesante recuperar el enfoque pedagógico planteado por Paulo Freire (1967 y 1970) para problematizar los procesos de construcción de conocimiento en los entramados escolares. El autor aborda el proceso educativo como una práctica política, donde la experiencia escolar se construye en diálogo con la vida cotidiana. En esta línea, Freire elabora una propuesta de alfabetización, a la cual considera una práctica política, a partir de la selección de una “palabra generadora” que opera como andamiaje

en el entramado cotidiano del alfabetizado para iniciar el proceso de construcción de conocimiento vinculado a la conceptualización del mundo a partir del lenguaje. El autor sitúa la construcción de conocimiento en la cotidianeidad escolar a partir de explicitar “qué”, “para qué” y “para quién” queremos conocer. Esto implica visibilizar las condiciones materiales de existencia lo cual conlleva explicitar, el “qué”, “cómo”, “para qué” y “para quién” producir conocimiento. En efecto asumir una “pedagogía de la pregunta” (Freire, 2013) como lógica que guía la construcción de conocimiento permite ubicar en el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje la experiencia que los sujetos hacen cotidianamente con los conocimientos que se pretenden compartir. Esto implica construir una educación-escolarización que no parta de conceptualizar el proceso de construcción de conocimientos desde la falta, sino desde la experiencia que conlleva la pregunta en los sujetos. que permita conceptualizar desde lo particular hacia lo universal como herramienta para reflexionar, hacer y transformar la propia realidad. En este sentido es importante desmenuzar las practicas que los sujetos despliegan en los entramados escolares al construir conocimiento y visibilizar las lógicas a partir de los cuales nos relacionamos con estos en las situaciones de enseñanza y aprendizaje. Analizar los conocimientos implica abordar las prácticas que los sujetos despliegan al conceptualizar su entramado relacional, e implica también abordar los objetos sociales que se construyen a partir de esas prácticas.

Bibliografía

Achilli, E. (2005). *Investigar en antropología social*. Laborde.

Anijovich, R. y González, C. (2021). *Evaluar para aprender: conceptos e instrumentos*. Aique.

- Basabe, L., Cols, E. y Feeney, S. (2003). *Los componentes del contenido escolar*. Ficha de cátedra de Didáctica 1. Facultad de Filosofía y Letras (UBA).
- Bennetti, J. L. y Puiggrós, A. (1993). *Historia de la educación argentina*. Tomo 5: Peronismo: cultura política y educación (1945-1955). Galerna.
- Bernstein, B. (1993). *La estructura del discurso pedagógico*. Morata.
- Bottarini, R. (2012). Leer, escribir, votar. La conflictiva definición del currículum ciudadano. Cucuzza, R. y Spregelburd, R. (2012), *Historia de la lectura en la Argentina. Del catecismo colonial a las netbooks estatales*. Editoras del Calderón.
- Bruner, J. (1969). *Hacia una teoría de la instrucción*. Uthea.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Visor
- Castoriadis, C. (1983). *La institución imaginaria de la sociedad*, vol. 1. Tusquets.
- Cerletti, L. (2010). *Una etnografía sobre las relaciones entre familias y las escuelas en contextos de desigualdad social*. Tesis doctoral. Facultad de Filosofía y Letras (UBA).
- Cerletti, L. y Rúa, M. (2017). Antropología de la enseñanza: conocimientos y experiencias. Cerletti, L. y Rúa, M. (comps.), *La enseñanza de la antropología*. Facultad de Filosofía y Letras (UBA).
- Chartier, R. (1993). Popular Culture: A Concept Revisited. *Intellectual History Newsletter*, núm. 15, pp. 3-13. Citado por Rockwell (1996).
- Chevallard, I. (1997). *La transposición didáctica*. Aique.
- Crehan, K. (2002). *Gramsci, cultura y antropología*. Bellaterra.
- Cucuzza, R. y Spregelburd, R. (2012). *Historia de la lectura en la Argentina. Del catecismo colonial a las netbooks estatales*. Editoras del Calderón.
- Eggleston, I. (1980). *Sociología del currículo escolar*. Troquel.
- Evans-Pritchard, E. E. (1977). *Los nuer*. Anagrama.
- Feldman, D. (2015). Para definir el contenido notas y variaciones sobre el tema en la universidad. *Trayectorias Universitarias*, vol. 1, núm. 1, pp. 20-27. Universidad Nacional de La Plata.

- Freire, P. (1967). *Educación como práctica de libertad*. Siglo XXI.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Freire, P. (1977). *Cartas a Guinea-Bissau*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2013). *Por una pedagogía de la pregunta*. Siglo XXI.
- Gessaghi, V. y Petrelli, L. (2020). ¿Ya está todo cocinado? Adultxs a cargo de niñxs y docentes en la trama del debate por la Ley de Educación Nacional. Neufeld, M. R. (comp.), *Políticas sociales y educativas entre dos épocas: abordajes etnográfico-históricos de la relación entre sujetos y Estado*. Facultad de Filosofía y Letras (UBA).
- Grassi, E., Hintze, S. y Neufeld, M. R. (1994). *Políticas sociales, crisis y ajuste estructural*. Espacio.
- Gvirtz, S. y Palamidessi, M. (1998). *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza*. Aique.
- Hegel, F. (2017). *La fenomenología del espíritu*. Fondo de Cultura Económica.
- Hirsch, M. y Rúa, M. (2020). Reflexiones en torno al Programa Nacional de Becas Estudiantiles. Analizando políticas desde un enfoque etnográfico. Neufeld, M. R. (comp.), *Políticas sociales y educativas entre dos épocas: abordajes etnográfico-históricos de la relación entre sujetos y Estado*. Facultad de Filosofía y Letras (UBA).
- Jackson, P. (1975). *La vida en las aulas*. Marova.
- Kraevskij, V. y Lerner, I. (1985). *La teoría del contenido del currículo en la URSS*. Unesco.
- Lave, J. (2001). La práctica del aprendizaje. Chaiklin, S. y Lave, J. (comps.), *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*. Amorrortu.
- Levinson, B. y Holland, D. (1996). The cultural production of the educated person. Levinson, B., Foley, D. y Holland, D. C., *Critical ethnographies of schooling and local practice*. Trad. Laura Cerletti. Rev. María Rosa Neufeld. State University of New York.
- Lundgren, U. (1997). *Teoría del currículo y escolarización*. Morata.
- Marx, K. (1968). *Manuscritos de economía y filosofía*. Alianza.
- Marx, K. (1975). *El capital*. Siglo XXI.

- Marx, K. (1985). *La ideología alemana*. Pueblos Unidos.
- Menéndez, E. (2010). *La parte negada de la cultura. Relativismos, diferencias y racimos*. Prohistoria.
- Montesinos, M. P., Pallma, S. y Sinisi, L. (2007). Que hay de nuevo. Aportes para una reflexión crítica sobre la producción, uso y circulación de conceptos. *Etnia*, núm. 48.
- Pineau, P. (2006). Impactos de un asueto educacional: las políticas educativas de la dictadura (1976-1983). Pineau, P. et al., *El principio del fin. Políticas y memorias de la educación en la última dictadura militar (1976-1983)*. Colihue.
- Puiggrós, A. (2006). *Historia de la educación argentina*. Tomo 1: Sujetos, disciplinas y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916). Galerna.
- Rockwell, E. (1996). Claves para apropiación: La escolarización rural en México. Levinson, B., Foley, D. y Holland, D. C., *The cultural production of the educated person*. State University of New York Press.
- Rockwell, E. (2007). Huellas del pasado en las culturas escolares. *Revista de Antropología Social*, núm. 16, pp. 175-212.
- Rúa, M. (2020). El recorrido de una "titulación": cambios y continuidades en la currícula del profesorado de enseñanza media y superior en Ciencias Antropológicas de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. *Cuadernos del Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano*, vol. 29, núm. 2, pp. 79-95.
- Rúa, M. (2019). El currículum desde un enfoque antropológico. *Debates em Educação*, marzo.
- Sinisi, L., Cerletti, L. y Rúa, M. (2011). La enseñanza de la antropología y la formación de profesores. *Espacios de Crítica y Producción*. Facultad de Filosofía y Letras (UBA).
- Stenhouse, L. (1998). *Investigación y desarrollo del currículum*. Morata.
- Willis, P. (1979). *Aprendiendo a trabajar*. Akal.
- Zizek, S. (2011). *El acoso de las fantasías*. Akal.

Documentos

- Ley de Educación Nacional 26.206 (2006).
- Ley de Educación Provincial 13.688 (2007).

Capítulo 7

“Planificar, observar, analizar, planificar, hacer, evaluar, analizar, planificar...”

Repensando el proceso de construcción de conocimientos en contextos formativos

María Laura Fabrizio

I. Introducción

El proceso de pensar una planificación de contenidos y llevarla adelante es dinámico y está atravesado por múltiples instancias, vicisitudes e imponderables que nos hacen volver sobre nuestros pasos para repensar, reformular, incorporar hallazgos y realizar modificaciones. Partiendo de esta premisa y desde nuestra experiencia como docentes de la materia “Didáctica especial y prácticas de la enseñanza en antropología” de la carrera Ciencias Antropológicas de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires y de diversas asignaturas de la escuela secundaria, en este capítulo nos interesa problematizar aspectos en torno a esos procesos de planificación de contenidos y su concreción en contextos formativos.

Asimismo, este trabajo se encuentra orientado por la idea que sostiene la importancia de abordar etnográficamente los contextos en los que nos desenvolvemos como docentes en pos de diagramar e impulsar propuestas pedagógicas que resulten significativas para los destinatarios (Fabrizio

y Gallardo, 2016; Gallardo y Fabrizio, 2019). A lo largo de este capítulo, desplegaremos una serie de análisis en torno a los procesos de construcción de conocimientos en y para los contextos formativos en que, como antropólogos, desarrollamos tareas docentes. Específicamente, nos centraremos en lo referente al proceso de planificación de contenidos y su concreción, entendiéndolo como un conjunto de prácticas dinámico y continuo que implica el armado de propuestas pedagógicas que resulten significativas en contextos históricamente situados y que está atravesado por una multiplicidad de variables y condicionantes situacionales.

En primer lugar, abordaremos analíticamente la cuestión de la práctica docente como social, situada e intencionada. Así, indagaremos en algunas dimensiones que nos permitirán profundizar en nuestras argumentaciones, tales como la elaboración de diseños curriculares y la importancia de atender a lo institucional y a las condiciones de posibilidad de los sujetos que participan de los procesos de producción de conocimiento. En segundo lugar, nos referiremos a la importancia de reflexionar permanentemente acerca de nuestra labor incorporando las voces de los diversos sujetos con los que trabajamos y documentando prácticas y relaciones en pos de promover propuestas significativas para las y los destinatarios. Por último, retomaremos nuestras reflexiones en un apartado final, a modo de síntesis.

De tal forma, nos proponemos en el presente texto presentar algunas reflexiones para invitar a quienes lo lean a intercambiar pareceres y posicionamientos en torno a la planificación, la contextualización, la construcción de contenidos a ser enseñados y su concreción en los diversos contextos formativos, es decir, en torno al ejercicio de ser docente.

La práctica docente: una práctica social, intencionada y situada

Para profundizar en las indagaciones que proponemos en este capítulo es importante avanzar en algunas definiciones. Partimos de comprender a la práctica docente como una práctica social en tanto excede al individuo —y a sus intenciones— y debe analizarse en el contexto social e institucional en el que ocurre. Compartimos con Elena Achilli (1996) que la práctica docente, en tanto se desarrolla cotidianamente en específicas condiciones sociales, históricas e institucionales cobra una significación particular para quien la despliega e involucra una amplia y compleja red de relaciones.¹

Siguiendo a Lave (2015) y su noción de comunidad de prácticas, toda actividad, incluida la práctica docente, está situada en y es parte de relaciones entre personas, contextos y prácticas que se desarrollan en los procesos históricos que constituyen la vida social.

Asimismo, comprendemos a la práctica docente como una actividad intencional a la cual cada sujeto le imprime explícita o implícitamente algún tipo de racionalidad (Edelstein, 2002). De este modo, a partir de las decisiones y definiciones del docente en torno al problema del conocimiento, a cómo se construye y comparte en el aula, se delinea una propuesta concreta y singular que no puede ser comprendida si no es considerando el marco institucional e histórico en el que se inscribe.

Por esto hablamos de propuestas de enseñanza situadas ya que partimos de la premisa de que no es posible pensar en una propuesta de enseñanza significativa para todo campo de conocimiento, ni en la homogeneidad de cada uno de

1 La autora desarrolla diferencias entre lo que entiende entre práctica docente y práctica pedagógica. Para profundizar en estas cuestiones y en lo referido al concepto de práctica ver Rúa (2021).

ellos. Así como tampoco es posible pensar en una propuesta significativa para todos los contextos formativos.

Es importante atender al hecho de que la enseñanza, específicamente las prácticas que se despliegan en el contexto áulico por los diversos actores que participan, exceden la toma de la postura consciente del docente o la construcción de contenido disciplinar a ser enseñado. Las prácticas de enseñanza y aprendizaje están atravesadas por determinantes institucionales y contextuales que condicionan, reorientan e invitan a reflexionar sobre las decisiones que toman los docentes y sobre la tarea de enseñar. A continuación exploraremos algunos de estos condicionantes para profundizar el análisis sobre lo que proponemos, tales como: los diseños curriculares elaborados por las distintas jurisdicciones, los condicionantes institucionales, los imponderables producto de procesos más generales (como lo ocurrido en nuestro país durante la pandemia por COVID 19 en el año 2020 y la decisión de no concurrir a clases de manera presencial en todas las escuelas del territorio nacional), el acceso a la tecnología, etcétera. Es importante enfatizar que estos condicionantes son situacionales, no podríamos hacer una lista cerrada de cuáles son, pero exploraremos algunos de ellos para iluminar los análisis que estamos compartiendo. Muchos de los condicionantes que desplegaremos a continuación los recogimos durante nuestra propia práctica como docentes y otros del acompañamiento como tutores que realizamos en el marco de la materia mencionada previamente.

Los diseños curriculares

Uno de los primeros limitantes que se nos presenta durante nuestra práctica docente es el “diseño curricular” de la materia que vamos a dictar. ¿Qué es un diseño curricular? Los diseños curriculares son formas de organizar y jerarquizar

contenidos para cada una de las asignaturas que componen cada uno de los años de los distintos niveles de formación. De este modo, tomemos por caso la organización de la escuela secundaria de la provincia de Buenos Aires. Desde el año 2006 con el cambio de ley a raíz de la sanción de la Ley de Educación Nacional 26206, la escuela secundaria se tornó obligatoria y se organizó en seis años. Los primeros tres años conforman el ciclo básico y los segundos tres el ciclo superior. Durante cada uno de estos años los estudiantes deben cursar una determinada cantidad de materias que varían de año a año y de acuerdo a la modalidad elegida (ciencias sociales, arte, economía y administración, ciencias naturales, comunicación, educación física, lenguas extranjeras). Los contenidos de cada una de esas materias son organizados en “diseños curriculares” y definidos por los organismos de gobierno que gestionan en materia educativa. En estos diseños se definen los conceptos estructurantes, los objetivos de las asignaturas, la carga horaria, los contenidos (generalmente secuenciados en unidades) y se sugieren a modo de ejemplo algunas actividades y recursos. Así, al momento de dar clases en una materia debemos tener en cuenta esos diseños para considerar los contenidos que se espera que los estudiantes conozcan durante su cursada. Por ejemplo, si comenzamos a trabajar en la materia “Comunicación, Cultura y Sociedad” de quinto año de la escuela secundaria en la provincia de Buenos Aires, el diseño curricular diseñado desde la provincia define los siguientes núcleos temáticos: “Cultura, sociedad y comunicación como producciones humanas”, “Cultura y comunicación en la vida cotidiana”, “Identidades y diversidad cultural”, “Comunicación y tecnologías de la información en las sociedades contemporáneas” y “Comunicación, medios masivos y ciudadanía”. Asimismo, para cada uno de estos núcleos establece los contenidos mínimos que deberían ser

trabajados en los contextos formativos donde se dicte esta materia. Por ejemplo, para el primer núcleo, “Cultura, sociedad y comunicación como producciones humanas”, defina los siguientes contenidos:

El debate entre lo innato y lo adquirido, discusiones en torno de la relación naturaleza y cultura. La capacidad humana de construir el mundo. Capacidad simbólica, lenguajes, sistemas de significación y modos de comunicación (oral, escrita, gestual, icónica). Los procesos de significación y la dimensión semiótica de los fenómenos socioculturales: los discursos como construcciones histórico-sociales entrelazadas en redes de significación. Condiciones de producción y condiciones de reconocimiento. Definición antropológica contemporánea de cultura. La diferencia con la concepción de sentido común. Características de la cultura como producción humana y del ser humano como construcción cultural.²

Ahora bien, estos núcleos y contenidos mínimos pueden ser trabajados desde diversas perspectivas y posicionamientos teóricos, secuenciados y jerarquizados de diversas formas de acuerdo a dichos posicionamientos, trabajados en su totalidad, o decidir no trabajar algunos de ellos estableciendo contenidos prioritarios, etcétera. Eso lo irá definiendo cada docente atendiendo por supuesto a su posicionamiento teórico y epistemológico respecto de esas temáticas, pero también a las condiciones de posibilidad de acuerdo a la institución donde se desempeñe como tal, a las particularidades del grupo con el que trabaje, a los

2 En línea: <http://abc.gob.ar/secundaria/sites/default/files/documentos/comunic_cultura_sociedad.pdf>.

imponderables que puedan surgir durante el dictado, entre otras variables, ya que “el currículum oficial constituye sólo un nivel normativo” (Rockwell, 1995) entre otros múltiples aspectos. En el siguiente punto nos referiremos a una de estas dimensiones, la cuestión de “lo institucional”.

Lo institucional

En este apartado analizaremos lo que llamamos “constricciones institucionales”. Es común, sobre todo en los inicios de nuestra carrera como docentes, pensar que tenemos total libertad en el aula para desarrollar nuestras planificaciones y seleccionar los contenidos que nos interesa trabajar. Vimos como esta ilusión es rápidamente puesta en duda debido a la existencia de “diseños curriculares” que establecen un conjunto de contenidos por asignatura. Pero además, otra de las dimensiones que no siempre es considerada a priori entre las posibilidades, es la cuestión de “lo institucional”. ¿A qué nos referimos con lo institucional? A aquellas características y particularidades de las instituciones que conforman la perspectiva del proyecto educativo: si es una institución laica o religiosa, de gestión pública, gestión privada o gestión social, aspectos de la historia de la institución, demandas de las familias y de la comunidad que asiste, entre otras.

De este modo, lo que nosotros planificamos y los contenidos que seleccionamos como importantes para dar en el marco de una materia pueden encontrarse con objeciones de parte de los directivos y autoridades de la institución, o incluso por parte de las familias de los destinatarios o por los mismos destinatarios. Estas objeciones pueden vincularse con la historia y/o el proyecto institucional, con la perspectiva religiosa de la institución, con la orientación que el director quiere imprimirle al proyecto, con el

posicionamiento político frente a determinados temas (de los directivos, los representantes legales, las familias, los estudiantes), con las perspectivas de las familias respecto de los contenidos abordados, entre muchas otras posibilidades. Así, no es lo mismo planificar contenidos para trabajar en una asignatura en el marco de una institución de gestión pública o privada, o en una institución laica o religiosa, o incluso para los primeros años de la escuela media que para los últimos. Analicemos algunas situaciones que pueden echar luz sobre lo que estamos planteando.

Supongamos que el contenido que tenemos es parte de ese primer núcleo temático de Comunicación, cultura y sociedad que mencionamos en el punto anterior y constituye “El debate entre lo innato y lo adquirido, discusiones en torno de la relación naturaleza y cultura”. Y nos proponemos abordarlo a partir de problematizar la naturalización de determinados roles y prácticas de acuerdo al género y de analizar los debates respecto de la legalización de la interrupción del embarazo. ¿Podremos trabajarlo de la misma manera en cualquier institución? ¿Creemos que todas las familias estarán “de acuerdo” con que sus hijos debatan esos contenidos en la escuela? En caso de que hubiera resistencias de las familias, ¿creemos que tendrían el mismo carácter si sus hijos estuvieran en los primeros años de la escuela secundaria que en los últimos? Y por otro lado, ¿la opinión de las familias es igualmente considerada en todas las instituciones? La forma de abordaje de este tema ¿se puede realizar de la misma manera en una escuela laica o en una religiosa? Creemos que si la escuela es laica ¿tendremos total libertad para abordar la temática desde la perspectiva que nos proponemos? Y ¿creemos que todas las instituciones religiosas pondrán objeciones al tratamiento de la temática? Desde ya que el hecho de que una escuela sea laica o religiosa no define a priori la obstrucción de determinados contenidos.

Así, es importante atender permanentemente a las situaciones que vayan surgiendo en los contextos formativos para reflexionar sobre nuestras propuestas pedagógicas, evitando evaluaciones a priori sustentadas en supuestos alejados de las realidades locales.

Los imponderables

Otra de las variables a tener en cuenta son los imponderables que puedan surgir durante el desarrollo de la práctica docente, es decir, cuestiones que sucedan y no hubiéramos podido considerar pero que se interponen en el devenir de nuestra tarea docente y nos hacen repensarla y readecuarla. Podemos mencionar muchos (cortes de luz, accidentes meteorológicos, problemas edilicios que provocan el cierre del establecimiento, entre muchísimos otros) pero sin dudas, en estos momentos el primero que imaginamos es el que refiere a los cambios en el sistema educativo y la reconfiguración del “aula” que significó el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) durante la gestión de la pandemia por COVID-19 en Argentina en el año 2020.

Vale la pena mencionar que desde finales del año 2019 en adelante³ comenzó a desarrollarse una pandemia a nivel mundial provocada por el virus Sars Cov 2 que generó muchísimas infecciones y muertes. Nuestro país no fue la excepción, y entre las medidas que se fueron tomando para frenar la circulación del virus, en marzo de 2020 el gobierno nacional resolvió por decreto el paso de las clases de manera presencial a una modalidad “remota”. El impacto de esta decisión fue diferencial de acuerdo a las posibilidades con las que contó cada institución para responder a la emergencia. El “aula” se reconfiguró totalmente, transformando

3 Al momento de escritura de este trabajo, marzo 2021, seguimos aún en plena pandemia.

los vínculos entre los estudiantes, los docentes y los conocimientos. Y cada docente no solo tuvo que repensar sus planificaciones, sus recursos, sus actividades, sino la nueva modalidad que tendría el “aula”: un grupo de mensajería instantánea (WhatsApp); encuentros sincrónicos a través de alguna plataforma como Zoom o Meet;⁴ alguna plataforma escolar como Classroom de Google, Microsoft Teams o Blended;⁵ la realización de cuadernillos con entregas pautadas y devoluciones escritas diferidas; la combinación de dos o más de estas modalidades y otras variantes que fueron surgiendo y que sería imposible listar acá. A estos imponderables se sumaron otros que a su vez los condicionaron fuertemente, nos referimos a las condiciones de posibilidad en el acceso a los recursos tecnológicos para implementar estas modalidades de acuerdo a los diversos contextos formativos. Por ejemplo, ¿todos los docentes contaban con la conectividad y los recursos (una computadora, Tablet o celular) para llevar adelante encuentros sincrónicos? ¿Y los estudiantes? Nos referiremos a esto en el siguiente punto.

El acceso a recursos tecnológicos y a la conectividad

La cuestión del acceso a la tecnología y a la conectividad es una problemática ineludible en estos tiempos en que el uso de tecnologías de la información y la comunicación (TICS) se generaliza en los contextos formativos y en la vida cotidiana en general. Durante la pandemia se evidenciaron las condiciones desiguales en que se desarrolla la educación en nuestro país respecto de esta temática pero no es una novedad que el acceso a la conectividad es desigual en

4 Zoom y Meet son algunos de los sistemas de video conferencia que existen para reunirse virtualmente de manera sincrónica con otras personas.

5 Classroom de Google, Microsoft Teams y Blended son algunas de las plataformas que existen para gestionar clases, tareas, actividades o compartir recursos de manera online.

los diferentes sectores sociales. Así, en sectores sociales de mayores recursos es más accesible contar con conectividad y dispositivos que en sectores populares, en cuyo caso muchas veces incluso las empresas no realizan instalaciones en sus barrios por considerarlos de “difícil acceso”.

Así, esta problemática, como mencionamos previamente, no surgió en el contexto de pandemia, sino que es algo que acompaña las trayectorias formativas de los sujetos desde mucho tiempo antes. De este modo, cuando se implementó lo que se llamó el Programa Conectar Igualdad desde el Ministerio de Educación de la Nación en la primera década del siglo XXI estas cuestiones quedaron sumamente evidenciadas. El plan Conectar Igualdad se propuso “reducir las brechas digitales educativas y sociales en toda la extensión de nuestro país” y buscaba “recuperar y valorizar la escuela pública”.⁶ Desde este plan se repartieron millones de netbooks a docentes y estudiantes que sin duda resultaron en un aporte muy significativo para las experiencias formativas en los heterogéneos contextos. Sin embargo, no podemos eludir que muchas de las escuelas no contaron con una red interna ni el acceso a la conectividad necesaria para el aprovechamiento de estos dispositivos por lo que se vieron limitados en sus usos. Estas cuestiones deben ser consideradas por los y las docentes al momento de pensar modalidades de uso de estos recursos ya que como puntualizamos, las condiciones de posibilidad son diferenciales de acuerdo al contexto.

En esta misma línea, además de lo referido a la conectividad y las redes, hay otras cuestiones que condicionan las propuestas pedagógicas como el acceso —o no— a determinados dispositivos como por ejemplo proyectores, reproductores de DVD, televisores, etcétera que podrían

6 En línea: <<https://dges-cba.infd.edu.ar/sitio/programa-conectar-igualdad-decreto-459-10/>>.

facilitar —o no— el uso de determinados recursos. Así, un docente puede preparar un power point y luego no contar con el recurso para proyectarlo, o planificar ver una película o video y no contar con el aparato de DVD o televisor para compartirlo con sus estudiantes o justo ese día no contar con servicio de internet. Nuevamente, lo que mencionamos en este apartado son algunos casos que nos ayudan a iluminar nuestro planteo, pero no podríamos hacer una lista acá de las situaciones en que la tecnología y/o el acceso a dispositivos o redes condiciona nuestra práctica docente; sino que buscamos enfatizar la advertencia de que es importante considerar estas cuestiones al momento de pensar planificaciones pedagógicas situadas que puedan ser llevadas a cabo y resulten en propuestas significativas para las y los destinatarios.

La reflexión permanente como práctica cotidiana en el aula

Como fuimos viendo en el apartado anterior, es central, en nuestra tarea docente, considerar la heterogeneidad de condicionantes, que se encuentran estrechamente vinculados a la multiplicidad de escenarios singulares en los que desplegamos nuestras prácticas y que vuelve imposible cualquier intención de uniformar nuestras propuestas. Es decir, si nuestra intención como docentes es desarrollar planificaciones que resulten significativas para los sujetos destinatarios, no se puede pensar propuestas generalizantes que no tomen en cuenta las particularidades de los contextos formativos (Fabrizio y Gallardo, 2016). A estas cuestiones se suma un aspecto de gran centralidad: lo que va ocurriendo en el aula en el devenir de nuestra tarea docente.

De este modo, y en relación a este último punto, nos parece central producir propuestas didácticas que incorporen

las voces de los diversos sujetos involucrados a partir de documentar sus prácticas, relaciones y experiencias. Esta postura implica, por un lado, abandonar miradas prescriptivas y evaluativas, y por el otro, asumir una postura reflexiva permanente en torno a nuestras prácticas, la de los estudiantes y a lo acontecido en el contexto áulico.

Al mismo tiempo, esta reflexividad sobre el contexto áulico y las prácticas de docentes y de estudiantes debe estar en diálogo con la recuperación histórica de los procesos sociales conectados a fenómenos de diverso orden y generalidad (Achilli, 2005). Es central reconocer el carácter disputado y conflictivo de los procesos sociales e incorporar la perspectiva del actor para analizar los procesos cotidianos en el aula documentando lo no documentado (Rockwell, 2009) de las prácticas sub alternas y también de las hegemónicas que legitiman discursos y prácticas en torno a los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Asumir una práctica reflexiva en relación a todas las dimensiones que constituyen la trama docente —trayectorias de los estudiantes, trayectorias docentes, contexto institucional, singularidad del grupo destinatario, etcétera— implica desplegarla en todos los momentos del proceso de enseñanza aprendizaje. Es decir, entendemos que la reflexión no es exclusiva de un momento —la planificación por ejemplo— sino que nos debe acompañar como docentes en todas las instancias de la práctica —planificación, instancia de la práctica/clases, evaluación, etcétera— para atender a los procesos de apropiación, resistencia o subversión (Rockwell, 2011) y si es necesario reorientar nuestras propuestas pedagógicas.

En este escenario es fundamental cambiar los modos de registro: pasar de la mirada unilateral suspendiendo juicios totalizantes dando lugar a una postura reflexiva que pondere la mirada, la escucha y la lectura. Así, nos parece

central posicionarnos desde el enfoque socio antropológico (Rockwell, 2009; Achilli, 2005) que sostiene la importancia de registrar las relaciones entre lo micro y lo macro social, entre lo local y lo global. E impulsar la tarea de documentar lo no documentado (Rockwell, 2009) para dar cuenta de las diversas realidades específicas, recuperando lo cotidiano como categoría central, teórica y empírica.

En este sentido, es imprescindible asumir una actitud de permanente vigilancia alejándonos de miradas evaluativas optando por visiones que ponderen procesos reflexivos que, no exentos de intencionalidad, se interesen por encontrar nuevos caminos habilitando la construcción de prácticas de enseñanza situadas. Es así como promovemos la necesidad de correrse de preguntas en torno al “deber ser” para centrarse en el “cómo es” (Fabrizio y Gallardo, 2016), es decir, centrarse en la comprensión de los contextos y no en la evaluación.

De este modo, recuperar las experiencias, las prácticas, intereses y sentidos de los actores involucrados es lo que nos dará la clave para pensar una iniciativa pedagógica —y política— que pueda resultar en contenidos significativos (Fabrizio y Gallardo, 2016). A continuación nos referiremos a una pequeña experiencia que tuvimos durante nuestra práctica docente para reflexionar sobre lo que venimos sosteniendo en este apartado.

En torno a una experiencia

Nos interesa mencionar una experiencia que tuvimos durante nuestra tarea como docentes en una escuela de nivel medio privada y laica del primer cordón del conurbano bonaerense sur para profundizar analíticamente en los postulados que estamos compartiendo. En el marco de la materia “Comunicación, cultura y sociedad”, en un quinto

año de una escuela secundaria privada de Lanús, estábamos dando una clase cuyo tema de trabajo era el abordaje del desarrollo de los diferentes medios de comunicación. De este modo, la clase transitaba por los cambios en los medios de comunicación a lo largo de la historia, analizando el surgimiento de la imprenta, el diario, la radio, la televisión, el cable, internet, el surgimiento de las grandes cadenas de multimedios y las agencias de prensa. La propuesta se centraba en el análisis de estos procesos en relación a los cambios en los modos de vida y en las relaciones sociales en clave de desigualdad social.

En un momento de la clase en la cual estábamos trabajando sobre el desarrollo de la televisión por cable analizando la aparición de canales especializados en diversas áreas (canales de deportes, de noticias, infantiles, de música), los estudiantes comenzaron a debatir en torno a qué conjuntos musicales llegaban a mostrar su música en estos canales. El debate comenzó a girar en torno a las características de la música y uno de los estudiantes explicaba la situación diciendo que había música “superior” y música “inferior”. Cuando hablaba de música inferior se refería al “trap” y cuando hablaba de superior al “rock”. De este modo comenzaron a intercambiar ideas y análisis en torno a la subjetividad de estas calificaciones y a la construcción del gusto y de lo bello y lo feo como categorías sociales e históricas.

Si bien estos debates habían sido trabajados en una unidad previa hacia unos meses, era en ese momento en el que los estudiantes sentían la necesidad de dinamizar estas categorías teóricas partir de experiencias de sus propias vidas. Lejos de cortar el debate argumentando que ya lo habíamos trabajado, decidí potenciarlo y promover la profundización analítica en relación a estos temas.

De este modo, si me hubiera aferrado a mi planificación, sin atender a las motivaciones, apropiaciones y subversiones

de los estudiantes (Rockwell, 2011), que en esos momentos tomaban la posta de la clase y orientaban los temas de acuerdo a sus intereses, habría cumplido con los objetivos planificados pero los estudiantes no hubieran podido desplegar analíticamente lo que surgió entre ellas y ellos como interés colectivo en esa clase. En cambio, luego de haber reflexionado —rápidamente, mientras transcurría la situación relatada— la decisión tomada fue dar vía libre a este debate considerando que de este modo el trabajo con estos contenidos podían resultar en aprendizajes significativos.

Así, en el devenir de las clases, en el aula, en el diálogo con los y las estudiantes nuestra propuesta pedagógica se transforma en algo nuevo constituyendo la propuesta vivida (Rockwell, 1995). Lo vivido, como podemos ver a partir del análisis de nuestra experiencia, resulta del encuentro con los y las estudiantes, de la instancia de enseñanza aprendizaje como un actividad comunitaria (Candela, 2001) promoviendo el debate como saber a enseñar recuperando las experiencias de los sujetos destinatarios (Cerletti, 2013).

A modo de cierre

En este trabajo dimos cuenta de la importancia de incorporar la práctica reflexiva como parte de la tarea docente. Es decir, entender que es central abordar los contextos formativos desde una perspectiva etnográfica y reflexiva que permita pensar cómo y para qué enseñar determinados contenidos —que seleccionamos y jerarquizamos— para que resulten en propuestas significativas para esos sujetos atendiendo a los condicionantes que pueden surgir en el momento de planificación y de la puesta en juego de la propuesta.

De este modo, la práctica reflexiva es una manera de transitar el ejercicio docente que debe estar presente desde

el momento de pensar las propuestas didácticas, en el momento mismo de la práctica docente y como ejercicio posterior para repensar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Posicionarnos desde una mirada reflexiva permanente sobre los contenidos y su presentación, la posibilidad de despliegue de estrategias concretas, sobre los contextos sociales, institucionales y sus condicionantes nos acercará a propuestas más realistas y que en definitiva, en su concreción resulten en experiencias significativas para los estudiantes con los que nos proponemos trabajar. Esto implica alejarse de miradas evaluadoras que individualizan y estereotipan a los sujetos (y a los escenarios locales), potencian- do las particularidades de cada contexto.

Asimismo, partiendo de la premisa que nuestras propues- tas pedagógicas son intencionales y políticas no debemos perder de vista la reflexión permanente sobre la racionalidad que nos proponemos imprimirle a nuestras propuestas en constante diálogo con el devenir de los procesos formativos de los que participamos, asumiendo así una postura crítica frente a nuestros propios valores, creencias, e intereses.

Bibliografía

- Achilli, E. (1986). *La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro*. Cuadernos de Formación Docente. Universidad Nacional de Rosario.
- Achilli, E. (2005). *Investigar en antropología social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Laborde.
- Candela, A. (2001). *Transformaciones del conocimiento científico en el aula. La escuela cotidiana*. Fondo de Cultura Económica.
- Cerletti, L. (2013). Enfoque etnográfico y formación docente: aportes para el trabajo de enseñanza. *Pro-Posições*, vol. 24, núm. 2, pp. 81-93.

- Edelstein, G. (2002). Problematizar las prácticas de la enseñanza en Didácticas y Prácticas en Educación Superior. Alternativas. Serie Espacio Pedagógico. *Educación Superior. Antecedentes y propuestas actuales*, vol. VII, núm. 26.
- Fabrizio, M. L. y Gallardo, S. (2016). "¿A quiénes le enseñamos y qué contenidos elegimos?..." Repensando la contextualización y la producción de conocimiento en el aula desde —y para— la enseñanza de la antropología. *REBES. Revista Brasileira de Ensino Superior*, vol. 2, núm. 1, pp. 8-20.
- Gallardo, S. y Fabrizio, M. L. (2019). "Me gustaría enseñar en un lugar que no sea la escuela": sentidos en torno a las prácticas de enseñanza en contextos formativos diversos y alternativos a la escuela secundaria "tradicional". *Debates em Educação. Dossier Ensino de Antropologia*, vol. 11, núm. 23, pp. 432-447.
- Lave, J. (2015). Aprendizagem como/na prática. *Horizontes Antropológicos*, vol. 21, núm. 44, pp. 37-47.
- Rockwell, E. (1995). De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela. Rockwell, E. (coord.), *La escuela cotidiana*. Fondo de Cultura Económica.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica: Historia y cultura en el proceso etnográfico*. Paidós.
- Rockwell, E. (2011). Los niños en los intersticios de la cotidianeidad escolar ¿Resistencia, apropiación o subversión? Batallán, G. y Neufeld, M. R., *Discusiones sobre infancia y adolescencia: niños y jóvenes, dentro y fuera de la escuela*. Biblos.
- Rúa, M. (2021). Entre el aprendizaje como práctica y la práctica como aprendizaje: Vygotsky, Gramsci y los procesos de construcción de conocimiento en la "micro-clase". Moya, M. y Rúa, M. (eds.), *Aprendiendo las prácticas del quehacer antropológico en la facultad*. Facultad de Filosofía y Letras (UBA).

Otras fuentes consultadas

- ABC, provincia de Buenos Aires. Página web: <http://abc.gob.ar/secundaria/sites/default/files/documentos/comunic_cultura_sociedad.pdf>.
- Dirección General de Educación Superior de la Provincia de Córdoba. Página web: <<https://dges-cba.infed.edu.ar/sitio/programa-conectar-igualdad-decreto-459-10/>>.

Capítulo 8

Algunos aportes desde la antropología para pensar el abordaje de aulas interculturales

María Eugenia Taruselli

Agradecimientos

Quiero agradecer sinceramente a la cátedra de “Didáctica especial y prácticas de la enseñanza de la antropología”, de la Universidad de Buenos Aires, por haberme dado la oportunidad como adscripta de participar en este libro. También quiero agradecer a mis compañero/as de cátedra, quienes en cada reunión enriquecieron mi forma de ver, pensar y practicar la docencia. Finalmente, quiero hacer un agradecimiento especial a Laura Cerletti, quien desde el primer momento (sabiendo el desafío que este capítulo significaba para mi) estuvo presente en el proceso de elaboración de la problemática a abordar, brindándome de forma generosa su tiempo, experiencia y conocimientos.

Financiamiento

Este documento es resultado del financiamiento otorgado por el Estado nacional, por lo tanto queda sujeto al

cumplimiento de la Ley 26.899. La investigación se financió con una Beca Doctoral de la UBA (Resolución 1246/2018), en el marco del Proyecto UBACyT 20020160100106B, “Lenguas indígenas del Gran Chaco y zonas adyacentes. Fenómenos gramaticales y prácticas comunicativas en contextos plurilingües”, radicado en el Instituto de Lingüística de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA).

Introducción

En Argentina, el actual paradigma educativo sostiene la importancia de valorar la diversidad cultural, incorporando en las aulas distintos saberes, así como formas de estar, ver e interpretar el mundo. Si bien la nueva Ley de Educación Nacional (26.206) y la Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe (EIB), dan un encuadre legal a este nuevo modelo, como sostiene Hecht, no se proponen estrategias claras para atender la pluralidad sociolingüística en las escuelas (2015), ni existe un único lineamiento educativo a partir de una política de educación intercultural en Argentina (2013). Frente a este marco, este capítulo pretende dar cuenta del potencial didáctico que tiene la antropología (Achilli, 2016), a través de la adecuación de su enfoque etnográfico, al momento de pensar y elaborar propuestas de enseñanza y aprendizaje situadas en aulas interculturales. Para este fin, pondremos en diálogo los aportes teórico-metodológicos de esta disciplina con algunos avances de una investigación doctoral en curso que trata sobre los abordajes de la diversidad cultural en la escuela y su relación con las experiencias escolares de los/as estudiantes.

La investigación a la que referiremos, se lleva adelante en tres escuelas rurales pertenecientes a cada nivel educativo: inicial, primario y secundario. Las mismas —ubicadas en

el oeste del conurbano bonaerense—, se encuentran en una zona que presenta una gran diversidad cultural al estar conformada por vecinos/as de origen boliviano, paraguayo, de distintas provincias del interior de Argentina y población oriunda del lugar desde hace generaciones. Además, a estas instituciones asisten estudiantes provenientes de una comunidad toba/qom que se encuentra a unos 2 kilómetros del lugar. Estas escuelas, por lo tanto, se insertan en un contexto sociocultural complejo al recibir niños/as y jóvenes que se diferencian entre sí por sus identificaciones étnicas y nacionales pero que, simultáneamente, comparten las mismas necesidades materiales y exclusión social.

En torno al análisis de determinadas situaciones escolares relevadas durante el trabajo de campo, las cuales dan cuenta del tratamiento que se le otorga a la diversidad cultural en las aulas; el propósito de este capítulo será desplegar algunas reflexiones desde una mirada antropológica, así como brindar ciertos aportes teórico-metodológicos desde la disciplina que contribuyan a pensar la práctica docente en contextos interculturales y de desigualdad social. Exactamente, en base a la problematización de ciertas escenas áulicas, reflexionaremos acerca del sentido y la importancia de contextualizar para construir y poner en marcha propuestas de enseñanza y aprendizaje situadas. En este sentido, intentaremos analizar de qué forma la contextualización permite una particular selección y presentación de los contenidos, hecho que dará lugar a una determinada circulación y valoración de los conocimientos de los/as estudiantes.

Así, este capítulo se divide en cuatro apartados, los cuales van desde un planteo más teórico sobre el tema hacia un análisis del material empírico de la investigación. De esta manera, en el primer apartado abordaremos la cuestión del contenido escolar, las formas en las cuales se presenta y el despliegue de conocimientos que habilita en el aula. En el segundo,

daremos cuenta del potencial didáctico que tiene la antropología (Achilli, 2016), entre otras cuestiones, a través de la adecuación de su enfoque etnográfico. Ya en el tercer apartado, pondremos en diálogo estos y otros aportes teóricos con el análisis de dos fragmentos de notas de campo y una entrevista. Finalmente, a modo de cierre, analizaremos brevísimamente algunos alcances y limitaciones de la EIB en Argentina, para así terminar de proponer dónde reside la significancia de la contextualización desde un enfoque etnográfico para el quehacer docente.

El contenido escolar y sus formas

Cuando pensamos en lo que llamamos comúnmente “contenido escolar”, en una primera instancia, quizás por nuestras propias experiencias escolares como estudiantes, creemos que el mismo refiere únicamente a la forma que toman los conocimientos que formalmente quieren ser transmitidos desde la escuela, a través del currículum. Sin embargo, en la cotidianidad escolar, el contenido se presenta de múltiples maneras que, en ocasiones, no son tan obvias y que de igual manera forman parte de las experiencias escolares de niños/as y jóvenes. Experiencias formativas, cuyo contenido varía de sociedad en sociedad y de escuela en escuela (Rockwell, 1986). Esto es así por varias razones.

Para comenzar, es necesario plantear que los contenidos son una forma singular de conocimiento que al ser creados para una práctica específica enmarcada en el contexto de ciertas relaciones, reflejan una determinada posición epistemológica, metodológica y política que selecciona y organiza los objetos a enseñar (Sinisi, Cerletti y Rua, 2016). En este sentido, no existe contenido que se presente de forma neutral y libre de posicionamientos frente a lo que implica

su enseñanza. De igual forma, el contenido que hace a la experiencia en la escuela se enmarca en un conjunto de relaciones y prácticas institucionalizadas históricamente, dentro de las cuales el currículum académico constituye sólo un nivel normativo (Rockwell, 1986). Es decir que, este último, no tiene otra forma de materializarse más que como parte de la compleja realidad cotidiana de la escuela; integrándose así a otro contenido formativo, que si bien es “oculto” formalmente, es el más real desde la perspectiva de quienes participan en el proceso educativo (Rockwell, 1986).

Por otra parte, la forma en la que el contenido académico se presenta, comunica implícitamente algo sobre la manera de existir de aquel conocimiento; es decir que, cuentan tanto las definiciones formales como las asociaciones y ejemplificaciones particulares que el/la docente propone o acepta de los/as estudiantes (Rockwell, 1986). Por este motivo:

La experiencia escolar cotidiana comunica una serie de interpretaciones de la realidad y de orientaciones valorativas y normativas, que son elementos del “folklore”, del “sentido común” y de la ideología dominante, y que en conjunto atraviesan y rebasan los contenidos académicos que “debe”, ante todo, transmitir la escuela. (Rockwell, 1986: 35)

Esta cuestión es clave, ya que manifiesta no solo la relevancia de la forma que toma el conocimiento al transformarse en contenido en el ámbito escolar sino que, además, entiende las expresiones del sentido común así como las interpretaciones de la realidad tanto del/la docente como de los/as estudiantes como contenido formativo en sí. Por lo tanto, importa lo que el diseño curricular o los manuales escolares plantean sobre, por ejemplo, los/as migrantes o los pueblos originarios; pero, importa aún más, la forma en

la cual esos contenidos son seleccionados y jerarquizados, el posicionamiento que se tomará frente a los mismos y la manera en que se los piensa abordar, las actividades que se van a proponer, los ejemplos e imágenes que se trabajarán y, sobre todo, la forma en la cual los/as estudiantes serán interpelados/as con relación a estos temas para que expongan (o no) sus propios saberes, asociaciones e interpretaciones.

Por lo tanto, siguiendo a Achilli, sostenemos que el proceso de enseñanza refiere a una particular relación social contextualizada, en la cual

se condensan una multiplicidad de situaciones explícitas e implícitas tanto a nivel de los conocimientos y los modos en que los mismos se despliegan como a nivel de las interacciones y co-construcciones entre los sujetos comprometidos en los procesos de enseñar y aprender. (Achilli, 2016: 21-22)

Las construcciones de sentido en torno a los contenidos y conocimientos que circulan en el aula, derivados de ciertas expresiones, gestos o interpelaciones, serán de vital importancia (aunque no de forma definitiva) en la conformación de subjetividades y en la “validación” de los propios saberes.

Creemos que esto es así ya que la escuela se presenta y se concibe a sí misma como transmisora de valores y hábitos superiores con relación a los que se encuentran en la sociedad circundante (Rockwell, 1986). La mayoría de las normativas, así como las prácticas y discursos que en ella se materializan, son recepcionados por distintos sectores de esa sociedad en el marco de la autoridad que embiste. Dicha autoridad, se enmarca en una lógica colonial basada en la asimetría entre culturas y en la hegemonía de la “cultura” occidental globalizadora neoliberal, en las relaciones de poder dentro de las mismas y en la asimetría de las relaciones

de género y clase (Estermann, 2009). Esta lógica atraviesa diversos ámbitos de la sociedad y, la escuela, a pesar de sus actuales intentos por lograr una educación igualitaria, en la cual se incluya, valore y respete la diversidad cultural, continúa inmersa en la misma.

Entonces, finalmente podemos sostener que la forma en la que los contenidos se presentan en la cotidianidad escolar son múltiples, activando determinadas dinámicas en la circulación de los conocimientos pero, especialmente, apreciaciones y valoraciones sobre los mismos. En este sentido, los/as estudiantes pondrán en diálogo sus saberes con aquellos que propone la escuela, para tomarlos tal como se les presentan o, como sostiene Rockwell (1986 y 2011), seleccionar e integrar solo algunos, generando nuevos conocimientos que puedan superar o contradecir el contenido transmitido.

La importancia de contextualizar desde un enfoque etnográfico

Sabiendo entonces que el contenido se presenta de múltiples formas en la cotidianidad escolar, que desde el lugar docente implica un posicionamiento epistemológico, metodológico y político, que en su abordaje se pone en marcha determinada interacción de los conocimientos que se presentan en el aula y que, además, es parte fundamental en la experiencia escolar de niños/as y jóvenes; se torna fundamental reflexionar no solo acerca de *cómo* enseñar sino también acerca de *qué* y *para qué* enseñar. Achilli (2016) plantea que resulta potenciador a la hora de elaborar una propuesta, la articulación pertinente de estas preguntas; hecho que deriva en la construcción de un problema a enseñar. Esto se logra, seleccionando y recortando los contenidos que serán re-creados en el aula y elaborando estrategias didácticas que permitan apropiaciones significativas y relacionales de los conocimientos (Achilli, 2016).

Ahora bien, ¿cómo decidimos o, mejor dicho, en base a qué seleccionamos el contenido y pensamos las estrategias didácticas que potenciarán nuestras clases en términos de enseñanzas y aprendizajes? Para este fin, contextualizar *dónde, cuándo* y a *quiénes* enseñaremos, nos permitirá armar una propuesta de enseñanza situada la cual, por la forma en la que fue pensada, pretende ser significativa en términos positivos para los/as estudiantes a quienes se dirige. En este sentido, creemos que recuperar el enfoque etnográfico que propone la perspectiva antropológica, puede brindarnos grandes aportes a la hora de emplazar nuestro quehacer docente (Achilli, 2000; Edelstein, 2002; Berteley Busquet, 2001; Sinisi *et al.*, 2016; Cerletti y Rua, 2016). Esto se debe a que dicho enfoque, permite aprehender los contextos cotidianos y locales en los que los sujetos llevan a cabo su vida diaria, reconstruyendo las prácticas y sentidos que ellos/as les atribuyen (Rockwell, 2009).

Sin embargo, contextualizar a partir de la documentación etnográfica, como afirman Fabrizio y Gallardo (2016), no consiste en diagnosticar al grupo que es destinatario de nuestra propuesta de enseñanza ya que, de este modo, la descripción resultante seguramente tendería a ser evaluativa y buscaría respuestas a problemas que pudieran surgir mediante modelos que tipifican y estigmatizan a las personas involucradas. Por el contrario, el objetivo es intentar comprender la cotidianidad escolar en la que trabajamos (o trabajaremos), la cual presenta un entramado de experiencias, discursos y prácticas que se enmarcan en un lugar y tiempo determinado y son el producto de particulares procesos históricos, interacciones y relaciones poder. En palabras de las autoras antes citadas:

La importancia de realizar una contextualización reside en poder reconocer las singularidades y hetero-

geneidades de los sujetos que participan del proceso —con sus diversos sentidos y prácticas—, reconstruir las relaciones que se despliegan en el aula con el saber y, sobre todo, encontrar un sentido social y político al para qué de la enseñanza articulado a un cómo enseñar desde una perspectiva antropológica. (Fabrizio y Gallardo, 2016: 12)

Asimismo, como sostiene Achilli (2013), es necesario tener en cuenta que el contexto es una configuración temporoespacial delimitada, la cual es constituida (y constitutiva) por un conjunto de prácticas y procesos que se encuentran atravesados por otras escalas temporoespaciales (de mayor o menor generalidad estructural), es decir, por otros niveles contextuales. Estos niveles, dan cuenta de distintos ámbitos según la escala en la que se producen determinados procesos que, al poseer dinámicas y sujetos diferentes, poseen sus propias particularidades. Para la autora, esto sin embargo no significa un aislamiento entre los niveles sino que los mismos son pensados en su interrelación. Es acá donde radica la importancia de su planteo a la hora de pensar los contextos en los cuales trabajamos, ya que para lograr entenderlos y entender las configuraciones cotidianas de ciertos procesos, es preciso considerar las “huellas” de distintos espacios (situaciones) que finalmente se entrecruzan en el presente (Achilli, 2013). Coincidimos entonces en que lo cotidiano, no puede ser entendido como un espacio “micro” de los fenómenos de la actualidad.

En este sentido, para el enfoque etnográfico, intentar comprender el contexto implica complementar la información de campo con información referida a otros órdenes sociales así como buscar interpretaciones y explicaciones de lo que allí sucede a partir de elementos externos a las situaciones particulares que se observan (Rockwell, 1985).

Más aún, cuando se trata de poblaciones que desde hace tiempo se encuentran atravesando procesos de alterización, conocer la historia de despojos y exclusión sufrida se torna fundamental para lograr desentramar las estructuras de poder y desigualdad existentes. Así, la dimensión histórica, es el inevitable componente de todo proceso actual, a partir del cual se construye un "presentehistórico" en el que se reconocen las huellas y las contradicciones de múltiples procesos de construcción histórica, y no un presente que supone la coherencia de un sistema social o cultural acabado (Rockwell, 1985).

En escuelas cuyos/as estudiantes presentan adscripciones étnicas y nacionales diversas, desconocer determinados niveles temporoespaciales (Achilli, 2013), así como la dimensión histórica (Rockwell, 1985) puede derivar en propuestas de enseñanza y aprendizaje que, como sostiene Walsh (2010), son más cercanas a una interculturalidad relacional (la cual oculta la conflictividad y los contextos de poder, dominación y colonialidad en que se dan las relaciones entre culturas) y funcional al orden existe (la cual no toca las causas de la asimetría y desigualdad sociales y culturales), que a una propuesta intercultural crítica. Esta última, parte del problema estructural-colonial-racial, es decir, de un reconocimiento de las diferencias que se construyen dentro de una matriz colonial de poder racializado y jerarquizado (Walsh, 2010). Esta perspectiva, por lo tanto, apuntaría a la transformación de las estructuras, instituciones y relaciones sociales que se enmarcan en dicha matriz, así como a la construcción de condiciones de estar, ser, pensar, conocer, aprender, sentir y vivir nuevas (Walsh, 2010). Si bien para la autora, esta perspectiva está por construirse y, en este sentido, es un proceso permanente de relación y negociación *entre*, en condiciones de respeto y simetría; creemos que el ejercicio de contextualizar a partir de la

adecuación del enfoque etnográfico, nos permitiría acercarnos a una propuesta intercultural crítica, al plantear clases que cobren mayor sentido para los/as estudiantes partiendo de problematizar determinadas “realidades” y no darlas por sentadas.

Adeuar este enfoque, significa adaptarlo a la labor y a las múltiples realidades docentes; entendiendo, como sostiene Achilli (2000), que la investigación y la docencia son oficios diferentes con lógicas y objetivos propios. En este sentido, la propuesta no radica en realizar un trabajo etnográfico en términos de investigación académica sino tomar prestados ciertos “elementos” de este enfoque, los cuales podremos hacer propios y resignificar a modo de “herramientas pertinentes para generar procesos de *objetivación* de las *propias cotidianidades*” (Achilli, 2000: 45). Esta objetivación, como sostiene la autora, es entendida en términos de una reflexividad que intenta hacer visible aquello que “no vemos” por la obvedad con la que se nos presentan ciertas situaciones, prácticas y procesos de los que somos parte.

En lo que sigue, intentaremos poner en diálogo la propuesta teórica desarrollada hasta aquí con el análisis de situaciones y escenas relevadas durante el trabajo de campo de la investigación presentada con anterioridad, con el objetivo de reflexionar sobre la importancia de contextualizar a la hora de pensar, elaborar y poner en marcha una propuesta de enseñanza situada.

Contextualizar escuelas y aulas interculturales

Como ya hemos adelantado en la introducción, las escuelas en las cuales se lleva adelante esta investigación doctoral presentan una amplia diversidad cultural al recibir tanto a niños/as y jóvenes de familias oriundas de la zona desde

hace generaciones como a tobas/qom, migrantes e hijos/as de migrantes bolivianos/as y paraguayos/as. En este sentido, algunos/as docentes sostienen que dicha diversidad, al ser parte de la cotidianidad escolar y característica del lugar en el cual se emplazan las instituciones, se encuentra totalmente normalizada tanto entre los/as estudiantes como entre los/as adultos/as. Otros/as, sin embargo, no creen que esto sea así y dan cuenta de distintas problemáticas asociadas a esta realidad, como son (entre otras de diferentes órdenes) las situaciones de discriminación y xenofobia. Finalmente, para otros/as docentes, por el contrario, no existen diferencias entre los/as mismos/as (“son todos iguales”),¹ lo que puede implicar dos sentidos: son todos/as iguales porque todos/as son diversos culturalmente (todos/as son el “otro” cultural) o, son todos/as iguales porque finalmente quienes son contruidos como “otros” (tanto social como institucionalmente), parecen haberse adaptado al modelo de estudiante que la escuela argentina tradicionalmente esperó.

A continuación, analizaremos cómo algunas de estas miradas o comprensiones sobre la realidad de la escuela se reflejan en la forma en la que se piensa y presenta el contenido de las clases y sus dinámicas. Veremos también, cómo dichas propuestas didácticas contribuyen en la construcción del conocimiento social al visibilizar (o invisibilizar) de formas particulares, los saberes de los/as estudiantes en el aula.

Situación: clase de geografía, segundo año de la secundaria. La profesora comienza a repasar la definición de población (...) Inmediatamente pregunta cuántos/as del aula “no nacieron en el territorio”, entonces les pide que levanten la mano. La única que la

1 Los nombres fueron cambiados para resguardar sus identidades.

levanta es Eusebia, el resto se ve dudoso entonces la profesora comienza a interpelarlos/as. Le pregunta a Pedro dónde nació. El joven duda, no se lo escucha, dice que no recuerda. Sus compañeros/as comienzan a decir que nació en Bolivia, la profesora pregunta si es así. Él termina diciendo que nació en Perú (...) Los/as estudiantes (...) le dicen a la profesora que no nació en Perú, que es de Bolivia y que está mintiendo. La profesora dice “él es inmigrante, eso es lo que importa” (...) Le pregunta si sabe hablar quechua o alguien en su familia. Contesta que no, que en su casa no hablan. La profesora parece sorprenderse. Uno de los estudiantes le dice que su mamá (la de Pedro) sí habla quechua porque la vez pasada la escuchó hablar con otra señora. Pedro se ríe nervioso, no dice nada. (nota de campo, junio de 2017)

Situación: charla informal en un aula vacía. Julia, la profesora de literatura de cuarto año, me cuenta que a principio del año comenzó a venir un estudiante nuevo proveniente de Bolivia. Como en la clase estaban analizando textos incaicos se le ocurrió que el joven podría traducir alguno al quechua para ver cómo eran originalmente. Así, el estudiante realizó la traducción durante una clase a pedido suyo. Semanas después, Julia se enteró que el joven nuevo había dejado la escuela (...) porque parece que luego de esa actividad algunos de sus compañeros de clase lo “cargaron”. Me cuenta preocupada que no lo puede creer, ya que durante la actividad no notó ninguna actitud rara del resto de los/as estudiantes. “No me percaté en que se hayan burlado, a lo mejor algún comentario (...) a lo mejor se rien pero no sé si se reían por eso o si se reían por otra cosa”. (nota de campo, junio 2017)

En el actual paradigma escolar que tiene como objetivo la inclusión de todos/as los/as niños/as y jóvenes, son los/as docentes (muchas veces en soledad) quienes día a día bajo condiciones laborales poco favorables, deben pensar prácticas y estrategias concretas para lograr la aceptación y valoración de la diversidad cultural en un sistema escolar que no brinda las herramientas necesarias para hacerlo y que, a pesar del reciente cambio en su modelo educativo, históricamente abogó por la homogeneidad del estudiantado como sinónimo de igualdad. En este marco, durante los años en los cuales se desarrolló esta investigación, se pudieron observar múltiples maneras de abordar o tratar la diversidad cultural en las aulas. Entre ellas, el señalamiento de algunos/as estudiantes como forma de normalizarla e incluirla, fue parte de la cotidianidad escolar (Taruselli, 2017).

En las notas de campo seleccionadas, podemos observar cómo el preguntar o invitar a participar de la clase a determinados/as estudiantes, motivado muchas veces por la intención de conocerlos/as mejor, valorizar las diferencias o normalizar ciertos temas como las migraciones; inesperadamente, y lejos de nuestros deseos, puede tornarse estigmatizante. De esta manera, el propósito de dar lugar a sus voces puede devenir, inadvertidamente, en un señalamiento o marcación de los “otros” quienes, en muchas ocasiones, no quieren ser identificados/as como diferentes o por su origen (Taruselli, 2018).

Tanto dentro de la escuela como fuera de ella existen relaciones de poder y, por ende, de desigualdad en las cuales una gran cantidad de estudiantes así como sus familias se encuentran inmersos/as. Muchos/as niños/as, a medida que crecen y se van insertando en diversos ámbitos sociales, comienzan a vivenciar de forma más cotidiana, como sostiene Novaro (2011), tensiones muy claras de sus adultos/as de referencia en torno a cuestiones identitarias. En el caso de los/as

migrantes o hijos/as de migrantes, esto se da en un contexto social en el cual se registran imágenes negativas sobre las migraciones recientes de países limítrofes (Novaro, 2011).

De igual manera, en pos de una reivindicación de la diversidad, en varias ocasiones la escuela recorta a los sujetos cristalizando sus identidades con respecto a una única categoría de identificación (García Palacios, 2011). El problema radica en que, sin percibirlo así, además de poner a prueba sus identificaciones e intentar definir las, “nombrar al otro no es solo una forma de reconocerlo, sino que también puede ser una forma de marcación en tanto un término (indio, hablante de lengua indígena, boliviano) lleva asociado un significado peyorativo que se impone sobre alguien” (Novaro, 2011: 188). Con el término inmigrante sucede lo mismo, ya que este connota un sentido negativo y, por ende, aquellos/as a quienes se los/as nombra así con naturalidad —como vimos— rara vez se definen así mismos/as de esa forma e intentan desmarcarse como tales (García Borrego, 2003).

Así, reiteradas situaciones de discriminación y maltrato que estos/as estudiantes hayan sufrido o hayan presenciado con respecto a familiares o amigos/as, pueden llegar a traducirse en el rechazo o la negación ante la sola idea de revelar sus orígenes en clase. En muchos casos, este ocultamiento puede ser interpretado como una “estrategia para sobrevivir” (Domenech, 2004) o una táctica de prevención frente a ciertos contextos que suelen ser hostiles y violentos ante su presencia, considerándolos parte de grupos raciales inferiores. Asimismo, otra estrategia para afrontar estos contextos se da en términos del abandono de lo propio, es decir, de la pérdida de ciertos “rasgos”. En este sentido, se intenta la integración a partir del “*dejar de ser*”: dejar de ser cholita, dejar de ser indio/a, dejar de ser boliviano/a (Taruselli, 2020):

Investigadora:- “¿Con quién más charlan sobre Bolivia?”

Judith:- Yo hablo con mi mamá pero [...] no le gusta que hable de Bolivia

Investigadora- ¿Por qué? a ver, contame...

Judith:- La idioma... viste como hablan en quechua. No me deja hablar. Por eso yo... yo... mi hermano y mi hermanita no hablamos en quechua porque no le gusta que hablemos. [...]

Investigadora:- ¿Y vos le preguntaste alguna vez a tu mamá por qué no quiere que aprendan quechua?

Judith:- No sé... mi hermano sabía hablar pero [...] era chiquitito y sabía hablar de castellano y de quechua. En dos idiomas. Y mi mamá dijo que un día le pegó y después se olvidó... y solo habla español. No le gusta que hablemos...

Investigadora:- ¿Y ustedes en sus casas, cómo es?

Laura:- Yo hablo así con mis hermanos. Cuando vine acá en mis siete, yo hablaba en quechua. Y mi papá me decía ‘no hables acá porque si no... se te...’

Mariana:- Se te van a burlar...

Laura:- Se te van a burlar en la escuela. Aprendí a hablar y ahora hablo así. Yo en Bolivia a veces me ponía una pollera, iba a la escuela a veces así.

Investigadora:- ¿Qué pollera usabas?

Mariana:- Así como usan las cholitas...”

(Entrevista a niñas bolivianas, sexto grado, noviembre de 2017)

Este fragmento de entrevista en su relación con las notas de campo anteriores, resulta esclarecedor para el planteo que venimos sosteniendo en este capítulo: la importancia de realizar una contextualización desde un enfoque etnográfico para pensar, construir y poner en marcha, propuestas de enseñanza situadas en aulas interculturales. Forma esta de contextualizar, basada en la pregunta que, como sostiene Bertely Busquets (2000), pone a prueba nuestras experiencias y certezas previas, a fin de construir nuevos conocimientos y esquemas de interpretación de la cotidianidad escolar.

En este sentido, si solo recuperamos las voces y prácticas de algunos sujetos, desconociendo o invisibilizando las de otros y, si atendemos únicamente a ciertos espacios y situaciones de la realidad escolar, nuestra comprensión e interpretación de lo que allí sucede podría encontrarse incompleta. ¿Los/as estudiantes tienen todos/as las mismas adscripciones identitarias? ¿Cuáles son sus orígenes? ¿Cómo es la relación que existe entre ellos/as? ¿Cuales son los factores o situaciones que desencadenan conflictos? ¿Qué sucede durante los recreos cuando la mirada docente es menos atenta? ¿Existen o existieron situaciones de discriminación, racismo y/o xenofobia en otros cursos o en otras materias?

De igual forma, aunque más complicado, intentar conocer las relaciones, prácticas y discursos que se dan por fuera de la escuela así como el contexto general en el cual la misma se inserta, nos permitirá descifrar ciertas situaciones y dinámicas que se dan en su interior y que en ocasiones se nos presentan como inentendibles. ¿Cuál es la postura

que tienen las familias bolivianas con respecto al mantenimiento y uso del quechua por parte de sus hijos/as? ¿Qué costumbres mantienen al llegar a la Argentina y cuáles abandonan? ¿Qué tipo de relación existe entre los/as vecinos/as del lugar? ¿Cuál es el discurso que circula en los medios de comunicación con respecto a los/as migrantes?

Finalmente, indagar en los procesos históricos nos permitirá problematizar las actuales condiciones de desigualdad y alterización en las que nos encontramos trabajando para así desnaturalizar prácticas, discursos y expresiones que se encuentran normalizadas. ¿Ser migrante tuvo siempre el mismo significado a lo largo de la historia argentina? ¿Cuáles son las asociaciones que se desprenden del término migrante y a qué se deben? ¿Por qué hoy en día se valora de forma diferente la migración de países europeos, por ejemplo, que la de países vecinos? ¿Cuáles son los motivos por los que se utiliza de forma peyorativa el gentilicio boliviano/a?

La contextualización que proponemos no es una tarea realizable de una sola vez y para siempre, sino que es un ejercicio pensado en términos de un proceso continuo de conocer, de búsqueda constante que nos permita entender dónde y con quiénes estamos trabajando. Una búsqueda que principalmente se realizará en el ámbito de la escuela, día a día, partiendo del intento de dejar a un lado los supuestos con los que nos manejamos para dar lugar a una pregunta abierta, no personalizada, que asuma la existencia del desconocimiento que la moviliza y que, sobre todo, habilite y de lugar a la palabra del otro desde su propio deseo.

Realizar una contextualización en los términos que aquí venimos planteando, es una tarea compleja en el marco de las condiciones laborales en las cuales el trabajo docentes se desarrolla. Sin embargo, intentar hacerlo a pesar de las limitaciones que puedan encontrarse, vale la pena, ya que nos permitirá plantear diversas hipótesis sobre lo que

podría suceder en la clase al tomar determinadas decisiones con respecto a la forma de abordar el contenido. ¿Qué sentidos podría connotar que a un/a estudiante le llamemos migrante en una actividad áulica? ¿Qué actitudes o respuestas podría desencadenar esta situación? ¿Qué significa en esta comunidad y en Argentina ser migrante boliviano/a? ¿Qué podría suceder si le pido a un/a estudiante que traduzca un texto del castellano al quechua? Cuando la valorización de la diversidad cultural y/o el tratamiento de temas afines como la migración, quedan descontextualizados de un marco más amplio que el meramente áulico o escolar (el cual hoy en día continúa presentándose hostil ante la otredad), los/as estudiantes pueden terminar por sentirse expuestos y es muy probable que no logren vivenciar de forma positiva ciertas actividades, preguntas o discursos escolares que se contruyen, planifican y presentan como tales.

Las preguntas que realizamos para conocer la escuela, el aula y el entorno más amplio en que se insertan, nos invitan a indagar, como dice Achilli (2013), en diferentes niveles temporoespaciales (contextuales), los cuales se encuentran interconectados, permitiéndonos lograr una comprensión y análisis un tanto más acabo de lo que finalmente sucede o puede suceder en nuestra clase. De esta manera, se logra realizar una fundamentación de los conceptos de la propuesta de enseñanza, la cual se encuentra en sintonía con el contexto en el que se va a desarrollar y con los sujetos involucrados y sus relaciones; reflejando por ende, qué se quiere enseñar, dónde y a quiénes (Sinisi *et al.*, 2016). Simultáneamente y no menos importante, como afirma Edelstein (2002), esto permite que el/la docente deje de moverse en escenarios prefigurados y pueda imaginar diseños alternativos en base a múltiples factores que entran en juego, reconstruyendo el contenido desde la mirada del otro marcada por la intencionalidad de enseñar.

En otras palabras, el ejercicio de contextualizar permitirá enriquecer nuestras reflexiones y decisiones al momento de seleccionar, recortar y presentar los contenidos que pretendemos enseñar, para que los mismos así como las dinámicas propuestas, resulten significativas para los/as estudiantes al proponer un diálogo respetuoso con sus saberes y experiencias extraescolares.

A modo de cierre

En la actualidad —en contraposición al viejo modelo escolar que proponía incluir a los/as estudiantes a través de la supresión de sus diferencias—, nos encontramos con un nuevo paradigma que sostiene la importancia de valorar la diversidad cultural, incorporando en las aulas distintos saberes, así como formas de estar, ver e interpretar el mundo. Estos propósitos, como ya hemos mencionado, quedan expuestos en la nueva Ley de Educación Nacional (2006) y en la creación de la Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe.

Si bien a lo largo de esta Ley se plantea en reiteradas oportunidades el “respeto por la diversidad cultural” como un valor a adoptar desde la escuela, también se asocia esta idea directamente con los pueblos indígenas y, al mismo tiempo, sólo se menciona el concepto de interculturalidad cuando se hace referencia a la Modalidad de EIB, la cual también se enfoca únicamente en los pueblos originarios. Asimismo, esta parece dirigirse a cierto ideal de sujetos: niños/as de comunidades indígenas rurales, hablantes monolingües de una lengua indígena y que en la escuela toman contacto con el español por vez primera; sin embargo, a pesar de esto, no propone una estrategia clara para atender dicha pluralidad sociolingüística (Hecht, 2015). Por otra parte, la

implementación de la EIB en proyectos concretos depende de la voluntad de los gobiernos provinciales y hasta incluso de los actores sociales (docentes, directivos y familias); por este motivo, no puede hablarse de una política de educación intercultural en Argentina ya que no hay un único lineamiento educativo sino distintos proyectos con características diversas (Hecht, 2013).

Al plantearse en los términos antes mencionados, la Modalidad maneja una noción de interculturalidad que tiene como actores centrales sólo a niños/as y jóvenes portadores/as de marcas étnicas de otredad, los/as cuales se encuentran en una relación con otros/as no marcados/as étnicamente (García Palacios, Hecht y Enriz, 2015). Dicha relación se plantea en estos términos ya que se encuentra mediada por una visión estática y ahistórica de las identidades, la cual naturaliza las diferencias culturales (Novaro, 1999 en Diez, 2004).

Frente a este marco, en el cual no existe una política cuyo lineamiento sea común y además, la interculturalidad se plantea con relación a un ideal de estudiante el cual pareciera construirse desde el estereotipo; la perspectiva antropológica y su potencial didáctico, pueden contribuir en nuestro quehacer docente a la hora de pensar el abordaje de aulas culturalmente diversas. Esto, entre otras cosas, a través de una adecuación del enfoque etnográfico en el ejercicio de contextualizar.

Construir nuestra propuesta de clase desde una contextualización que intente documentar lo no documentado de la realidad social (Rockwell, 1997), nos permitirá desnaturalizar o desentrañar “lo dado”, lo que se nos presenta como obvio y así entender la complejidad y las contradicciones que hacen a lo cotidiano: por ejemplo, que un niño boliviano se niegue a decir dónde nació a pesar de que más de la mitad del curso es de origen boliviano, o que afirme

que no sabe quechua. Creemos que esto puede ser posible a través de una indagación continua que pretenda conocer, en la medida de lo posible, los diferentes contextos temporo-espaciales que se entrecruzan y dialogan en la realidad escolar donde trabajamos, así como la dimensión histórica que la atraviesa. La escuela y el aula serán los espacios privilegiados, aunque no los únicos, en los cuales podremos desplegar nuestras habilidades para realizar preguntas que no contengan, en su lógica de construcción, respuestas que creamos saber o predefinidas.

Frente a este propósito de conocer con mayor profundidad el contexto escolar y aúlico, es muy posible que logremos ofrecer a nuestros/as estudiantes contenidos con sentido positivo para ellos/as. Es decir, contenidos que al estar pensados para un aula determinada se encuentren en un diálogo conocedor de la realidad que los acoge, respetuosos de los conocimientos que circulan en ella y de las experiencias formativas extraescolares que se hacen presentes. En este sentido, consideramos que este podría ser un buen comienzo para idear propuestas de enseñanza interculturales las cuales se alejen de posturas que, de forma inadvertida, en su intento por valorar y respetar la diversidad terminen por abonar a la construcción de estereotipos y señalamientos de los/as estudiantes. Posturas que, frente a sus estrategias por incluir la diversidad y ante un desconocimiento de la forma en la cual interactúan y dialogan distintos contextos extracurriculares en la escuela, simplifiquen las relaciones sociales y las condiciones de existencia de los sujetos. Creemos entonces que, contextualizar continuamente nuestra propuesta o planificación desde un enfoque etnográfico, podría ser el puntapié inicial para el abordaje de aulas interculturales, desde una postura crítica.

Bibliografía

- Achilli, E. (2000). *Investigación y formación docente*. Laborde.
- Achilli, E. (2013). Investigación socioantropológica en educación. Para pensar la noción de contexto. Elichiry, N. (comp), *Historia y vida cotidiana en educación. Perspectivas interdisciplinarias*. Manantial.
- Achilli, E. (2016). Enseñar antropología. Una introducción. Cerletti, L. y Rúa, M. (comps.), *La enseñanza de la antropología*, pp. 17-30. Facultad de Filosofía y Letras (UBA).
- Berteley Busquets, M. (2001). La etnografía en la formación de enseñantes. *Teoría Educativa*, núm. 13, pp. 37-160.
- Cerletti, L. y Rúa, M. (2016). Antropología de la enseñanza. Conocimientos y experiencias. Cerletti, L. y Rúa, M. (comps.), *La enseñanza de la antropología*, pp. 123-143. Facultad de Filosofía y Letras (UBA).
- Diez, M. L. (2004): Reflexiones en torno a la interculturalidad. *Cuadernos de Antropología Social*, núm. 19. Facultad de Filosofía y Letras (UBA).
- Domenech, E. (2014). "Bolivianos" en la "escuela argentina": representaciones acerca de los hijos de inmigrantes bolivianos en una escuela de la periferia urbana. *REMHU*, núm. 42, pp. 171-188.
- Edelstein, G. (2002). Problematizar las prácticas de enseñanza. *Perspectiva*, vol. 20, núm. 2, pp. 467-482.
- Estermann, J. (2009). Colonialidad, descolonización e interculturalidad. Apuntes desde la Filosofía intercultural. Viaña, J., Claros, L., Estermann, J., Fornet-Betancourt, R. Garcés, F., Quintanilla, V. y Ticona, E., *Interculturalidad crítica y descolonización. Fundamentos para el debate*. Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.
- Fabrizio, M. L. y Gallardo, S. (2016). "¿A quienes le enseñamos y qué contenidos elegimos?..." Repensando la contextualización y la producción de conocimiento en el aula desde —y para— la enseñanza de la antropología. *REBES. Revista Brasileira de Ensino Superior*, vol. 2, núm. 1, pp. 8-20.
- García Borrego, I. (2003). Los hijos de inmigrantes extranjeros como objeto de estudio de la sociología. *Andulí. Revista andaluza de ciencias sociales*, núm. 3, pp. 27-46.

- García Palacios, M. (2011). Religión y etnicidad. Procesos educativos e identificaciones de los niños y niñas de un barrio indígena urbano. Novaro, G. (comp.), *Niños indígenas y migrantes. Tensiones identitarias, experiencias formativas y procesos de escolarización*, pp. 65-85. Biblos.
- García Palacios, M., Hecht, A. C. y Enriz, N. (2015). Pueblos indígenas y escolarización: los usos del concepto de interculturalidad en el debate educativo contemporáneo. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, vol. 12, núm. 12, pp. 1-25.
- Hecht, A. C. (2013). (In)definiciones de la escolarización en contextos de diversidad etnolingüística. Análisis de la EIB en Argentina. *Século XXI Revista de Ciências Sociais*, vol. 3, núm. 1, pp. 185-211.
- Hecht, A. C. (2015). Educación intercultural bilingüe en Argentina: un panorama actual. *Ciencia e interculturalidad*, vol. 16, núm. 1, pp. 20-30.
- Novaro, G. (2011). Niños migrantes y escuela: ¿identidades y saberes en disputa? *Niños indígenas y migrantes. Tensiones identitarias, experiencias formativas y procesos de escolarización*, pp. 179-203. Biblos.
- Rockwell, E. (1985). Etnografía y Teoría de la investigación educativa. *Dialogando*, núm. 8. Red Latinoamericana de Investigaciones Cualitativas de la Realidad Escolar.
- Rockwell, E. (1986). De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela. Rockwell, E. y Mercado, R., *La escuela, lugar del trabajo docente: descripciones y debates*, pp. 10-33. Departamento de investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.
- Rockwell, E. (1997). La dinámica cultural en la escuela. Álvarez, A. (ed.), *Hacia un currículum cultural. La vigencia de Vygotski en la educación*, pp. 21-38. Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Rockwell, E. (2009). Reflexiones sobre el trabajo etnográfico. En *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*, pp. 41-96. Paidós.
- Rockwell, E. (2011). Los niños en los intersticios de la cotidianeidad escolar ¿Resistencia, apropiación o subversión? Batallán, G. y Neufeld, M. R. (coords.), *Discusiones sobre infancia y adolescencia. Niños y jóvenes, dentro y fuera de la escuela*, pp. 27-51. Biblos.
- Sinisi, L., Cerletti, L. y Rúa, M. (2016). La enseñanza de la antropología y la formación de profesores. Cerletti, L. y Rúa, M. (comps.), *La enseñanza de la antropología*, pp. 31-46. Facultad de Filosofía y Letras (UBA).

- Taruselli, M. E. (2017). Reflexiones en torno al tratamiento de la diversidad cultural en escuelas rurales del Conurbano Bonaerense. *Papeles de Trabajo. Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural*, núm. 34, pp. 92-106.
- Taruselli, M. E. (2018). Construcciones identitarias de niños, niñas y adolescentes de origen boliviano durante sus trayectos escolares. *Cuadernos del Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano*, vol. 27, núm. 1, pp. 81-98.
- Taruselli, M. E. (2020). "¿Por qué me tratan así? No quiero ir, prefiero no ir..." Experiencias escolares de estudiantes de origen boliviano en Argentina. *RUNA. Archivo para las Ciencias del Hombre*, vol. 41, núm. 1, pp. 211-227.
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. Viaña, J., Tapia, L. y Walsh, C., *Construyendo interculturalidad crítica*. Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.

Marcos normativos

Ley de Educación Nacional 26.206 (2006).

Capítulo 9

Narrativas, diálogos y problemas

La enseñanza de la historia en la escuela media desde un enfoque socioantropológico

Antonio Doval Borthagaray

Introducción

Este artículo surge a partir de una incomodidad: la de trabajar como profesor de historia sin estar formado como “profesor de historia”, sino de *antropología*. A partir de esta incomodidad surge tanto una oportunidad excepcional como una necesidad imperativa de profundizar en la búsqueda de un enfoque interdisciplinar histórico-antropológico para la enseñanza de la historia.

El propósito de este artículo es esbozar algunos de los desafíos que se presentan e indagar en las potencialidades que pueden surgir de este “diálogo disciplinar” (Achilli, 2016: 18) situado, proponiendo una enseñanza de la historia desde un enfoque socioantropológico. Para eso parto de la misma pregunta que expresan Cerletti y Rua (2016: 139): “¿cómo transmitir y/o construir conocimiento con otros (...) en un contexto relacional (...) que espera de nosotros una práctica que no necesariamente se corresponde con nuestra trayectoria disciplinar?”. Tomando de estos autores la idea de *antropologizar de la didáctica* (Cerletti y Rua, 2016) creo

que aquí es necesario un proceso de antropologización en un doble sentido, ya que tanto las “prácticas de enseñanza” como los “saberes a ser enseñados” (“la historia”) deben ser pasados por el tamiz de nuestra trayectoria disciplinar, siempre con la convicción de que ambas cosas son en esencia indisolubles.

No es la intención hacer una defensa de fronteras disciplinares cerradas. Cuando hablo de “antropologizar la historia” no me refiero al reemplazo de un enfoque por otro, sino a pensar formas de orientar los objetivos de enseñanza-aprendizaje de aquella materia en diálogo con los aportes teóricos, conceptuales y metodológicos de la tradición antropológica.

Tengo que aclarar que mi experiencia como profesor de nivel medio es bastante incipiente, doy clases de historia y ciencias sociales en instituciones públicas, privadas y públicas-populares desde hace no más de unos cuatro años. Por lo que estas líneas son más un ejercicio de reflexión *en proceso* que unas conclusiones largamente masticadas, pero me parece importante contribuir (aunque sea con más dudas que certezas) a pensar la enseñanza de (y *desde*) la antropología en el nivel medio, que es quizás uno de los espacios sobre los que menos producción escrita hay dentro del campo de por sí reducido de la indagación acerca de las prácticas de enseñanza de la antropología en general.

En primer lugar, parto desde la pregunta empírica de cómo es que llega a haber profesores de antropología o antropólogos enseñando la materia historia en las escuelas. Para eso hago un breve repaso del surgimiento de las carreras de profesorado de antropología en el país y del lugar de la antropología en la currícula escolar (como materia y también en un sentido más general). En el siguiente apartado, hago un análisis desde la antropología del currículum vigente para la materia Historia en el ciclo básico del nivel

medio de la Ciudad de Buenos Aires (en los primeros dos años). Hago este recorte por un lado porque es donde más experiencia tengo como docente y por otra parte porque creo que la selección de contenidos presenta algunas características particularmente interesantes para el abordaje desde la antropología. A continuación hago un repaso de algunas de las contribuciones más importantes en los debates acerca de las relaciones entre antropología e historia, articuladas en un *diálogo disciplinar situado* en el contexto escolar desde donde poder pensar en algunos aportes para la enseñanza de la historia desde una perspectiva antropológica.

Incumbencias, interpretaciones y ausencias: la escuela media como campo de enseñanza de la antropología

Como señalan Rúa y Oliveira (2017), hace más de treinta años existen espacios específicos de formación de profesores de antropología donde se contempla la enseñanza en el nivel medio como uno de los campos específicos de ejercicio laboral (el título en la UBA es de “Profesorado de enseñanza media y superior en ciencias antropológicas”). Pero, concretamente, ¿qué espacios existen en las escuelas para los graduados de esta formación? Para responder a aquello tenemos que considerar el lugar de la antropología en la currícula escolar.

A pesar de que el campo de antropología y educación es uno de los más prolíficos en el ámbito académico local de las ciencias antropológicas y que sus aportes son retomados muy significativamente en el campo general de la didáctica y las ciencias de la educación (ambos aspectos ligados por ejemplo en la ubicuidad de los trabajos de Elsie Rockwell en la bibliografía tanto de la formación antropológica como en profesorados y carreras de educación), sucede que solo

recientemente se ha hecho un pequeño lugar en la currícula de la escuela media para la antropología *como materia*, a la sombra de tantas otras disciplinas que desde hace tiempo tienen un espacio más que establecido dentro de las escuelas.

El ámbito de las ciencias sociales ha sido y sigue siendo hegemonizado por la historia y la geografía, y aunque otras disciplinas sociales y humanísticas como la economía, la psicología, la filosofía y la lingüística con el tiempo se han hecho un lugar más o menos establecido, la antropología sigue estando muy poco presente en los planes de estudio del nivel medio. Si bien no disponemos de un relevamiento exhaustivo a nivel nacional, al menos en la ciudad y la provincia de Buenos Aires hasta hace poco tiempo no existía en las escuelas una materia de antropología, salvo en algunos casos aislados; Rúa y Oliveira (2017: 103) indican que había existido una materia de antropología en el último año en algunas escuelas de la Provincia, que se perdió con la implementación de la Ley Federal de Educación. Desde la implementación de la “Nueva escuela secundaria” (NES) en la Ciudad de Buenos Aires se creó la materia “Antropología cultural” en el cuarto año, pero únicamente en la orientación en “Ciencias sociales y humanidades”, que no está en todos los colegios.

Las razones de este lugar subalterno de la antropología en la currícula escolar pueden ser muchas y difíciles de enumerar, pero la marginalidad de la antropología *como materia* no implica de por sí que los conceptos, las teorías y las discusiones del *campo* de la antropología estén ausentes del currículum oficial. La Ley Nacional de Educación (Ley 26.206), máxima autoridad del asunto, establece una serie de aspectos que se vinculan profundamente con las preocupaciones de la antropología social. Algunos conceptos y temas centrales para el pensamiento antropológico, como “cultura”, “identidad” y “diversidad cultural”,

por ejemplo, aparecen nombrados muchas veces en el texto de la ley. Al mismo tiempo, aunque la antropología como materia tiene un lugar sumamente reducido, existen algunos elementos de la disciplina en los contenidos comunes, aunque se encuentran “entremezclados” con otros contenidos generales de las asignaturas sociales (Rúa y Oliveira, 2017: 103). Pero aquellas categorías clásicas de la antropología son apropiadas desde una perspectiva esencialista, como señala Rúa (2019: 457) respecto del concepto de “cultura”, que aparece en el currículum como una forma de construcción hegemónica de legitimación de ciertos saberes específicos y perspectivas de clase que son presentadas como “sentido común”.

Además de las instancias de elaboración de los diseños curriculares, esta realidad deviene del proceso de “negociación, disputas y resistencias” (Rúa y Oliveira, 2017: 103) que se plasma en las “incumbencias” determinadas por la Comisión de Títulos del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, que determina qué cargos pueden ocupar las personas que detentan un título en particular. La lista actual de incumbencias en esta jurisdicción establece que Historia es la única materia “troncal” (es decir, presente en cuatro de los cinco años de la formación obligatoria, en todas las orientaciones del nivel medio) que los “profesores de antropología” estamos habilitados a enseñar.

De esta forma, lo más probable es que la gran mayoría de las personas tituladas en profesorado de antropología que quieran desempeñarse en la escuela media acabarán tarde o temprano a cargo de la materia historia, por una simple cuestión de disponibilidad de los cargos a cubrir. Esto puede resultar (como en mi caso) en un choque bastante frontal entre los conocimientos aprendidos en la formación y aquellos contenidos a enseñar. Pero una vez superado el desconcierto inicial, se abre la posibilidad (y de hecho

la necesidad) de establecer un diálogo entre estos saberes, que puede resultar en propuestas muy interesantes no solo para el desarrollo de las instancias concretas de enseñanza/aprendizaje, sino para el pensamiento histórico-antropológico en general (en tanto los espacios escolares son también espacios de construcción de conocimiento).

Tiempos, lugares y conceptos: la “metanarrativa occidental” en el diseño curricular de historia

Como parte de la “antropologización” de la didáctica de la historia, a continuación voy a realizar un análisis documental desde una perspectiva antropológica de la sección de historia del “Diseño curricular de la nueva escuela secundaria de la Ciudad de Buenos Aires, ciclo básico” (2015: 401-426) (en adelante, “DC”). El enfoque etnográfico permite aproximarse al DC en el sentido de “los documentos como campo” (Muzzopappa y Villalta, 2011), en tanto consiste en un texto producido dentro del “campo de lo estatal” que expresa por lo tanto un “deber ser” en la forma de pautas, contenidos, objetivos y lineamientos para la práctica docente. Al abordarlo desde este enfoque se vuelve evidente que más allá de ese deber ser y de su carácter de “objeto”, el DC es la materialización de una serie de relaciones, procesos, conflictos y dinámicas sociales que pueden estar explicitadas pero que más a menudo se ven soslayadas en la literalidad del texto final. Este proceso es la objetivación y la síntesis hegemónica de una determinada perspectiva de clase que, al ser analizada como una forma de “conocimiento local” (Rockwell, 2009) o una “categoría local”, permite “visibilizar las huellas históricas presentes en las diferentes concepciones teóricas que organizan el conocimiento que se transmite, apropia y produce” (Rúa, 2019: 458). Por supuesto que no podemos

basarnos únicamente en un análisis del diseño curricular para hablar de lo que realmente sucede en las clases de historia de las escuelas secundarias, ya que ahí se deberían tener en cuenta muchísimos otros factores imposibles de ponderar con esta metodología. Docentes, directivos y estudiantes hacen uso de lo que ofrece el DC, entablando diálogos con él en la forma de discusiones, apropiaciones y resistencias varias (Rockwell, 2011).

Una parte fundamental del abordaje etnográfico de los documentos consiste en considerar el contexto socio-histórico de su elaboración. En el caso de los documentos que analizaremos a continuación el contexto es el de la reforma denominada “Nueva Escuela Secundaria” (NES), que a su vez se enmarca en una serie de propuestas de política educativa que el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires viene implementando al menos desde el año 2015 (junto con la “UniCABA”, la “Secundaria del Futuro” y el “Plan Maestro”, por ejemplo). Todas estas políticas han sido fuertemente cuestionadas y combatidas por grandes sectores de la comunidad educativa, entre otras razones debido a que reflejan una visión “neoliberal” del sujeto de la educación, basada en la flexibilización, el manejo de la incertidumbre y la individualización de los procesos de aprendizaje (Speziale, 2018).

A diferencia de lo que sucede con la antropología, la enseñanza de “historia” se valoró como uno de los pilares fundamentales de la enseñanza pública desde los albores del sistema educativo nacional (Siede, 2012: 18-20). Por un lado, en la escuela primaria se propició la enseñanza de una historia nacional centrada en las efemérides y el fomento de la “conciencia nacional” y los “valores patrióticos”, en la creación de un imaginario común de próceres, batallas y emblemas. A su vez, en la escuela secundaria se fomentó el aprendizaje del “proceso general de la civilización” (Rojas, 1971, en Siede, 2012: 18). Como veremos más

adelante, esta era (y es) la civilización *occidental* tal como se imaginaba (y se imagina todavía) desde la historiografía dominante. Si bien esta realidad ha sufrido sucesivas modificaciones y transformaciones en los distintos períodos de la historia nacional, en grandes rasgos se siguen manteniendo los mismos patrones.

El análisis del DC que desarrollo a continuación responde a una mirada crítica que parte sobre todo de los conceptos de “hegemonía” y “colonialidad” ya que este documento representa la materialización de una determinada posición hegemónica respecto del saber histórico, anclada en la matriz colonial del saber y del poder, en tanto esta se monta en las pretensiones de universalidad y objetividad del saber social constituido desde las ciencias sociales (Lander, 2000).

Actualmente, la materia historia se dicta de forma obligatoria de primero a cuarto año en las escuelas secundarias de la Ciudad de Buenos Aires (en el último año hay orientaciones que tienen materias de historia, como “historia cultural latinoamericana” e “historia orientada”, de las que no nos vamos a ocupar acá). Si cualquier currículum representa una forma en que sociedades como la nuestra elaboran conocimiento sobre sí mismas (Rúa, 2019: 449), esto es especialmente cierto en el caso del currículum para historia, ya que aquí se establecen los fundamentos de las tramas y narrativas que se pretende transmitir a los estudiantes en su constitución como “ciudadanos democráticos y solidarios, capaces de ser actores reflexivos y críticos de la realidad social y del mundo en el que están insertos” (DC, 2015: 406).

Uno de los aspectos más llamativos del DC en cuestión reside en la desarticulación —y hasta en la aparente contradicción— entre los “objetivos” y “propósitos”, por un lado, y los “contenidos”, por el otro. En el primer caso, se prefiguran abordajes comparativos, atravesados por conceptos teóricos, y se contempla la multiplicidad de abordajes

posibles. Pero poco de aquello se ve reflejado en los cuadros de “contenidos”, que se presentan como una forma bastante cerrada de organización de lo que se debería enseñar. Esto es más significativo si se tiene en cuenta que el apartado de contenidos es probablemente la parte del DC más tenida en cuenta por los docentes a la hora de elaborar los programas y de planificar las clases.

El ejemplo más evidente de aquellas contradicciones reside en la forma en que la materia está en sí misma organizada. En la presentación de la materia se aclara que

las periodizaciones no deben darse en forma naturalizada, sino especificando los criterios a partir de los cuales fueron construidas y con el fin de reflexionar sobre periodizaciones alternativas [y que] es importante considerar que no se espera que los contenidos sean abordados necesariamente en el orden presentado en la especificación de cada año, pues es posible plantear distintos recorridos. (DC, 2015: 407)

A pesar de la disposición a la diversidad de enfoques que en apariencia se está enunciando, el hecho mismo de hablar de periodizaciones “alternativas” y recorridos “distintos” no consigue sino reforzar la idea de que lo que se propone en los contenidos del currículum es una perspectiva muy particular, la cual sin embargo nunca es explicitada, nombrada o fundamentada como tal.

En realidad los contenidos de la materia historia se presentan según criterios estrictamente cronológicos, que responden a su vez a una selección, jerarquización y organización específicas. En los cuatro años de escolarización en que se dicta (de primero a cuarto), el contenido de la materia se divide de la siguiente manera: el primer año abarca desde los orígenes de la humanidad hasta el siglo XIV del

calendario cristiano, lo que en la historiografía clásica se conoce como “prehistoria”, “edad antigua” y “edad media”; el recorte para segundo año es desde el siglo XV al XVIII, es decir el período conocido como “edad moderna”; mientras que en tercer año se indica el estudio de los acontecimientos del siglo XIX y en cuarto año los del siglo XX e inicios del XXI, lo que en conjunto corresponde a la llamada “edad contemporánea”.

Se pueden señalar dos aspectos sobre este punto. Por un lado, la estructuración de las etapas en que se divide cronológicamente el estudio de la historia obedece casi exclusivamente a los acontecimientos y procesos propios del continente europeo, o al menos de una interpretación de la historia global en términos eurocéntricos. Las etapas más tempranas aparecen mucho menos representadas (a la llamada “prehistoria” se le dedica apenas una unidad del primer año) y el foco se pone sobre todo en la modernidad. Por otra parte, debemos señalar que la organización de los contenidos no tendría por qué tener un criterio tan estrictamente cronológico. Podemos pensar por ejemplo en una organización más en línea con criterios comparativos que permitan pensar conceptos o problemas sociales en forma transversal articulando diferentes períodos históricos.

De igual forma, si observamos el recorte geográfico, es decir, las zonas del mundo que aparecen representadas, en varias partes del DC se sugiere un abordaje de los procesos socio-históricos desde una perspectiva enfocada en la realidad del país y la región (en articulación a su vez con la escala global), como se ve por ejemplo en uno de los “propósitos de enseñanza” de la materia: “Brindar oportunidades para identificar continuidades y distintos tipos de cambios en los procesos históricos estudiados, diferentes duraciones y las interrelaciones de los procesos en las escalas mundial, americana y argentina” (DC, 2015: 408). Y lo mismo en las

orientaciones para la evaluación, cuando se definen los aspectos más relevantes ponderando: “La articulación entre hechos y procesos estudiados en las distintas escalas de estudio: mundial, americana y argentina” (DC, 2015: 420). Sin embargo, en los cuadros de contenidos esta intencionalidad se difumina bastante, sobre todo en el caso del ciclo básico, donde en efecto se pierde casi del todo.

En el caso del primer año, ninguna de las unidades de contenidos toma en cuenta acontecimientos o procesos ubicados en el territorio que hoy es Argentina, y solo una se localiza en el continente americano. En segundo año el escenario americano aparece en mayor grado, pero lo que se propone estudiar de aquél territorio responde casi exclusivamente a las consecuencias en América de los acontecimientos de Europa o de lo que los europeos hicieron en el “nuevo continente”.

Un aspecto crítico de esta tendencia es el uso de propuestas de contenido “optativas” para los contenidos que corresponden geográficamente al continente americano. Por ejemplo, en primer año hay una sección de “Primeros Estados” que se divide en dos unidades: una de ellas se enuncia como “En Oriente: Mesopotamia y Egipto” (se propone estudiar ambos), mientras que la otra es nombrada como “En América: chavín u olmecas” (DC, 2015: 410) (se da a elegir entre uno u otro). En segundo año hay otros dos ejemplos: en la segunda unidad se da a elegir el estudio entre “el Estado azteca o el Estado inca” y en la unidad siguiente se propone la opción entre “la conquista de México o del Perú” (DC, 2015: 416).

Esta es una muestra clara de cómo el DC se plantea desde el discurso que Hall llama “el Occidente y el Resto” (*The West and the Rest*) (Hall, 1992). Es decir, los contenidos que son ubicados dentro de las geografías del occidente son enumerados como sumativos, mientras que aquellos que refieren al continente americano son relegados como “el

Resto” al proponerlos como electivos, como si diera lo mismo estudiar una cosa que la otra. Esto lleva a asumir que la única función que cumple la adición de estos contenidos es la de una pantomima de inclusión, una forma de *tokenismo*, donde la inclusión de componentes no-occidentales solo tiene la intención de aparentar una mayor apertura del foco, cuando en realidad los discursos, relatos y narrativas siguen siendo eminentemente occidentales.

Por otro lado, el enfoque “mundial” o “global” que se enuncia en los propósitos y objetivos tampoco se encuentra reflejado en los contenidos. En verdad se dejan de lado todas las regiones del mundo que no aparecen en aquella “metanarrativa occidental” (Narotzky, 2004: 120) hegemónica, lo que en concreto implica la mayoría de las regiones del planeta: el África subsahariana, el subcontinente indio, el extremo oriental de Asia, y toda la extensión de Oceanía.

De esta forma, no se da prioridad a la escala local o regional, ni tampoco se ofrece una visión global u holística de la historia humana. El recorte de los contenidos del DC (tanto en los criterios cronológicos como en los geográficos) responde una selección muy específica de hechos y procesos que se enmarca en los acotados parámetros de una narrativa colonial centrada en las ideas, las sociedades, las instituciones y los acontecimientos de la tradición europea occidental.

Además del recorte temático, existe también una serie de “conceptos” que se proponen como articuladores de toda la propuesta curricular, de tal forma que se podrían trabajar de manera transversal a las unidades de contenidos, permitiendo “aproximaciones con niveles de complejidad creciente” (DC, 2015: 406). Por supuesto, al observar la selección de contenidos se pierden por completo estas pretensiones enunciadas en los propósitos.

Ya en la presentación de la materia se habla de que los tres “ejes” que atraviesan todo el recorrido son “las formas

estatales, las sociedades y las manifestaciones culturales”. Más arriba ya se habló de la forma en que el concepto de cultura es retomado en los documentos curriculares para esconder y justificar su propio carácter de construcción de hegemonía. En cuanto a “Estado” y “sociedad”, se puede señalar que ambos conceptos aparecen en el cuadro de contenidos anclados a “estados” y “sociedades” concretas, que aparecen como totalidades cerradas y homogéneas. Esta tendencia a “convertir nombres en cosas” es lo que Eric Wolf expresó tan claramente en su metáfora de la mesa de pool:

Al convertir nombres en cosas creamos falsos modelos de la realidad. Al atribuir a las naciones, sociedades o culturas, la calidad de objetos internamente homogéneos y externamente diferenciados y limitados, creamos un modelo del mundo similar a una gran mesa de *pool* en la cual las entidades giran una alrededor de la otra como si fueran bolas de billar duras y redondas. (Wolf, 2005: 19)

Por otro lado, en cada una de las unidades de contenidos se proponen varios conceptos específicos para articular los temas a estudiar. En la primera unidad del primer año, por ejemplo, se proponen los siguientes conceptos: “arte rupestre, animismo, magia, chamanismo, ritual, culto, tiempo mítico” (DC, 2015: 140). Es evidente que todos estos conceptos son propuestos como categorías analíticas, elaboradas en este caso justamente desde las escuelas clásicas de la antropología, que han sido muy discutidas y que hoy ya se han relegado del pensamiento antropológico contemporáneo casi por completo. Por otra parte, hay muchas categorías con fuerte carga conceptual que en ningún momento se explican ni se explicitan como tales, y que a su vez aparecen en distintas partes del DC con sentidos aparentemente

diversos, como “Oriente” y “Occidente”, “imperio”, o “conquista”. En este sentido, “los conceptos universales de la modernidad se encuentran con categorías, instituciones y prácticas pre-existentes que son traducidas de muy diversas maneras” (Chakrabarty, 2008; en Ramallo, 2017: 13). Llama la atención también la ausencia de otros conceptos que podríamos decir que son centrales para el pensamiento social, ya sea en la tradición antropológica como en la historia, como por ejemplo “desigualdad”, “opresión”, “tributo”, o “jerarquización social”.

De tal manera, a pesar de las pretensiones abiertas y plurales expresadas en los propósitos y objetivos, en los contenidos del diseño curricular se puede ver cómo actúa fuertemente una lectura de la historia bien específica, que se corresponde con la metanarrativa hegemónica colonial, propia de la llamada “civilización occidental”. Esto se evidencia tanto en el recorte temático de tiempos y lugares a ser estudiados, como en la selección de conceptos y categorías a utilizar para su análisis.

El pedagogo Isabelino Siede caracteriza la presencia de estas narrativas como “currículum residual”, ya que refleja algo que fue “pensado en y para otros tiempos” (Siede, 2012: 20). Creo que más que un “residuo”, o una suerte de “supervivencia” (para decirlo en términos antropológicos), hay que señalar que la permanencia de estas narrativas responde a intereses contemporáneos y debe ser leída en términos políticos más que como una consecuencia de la “ingenuidad” o la desactualización de los responsables de armar las currículas respecto de los “avances” académicos.

Como señala Edgardo Lander, con la llamada “conquista” del continente americano se da inicio a la “organización colonial del mundo”, lo que lleva a que

por primera vez, se organiza la totalidad del espacio y del tiempo —todas las culturas, pueblos y territorios del planeta, presentes y pasados— en una gran narrativa universal. En esta narrativa, Europa es —o ha sido siempre— simultáneamente el centro geográfico y la culminación del movimiento temporal. (Lander, 2000: 6)

Del mismo modo, Enrique Dussel señala el evidente carácter de “invención ideológica” del recorte témporo-espacial que une en un aparente desarrollo teleológico y progresivo al mundo helénico con el romano primero, luego con la Europa occidental cristiana y más tarde con América (a través de la “conquista”) y con el mundo moderno “globalizado”:

Esta secuencia es hoy la tradicional. Nadie piensa que es una “invención” ideológica (que “raptá” a la cultura griega como exclusivamente “europea” y “occidental”), y que pretende que desde la época griega y romana dichas culturas fueron “centro” de la historia mundial. Esta visión es doblemente falsa: en primer lugar, porque, como veremos, no hay fácticamente todavía historia mundial (sino historias de ecumenes yuxtapuestas y aisladas: la romana, persa, de los reinos hindúes, del Siam, de la China, del mundo mesoamericano o inca en América, etc.). En segundo lugar, porque el lugar geopolítico le impide poder ser “centro” (el Mar Rojo o Antioquía, lugar de término del comercio del Oriente, no son el “centro” sino el límite occidental del mercado euro-afro-asiático). (Dussel, 2000: 26)

Siempre que hablamos de “Occidente” estamos haciendo referencia a esta narrativa histórica y no, como puede parecer en principio, a una región geográficamente delimitada o ni siquiera a un grupo selecto de naciones o estados. Para Michel-Rolph Trouillot, la narrativa del “Occidente” constituye una “geografía de la imaginación”, más un “proyecto” que un lugar:

De hecho, el lugar que más frecuentemente llamamos Occidente puede ser mejor llamado Atlántico Norte —no sólo por un asunto de precisión geográfica sino, también, porque su uso nos permite enfatizar que “Occidente” es, siempre, una ficción, un ejercicio de legitimación global. [L]a proyección del Atlántico Norte como el único sitio legítimo de lo universal, la categoría predeterminada, lo indiferenciado —digamos— de todas las posibilidades humanas. (Trouillot, 2011: 36)

Si profundizamos en el origen y en la estructura de estas narrativas, creo que nos encontramos con que de hecho se fundan fuertemente en parámetros establecidos desde la propia tradición antropológica, en sus facetas tempranas, en un tiempo en que nuestra disciplina marcó una muy fuerte influencia sobre todo el pensamiento social de su época y de las épocas posteriores. Desde luego, en el DC no se nombran a las poblaciones humanas con epítetos evolucionistas como “salvajes” o “bárbaros”, pero creo que el trasfondo de la selección y organización de los contenidos de la historia que se presentan allí tienen sus fundamentos en las grandes narrativas etnocéntricas establecidas (o fuertemente influenciadas) por la antropología victoriana.

Creo que la enseñanza escolar de la historia es uno de los espacios privilegiados para la (re)producción de estas

narrativas y por eso la necesidad de buscar enfoques alternativos a la “metanarrativa occidental” es una necesidad ético-política en la enseñanza de la historia. Está claro que ningún currículum puede abarcar la “totalidad” de la historia (antes que nada porque no existe tal cosa) y que es asimismo imposible considerar todas las múltiples “historias” posibles. Pero si estamos de acuerdo con Narotzky en que la historia, como “temporalidad orientada de la acción (en forma de una narrativa explicativa)” (Narotzky, 2004: 109) es una necesidad ético-política, en tanto existe la “necesidad de basarse en *una* historia para que la orientación de cualquier conducta hacia el ‘bien’ pueda ser pensable” (2004: 120), entonces es necesario buscar formas de pensar y tejer narrativas propias, sobre todo en un contexto tan privilegiado para su (re)producción, como es el contexto escolar.

Más allá de entender a las escuelas como espacios de reproducción social o cultural, me refiero a una cuestión mucho más práctica. En la materia historia no hay distinciones de incumbencias por año escolar, lo que quiere decir que cualquiera que esté habilitado para enseñar historia puede enseñar la materia en cualquiera de los cuatro años, abarcando la totalidad del recorte cronológico y geográfico propuesto. Esta realidad nos lleva a los docentes a la necesidad de adoptar una perspectiva generalista de conocimiento, en oposición a las tendencias académicas que casi siempre llevan a la creciente especialización de los investigadores en períodos, regiones y temáticas acotadas. Por este mismo motivo, si coincidimos con Narotzky (2004) en la necesidad de construir y explicitar otras narrativas históricas en línea con nuestros propios compromisos ético-políticos, la enseñanza escolar de la materia es un lugar privilegiado e ineludible para esta tarea. Y si los antropólogos sentaron las bases de la narrativa hegemónica actual, cabe pensar que tenemos la posibilidad (si no la responsabilidad) de contribuir

a la problematización de aquél relato y a la construcción de nuevas interpretaciones.

Narrativas, silencios, problemas y procesos: aportes para un diálogo disciplinar situado

Desde luego, hablar de posibles diálogos entre las disciplinas de la historia y la antropología no es ninguna novedad. Desde el campo académico hace ya más de medio siglo se escucha hablar de la necesidad de incorporar perspectivas inter o transdisciplinares para el estudio de la realidad socio-histórica de los grupos humanos. Algunos avances se han hecho en este sentido, pero también queda mucho de ese diálogo por explorar y recorrer. Creo que en el caso del nivel medio existen condiciones particulares y bien interesantes para un “diálogo disciplinar situado” entre antropología e historia. Repasemos antes algunos de los puntos centrales de la relación entre ambas tradiciones.

Hasta hace algunas décadas era común decir que la antropología era una disciplina poco histórica y la historia poco antropológica (Neufeld, 1996). Es cierto que la mayor parte de la antropología funcionalista y estructural-funcionalista (también podríamos nombrar al interpretativismo y parte de la antropología “posmoderna”) tendió a pensar a los grupos humanos como entidades “ahistóricas”, limitadas a un “presente etnográfico” carente de profundidad temporal. Gran parte de la tradición historiográfica, por otro lado, se limitó a pensar a partir de cronologías, del devenir de procesos macro-políticos, a lo sumo atravesados por fuerzas económicas, pero con poca profundidad en cuanto al aspecto de la vida cotidiana de las relaciones sociales. Sin embargo, como señala Neufeld, esta es en realidad una visión bastante equivocada, ya que la reflexión sobre la temporalidad ha

atravesado (en mayor o menor medida) a toda la tradición antropológica. Las corrientes tempranas de la antropología decimonónica, como el evolucionismo y el difusionismo, estaban preocupadas desde un principio por el aspecto diacrónico de la transformación de las sociedades y, de igual forma modo, podríamos decir que incluso desde Heródoto existió entre ciertos historiadores algún interés por la cultura, la alteridad y otras preocupaciones propiamente antropológicas. Más recientemente, desde la segunda mitad del siglo pasado ambas disciplinas han encarado “trayectorias convergentes”, buscando en la otra lo que no encontraban en su propia tradición (Rockwell, 2009: 143). La historia se ha “antropologizado” desde los trabajos como los de Eric Hobsbawm y E. P. Thompson que se preocuparon por estudiar los procesos históricos desde una dimensión cultural, y la antropología ha expandido su mirada más allá de la idea que había construido para sí misma del carácter atemporal de los salvajes, hacia una “historización del presente etnográfico” (Sajnek, 1991, en Neufeld, 1996: 148).

La tradición antropológica nos invita a pensar la Historia en el marco de ese ambicioso proyecto de “conocimiento sobre los ‘otros’ tanto en el tiempo como en el espacio”, en palabras de Mercedes Hirsch y Virginia Salerno (2016: 102). Para esto es necesario tomar distancia de la metanarrativa hegemónica occidental, que traza la historia como un relato teleológico que concluye con la modernidad y el capitalismo, pero sin por eso irse al extremo opuesto de optar por un relativismo total donde la realidad de cada grupo humano solo pueda ser entendida por sus propios integrantes. Creo que esto responde a algunos de los fundamentos básicos de la antropología (transversales incluso a las distintas “escuelas”), que resulta interesante retomar en perspectiva histórica para poder pensar en aquello que Esteban Krotz (1994, en Hirsch y Salerno, 2016: 103) llama “las condiciones

de posibilidad” y los “límites” de los seres humanos en sociedad. Uno de estos puntos es el de considerar a la humanidad toda como parte de una misma historia, de una misma trama, y no una serie de tramas étnicas, regionales o nacionales independientes. Esto es al fin y al cabo lo que Wolf llama “la tesis central” de su libro, la idea de que “la humanidad constituye una totalidad de procesos múltiples interconectados” (2005: 15). El otro aspecto a recuperar es el de la interpretación de las narrativas no tanto (o no solamente) a partir de los grandes acontecimientos o procesos macro políticos sino a partir de la transformación en las relaciones sociales entre las personas. Se traza así un abordaje comparativo, reflexivo y relacional de las realidades sociohistóricas de los grupos humanos, enmarcando esta diversidad como una serie de expresiones de lo que Achilli llama “la universal potencialidad humana de crear/generar expresiones socioculturales” (2016: 23).

Para concluir, quisiera ofrecer una serie de ideas de lo que podemos hacer los antropólogos cuando enseñamos historia, o de lo que se puede tener presente a la hora de proponer un proceso de enseñanza/aprendizaje de la historia a partir de un enfoque socio-antropológico. Sin duda estas ideas son en gran medida una aplicación a la materia historia de los “núcleos antropológicos” expresados por Achilli (2016) y las “características distintivas del enfoque etnográfico” presentadas por Sinisi, Cerletti y Rúa (2016).

Todo proceso de enseñanza/aprendizaje sobre procesos socio-históricos debe necesariamente ir acompañado de una meta-reflexión sobre el modo en que estos procesos son entrettejidos en tramas y narrativas que representan ciertas miradas y ciertos recortes, obedeciendo a ciertos intereses de parte de ciertos grupos sociales que se ubican en ciertos lugares en las dinámicas de poder y de construcción de hegemonía dentro de la propia sociedad. Como señala Trouillot:

aquello que es la historia se transforma según el tiempo y el lugar o, mejor dicho, la historia se revela solamente a través de la producción de narrativas específicas. Lo más importante son los procesos y las condiciones de producción de tales narrativas. (...) Solo a través de esa superposición podemos descubrir el ejercicio diferencial de poder que hace posibles ciertas narrativas y silencia otras. (Trouillot, 1995: 25, traducción propia)

No explicitar la forma en que los contenidos son seleccionados y articulados implica el ocultamiento de las dinámicas de poder que los subyacen. Si estamos de acuerdo con John Gledhill en la idea de “no tomar a Occidente como punto de partida” (2008), es decir, si coincidimos en que el Occidente no es el punto cúlmine del desarrollo de la humanidad sino una construcción narrativa que silencia muchas otras, deberíamos entonces dar vuelta la ecuación y tomar siempre como punto de partida *el análisis crítico* de la “metanarrativa occidental”.

Para poder desarmar aquellas tramas, debemos observar la manera en que se construyen y se sostienen las narrativas históricas, a partir de los “silencios” que caracterizan cada instancia de su reproducción. Trouillot señala que estos “silencios” aparecen en cuatro momentos cruciales: en la “creación” de los hechos (la fabricación de las fuentes), en el “ensamblaje” de los hechos (la fabricación de archivos), en la “recuperación” (fabricación de narrativas) y en la “significación retrospectiva” (fabricación de la Historia) (Trouillot, 1995: 26, traducción propia). Para desandar los silencios que aparecen en la gran trama de la Historia, es necesario observar el trasfondo de aquellos otros silencios que la componen. Desde luego, en este punto una perspectiva antropológica (y arqueológica) es indispensable

porque la historia tradicionalmente se ha valido sobre todo de los documentos escritos, que son un tipo muy particular de fuente, cuya producción está restringida a sólo ciertos sectores sociales (restricción que se acentúa más y más a medida que vamos más atrás en el tiempo). No se trata simplemente de reemplazar un contenido por otro, un silencio por otro. Un proceso de enseñanza/aprendizaje de la historia que plantee una narrativa contrahegemónica no necesariamente debería “omitir” o “descartar” los procesos y acontecimientos que componen tradicionalmente la “metanarrativa occidental”, pero sí debería proponer su estudio *en tanto* componentes fundamentales de aquella metanarrativa, evidenciando los múltiples silencios que suponen.

Otro aspecto que quisiera señalar es la forma de presentar y trabajar con los contenidos históricos a partir de la construcción e indagación de “problemas”. Desde luego, decir esto no es nada nuevo, ya que planteos de este tipo han aparecido en distintas propuestas pedagógicas desde hace mucho tiempo. La pregunta consiste en qué tipo de “problemas” podemos plantear. Partimos por eso de la siguiente idea:

entendemos que es el trabajo de discusión y problematización permanente, de apertura de conceptos, y no de cierre de definiciones, el que puede contribuir al conocimiento en profundidad tanto de los investigadores, como de los docentes y los estudiantes, hacia la complejidad y diversidad existente en la sociedad. (Cerletti, 2013: 91)

Esto nos lleva a plantear problemas que no buscan encontrar “soluciones” o “respuestas” cerradas o limitadas. Más que eso, resulta interesante la propuesta de trabajar a partir de problemáticas que nos lleven constantemente a interpelarnos por nuestra propia humanidad al observar la

humanidad “otra” de las sociedades pasadas o “lejanas” en cualquier sentido. Más que plantear interrogantes del tipo de “¿por qué cayó el imperio romano?” deberíamos preguntarnos por el cómo y el por qué de las formas de organización de la desigualdad social en las distintas sociedades, o la forma en que las instituciones de gobierno se reproducen y se alteran a partir de la agencia de los actores sociales en el contexto de la vida cotidiana.

En este sentido cobra importancia otra categoría: la de “proceso”. Creo que la expresión de esta categoría tal como aparece en el DC responde a una interpretación mucho más acotada que aquella que hace la tradición antropológica, algo así como una intención de ir más allá de los “hechos” aparentemente aislados y delimitados cronológicamente, buscando conectarlos en una narrativa mayor. Ahora bien, al hablar de “proceso de disolución del Imperio Romano” (DC, 2015: 409), por ejemplo, se corre el riesgo de asumir una idea reificada, anacrónica y descontextualizada de lo que es y ha sido un “imperio” y de lo que quiere decir que este sea “romano”. Por eso desde la tradición antropológica la propuesta consiste en analizar la realidad sociohistórica desde una perspectiva “relacional dialéctica” (Achilli, 2005: 16), en donde la propia idea del “imperio romano” (o cualquier otra institución social) puede ser vista en sí misma como un proceso más que una “cosa”, atendiendo al “carácter de movimiento que se imprime en las prácticas y relaciones sociales aún en su aparente estabilidad y equilibrio” (Achilli, 2005: 17). Consiste, en esencia, en atender al carácter procesual de la realidad social, sin perder de vista el fundamento material de estos procesos. Ver a la sociedad “como producto de la acción creativa, pero a dicha acción creativa como algo que nunca puede separarse de su medio concreto, material” (Graeber, 2018: 110).

Reflexiones finales

Cuando al principio de este artículo hablé de la incomodidad que me genera dar clases de historia, no lo utilicé como recurso argumentativo. De verdad me he sentido y me sigo sintiendo incómodo en esa posición (que de todos modos elijo de buena gana ocupar). Pero esta incomodidad no es con “la historia” como saber o como disciplina, sino con una determinada lectura (occidental, colonial, hegemónica) de la historia, que deja afuera tantas aristas y que lamentablemente hoy se ve reflejada en el Diseño Curricular, como traté de mostrar en este trabajo. Pero esa narrativa, por su propio carácter de “hegemónica” también se nos presenta en muchos otros frentes, más allá del DC: libros de texto, recursos didácticos, documentales, programas de televisión, y en las exigencias o expectativas de otros actores de la comunidad educativa como supervisores, coordinadores, directivos, colegas, padres/ madres, y los propios estudiantes.

Mucho más importante: también y por el mismo motivo *nuestra propia subjetividad* está atravesada, permeada y asediada constantemente por esas narrativas, y por eso es necesario ejercer activamente y en todo momento una “vigilancia epistémica” (Neufeld y Wallace, 1998: 48) no sólo “hacia afuera”, sino también “hacia adentro”. Este artículo es un intento de ir en esa dirección. Creo que todavía queda mucho por “dialogar” entre la antropología y la historia, y que el ámbito educativo es por demás rico para explorar y profundizar estos diálogos posibles, a pesar de las incomodidades, complicaciones y contratiempos varios que se nos pueden presentar. No podría ser de otra manera.

Bibliografía

- Diseño curricular nueva escuela secundaria de la Ciudad de Buenos Aires, ciclo básico* (2015). Segunda edición. Dirigido por Gabriela Azar. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Ministerio de Educación. Dirección General de Planeamiento e Innovación Educativa. Gerencia Operativa de Currículum.
- Achilli, E. L. (2005). *Investigar en antropología social: los desafíos de transmitir un oficio*. Labore.
- Achilli, E. L. (2016). Enseñar antropología. Una introducción. Cerletti, L. y Rúa, M. (comps.), *La enseñanza de la antropología*, pp. 17-30. Facultad de Filosofía y Letras (UBA).
- Cerletti, L. y Rúa, M. (2016). Antropología de la enseñanza. Conocimientos y experiencias. Cerletti, L. y Rúa, M. (comps.), *La enseñanza de la antropología*, pp. 123-144. Facultad de Filosofía y Letras (UBA).
- Cerletti, L. (2013). Enfoque etnográfico y formación docente: aportes para el trabajo de enseñanza. *Pro-Posições*, vol. 24, núm. 2, pp. 81-93.
- Dussel, E. (1993). Europa, modernidad y eurocentrismo. *Revista de Cultura Teológica*, núm. 4, pp. 69-81.
- Gledhill, J. (2000). *El poder y sus disfraces: perspectivas antropológicas de la política*. Bellaterra.
- Graeber, D. (2018). *Hacia una teoría antropológica del valor: la moneda falsa de nuestros sueños*. Fondo de Cultura Económica.
- Hall, S. y Gieben, B. (1992). The West and the Rest: Discourse and Power. *Race and Racialization, 2E: Essential Readings*, pp. 85-95.
- Hirsch, M. M. y Salerno, V. (2016). Las problemáticas socioculturales y las relaciones sociales entre el pasado y el presente. Reflexiones sobre la enseñanza de la antropología desde un enfoque socioantropológico. Cerletti, L. y Rúa, M. (comps.), *La enseñanza de la antropología*, pp. 101-122. Facultad de Filosofía y Letras (UBA).
- Lander, E. y Castro-Gómez, S. (2000). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales: perspectivas latinoamericanas*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Muzzopappa, E. y Villalta, C. (2011). Los documentos como campo. Reflexiones teórico-metodológicas sobre un enfoque etnográfico de archivos y documentos estatales. *Revista Colombiana de Antropología*, vol. 47, núm. 1, pp. 13-42.

- Narotzky, S. (2004). Una historia necesaria: ética, política y responsabilidad en la práctica antropológica. *Relaciones. Estudios de Historia y Sociedad*, vol. 25, núm. 98, pp. 107-145.
- Neufeld, M. R. (1996). Acerca de antropología social e historia: una mirada desde la antropología de la educación. *Cuadernos del Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano*, núm. 17, pp. 145-158.
- Neufeld, M. R. y Wallace, S. (1998). Antropología y ciencias sociales. De elaboraciones históricas, herencias no queridas y propuestas abiertas. *AAVV. Antropología Social y Política*. Eudeba.
- Oliveira, A. y Rúa, M. (2017). Formação de professores para o ensino de antropologia no Brasil e na Argentina. *Perspectiva*, vol. 35, núm. 1, pp. 92-112.
- Ramallo, F. (2017). Narrativas descoloniales, (re)escrituras de la historia y enseñanzas otras: entre apuestas y contextos. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, vol. 14, núm. 14. En línea: <<https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/els/article/view/2214/3300>>.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós.
- Rockwell, E. (2011). Los niños en los intersticios de la cotidianidad escolar: ¿resistencia, apropiación o subversión? *Discusiones sobre infancia y adolescencia: Niños y jóvenes, dentro y fuera de la escuela*, pp. 27-52. Biblos.
- Rúa, M. (2019). El currículum desde un enfoque antropológico. *Debates em Educação*, vol. 11, núm. 23, pp. 448-462.
- Siede, I. A. (2012). Ciencias sociales en la escuela: sentidos de la enseñanza. *Ciencias sociales en la escuela: contenidos y propuestas para la enseñanza*, pp. 17-48. Aique.
- Sinisi, L., Cerletti, L. y Rúa, M. (2016). La enseñanza de la antropología y la formación de profesores. Cerletti, L. y Rúa, M. (comps.), *La enseñanza de la antropología*, pp. 31-46. Facultad de Filosofía y Letras (UBA).
- Speziale, T. (2018). La gubernamentalidad neoliberal: el caso de la Nueva Escuela Secundaria (NES) en CABA. *Revista de la Carrera de Sociología*, vol. 8, núm. 8.
- Trouillot, M. R. (1995). *Silencing the past: Power and the production of history*. Beacon Press.
- Trouillot, M. R. y Gnecco, C. (2011). *Transformaciones globales: la antropología y el mundo moderno*. Universidad del Cauca.
- Wolf, E. R. (2005 [1987]). *Europa y la gente sin historia*. Fondo de Cultura Económica.

Capítulo 10

La definición de los contenidos

Entre la antropología y la docencia

Douglas Luis Cairns y Gabriela Novaro¹

Introducción

A partir de reconocer la importancia que ha adquirido la práctica de la enseñanza de las Ciencias Antropológicas (CA), nuestra pregunta central es, ¿cómo acercarnos, como docentes, a la definición de contenidos de las CA a ser enseñados? Se comprende que podríamos completar didácticamente con, ¿qué aprendizajes estimular-sugerir-construir en torno a las CA?, sin embargo, sabemos los docentes que la relación enseñanza-aprendizaje es más compleja que lo que sugiere su utilización.

El trabajo se inicia con un breve comentario sobre la inclusión de las CA en las Niveles Educativos Formales (NEF). Podría considerarse que tal vinculación es auspiciosa y productiva; alertamos en relación al hecho que tal conexión presenta condicionamientos, importantes de ser reconocidos.

1 Colaboración en la construcción, clarificación y corrección de contenidos.

La segunda parte propone una discusión generalizada sobre la cuestión de los contenidos y su definición, desde la perspectiva de la enseñanza. Mencionamos factores generales que inciden en su construcción, no siempre controlables, y avanzamos hacia una conceptualización introductoria para la configuración de contenidos, con aportes desde las CA.

La tercera parte aborda la definición de contenidos desde una perspectiva diferente. Nos apartamos de una mirada “tradicional” de los contenidos como bloques-unidades transpuestos, a ser enseñados y aprendidos. Pretendemos ubicarnos en un espacio de intersección de las prácticas docentes y las prácticas de las CA, desde donde convocar a los “estudiantes-aprendices”, para reconocer la cualidad de humanidad, y la potencialidad socio-cultural de las situaciones educativas. Tal perspectiva será abordada con ejemplos.

Finalmente, y a tono con ciertos desarrollos educativos, incluimos algunas ideas sobre la interrelación de las CA y ciertos procesos cognitivos. Suponemos que la disciplina (como otras) permite la operación y práctica de ciertos de tales procesos (relativiza-R, compara-R), que pueden ser considerados aptos como contenidos.

Nuestra conclusión insistirá en la necesidad de constituir una (o más) metodología para la definición de contenidos. Subrayamos la potencialidad de que ambas profesiones y prácticas sean vinculadas y se retroalimenten. Proponemos la necesidad que toda valoración esté orientada hacia la explicitación de sus fundamentos.

Marco o contexto: las ciencias antropológicas (CA) en los niveles educativos formales (NEF)

A riesgo de equivocarnos en la generalización, pareciera que las CA han logrado insertarse en los NEF, primero

en los niveles terciarios. En general, desde una perspectiva histórica y espacial europea, la universidad se ha anticipado a los otros niveles (lo que remite a la historia de las profesiones). En algunos países, y los EUA es un caso reconocido y relevante, las CA han formado parte del currículo de los adolescentes, por décadas. Por otra parte, el sistema del BI (Bachillerato Internacional), que tiene orígenes recientes (un poco más de medio siglo), inicialmente europeo-occidental (aunque pretensión “mundial”), y cuyos usuarios iniciales fueron solo adolescentes, incluye una materia como “Antropología social y cultural” como parte del grupo 3 (individuos y sociedades).

Nuestro país, Argentina, no es una excepción. Las CA fueron primero terciarias (por “terciarias” nos referimos a todos los niveles educativos “más arriba” del medio-secundario), en el caso de la UBA desde 1958, solo a posteriori comenzó un proceso de expansión hacia otros niveles, especialmente al secundario. Esto se aceleró tras la conquista de la democracia, y en nuestro caso personal coincide con la relación con el BI. Además, hay A (antropólogos) trabajando en niveles primarios, en niveles medios-secundarios, no siempre “dando” la materia-contenidos de las CA, y NO-antropólogos (A) “dando” contenidos-materia de las CA. El panorama, como suele ocurrir, es variado, pero el hecho es claro: hay docentes enseñando contenidos de las CA, en diversos niveles, en diversos formatos, sean o no A.

¿Acaso las “CA” están en los NEF, porque hay una materia?, la vinculación casi-mágica (en tanto relación causal) entre DAR materia-asignatura y PRODUCIR educación-enseñanza es toda una temática, quizás tan vasta como otra vinculación casi-mágica entre enseñar-lo que producirá-aprender: basta creer que lo lero exista y suceda, para suponer que lo segundo también ocurrirá. Lo que las vincula, y lo que hay entre ellas es aún hoy, una pregunta difícil.

Las CA en la escuela media: ¿mejora, reforma, reproduce?

Si bien el trabajo pretende cierta generalización a todos los NEF, la escuela media-secundaria, la enseñanza y el aprendizaje adolescente, ocuparán un lugar más central.

La expansión e incorporación de la enseñanza de las CA es ya un hecho, y su indicador más claro, en nuestro medio (Facultad de Filosofía y Letras, UBA), es la trayectoria de la didáctica especial, desde sus inicios hasta hoy (en la que se enseña a los A a enseñar CA). No hemos investigado el proceso ni sus causas, y sin embargo hay algunas cuestiones que nos interesa introducir en relación a posibles condicionamientos. Tal expansión e incorporación a los NEF, pudo y puede influir, condicionar, a su vez, a las CA, a los docentes de CA y a los A.

Una de esas condiciones, se vincula a la expansión de las especialidades terciarias, cuando estas alcanzan cierta posición en tal nivel, parecen luego derramar sobre los otros niveles. Esto ha sido notable en el grupo de las ciencias sociales (desde la democracia), aunque entre estas su carácter no es lineal, se incorporan, como ejemplo, sociología, comunicación, y a veces disminuyen su presencia geografía, historia.

¿Porque hay más especialidades?, factores como la ampliación de los conocimientos-información, cierto sesgo vanguardistas (lo último como mejor), sesgos culturales (brindar opciones), gremiales (presiones laborales), y cuestiones de poder, quizás sean parte de la cuestión. Queremos remarcar que hemos dejado afuera, prenociones sobre “mejores y-o más profundos” conocimientos, esto es, la suposición que cierta especialidad tiene mayor-o-menor relevancia (lo que no implica que estas prenociones sean utilizadas por las burocracias educacionales). En ocasiones, estas ideas, de especialidades más relevantes, se confunden con el eje temporal, “antiguo/moderno” (sesgo

vanguardista). Lo último como mejor es simplemente un sesgo etnocéntrico temporal.

Una segunda condición, se puede relacionar a los diagnósticos críticos sobre las instituciones educativas, que sobre todo enfocan al secundario como “problemático”, en “continua crisis”. Aunque usamos comillas, nuestra intención no es dudar de la situación problemática o de crisis (comprobable en un gran número de indicadores), sino todo lo contrario, marcar de una forma clara, simple y precisa: que la realidad de la escuela media (de adolescentes, y niños) parece requerir urgentemente la priorización, la atención y el esfuerzo hacia sus habitantes. La incorporación de las CA ha sido imaginada como “mejorando” tal situación difícil (Cairns, s/f).

Sin desmedro de que haya otras condiciones que articulen la expansión de las CA hacia los NEF (por ejemplo, porque se considera que valen la pena algunos de sus aportes; como fue aclarado, este tipo de argumento será evitado), estas dos condiciones (derrames desde el terciario y el intento de remediar crisis) están, creemos, estrechamente unidas en sus consecuencias. Se ha intentado reformar-resolver crisis añadiendo-derramando materias, orientaciones y contenidos, actualizados, desde los terciarios. Quienes “damos” clase en media en la provincia de Buenos Aires y CABA hemos vivido este proceso. Da la impresión, de que la incorporación de nuevas especialidades de conocimiento (y otras) y la inclusión de contenidos, especialmente en la secundaria-media se fundamenta en su existencia terciaria, incluso con sus segmentaciones y fragmentaciones terciarias, y en su contemporaneidad (vanguardismo, es claro que este fenómeno se complejiza, en nuestro medio con el corte dictadura/democracia). Además de la multiplicación de materias y orientaciones, esto se acompaña con cierta posibilidad de elección y opción, en un contexto de numerosas materias.

Las maneras en que se incorporan contenidos en los NEF puede tener consecuencias, no es lo mismo sustentar una incorporación sobre una lógica del aprendizaje y el conocimiento, que sustentarla en su contemporaneidad, en su existencia terciaria, con la esperanza de que se traduzca en un paliativo a una crisis. De la misma forma, la enseñanza de las CA en las NEF (desde su trasposición), generan modificaciones en su propio contenido (preguntemos, sino a los enseñantes historiadores y geógrafos, y a sus aprendices).

Los NEF y las CA: ¿problemas comunes?

Aun cuando las reformas sean bien intencionadas, puede, y suele suceder en los planes de cambio (tanto en la docencia, como en las políticas, en la educación, en los planes de desarrollo, entre otras), que es difícilmente predecible cómo las cosas se sucederán y desenvolverán, y que ello puede no ser de acuerdo a lo planeado. Ofrecer las más recientes especialidades, las ausentes-las que faltan, dar opciones, podría ser visto como índice de mejoramiento, pero esto sucede, casi siempre, en los envases-contextos tradicionales de las instituciones educacionales. En estos marcos, tales propósitos se parecen, a nuestro juicio, a una ampliación del mercado de oferta y demanda, de las potencialidades del consumo, nada necesariamente malo, pero... inciertamente bueno.

A riesgo de profundizar los supuestos y sesgos del trabajo, se podría indicar que alrededor, abajo y arriba, contextualmente, estas inclusiones (y derrames) del terciario, estas ampliaciones y actualizaciones de los conocimientos-contenidos, esta elegibilidad y opcionalidad (que tanto puede asemejarse a un proceso de democratización) pueden estar confundiendo: la cantidad con la calidad, la elegibilidad con la relevancia, el consumo con el conocimiento, en fin,

la totalidad con la profundidad. Cuestiones que nos tendrán ocupados en las próximas páginas.

Por suerte, no es nuestro objetivo resolver tales acertijos, pero es difícil intentar decir algo interesante sin tenerlos en cuenta. Como con los contenidos en general, no toda las CA valen la pena, o para ser más correctos, no todo en las CA, seguramente vale, la misma pena.

Desde nuestra perspectiva, las acciones, que suponen que todo vale la pena, o la misma pena, deben ser evaluadas; y esta evaluación basarse en criterios explícitos. No querríamos estar en el lugar ni de los docentes-ni de los estudiantes que sigan los contenidos de Cairns *et al.* (1996-1997). De la misma manera: calidad-relevancia-profundidad, su búsqueda, deben fundamentarse en criterios explícitos.

Entonces, lo que vale la pena, es importante hacer el esfuerzo por distinguir, evaluar, jerarquizar, comparar, criticar, fundamentar, en fin, discutir, los criterios para los contenidos. Esto último, corre de escena, el todo, la simple elección y opción de lo último, “lo que más te o me gusta, lo que deseas o yo desee”, y pone el acento en procesos educacionales en los que sus fundamentos son trabajados, y al menos en nuestra experiencia, ello requiere esfuerzos.

Es posible enmarcar gran parte de esta cuestión de los contenidos educacionales en la sobre-oferta de conocimientos e información disponibles, y desenmascararla en la necesidad de los procesos de decisión, jerarquización y evaluación.

Es que suponer que cualquier especialidad que tiene un espacio terciario, es relevante para los otros NEF, es un supuesto como el que lengua y matemática son los únicos centrales, los más importantes, en ciertos niveles. ¿Será así, o esto también depende de criterios? Por ello las CA tampoco pueden o deben tener la inclusión automática en los NEF, ni pretender que todo lo que ellas contienen es relevante.

No fue arbitrario que más arriba marcáramos la existencia de una crisis en la escuela media, en la educación adolescente. Sin embargo, el nivel terciario, “fuente de conocimientos”: ¿no sufre tal situación?, ¿la esquivo, la resuelve? Esto no es una casualidad, y también nos indica cierta problemática de los criterios que fundamentan las políticas educacionales históricas en nuestro país. El reconocimiento de profesionales y de ciertas universidades nacionales, contrasta con el hecho de que apenas un 50% de los grupos de edad correspondientes, está incorporada-finaliza la secundaria, y más aún, que los jóvenes conforman (sigan conformando) mayorías en las categorías de desempleo, subempleo, desocupación, empleo informal, y otras situaciones difíciles. Torrado (1992) correlacionó, clase social y nivel educativo, sus cifras dejan poco lugar a dudas sobre las brechas, ¿habrá cambiado la situación?, o ¿habrá empeorado?

La aparición-inclusión de las CA en los NEF puede que nos llene de orgullo, que nos confirme la creencia de que nuestra profesión terciaria es importante. Desde la perspectiva en que nos estamos colocando, sin embargo, la ampliación de su “consumo”, la libertad que su elección puede suponer, junto con nuestra participación en la pretendida resolución de crisis y problemáticas, debe ser examinada. Porque este orgullo y creencia, podría estar confirmando nuestra predicción disciplinaria central: la tendencia de los grupos humanos a creer que lo que hace el-nuestro grupo es bueno-normal-único. Producto cultural por excelencia, el etnocentrismo, es un fenómeno a ser enseñado y aprendido, pero antes debe ser reconocido, y (si controlado, no) acorralado. (Bateson, 1991 y Rappaport, 1994)

Las inclusiones del “todo”, y las elecciones y opciones, tienen lazos con lo que se conoce como la democracia en sentido amplio. Qué todos podamos elegir, opinar, optar, cualquier cosa, es una versión relativista de la democracia,

y de cierta forma del relativismo. ¿Se puede elegir y optar por lo que no se conoce?, y ¿decidir? Otras versiones, más estrictas, sostendrían que la democracia, no es centralmente elegir y optar, sino el trabajo y esfuerzo por construir el conjunto de reglas que nos permiten llegar a acuerdos, aun sosteniendo diferencias, en el contexto de la elección y la opción. Esto limita el relativismo, no los errores, y hace del esfuerzo compartido, la clave de la acción.

En ocasiones parece como si, la inclusión de mucho, la elegibilidad de todo, nos eximiera de tener que decidir. Proceso cognitivo de una importancia central, y de consecuencias relevantes, tanto en la vida cotidiana, como en la política, tanto en la ciencia, como en la docencia; después de todo, no decidir, quizás más fácil, quizás tenga-genera, más problemas que hacerlo (Gellner, 1994).

Más allá de todo esto, las CA están en las “sociedades y las culturas”, y forman parte de los NEF, ello nos incita a redoblar los esfuerzos. Por una parte seguir intentando hacer que nuestra disciplina produzca conocimientos relevantes, y por otra parte, insertarnos responsablemente en la educación formal, con contenidos de calidad, intentando evitar profundizar y reproducir la crisis. Lo que sigue pretende contribuir a tal proceso.

Construyendo contenidos

Introducción

La definición de contenidos para ser enseñados y aprendidos (en el contexto de las NEF) es parte de una práctica-institución mucho más compleja, la educación formal. Los contenidos se relacionan e interactúan con muchos otros aspectos de la práctica educativa, son influenciados,

condicionados y determinados por otros, y a su vez ellos los influyen, condicionan y determinan (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1993).

Solo para ejemplificar, uno de nosotros prepara adolescentes para exámenes de CA del BI, enseñar para aprobarlos condiciona parte de las prácticas educativas, incluidos parte de los contenidos. Contenidos que deseara presentar el docente, pudieran no ser clara y directamente relevantes para el examen, o, contenidos de las CA que pudieran ser considerados poco relevantes, pueden serlo para el sistema evaluativo. La “libertad de cátedra” permite al docente ciertas libertades, y al mismo tiempo las notas de sus examinados son evidencias sobre cierta fidelidad hacia el sistema.

Otros condicionamientos sobre los contenidos pueden ser analizados como multi-factores: desde un currículo oficial centralizado, hasta un proyecto escolar consensuado; desde la realidad cotidiana, que se filtra-y se abre, o que se puede intentar mantener fuera-clausurar, hasta los deseos e intenciones docentes, y estudiantiles por imponer-incluir el afuera.

Las preguntas sobre qué de las CA vale la pena enseñar y aprender, son por demás relevantes; las posibles respuestas también: podemos creer que no tiene, o que no tiene UNA respuesta, que tiene tantas como respondedores hay, e incluso que no vale la pena intentar buscarlas. Buscar respuestas, es lo que nos convoca: un esfuerzo por aproximarnos a una metodología para la definición de contenidos en la enseñanza de las CA, buscar, indagar, decidir contenidos.

Justamente, la idea de que cada docente tiene su respuesta, es tentadora, muy especialmente en el marco de la libertad de cátedra, y-o, de la mirada liberal sobre la docencia. En otro extremo está la idea de que los contenidos están determinados por la tradición institucional, escolar, jurisdiccional.

Hay otras cuestiones, que no todos aceptarían evaluar a la hora de definir contenidos. Nosotros, sí, nosotros docentes, fracasados seriales (qué docente puede decir: enseñé todo, todo lo que quería y que creía relevante; no agregaremos, por razones humanitarias, la pregunta: ¿lo aprendieron?, ¿lo aprendieron tod S?, ¿lo usan?): podemos sentirnos muy seguros de qué queremos enseñar, de su contenido, de su relevancia (en este caso de las CA), pero, lo aprenderán, les interesará, lo usarán, lo transferirán, etcétera, ¿lo considerarán importante? ¿Se relaciona el aprendizaje con la definición de contenidos?

¿De dónde proviene semejante pesimismo?, ¿será la práctica docente?, ¿puede el enseñador articular-asegurar el aprendizaje? Otra vez el vínculo casi-mágico en todo su esplendor: pero es que nos hemos cansado de escuchar y compartir contenidos maravillosos de docentes-enseñantes, que son solo reconocidos como tales por sus pares, no siempre por sus estudiantes-aprendices (por lo que se ve, también nos ha ocurrido).

Habrá también entonces que enfrentarse a esto, si para la definición de contenidos debe reflexionarse solo sobre la enseñanza, o también, sobre el aprendizaje; consuela, que la magia también es o puede ser razonable (Lévi-Strauss, 1962).

Solo para finalizar esta enumeración —introdutoria— sin orden (de aspectos que intervienen en la definición de contenidos), habría que mencionar la cuestión de los expertos, los experimentados, estos han sido considerados como orientadores para articular la dirección educacional.

El proyecto de la modernidad iluminista, se dice, está averiado, cuán profunda o superficial es la grieta, es para algunos una cuestión sin importancia, para quienes la vida se nos va con ilusiones utópicas, el desafío sigue en pie y merece seguir siendo enfrentado, en un panorama donde suturar o profundizar la grieta no queda del todo claro.

El posmodernismo nos muestra una realidad dura: no bastan los discursos, ni las ilusiones, ni los deseos, para lograr metas.

Afinando la puntería

Quizás ni siquiera valga la pena creer que el contenido es, o deba ser relevante, bastará justificar como contenido a cualquier conocimiento, u otra cosa, de un campo, y poner el acento, no en él, sino en lo que hacemos con él, otra vez, criterios para fundamentar, un método.

¿Y si la definición y evaluación y decisión de contenidos se basara en lo que se presume es la distinción entre lo que conocen y lo que desconocen?

Lo que “ellos” no conocen, mejor dicho, lo que creemos que ellos no conocen, puede que no fundamente los contenidos, pero parece difícil arrebatarles cierta claridad, simpleza y precisión de lo que buscamos para definir contenidos. Además pueden ser complementados con lo que abundantemente hemos comentado sobre lo relevante, ¿que de lo que se desconoce valdrá la pena conocer?, y, ¿se puede adjudicar relevancia a lo que se desconoce?, ¿quién puede?

Hay una práctica que en las últimas décadas se ha puesto de moda y que busca moverse en esa dirección, al amparo de teorías del aprendizaje clásicas (¿hay otras?): las pruebas de diagnóstico. Estas apuntan en la dirección de hacer saber al enseñante que “saben o no saben” sus aprendices. Luego de su realización, se compara con el currículo oficial, se resta, y el resultado es lo que falta enseñar. Obviamente esto supone que el currículo oficial incluye lo relevante.

Se puede realizar el dispositivo de saber qué es lo que se desconoce, y ubicarlo como lo central, pero siempre habrá que volver: se desconoce esto, ¿es relevante?, ¿vale la pena enseñarlo? Podrá no ser aprendido, podrá ser aprendido y considerado irrelevante, pero ya comienza a despuntar

cierto contenido. Repetir lo que ya saben, no es conocer, y enseñar se acerca más a intentar que aprendan lo que no saben, que a reproducir lo que ya conocen. Si se de-construye la dualidad (un tanto brutal) saber-no saber, es posible enfrentarse con los grados de saberes, y quizás, más complejamente, con la cuestión de la profundidad (Luria, 1984 y 1985).

En las últimas décadas teorizadores de la educación siguiendo la estela del “héroe disciplinario” Bruner (1997), han insertado el concepto de cultura en relación a la escuela, la educación formal, y la enseñanza y el aprendizaje (su fuente: Geertz, 1987). Este uso, reconocible, sucede en el momento que los antropólogos empiezan a desconfiar del término-concepto. A pesar de su generalidad, lo podríamos sumar a nuestros criterios para definir contenidos, y entonces ya tendríamos: 1) lo que vale la pena, 2) lo que se desconoce, y, 3) la cultura, pero, ¿qué?, de ella.

Avancemos “dentro” de cultura. ¿Enseñar la cultura?, ¿toda la cultura?, ¿lo relevante de la cultura? Sin una buena teoría de la cultura, que nos explicita, informe y justifique ¿qué vale la pena, y qué no de la “cultura”?, mucho no avanzaremos. Seguimos con los problemas de la relación entre un todo y una parte, ¿qué es lo que se considera más relevante? ¿Cómo construir-justificar una teoría de la cultura, para la educación formal, que nos muestre sus elementos relevantes (de forma o contenido)? (Cairns, 2000).

Quizás lo central no sea enseñar-aprender la cultura, ya que esto parece aprenderse de manera casi automática, fuera de las instituciones escolares. Se trataría entonces de enseñar y aprender la cultura, pero no como contenido (de “minuestra” cultura), sino lo que la cultura ES, más allá de sus instanciaciones particulares.

Veamos un ejemplo, en “parte de nuestra cultura-sociedad actual”, los dólares son considerados (para algunos grupos sociales, incluyendo los profesionales) importantes.

Preguntarse, ¿porqué los dólares son importantes?, lleva la cuestión al plano, en el que distintas ciencias pueden contribuir a explicar (incluso las CA). Ahora bien, preguntarse, ¿qué significa que un grupo humano valore, de importancia a algo?, ¿quiénes le dan, y quienes no le dan, importancia?, ¿si da lo mismo darle importancia a cualquier cosa?, ¿si darle importancia a cierto tipo de cosas tiene consecuencias en otros aspectos de la cultura-sociedad?, ¿todas las culturas dan importancia a diferentes cosas?, ¿da lo mismo el tipo de cosas a las que se les da valor (las propiedades materiales, la vida humana, la ley, etcétera)? Estas preguntas ya son teoría socio-cultural.

Vivir, culturalmente, fue, es y será casi-automático (aún cuando para algunos genere mucho sufrimiento); los procesos de enculturación-socialización-educación operan desde la base de construir la normalidad, y básicamente reproducirla (al menos para los estructuralistas). Entender lo que la cultura ES (al menos en CA) y además, conocer “otras” culturas, es un ejercicio central en CA, y es algo distinto que constituirse en miembro de cierta cultura en particular. Es cierto, “¡esto es para el terciario, no para todos!”, sostendrían algunos colegas.

Reconociendo las dificultades de enseñar y aprender teoría socio-cultural, por más relevante que sea, hay toda un área de conocimiento de la cultura, que también puede formar parte de los contenidos: lo que se desconoce de los humanos, dicho más antropológicamente: de los humanos-otros, en culturas y sociedades. Hay aquí un potencial in-imaginado (con excepciones) para la escuela, para la educación formal: experimentar otras realidades socio-culturales de grupos humanos. Cazadores recolectores deambulando por Beringia, navegadores del Pacífico, brujos y magos en conflicto en sociedades africanas, esclavos y siervos de las sociedades pre-europeas, víctimas de las guerras,

desemplead s, torturad s, etcétera. Ningún ser humano puede vivir-practicar la humanidad entera, pero la escuela puede empujarlo a conocer ciertas experiencias socio-culturales, a experimentarlas-escolarmente, a aprenderlas, más allá de la propia.

Al fin y al cabo los campos disciplinarios en su conjunto, científicos o no, tienen maneras de evaluarse (de elegir, optar y decidir), tanto, que a veces cambian lo que consideran mejor, más verdadero, más correcto, ¿relevante? Se puede poner el acento en que, porque cambiamos, parece que no hay fundamento-relevancia, o acentuar que cambiamos, porque creemos que avanzamos, mejoramos. Los científicos realizan esfuerzos para alumbrar evaluaciones. Ciertamente las tradiciones disciplinarias científicas van indicando áreas de relevancia, de fracasos, de cambios, que en ciencia son muy importantes. Las CA no escapan a ello, en la próxima sección veremos conocimientos de las CA refutados, que “siguen vivos”, muy vivos, y que podrían ser relevantes, no por correctos, sino todo lo contrario (Klimovsky, 1994).

¿Acaso se nos ha aparecido un nuevo criterio para decidir contenidos?, no solo lo que creemos que no saben, y que creemos deberían saber, sino, lo que saben, que creemos-sabemos, “ha devenido” incorrecto, científicamente, y que es parte de su-nuestra cultura.

Pero, se nos dirá, ni las relevancias y-o verdades de la ciencia son eternas, las epistemologías relativistas acecharán con las verdades por consenso de comunidades, que problema hay, estos también son contenidos que pueden ser interesantes, cuando no sean des-movilizantes, o adormecedores, o incorrectos. Se puede entender a la educación como “transmisión” de la verdad, para nosotros, se trata de otra cosa, una búsqueda.

Conclusión

Los docentes tenemos diversas maneras de considerar contenidos a enseñar, ojalá algunas de las que hemos presentado sirvan. Es posible que hayamos exagerado cierto sesgo de racionalidad, y correlativamente ignorado los aspectos más emocionales que también participan en nuestras elecciones, decisiones y evaluaciones.

Es cierto que lo que “yo crea” importante enseñar, puede que no se aprenda, pero parece mejor que enseñar, lo que no se cree relevante. La presunción de relevancia, la confianza en la suposición de relevancia, no tiene porqué ser impuesta autoritariamente, puede ser persuadida, argumentada, y también, refutada.

Esto último, quizás atempere la idea del des-conocimiento que hemos utilizado, incluso la idea del conocimiento incorrecto, como uno de los fundamentos posibles para la elección de contenidos. Ya que esto, lleva a la idea de que el contenido es un resultado (de hecho el currículo y los contenidos explícitos están representados así: lo que tienen que saber (norma-regla), que será evaluado (castigo-premio)). A continuación, intentaremos elaborar una mirada de los contenidos menos resultadista, y más de proceso, otorgando importancia a la relación social educativa.

Antropología y docentes. Docencia y antropólogos

Considerando a ambos, la antropología y la docencia, como acciones prácticas, a continuación trazaremos entre ellas ciertos vínculos, los cuales creemos pueden ser material para la construcción de contenidos.

Ciertas conexiones entre la docencia y la antropología, se hacen particularmente explícitas, cuando lo que se

relaciona es ser docente de antropología, antropólogo o no. Encontramos vínculos que acercan y distancian, que diferencian y asemejan, que profundizan y contradicen, que re- fuercen y potencian. Vínculos, que no relacionan un todo con otro todo, sino aspectos de prácticas en un caso con aspectos de prácticas en otro caso, y que pueden enriquecer ambas prácticas, o al menos las maneras de enfrentarlas. Al contrario de contenidos tradicionales, este tipo de contenidos no figuran explícitamente en los documentos; su ocurrencia más o menos espontánea, asimilables a los imponderables de la vida real (Malinowski, 1986) docente, no debería inhibirnos de realizarlos, incluirlos, y hasta planificarlos.

En un planteo algo tradicional el docente de antropología utiliza la disciplina CA y su trasposición didáctica para buscar, definir y decidir contenidos, se trata de una relación lineal, saco y pongo, sazono, con didáctica; con cuánta “lógica” (o sin ella) esto se realiza, es también interesante explorar. Lo que intentamos, en este apartado es algo menos lineal y más circular, vincular, relacional. Examinar vínculos entre ciertos contenidos que la práctica de las CA han precipitado-producido, y ciertos aspectos específicos de la práctica docente de la enseñanza.

Tenemos la esperanza que estos “contenidos” permitan una práctica, más satisfactoria, más relevante; no específicamente porque hagan a los “contenidos” más claros, mas aprehensibles; sino que, al poner ambas prácticas en conjunción, puedan iluminarse, contrastarse, problematizarse, mutuamente. De hecho, podría ocurrir que la utilización de algunos de esos elementos (de la antropología), en la exploración de sus vínculos con la docencia, reoriente y enmarque ambas prácticas. Lo presentaremos en forma de ejemplo (aún no encontramos la forma de conceptualizarlos), el orden será aleatorio, y no pretendemos ser exhaustivos.

Ejemplo

Nuestro ejemplo remite a la teoría antropológica de la evolución, aquella gran idea del siglo XIX que pretendía (entre muchas otras cosas) explicar el porqué existían (existen) diferentes sociedades y culturas. Se creía que el tiempo, la tecnología, la invención y el intercambio humano eran los factores centrales para explicar las diferencias entre los grupos humanos, que quedaban alumbradas por la idea fuerza de progreso. Mientras que algunas sociedades y culturas a través del tiempo, se creía, habían progresado, desarrollado, otras habían quedado fuera de tales procesos. No fue difícil, para aquellos A adjudicar una valoración positiva a las que sí (suponían) lo habían hecho, y una valoración negativa, a las que no. Es posible, desde este contenido dirigirse al etnocentrismo, al racismo, a la historia cultural colonial-imperial europea, a nuestra idea actual de progreso, etcétera, es decir, hacia contenidos que son temáticas interesantes y relevantes, antropológicas y contemporáneas. Hemos renunciado a proponer contenidos específicos (más aún a proponer relevancias para los mismos), los que aparecen lo hacen a título de ejemplificación, su elección si implica cierto sesgo personal.

Sin embargo en función de lo que queremos mostrar, relacionaremos tal teoría con la docencia: ¿somos evolucionistas los docentes, la escuela, la educación?, ¿creemos en el progreso de nuestros estudiantes, relacionado a nuestra acción?, ¿son los adolescentes (en algún caso) seres en construcción, y los adultos ya construidos y desarrollados, sus constructores? En todo caso habrá docentes más seguros de que forman, mejoran, hacen progresar, desarrollan (Sarmiento, 1971); otros que, sospechan más de tales verbos, y se reconocen como ayudadores, facilitadores, guías; y aún otros, que creen que la educación, las escuelas

(y las universidades, escuelas “superiores-altos”, para privilegiados), los docentes, somos simples mecanismos de adaptación, instrumentos condicionados por un poder reproductivo (Bourdieu, 1977).

Más allá de los docentes y sus creencias o no en la teoría de la evolución-progreso, los p-madres la creen, las instituciones, muchas profesiones la utilizan (políticos, economistas, trabajadores sociales, etcétera), es una creencia-práctica-valoración central a nuestra cultura, vivimos generalizadamente incrustados en y por ella. Aún los A que pueden tener miradas críticas hacia ella (en ciertos contextos, como aquí), sin embargo, en su-nuestra vida “privada-doméstica”, la aplicamos, (incluso lo hemos hecho aquí al considerar ciertos desarrollos de conocimiento como más avanzados que otros).

En CA la teoría evolucionista fue refutada y criticada, a través de la creación de un concepto-acción central de nuestra disciplina, el etnocentrismo y su pretendida solución en el relativismo cultural. En los principios del siglo XX aprendimos que los A, no debíamos, o debíamos ser precavidos al juzgar valorativamente a las sociedades y culturas que estudiamos. Que juzgar el progreso de cierto grupo social sobre otro podría ser difícil de comprobar científicamente, más aún, cuando se sostiene tal idea de superioridad —¡oh casualidad!— de nuestra propia realidad, a la que valoramos positivamente.

Lo que les pasaba a los evolucionistas (no solo en CA, hemos marcado su existencia actual como contenido núcleo de nuestra cultura), era que las sociedades-culturas de las que formaban parte se habían desarrollado tecnológicamente, y creían que este hecho les permitía caracterizarlas como superiores, mejores. Este etnocentrismo moral, es una tendencia básica en las culturas (en la nuestra, parte del capitalismo occidental, según Clastres 1981, ha adquirido rango dominante), lo hemos introducido en varias

ocasiones en este escrito: cierta necesidad-fuerza cultural de, creer-practicar cierto contenido cultural, y además de creerlo-practicarlo, considerarlo como normal, mejor o único (Cairns, 2011).

Hay entonces dos aspectos a considerar en este vínculo que estamos trazando entre docencia y CA. Uno, la incidencia de esta poderosa idea de progreso-mejoramiento en nuestras creencias y prácticas, y su problematización. Dos, la curiosa-poderosa relación etnocéntrica de creer que lo propio (desde lo individual a lo social-cultural, lo que enseñamos-nuestra profesión, etcétera) es mejor.

En A, dado el hecho de que las culturas pueden ser consideradas mecanismos de transmisión intergeneracional de valoraciones, cuando alguien de una cultura estudia otra cultura, se torna problemático estudiar valoraciones de otras, a través de las propias valoraciones. Porque las sociedades, los grupos y las personas vivimos en culturas que, además de ser mecanismos que transmiten tales o cuales valoraciones, transmiten la creencia en su legitimidad, en su corrección, en su normalidad (esto también forma parte de la teoría socio-cultural).

La idea debiera resonar: que yo crea que la educación, las escuelas y los docentes hacen progresar (es buena), que yo crea que la antropología les hace bien (suponemos a los estudiantes), son hermosas creencias etnocéntricas, cuyo valor de verdad, científica, es al menos problemático, controvertible. Ahora bien, que ocurre cuando el docente enseña A, ¿no es el evolucionismo una rica analogía para reflexionar y discutir la enseñanza?, ¿no pueden ser los conceptos de etnocentrismo y relativismo transferidos a la educación, la docencia y las prácticas educativas (de todos los actores educacionales)? ¿Cuándo los docentes decidimos “llevar” a los estudiantes a algún lugar, estamos siendo etnocéntricos?, ¿a dónde creemos que ellos deben ir y nosotros llevarlos?

Se podría argüir que toda enseñanza supone tal consideración, y que el docente intelectual (Giroux, 1990) debe criticar-evaluarse continuamente, incluyendo los contenidos que elige-decide enseñar. Sin embargo, lo que se está proponiendo, es discutir-criticar-evaluar, la propia actitud enseñante al enseñar; la del docente, de la materia, de la escuela, de la educación, desde unas CA que ubican a las creencias y supuestos culturales de tales instituciones como eso: creencias sobre la normalidad y lo mejor.

Si la docencia no es una ciencia, o una actividad en busca de verdades (o falsedades menores), ¿debe despreocuparse por ellas?, ¿se deben analizar y reflexionar sobre las verdades y valoraciones creídas y valoradas? No es para nada curioso que un elemento cultural humano tan importante como los conocimientos, y su transmisión generacional, hayan sido objeto de debates intensos en términos de su “contaminación” con los valores y las valoraciones (como si estos no se transmitieran). Desde la posición que, los conocimientos valen por propio peso, más allá de las valoraciones incluidas, a las que ven todo proceso de enseñanza y aprendizaje como saturado de valoraciones, cabe decir que las valoraciones son fenómenos constitutivos de la humanidad (actualmente han recuperado una posición reconocida en la relación educativa, aun cuando, para algún s sea controversial).

Entonces, los docentes, que tenemos, en general, una direccionalidad, quizás podamos aprender de los A, a problematizarla, relativizarla. Sin embargo, la relativización también puede ser problemática, las relativizaciones totales nos dejan sin creencias para la acción (¿para qué “dar esta clase” sino creo que ella sirva?). No hay creencia-práctica sin un marco de valoración, estas podrán ser más o menos explícitas, podrán ser sentidas como más propias o más ajenas, incluso como más o menos “racionales”, pero en

general, sea en docencia o en A (como en casi todos los contextos) son etnocéntricas, y ello nos debe alertar.

El caso de uno de nosotros que cree, creía, que vale la pena enseñar A, para que aprendan CA. Ya nos hemos encontrado con estas cuestiones antes: cuando intentábamos averiguar qué contenidos valen la pena. Aquí sin embargo, la cuestión es más general, si la idea de progreso, de evolución, de desarrollo, de formación, resultan problemáticas, se justifica la pregunta: ¿qué es lo que estamos haciendo?, ¿qué clase de acción es la educativa?, ¿qué debo hacer como docente?, ¿qué es lo relevante?

Habrà que entender que lo que estamos proponiendo es un tipo de “contenido”, que además de estar relacionado con un contenido tradicional de cierta A (y otros campos), puede ser enmarcado por un vínculo entre la práctica de las CA y la práctica docente. Estas prácticas están impregnadas por estas cuestiones (progreso, relativismo, universalismo, desarrollo, valoraciones), y estas pueden considerarse más o menos relevantes y pueden conectarse con otras (la política, la antropología aplicada (de la acción), el cambio, etcétera).

Conclusión

Las relaciones y prácticas educativas, el aula, las escuelas están inmersas en la historia, la sociedad y la cultura, y la conciencia de ello será (¿siempre?) limitada. Vincular un contenido a enseñar y aprender, con la “humanidad” del enseñado y del enseñante, implica más trabajo, mayor esfuerzo. Aunque podría enmarcarse como similar a una ejemplificación, es distinto, ya que Nos involucra directamente: no solo son otros, no-presentes “desconocidos”; sino que a través de nosotros: ellos están presentes (otras generaciones, otras clases sociales, otras formas culturales, otros géneros, otros roles, otras religiones, etcétera).

Desde nuestro lugar en el aula, podemos volvernos otros, relativamente, y observar-los-nos. Al involucrarnos, la situación se desenvuelve en direcciones difícilmente predecibles (descubrimientos, sorpresas, negaciones, etcétera), pero se trata de una primera forma de la transferencia educativa, más o menos dirigida-sugerida por el docente. Transferir puede ser una de las muchas formas de hacer relaciones, es posible que la educación y la conciencia se vinculen con las relaciones.

En este párrafo hemos intentado presentar algunas cuestiones que están en un lugar distinto al de contenidos tradicionales de una disciplina, si se quiere son vínculos entre la docencia y las CA; para nosotros estos vínculos, examinados, explorados, discutidos, evaluados, tienen la posibilidad de relacionar disciplinas con prácticas, prácticas con docencia, y ello con seres humanos en relación, educacional.

Procesos cognitivos, desde las CA

Las instituciones educativas se han llenado en las últimas décadas de discursos sobre el pensar (también reflexionar). Pensar es probablemente un proceso cognitivo; pero aún permanece sin definiciones, sin metodologías de trabajo, que nos satisfagan. Es parte del lenguaje permitirnos decir cosas que aún no conocemos. Hasta conocerlas, optaremos por procesos cognitivos más asibles, los que serán abordados con ejemplos cuyo contenido se referirán a las CA.

Una primera justificación para incorporar como contenidos a procesos cognitivos específicos recorre ciertas elaboraciones que están en la base del desarrollo de las ciencias cognitivas, en particular, aquella que contrasta la cantidad de datos e información, con el análisis e interpretación cualitativa, que pretende profundidad. Esta situación de

“des-balance”, entre cantidad y calidad, de información-datos y conocimiento, que impulsó a las ciencias de la información, y simultáneamente las cognitivas, quizás no solo sea más patente actualmente, sino de urgente resolución para la educación.

Algunos de nuestros comentarios y esfuerzos en la sección Contenidos referidos al relativismo, a la democracia, a optar y a elegir, a decidir, pero sobre todo a desarrollar metodologías para enmarcar tales fenómenos, contextúan tales desbalances (Gardner, 1987; Reynoso, 1997; D’Andrade, 1995).

Un segundo aspecto que podría justificar la elección de procesos cognitivos como contenidos, es, que ello ya ocurre. En el aula, en el zoom, ¿cómo podrían los educandos no movilizar su cerebro-mente?, o los educadores pretender ¿no incitar a las neuronas-pensamientos de sus educandos? En muchas (todas) disciplinas las prácticas, y haríamos bien en no diferenciar prácticas corporales externas e internas, prácticas de operaciones en las aritméticas, prácticas de memoria de poemas, prácticas de reconocimiento de distinciones temporales y espaciales, prácticas con la pelota, etcétera, tienen correlato en procesos cognitivos (experimentar, practicar, experimentar, etcétera), sea que lo planifiquemos o no, o incluso que lo prioricemos o no.

Posiblemente los docentes, y casi siempre los documentos educacionales, no focalizan sus intenciones en procesos cognitivos, sino en su resultado: de la suma, de la recitación precisa, de la pelota controlada, etcétera. Teniendo en cuenta, que los procesos cognitivos ocurren más allá de las intenciones, la cuestión es si vale la pena ejercitarlos, promoverlos, “des-enmascararlos”. Las disciplinas, en sentido amplio (el más amplio posible en términos de educación formal), no se especializan en un determinado proceso cognitivo, aunque algunas de ellas operan más insistente e intensamente con algunos de ellos.

Quizás podamos soñar con algún día en que tengamos la capacidad y habilidad de encarar enseñanzas y aprendizajes de procesos cognitivos, y además, de vincularlos horizontalmente, en y entre disciplinas, por ejemplo: comparar en varias disciplinas, dudar en varias disciplinas, y encontrar claridades para: ¿jerarquizar?, ¿analizar?, ¿teorizar? (Cairns, 2008).

Estamos “entrando-abordando” los procesos cognitivos desde las especialidades; de ingresar desde los procesos en sí, una de las primeras cuestiones que se nos aparecen es: ¿están todos en el mismo “nivel”? (describir, comparar, analizar, etcétera). Téngase en cuenta que tales distinciones son analíticas.

Relativizar

El proceso cognitivo, que nos interesa presentar, ya ha estado dando vueltas en este escrito, relativizar (“culturalmente”), y si bien en las CA su uso ha sido llevado a una técnica, a un método (¿a un sesgo?), el mismo posee múltiples conexiones, con otras áreas de conocimiento. Por ejemplo en filosofía, relativizar puede ser relacionado con el dudar-criticar como proceso cognitivo; también con la idea de la des-construcción; estas acciones no parecen estar muy alejadas del relativizar. Aquí NO nos referiremos al relativismo en general, sino al relativismo cultural, en función de proceso cognitivo: relativizar.

El relativismo cultural, y la función cognitiva asociada de relativizar, ha sido referida usualmente a aspectos morales (los valores son relativos a...), y-o a aspectos de conocimiento (los conocimientos son relativos a...). Aquí nos interesa algo más básico, la operación cognitiva “relativizar”, como contenido posible a enseñar, y aprender.

En CA el relativismo cultural implicó relativizar en dos aspectos: por una parte, las propias valoraciones culturales

del A, en relación a las realidades culturales estudiadas, y por otra, las valoraciones culturales de los grupos humanos estudiados. Recordemos que los A encontraron útil esta actitud para combatir el etnocentrismo, fenómeno (categoría humana) por el cual tendemos a valorar nuestra propia realidad sobre las ajenas.

Un disparador utilizable en la enseñanza de las CA es la pregunta: “¿quién descubrió América?”. Si bien en las últimas décadas las respuestas han tendido a modificarse (un interesante tema de investigación), el tradicional y típico, europeísmo: “Colón, España, Europa”, permite iniciar un proceso de enseñanza y aprendizaje muy particular, en el que podemos examinar el relativizar. En primer lugar, el reconocimiento de que otras entidades, los “Americanos”, la habían descubierto. En segundo lugar, tal “descubrimiento”, por parte de los estudiantes, implica una complejización del conocimiento, ya que hay dos respuestas “marcos-esquemas” de conocimiento en relación a la misma pregunta. Ambas entidades, en tanto, conocimientos, creencias y valoraciones son perfectamente usables, creíbles y cognoscibles en su propios marcos, incluso pueden hasta convivir y perdurar si no se les contrasta y enfrenta. Sin embargo, sus “valores-y-sentidos” son relativos a, distintos; para indagar esto, es necesario contrastar ambos.

En tercer lugar, el contraste de tal complejización dual, esto es, que un conocimiento poseído, una creencia sostenida, con determinado valor, (marco-esquema I) es puesto en simultáneo-paralelo con un valor, conocimiento y creencia distintos (marco esquema II). La contrastación de ambos, no en función de su valor-y-sentido de verdad, sino en función de entender su posibilidad de existencia como un estado de cosas creído, valorado y conocido (por personas, por grupos, etcétera). ¿En qué condiciones sociales-culturales-históricas, es posible creer, valorar y conocer lo uno

y-o lo otro? Estos “conocimientos-respuestas” no existen solos, están imbricados en una red compleja, que hemos llamado marco (*frame*), o esquema (*scheme*), o grupo de representaciones *n* (de acuerdo a distintos autores). En esos marcos-esquemas tal conocimiento es creído, valorado y conocido. Recuérdese que estamos en el contexto de una ciencia social, de manera que, si bien parece que estamos refiriéndonos a mentes individuales, estas, están contextualizadas histórica, social y culturalmente.

Se podría discutir el valor de verdad, la calidad de los conocimientos (una epistemología), pero lo que estamos desarrollando aquí es el ejercicio mental, relativizar, que se acerca a un análisis, a una duda, a una crítica, pero que tiene otros aspectos que nos interesan. Relativizar, en este contexto educacional, sería preguntarse por las condiciones de posibilidad, repetimos históricas y socio-culturales, que permiten, no solo esas frases-respuestas, sino los conocimientos-valores y creencias que los sustentan y enmarcan.

La relativización cognitiva renuncia a la epistemologización filosófica del marco-esquema (¿cuál es la verdad?), y busca las condiciones humanas, temporales y espaciales (contextuales), en las que tal marco-esquema es considerado, normal, verdad.

Se entiende, entonces, por qué subrayábamos la relevancia de los errores como un foco posible (entre otros) en la definición de contenidos; los humanos, y las sociedades y culturas en las que vivimos erramos, sin saberlo (al menos en parte) los marcos y esquemas que enmarcan a tales, nos informan y evidencian sobre lo que somos, aún más allá de la cuestión de su reemplazo por la “verdad”. Sucintamente, es lo que distingue las pertinencias de una antropología, de una epistemología.

En el ejemplo de los evolucionistas (¿somos los más evolucionados?), como en el descubrimiento del continente por

humanos (¿quiénes lo descubrieron?), los contenidos “verdaderos” son relevantes, y también lo pueden ser las relativizaciones. Desde un planteo antropológico, la cuestión del problema de la verdad (¿quién real y verdaderamente la descubrió?) se sustituye (temporariamente) por las condiciones socio-culturales, e históricas que encuadran a los conocimientos, creencias y valoraciones, los marcos, que les permite a los humanos (en tiempo y espacio) sostenerlas, criticarlas, crearlas, discutirlos, etcétera. ¿Qué sistemas socio-culturales construyen, aplican y legitiman tales marcos? Esto es, ¿en qué marco social y cultural creemos-sabemos que somos los más evolucionados, que los europeos descubrieron América?

Relativizar, en este contexto, significaría, “poner entre paréntesis la discusión sobre como son las cosas, y prestar atención a las condiciones temporales y espaciales (sociales, culturales e históricas) que hacen o hicieron posible creer, sostener y valorar tal cuestión sobre las cosas”.

En nuestra vida adulta las relativizaciones son poco frecuentes (piénsese solamente en la política y en algún deporte, agréguese profesión, religión, etcétera), tendemos a creer en lo que conocemos y valoramos, solo situaciones particulares nos obligan a: primero complejizar y contrastar y segundo cambiar el marco y el contexto. ¿Será una función escolar modificar-hacer temblar-cambiar marcos?, ¿hay marcos más y menos relevantes?, ¿se puede considerar-evaluar los marcos? (no vamos a insistir con el tema de la “verdad” escolar). Nos gustaría creer que algo similar proponía Piaget cuando ubicaba al conflicto cognitivo como fundamento de su teoría de la enseñanza y el aprendizaje, él parecía intuir que no se iban a cambiar esquemas-y-marcos de conocimientos excepto que se sintieran-experimentaran equivocados, y se deseara corregirlos (toda una teoría del aprendizaje, con esfuerzo) (Bacaicoa Ganuza, 1997).

La relativización parece ser parte del proceso de inicio de un cambio de marcos. Insistimos que no se trata de la evaluación del valor de verdad (algo que puede y debe realizarse), sino de las posibilidades y potencialidades del relativizar como proceso cognitivo.

Más allá del conocimiento nuevo, de la contrastación entre uno y otro, incluso del valor de verdad, que son cuestiones importantes, lo que estamos subrayando es que también los procesos cognitivos que las fundamentan pueden ser interesantes. Las áreas o disciplinas tienen tradiciones y orientaciones que las llevan a utilizar más frecuentemente ciertas operaciones mentales (ahora sí, matemática, lengua, historia, actividades manuales, etcétera, todas). Se trata de prácticas, de experiencias, de entrenamientos. No se nos escapa que el relativizar tiene sus problemas, y que el relativizar a toda costa, sin control, lleva a otros problemas (¿qué sucede cuando relativizamos todo?, ¿cuándo renunciamos a la búsqueda de verdad?, ¿se puede actuar sin creer en algo?).

En sus orígenes en CA el relativismo cultural se había utilizado como forma de controlar las valoraciones etnocéntricas (civilizados, bárbaros y salvajes, y la teoría del progreso) de los evolucionistas. Funcionó tan bien que las CA lograron ubicarse como ciencia reconocida, lo que en el sesgo de la época implicaba la no valoración (que el relativizar, se creía, permitía). Décadas más tarde, cuando fue claro que sería imposible resolver todos los etnocentrismos, y todos los sesgos, y que además probablemente no se quería abandonar toda posibilidad de valoración, el relativismo cultural empezó a ser también él criticado, controlado y limitado.

La no valoración en ciencia es también, en parte, relativa, en ciertas especialidades valorar es fundamental; más allá del etnocentrismo normal por el cual los científicos tienden a creer que su trabajo es relevante. Entonces, nuestra fundamentación de la docencia, se encuentra en la posibilidad de

mejorar, y poner a disposición marcos de creencias-conocimientos-valoraciones (¿teoría socio-cultural?).

Pero aun cuando en CA el relativismo cultural ha sido limitado; para los humanos en general, y la escuela en particular, relativizar (como proceso cognitivo) se presenta como una técnica poderosa que permite dar cuenta (no SOLO de cierta relatividad del conocimiento y de la moral, insistimos) que hay distintos marcos desde los que considerar la realidad, y que su reconocimiento contextúa “conversación de los seres humanos con los seres humanos” (Levi-Strauss, 1958: XXIX). Los marcos tienen que ver, no tanto con los individuos (aunque hay relación) sino con la sociedad-cultura-historia en la que los individuos vivimos.

Precisamente, la cultura puede entenderse como un conjunto de marcos (más o menos compartidos), más o menos relacionados entre sí, frecuentemente utilizados por una población para dar sentido, entender, practicar, hacer, etcétera, muy especialmente porque se presentan como la manera correcta-normal de vivir. Recuérdense el dólar, ¿habrá personas, grupos, marcos, en fin culturas, en los que los dólares no son importantes?, ¿se puede “relativizar” el dólar?, (probablemente solo en el aula e intelectualmente; aun así, podemos aprender). Lo no relativizable es probablemente nuclear a las culturas, y es considerado central, es parte del etnocentrismo más acérrimo (¿cómo que vas a vender los dólares?), es la normalidad socio-cultural-histórica.

A modo de conclusión

Obsérvese que en todo el trayecto del trabajo una actitud proposicional dominante, hegemónica, ha estado acechando, valorar, las valoraciones.

Valorar distintivamente los contenidos, más o menos relevantes.

Valorar las prácticas de la docencia y de las CA que permiten cierta con-substanciación.

Valorar ciertos procesos cognitivos.

Es ciertamente en los etnocentrismos donde las valoraciones se hacen patentes (sea en las culturas, en los docentes, los adultos, etcétera), y es sobre ellos donde las relativizaciones pueden operar.

Ello requiere metodologías de trabajo.

Bibliografía

Bacaicoa Ganuza, F. (1997). *Conflicto cognitivo y aprendizaje*. Universidad del País Vasco.

Bateson, G. (1991 [1972]). *Pasos hacia una ecología de la mente*. Lohle-Planeta.

Bourdieu, P. (1977 [1972]). *Outline of a theory of practice*. CUP.

Bruner, J. (1997). *Educación puerta de la cultura*. Visor.

Cairns, D. et al. (1996-1997). Aportes de las CA para la propuesta de Contenidos Básicos Comunes para la educación Argentina. *Fuentes para la transformación curricular. Ciencias Sociales*, núm. 1, pp. 11-63. Ministerio de Cultura y Educación.

Cairns, D. (2000). Reflexiones sobre las relaciones entre cultura, aprendizaje y escolaridad adolescente. *Cuadernos de Antropología Social*, núm. 12, pp. 55-71. Instituto de Ciencias Antropológicas, Facultad de Filosofía y Letras (UBA).

Cairns, D. (2008). *Prácticas culturales: valorar y diferenciar*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

Cairns, D. (2011). Notas sobre el etnocentrismo. Novaro, G. (coord.), *La interculturalidad en debate*, pp. 247-264. Biblos.

Cairns, D. (s/f). *Priorizar l-a-o secundaria-o*. Inédito.

Clastres, P. (1981). *Investigaciones en antropología política*, núm. 4. Gedisa.

- D'Andrade, R. (1995). *The development of cognitive anthropology*. CUP.
- Gardner, H. (1987). *La nueva ciencia de la mente*. Paidós.
- Geertz, C. (1987 [1973]). *La interpretación de las culturas*. Gedisa.
- Gellner, E. (1994). *Posmodernismo, razón y religión*. Paidós.
- Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (1993). *Comprender y transformar la enseñanza (VI-VII)*. Morata.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Paidós.
- Klimovsky, G. (1994). *Las desventuras del conocimiento científico*. A-Z.
- Lévi-Strauss, C. (1958). *Antropología estructural*. Eudeba.
- Lévi-Strauss, C. (1962). *El pensamiento salvaje*. Fondo Cultura Económica.
- Lévi-Strauss, C. (1973). *Antropología estructural*. Siglo XXI.
- Luria, A. (1984). *Conciencia y lenguaje*. Visor.
- Luria, A. (1985). *Lenguaje y pensamiento*. Martínez Roca.
- Malinowski, B. (1986 [1922]). *Los argonautas del Pacífico Occidental*. Planeta.
- Rappaport, R. (1994). Humanity's evolution and anthropology. Borofsky, R., *Assessing cultural anthropology*. McGraw Hill.
- Reynoso, C. (1997). *De Edipo a la máquina cognitiva*. El Cielo por Asalto.
- Sarmiento, D. (1971 [1845]). *Facundo*. Losada.
- Torrado, S. (1992). *Estructura social de la Argentina 1943-1983*. De la Flor.

Capítulo 11

Las prácticas de enseñanza en un escenario de pandemia

Tensiones, reflexiones y desafíos en torno al tiempo y el espacio escolar

Veronica Isabel Messina

Resumen

De una manera imperativa, el contexto pandémico, nos llevó a vivir experiencias distintas, nos introdujo en nuevas formas de interacciones entre los sujetos y el conocimiento. De igual modo, nos obligó a reconfigurar las coordenadas clásicas de la escuela y la organización de la enseñanza hasta el momento.

En este trabajo, desde una perspectiva etnográfica, recuperando los debates teórico-epistemológicos en los campos de la tecnología educativa y de la antropología, se analizan algunas de las implicancias de la emergencia de la virtualización del sistema educativo. Nos centramos en las prácticas de enseñanza, para comprender los significados que fueron adquiriendo en este proceso, poniendo en tensión el modelo de la escuela presencial simultánea, con las nuevas representaciones del tiempo y espacio escolar en la virtualidad.

Desde un enfoque socioantropológico, analizamos las experiencias de las y los docentes al momento del diseño de una propuesta de enseñanza, sus decisiones y las tensiones,

historizando sus prácticas culturales y sociales desde un contexto escolar pre pandémico en relación a diferentes instancias de producción de conocimiento con tecnología. A partir de los planteos de diversos autores, partiendo de la idea que la formación docente se produce a través de múltiples relaciones con las propias experiencias vividas, buscamos plasmar un aporte para interrogar las prácticas de enseñanza, desarmar las miradas que consolidan un enfoque arraigado en el currículum y las representaciones sociales y prácticas de un aprendizaje descontextualizado que invisibilizan las dinámicas históricas de la cultura en los espacios escolares, negando el entramado relacional.

Finalmente, se plantean algunos desafíos para un escenario post emergencia estableciendo relaciones entre las políticas públicas, la alfabetización digital y la formación docente.

Introducción y encuadre

La inclusión de tecnologías en el sistema educativo es un debate que lleva décadas. Estas discusiones se enmarcaron desde diversas disciplinas que discutieron históricamente diferentes relaciones y concepciones de lo tecnológico para que sean incorporadas en el dispositivo escolar. Pasamos de visiones utópicas de la tecnología educativa y de la idea de progreso y modernización de la escuela atada a miradas técnico instrumentales, hacia enfoques en los que se ha ido reconfigurando el campo de la tecnología educativa con otros aportes y debates de las ciencias sociales, desde la antropología, las ciencias de la educación, sociología, psicología, entre otras disciplinas.¹

1 *Cfr.* Litwin (2000), Miller (2005), Buckingham (2008), Sibilia (2008, 2013), De Pablos Pons (2009), Landa y Ciarlo (2016), Maggio (2012 y 2018) y de Alba (2020).

Las tecnologías digitales forman parte de la vida cotidiana de muchos jóvenes y adultos en donde las interacciones sociales, las prácticas culturales en general, se fueron transformando hacia nuevos modos de acceder, circular y producir conocimiento. Las tecnologías adquirieron sentidos diferentes según los contextos y desarrollos tecnológicos que representaron un cambio muy profundo en los modos en los que se construye la subjetividad. Sin embargo, dichas prácticas se encontraban mayormente al margen en las instituciones educativas escolares y universitarias. De todos modos, por parte de algunos sectores de la comunidad educativa, también se buscaba el reconocimiento de las potencialidades de la tecnología para “acercar a las múltiples oportunidades culturales y disciplinares a disposición, desde una formación reflexiva y crítica en aquello que busca transformar” (Maggio, 2012). Pero ninguna circunstancia previa a la pandemia nos había sumergido en estas experiencias de forma masiva e imperativa, que marcaron rupturas y nuevas representaciones en las interacciones entre los sujetos, y nos obligó, temporalmente, a reconfigurar las coordenadas clásicas de la escuela presencial y de la organización de la enseñanza hasta el momento.

Por otro lado, lejos estamos de considerar que este proceso que estamos viviendo responde a las características de la educación a distancia con una amplia trayectoria y desarrollo en Argentina y en muchos otros países como instancia de formación. La misma cuenta con un marco, una metodología, un diseño de contenido, previsión, una forma particular de didactización con dinámicas propias que están preacordadas o explicitadas. En cambio, el aprendizaje virtual de emergencia que estamos vivenciando por el Covid-19 responde a otras complejidades y no se da en las mismas condiciones para todos/as los/as estudiantes y docentes.

Nuestro trabajo se inicia dialogando con nuestra experiencia previa investigando procesos de prácticas de enseñanza con tecnología, desde una perspectiva etnográfica,² en un doble proceso de retroalimentación, siendo simultáneamente “una nativa y una extraña”. Es decir, como docente de escuelas del nivel secundario y superior universitario, “adentrada en la cultura de estudio como para entender cómo funciona, y sin dejar de mantener la distancia necesaria para dar cuenta de ella” (Hine, 2004: 09). La metodología de trabajo consistió por un lado, en la sistematización y el análisis de entrevistas y encuestas a docentes del nivel secundario de establecimientos de gestión pública y privada de la Provincia de Buenos Aires y la Ciudad de Buenos Aires realizadas previas a la pandemia. Por el otro, a una etnografía virtual (Hine, 2004) correspondiente al periodo de la escuela en confinamiento,³ registros de la implementación masiva de las prácticas de la enseñanza, de las huellas digitales de los intercambios entre docentes y estudiantes en aulas virtuales,⁴ reuniones institucionales, conversaciones con equipos directivos y colegas.⁵

2 Entendida la etnografía como un enfoque teórico metodológico que busca describir y analizar relacional e históricamente el mundo social (Rockwell, 2009).

3 El Decreto 297/2020 dispuso el aislamiento social, preventivo y obligatorio desde el día de su emisión hasta el 31 de marzo inclusive, prorrogándose posteriormente por sus similares 325/2020, 355/2020, 408/2020, 459/2020 y 493/2020, motivo por el cual las clases presenciales fueron suspendidas en todos los niveles y modalidades.

4 Las aulas virtuales fueron concebidas desde una doble significación como territorios individuales y al mismo tiempo colectivos, donde las y los docentes se convirtieron en diseñadores a experimentar con la tecnología con la posibilidad de la creación de una gran diversidad de experiencias de enseñanza y aprendizaje y a la vez, como espacio de encuentro e intercambio con las y los estudiantes.

5 Esta muestra incluye a profesionales de ambas jurisdicciones que trabajan en el nivel secundario con una experiencia promedio de diez años trabajando en el nivel, pertenecientes a distintos sectores sociales y a diferentes disciplinas dentro de las ciencias sociales.

Desde un enfoque antropológico relacional, (Achilli, 2005 y 2017) documentamos diferentes registros desde el año 2015 al 2020 para historizar el vínculo de docentes con la tecnología. Se evidenció una variedad de experiencias que sirvieron para ir construyendo diferentes dimensiones de análisis, como herramientas claves para poder profundizar la interpretación de lo relevado a través del trabajo de campo y problematizar este escenario de virtualización forzada de la enseñanza. En este sentido, la etnografía ha sido un modo de conocer a través de la experiencia, como una instancia de “múltiples órdenes espaciales y temporales que cruzan una y otra vez la frontera entre lo online y lo offline (Hine, 2004: 16).

Algunas de las dimensiones centrales han girado en torno a las decisiones y tensiones en el rediseño de las prácticas de enseñanza, en cómo fueron las interacciones con las y los estudiantes, a sus propias experiencias y trayectorias con tecnología previa a la pandemia, a la construcción de sentido en relación a los cambios y las continuidades respecto de las representaciones sobre el tiempo y espacio escolar-virtual y a las políticas públicas relacionadas con la inclusión de tecnología digital en el sistema educativo.

En el contexto de estos debates y experiencias, este artículo se propone, por un lado, analizar algunas de las implicancias de la virtualización forzada de la enseñanza a raíz de la emergencia sanitaria. Por otro, aportar a la reflexión para comprender los significados que fueron adquiriendo las y los docentes en este proceso formativo, historizando sus prácticas culturales y sociales en relación a diferentes instancias de producción de conocimiento con tecnología.

Las políticas públicas y las tecnologías digitales: el lugar del currículum

La Ley de Educación Nacional —en adelante LEN— (2006) establece como uno de los fines y objetivos de la política educativa nacional “desarrollar las competencias necesarias para el manejo de los nuevos lenguajes producidos por las tecnologías de la información y la comunicación” (art. 11, inciso m). Para dar cumplimiento a estas metas, desde el plano de la acción, en 2010, y en línea con otros países de Latinoamérica,⁶ se implementaron importantes programas bajo lo que se denominó el modelo 1 a 1.⁷ En este sentido, se creó el “Programa Conectar Igualdad.com.ar” con el fin de proporcionar una computadora a estudiantes y docentes de educación secundaria de escuelas públicas, de educación especial y de Institutos de Formación Docente. Toda la inversión inicial del programa, no fue acompañada de actualización y mantenimiento de computadoras, ni de sus instalaciones, como tampoco se implementó una sistematización de una formación específica para las y los docentes ni en la formación inicial ni en la continua. Acordamos con Quevedo y Dussel cuando expresan que es una “deuda estratégica de esta política pública en materia de infraestructura que lleva el riesgo a la obsolescencia de la política en sí misma” (Dussel y Quevedo, 2010).

Durante el 2018, se creó el Plan Aprender Conectados, a desarrollarse en las escuelas como “núcleo de alfabetización digital, para propiciar una propuesta pedagógica integral que ayude tanto al desarrollo de las competencias y saberes

6 La primera implementación regional fue el “Plan Ceibal” en Uruguay, iniciado en 2007. Perú lanzó el programa “Una laptop por niño” en 2008, en 2010, al igual que la Argentina que implementó Conectar Igualdad. Paraguay también lanzó a nivel local un programa 1 a 1.

7 Para ampliar sobre estas políticas ver Maggio (2012).

fundamentales de la educación digital”,⁸ dando de baja al “Programa Conectar Igualdad.com.ar” por cuyo decreto lo dejó sin efecto, aunque ya se había discontinuado este programa a partir del 2016.⁹ Este plan también muestra las debilidades en la gestión de la Tecnología Educativa en lo que se expresa no sólo en términos materiales y técnicos sino también en la distancia existente entre las aspiraciones y las realidades contextuales e institucionales donde se plasmaron. Estas políticas públicas en relación a la inclusión de tecnología fueron deficitarias generando muchas vacancias. En ambos casos, no se tuvieron en cuenta la alta diversidad y diferenciación institucional como tampoco su localización geográfica, la infraestructura de las instituciones educativas, las distintas formas de organización y funcionamiento de las escuelas, las cuestiones asociadas a la conectividad, las condiciones de organización del trabajo docente, la formación docente inicial y continua, ni la heterogeneidad de saberes y competencias tecnológicas como otros distintos aspectos socioeducativos que muestran la complejidad de esta temática.

Por otra parte, en relación a la política curricular, en donde se plasma la visión estatal, y en tanto discurso educativo, como una representación de lo que conforma “el conocimiento socialmente válido en un tiempo histórico determinado” (Graciela Misirlis, 2016). En este sentido, acordamos con las miradas que complejizan el curriculum porque “supone complejos procesos de interacción entre las teorías curriculares, las políticas curriculares, los diseños curriculares y los sujetos que transmiten, se apropian y producen conocimiento respecto a la propia sociedad (Rúa, 2019). En los diseños curriculares, se fue plasmando una “gramática” de

8 Plan Aprender Conectados, 386/2018.

9 A través del Decreto 1239/16.

la tecnología digital que refleja contenidos que fueron asociados a fuertes discursos sobre la innovación educativa, la inclusión digital, el enriquecimiento de las prácticas de enseñanza, y el cambio educativo, entre otras, dando cuenta casi de forma unívoca la incorporación de tecnología en las escuelas, como si fuera la solución a los problemas de la educación escolar. Por un lado, el discurso educativo pregona a la *innovación* como novedad, como posibilitadora de reales transformaciones en las prácticas educativas (Lipsman, 2007). Por el otro, se mantuvo la idea de la introducción de nuevos artefactos tecnológicos en las clases, como si ello promoviera por sí sola la innovación o transformación en la enseñanza. Dicha inclusión no siempre implicó modificaciones importantes en las prácticas de la enseñanza, sobre todo sin considerar cómo pensar en un currículum significativo, con contenidos situados (Lave y Wenger, 1991). Estos autores plantean la importancia del contexto sociocultural, como punto de partida para la enseñanza situando los aprendizajes en contextos conocidos por las y los estudiantes en reemplazo de aquellos contenidos prescriptivos de manera abstracta que propone el currículum. Acordamos con Ines Dussel (2014) cuando expresa que puede señalarse una cierta desproporción entre lo arrollador de la cultura digital, y la lentitud y dimensión acotada de las respuestas escolares a estos desafíos. En este marco, es importante mencionar que, las tecnologías digitales, aún no estaban integradas a la práctica docente y quedaban restringidas al uso de algunos docentes denominados “innovadores” (Castells, 1999; Buckingham, 2008; Sagol, 2012; Maggio, 2012 y 2018, entre otros). A estas situaciones, Mariana Maggio las definió como *inclusiones genuinas* en relación a aquellas “prácticas en la que los docentes, por decisión propia, se anticipaban a sus colegas en la inclusión de esas tecnologías en la enseñanza” (Maggio, 2018: 13).

En este sentido, es importante destacar los diferentes niveles con los que se entrecruzan el currículum: la escala de la gestión política, la de la institución escolar y la del aula. Asimismo no podemos perder de vista de qué forma la heterogeneidad de saberes y competencias tecnológicas constituía además un desafío muy importante para la organización pedagógica. De igual modo, aparecen diferentes sentidos de los procesos curriculares en relación a la aceptación, rechazo, redefinición y en términos de Rockwell (2011) *resistencia, apropiación o subversión* que se operan sobre lo prescripto y contribuyen a transformarlo. Se suman a esta trama otros factores como la infraestructura de las instituciones educativas, las complejas condiciones profesionales de los docentes, la formación docente inicial y continua, la manera que el tema se instala en la agenda de las políticas educativas, son distintos aspectos que muestran la complejidad de esta temática.

Durante la pandemia, surgió un nuevo desafío que planteó la necesidad de analizar cómo el currículum se ubicó en la trama entre lo estatal, lo escolar y lo doméstico, a partir de la heterogeneidad de situaciones y de experiencias discontinuadas y fragmentadas en la relación de docentes y estudiantes.

Las prácticas de enseñanza en el contexto de la emergencia sanitaria. Tensiones, reflexiones en torno al tiempo y el espacio escolar

En esta situación novedosa e impuesta,¹⁰ los y las docentes llevamos adelante las tareas de planificación y puesta

10 Por resolución 108/20 del Ministerio de Educación de la Nación, resolvió la suspensión del dictado de clases presenciales en todos los niveles y todas las modalidades del sistema educativo argentino a partir del 16 de marzo de 2020.

en práctica de un programa que se denominó oficialmente “continuidad pedagógica”¹¹ que consistió, desde el plano de la práctica docente, en repensar las planificaciones, las estrategias de enseñanza, los vínculos, los contenidos para una modalidad virtual. Esta resignificación nos introdujo en nuevas experiencias, inéditas para el sistema educativo, el cual no estaba preparado para la virtualización sistemática de las clases, ni desde el piso tecnológico, ni desde las garantías de la conectividad, ni desde la formación de las y los docentes para tal fin. Fue fundamental analizar el estado de situación socioeducativo de la diversidad de contextos para proponer acciones que respondan a esa multiplicidad de realidades. Lo que funcionó en un grupo, en una escuela, no sirvió para otras.

Desde la dimensión escolar, la búsqueda de construir una nueva institucionalidad para las prácticas de enseñanza y aprendizaje se configuró en un estado de experimentalidad. Sucesivas y extensas jornadas se suscitaron para la interpretación del fenómeno que estaba emergiendo para crear, recrear, y poder reinventarnos en el nuevo entorno. La gramática escolar (Tyack y Tobin, 1994, Tyack y Cuban, 2001), es decir, la estructura anquilosada de la escuela, las regularidades que permanecieron desde antaño, fueron fuertemente trastocadas durante la pandemia. Se puso en jaque una de sus características más distintiva del modelo organizacional: la presencialidad. Los siguientes registros de campo corresponden a docentes del nivel secundario que describen su experiencia:

11 El Estado nacional implementó varias acciones, entre ellas: a) la plataforma Seguimos Educando, que cuenta con navegación gratuita y que muchos docentes accedían para basar sus propuestas de enseñanzas; b) los cuadernillos para primaria y secundaria distribuidos en todo el país; c) catorce horas diarias de radio y televisión; d) la plataforma federal educativa Juana Manso.

Uno está acostumbrado a dar clases de forma presencial y no usar las herramientas tecnológicas. (docente, zona noroeste del Gran Buenos Aires, mayo de 2020)

Me costó mucho [...] fue caótico en marzo y abril porque usamos correos electrónicos para comunicarnos con los estudiantes. (docente, zona noroeste del Gran Buenos Aires, agosto de 2020)

Una de las dimensiones mayormente interpelada fue la institucional en tanto el desafío que los/as docentes asumimos para diseñar una “escuela” virtual, con una clara reorganización del tiempo y del espacio, experimentando nuevas prácticas, explorando opciones de formación en línea y co-formándose en el diálogo cotidiano con colegas. Estas nuevas prácticas estuvieron atravesadas por diferentes construcciones entre estudiantes y docentes en relación a la forma de producción de conocimiento en el aula virtual, acompañadas de supuestos que aparecieron en la posibilidad de establecer nuevos tipos de vínculos: entre sujetos, con el contenido y con el contexto (Cobo, 2016).

La escuela no propició la centralización en un único espacio. Para los encuentros sincrónicos cada profesor eligió si era por whatsapp, zoom, meet, todo eso desorientó a los estudiantes, los hizo perder, los alumnos estaban confundidos. (docente, zona norte del Gran Buenos Aires, diciembre de 2020)

La decisión institucional fue al libre albedrío, usen lo que puedan nos decían. Todo quedó bajo nuestra responsabilidad, así algunos usaron facebook, otros whatsapp, otros instagram, otros correo electrónico para comunicarse con los estudiantes. (docente, zona sur del Gran Buenos Aires, octubre de 2020)

La ruptura de los conocidos esquemas escolares y de la identidad de la escuela presencial que se construyó históricamente se resquebrajó. La presencialidad y las interacciones que se producían en el mismo tiempo y espacio fue mutada hacia nuevas concepciones de la temporalidad, con un fuerte cambio entre la linealidad y la simultaneidad del encuentro entre sujetos, entre ellos/as y los contenidos. Este fue el momento para el rediseño de un escenario cotidiano como la escuela presencial hacia el pasaje de un “aula” digital doméstica no simultánea. Fue necesario, preguntarnos, interpelarnos, dialogar entre colegas, para desnaturalizar aquellas situaciones de enseñanza del aula física, deconstruir las formas naturalizadas de comunicación, problematizar el sentido de aquellos usos, comprender la diversidad de escenarios, y establecer nuevas formas de interacción para garantizar los intercambios, el “estar ahí” en la virtualidad. Si bien se dio de manera forzada y nada sistematizada, emergieron nuevas temporalidades y nuevas formas de “habitar” el aula en un contexto de incertidumbre, angustias, tensiones e indefiniciones.

La dimensión del tiempo en la virtualidad fue caracterizada entre lo que se denomina lo “sincrónico”, es decir, cuando la clase transcurre en un tiempo real a través de múltiples espacios.¹² Aquí encontramos ciertas posibilidades de simultaneidad del encuentro. Sin embargo, la conectividad parte las aguas en este terreno.

Lo que no funcionó fueron los encuentros sincrónicos por zoom o por meet, no se conectaban para no gastar los datos del celu y los estudiantes que se sumaban casi no hablaban. (docente, zona sur de CABA, diciembre de 2020)

12 Nos referimos por ejemplo a plataformas como Zoom, Hangouts, Jitsi Meet, Google Meet, Skype, entre otras) o salas de chat, como Discord o Telegram, o WhatsApp.

No teníamos convocatoria, no teníamos llegada con los chicos y las chicas, no se sumaban a los zoom, por distintos problemas de conectividad, de dispositivos con poca memoria. (docente, zona noroeste del Gran Buenos Aires, octubre de 2020)

Por otro lado, contamos con los espacios “asincrónicas”, que se llevan a cabo cuando la clase se presenta en diferido, en una plataforma educativa, aplicación o red social¹³ o se comunicaba a través de un correo electrónico. De esta manera, se puede acceder de manera “*off line*” e intercambiar con sus docentes en cualquier momento del día sin respetar el horario asignado de la materia, consultar la clase varias veces cuando lo deseen, pudiendo sortear los problemas de conexión porque no era necesario estar en un mismo momento.

Los debates en el tablón, en el muro de Edmodo, funcionaron bien. Propuse actividades para responder a preguntas disparadoras, reflexiones, circuló mejor la palabra escrita que la oralidad, sentí que se sintieron más cómodos. (docente, zona noroeste del Gran Buenos Aires, diciembre de 2020)

La frecuencia de las clases también fue modificada; los encuentros tampoco respondían a la hora de clase reloj. La periodización ya no cumplía el cronograma escolar, las propuestas variaron desde experiencias diarias, otras semanales hasta quincenales. Otras dificultades surgían por el trabajo a destiempo, con la ausencia de la simultaneidad con la que estamos acostumbrados a movernos en el aula

13 Espacios como Classroom, Edmodo, Moodle, grupo cerrado de Facebook, VoiceThread, grupos de whatsapp, entre otros.

física, complejizando el acompañamiento de las trayectorias de las y los estudiantes quedando supeditado a las habilidades para la propia organización del estudio. Vale aclarar que no estamos planteando esta situación como dicotómica sino que las estamos separando para poder describirlas. En general, estas experiencias fueron dinámicas, articuladas, rotativas, mixturadas por las diferentes circunstancias que se presentaban en un contexto cambiante y flexible. En otras situaciones aparecieron otras formas de comunicar y de construir conocimientos en instancias que a priori no eran concebidas como tal:

No usé aulas virtuales, hacía vivos por Instagram y ahí explicaba los contenidos cada semana. La verdad que tuve muchos estudiantes en cada encuentro. Me hacían las preguntas por el chat. (docente, zona noroeste del Gran Buenos Aires, octubre 2020)

Acordamos con Ines Dussel, que un elemento importante de los medios digitales, “sobre todo las redes sociales, se basan en un criterio de popularidad, una forma de jerarquización que aparece, a primera vista, más democrática que la aristocracia del saber erudito o científico” (2014: 12). Estas experiencias se fueron construyendo con la práctica y en diálogo con los/as estudiantes y fueron producidas en contextos sociales y culturales específicos. En este escenario de reapropiación de la experiencia vivida, podemos examinar lo que sucede en esos espacios para poder comprender el vínculo entre lo que se enseña y lo que se aprende para dar fuerza a la idea de que los niños, niñas jóvenes y adultos siempre están involucrados/as en la construcción de conocimientos y significados aunque esto no siempre sea lo que la escuela valide.

Otro aspecto para tener en cuenta surge de las características del contexto digital, al vínculo con las tecnologías digitales previo a la pandemia, y que colaboró en la instalación de ciertas formas de interacción y de producción de conocimientos marginando otras formas y contenidos de expresión del paradigma de la escuela presencial.

En la escuela tenemos una radio y presentamos los trabajos de muchas materias. Además, grabamos podcast informativos, y en paralelo, hacíamos un vivo por Instagram para la transmisión de la radio. (docente, zona sur del Gran Buenos Aires, diciembre de 2020)

Cuando nos dimos cuenta que los chicos no se sumaban a los zoom empezamos a grabar videos, audios, los compartimos por varias vías, la dire los pasaba por whatsapp y yo además los compartía por el aula virtual. Al principio costó mucho vencer la timidez, mirarte en el video, escucharte y luego sentíamos que éramos youtuber [risas] porque logramos conectarnos de algún modo con los alumnos, de formas inimaginadas antes. (docente, zona CABA, diciembre de 2020)

Este desplazamiento hacia lo público (como el uso de Facebook, YouTube, Instagram), fue favorecido a partir de plataformas que expresan y amplifican transformaciones que ya estaban en curso. Las nuevas “formas de ser y estar en el mundo que a veces parecen saludablemente excentricas y megalomaniacas [...] se presentan como escenarios para montar un espectáculo cada vez más estridente: el show del yo” (Sibilia, 2018: 33). Estas experiencias, van “reconfigurando las clásicas jerarquías escolares del modelo de autoridad profesor/a-alumno/a, hacia formas más democráticas, entre quienes están de un lado y del otro de

la pantalla, y acorta las distancias entre espectador y espectáculo” (Dussel, 2014: 15).

En una nueva ontología de la presencia en esta época de confinamiento, es un momento de reconfiguraciones profundas. Las pantallas también sirvieron de coraza aislando a los sujetos de la situación física, local, del cara a cara en la proximidad del encuentro físico por motivos de la emergencia sanitaria. Pero en esta nueva situacionalidad puramente virtual de las que hemos sido protagonistas, también generó experiencias intimistas, una cierta cercanía en la distancia, mayores encuentros con colegas para generar proyectos, articular ideas, y formarse en comunidad.

La pandemia nos permitió acercarnos más entre colegas, pensar estrategias en equipo. Trabajamos con proyectos interdisciplinarios con otras materias y con otros cursos a los que tenía a cargo, fue muy interesante ver los diferentes puntos de vista de las disciplinas. (docente, zona noroeste del Gran Buenos Aires, diciembre de 2020)

Se puso en marcha un fascinante mecanismo de creación constante a través de la acción, poniendo en juego viejos enfoques en nuevos problemas, nuevas perspectivas desconocidas en la práctica que fueron resignificadas en este marco de excepcionalidad. Se dio paso a lo polifónico plasmado en propuestas co-colaborativas que contribuyeron a la reformulación y reorganización de los programas de las materias. No obstante, no podemos generalizar ni podemos estimar el alcance de estas formas mixturadas en la vuelta a la presencialidad.

Existimos en un espacio y un tiempo, donde se establecen relaciones entre sujetos en un entorno material sensorial, incluyendo las múltiples relaciones entre sujetos y objetos,

que son constituidas en un momento y lugar determinado. En la escuela física, se ve el entramado de prácticas desplegando el quehacer cotidiano para poder ver la relación entre lo que se enseña y lo que se aprende. En la virtualidad del confinamiento, también.

Desde el periodo fundacional, la escuela como una institución de la modernidad, se había consolidado con la idea que todos/as los/as niños/as deben ir a la escuela. Para ello se había centrado en establecer una rutina implementada, el cumplimiento de horarios, en contemplar todos sus ritmos de ingreso al salón de clases, en estar en el banco de clases, en tomar los apuntes, hacer las tareas y las evaluaciones. En este sentido, las discusiones sobre el tiempo desde las ciencias sociales y desde la antropología en particular, han reconocido en la vida cotidiana escolar la coexistencia de diversos marcos temporales, problematizando la socialización graduada como una forma de desarrollo temporal monocrónico y unilineal.¹⁴ Al encontrarnos con este hecho inédito, mundial y nacional, estas cuestiones se visibilizaron y sumado a la pérdida del espacio escolar y del aula, un supuesto fuerte apareció en relación a que estamos ante una generación de estudiantes que, en general, están vinculados con la tecnología digital. Sin embargo, esto no significa que puedan aprender con la tecnología, “saben usarla para comunicarse, para las redes sociales, pero no necesariamente la emplean como un recurso de aprendizaje” (Díaz-Barriga, 2020: 22).

Desde las perspectivas de las y los docentes entrevistados, expresaron que:

14 Hacemos referencia a la forma en la que en el siglo XIX se institucionalizó a la escuela pública, organizándola en grados o cursos en función de la edad basándose en la presunción de que todos/as los/as alumnos/as del mismo grado o edad poseen similar motivación, aptitud, iguales puntos de partida, conocimientos previos, tiempos de aprendizaje.

Existen un tipo de dificultad recurrente en todos los estratos socioeconómicos en los que dicto clases y es la alfabetización tecnológica de los estudiantes. Los estudiantes no pueden subir fotos a las plataformas o por no conocer herramientas de Word. (docente, zona noroeste del Gran Buenos Aires y CABA, octubre de 2020)

De igual modo, la “escuela en casa” también ha reducido esa posibilidad en un incómodo quehacer cotidiano.

Tuve muy poca asistencia en los encuentros sincrónicos. Es un problema grande el tema de las cámaras apagadas porque hay un tema del manejo de la corporalidad en la adolescencia y de respeto a la intimidad del hogar. (docente, CABA, diciembre 2020)

Los chicos les cuesta prestar atención en clase porque alrededor se encuentra el resto de la familia que además suelen compartir un dispositivo.(...) Muchas veces no quieren prender la cámara porque no quieren mostrar la intimidad de su casa, y más si hay gente dando vueltas. (docente, zona noroeste del Gran Buenos Aires, mayo de 2020)

Las rutinas escolares, aquellas de concurrir al establecimiento, se ponen en clara tensión en la virtualidad donde el libre albedrío de la unidad doméstica lleva también a nuevas complejidades en las interacciones. Lo imperativo de la virtualización de la escuela anula otros aspectos de la corporalidad que complementan la posibilidad de un acercamiento con el otro/a, con los matices del tono de voz, del contacto físico o bien de unas simples preguntas “¿cómo estás?, ¿estás bien?”. No significa que en la virtualidad no

pueda suceder algo de estos acercamientos, pero la escuela presencial habilita a intervenciones mucho más potentes y efectivas que la textualidad o una videollamada que se entrecorta por problemas de conectividad.

En estos testimonios aparece también una cuestión muy interesante, que amerita otra investigación para poder profundizar, pero no queremos dejar de mencionar en este trabajo, sobre las redefiniciones de lo público y lo privado en las imbricaciones que se producen en el ámbito doméstico. Acordamos con Santillan y Cerletti (2020) cuando expresan que este sostenimiento de la escolaridad implica adultos a cargo, disposición de prioridad de tiempos y espacios, “lo escolar se resuelve como parte de un entramado muy complejo que incluye muchas acciones necesarias para la vida y en donde la situación económica, laboral, habitacional, sexo-afectiva, entre otras, se imbrican de manera compleja” (2020: 17).

En estas líneas, fuimos mencionando algunos aspectos que se articulan en una construcción dinámica de las nuevas representaciones del tiempo y del espacio virtual, donde aparece el conflicto, las disputas, la resignificación, la negociación, los acuerdos, que los y las docentes y estudiantes llevaron a cabo. Podemos decir que se reconocen aspectos de lo que Rockwell (2011) denomina *resistencia* por cuanto rechazan, ignoran, contrarrestan los mecanismos sociales y escolares que aseguran esa reproducción y buscan *apropiarse* desde la construcción subjetiva del nuevo entorno que habitan, de la identidad relacional de la escuela a través de la virtualidad, donde se pone en juego la historia de esos significados.

La escuela presencial ha sido resignificada al contemplar la materialidad, la historicidad, la complejidad y la relacionalidad, inserta en procesos socioculturales y de relaciones sociales complejas que se producen a través de las

experiencias de los sujetos en la vida cotidiana tanto en el pasado como en el presente. Durante la pandemia se produjo una fuerte tensión de esos rasgos históricos que la constituían y provocaron además, la construcción de nuevos procesos de producción de conocimiento delimitados en espacios y tiempo diferentes. Luego de la emergencia se podrá pensar y dar paso a problematizar esta relación de los sujetos con los marcos temporales que por supuesto no es unívoca postulando la existencia de una pluralidad de repertorios en las actividades cotidianas.

Historizando las experiencias formativas: las prácticas de enseñanza, rupturas y continuidades

Desde un enfoque antropológico relacional (Achilli, 2005), partimos de “la etnografía como un proceso de documentar lo no-documentado de la realidad social” (Rockwell, 2009: 21). En este sentido, recuperamos la idea de historia acumulada, abordando el presente en términos historizados (Neufeld, 1997). De igual modo, la importancia de reconocer en los sujetos, sus prácticas, sus experiencias, los modos de constitución de distintos espacios, distintas relaciones, distintas modalidades de conflictividades (Achilli, 2005). Es decir, reconstruyendo analíticamente las relaciones existentes entre diversos procesos socio-históricos y las acciones y significaciones registradas en el presente, que son siempre llevadas a cabo (construidas, tensionadas, disputadas) por los sujetos (Cerletti, 2013).

Partimos del punto de vista de los sujetos docentes como protagonistas de estos procesos sociales a través de su experiencia, y con el conocimiento de la realidad cotidiana escolar en clara interacción con otros. Para el análisis y las reflexiones en tanto el aporte para la formación docente, partimos

de la categoría de *experiencias formativas* (Cerletti, 2013), recuperando el carácter activo y transformador de la agencia humana. De este modo, pensamos los procesos formativos en sentidos múltiples y heterogéneos a partir de las cuales se va construyendo el propio lugar docente y las modalidades de trabajo de enseñanza, siempre como parte de tramas de relaciones que incluyen a muchos otros sujetos “a través de los modos en que son vividos, experimentados, [...] dentro de las formaciones históricas que los constituyen (y que son a su vez constituidas por los mismos)” (Cerletti, 2013: 84).

En nuestro trabajo de campo en el marco de la tesis de maestría,¹⁵ en los años previos a la pandemia, realizamos diferentes registros sobre el vínculo de docentes con la tecnología digital historizando esa relación desde la biografía escolar.¹⁶ Partimos del interrogante asociado al vínculo con la tecnología en la escuela secundaria.

En relación a mi escuela secundaria, tenía clases de TICS donde nos enseñaban uso básico de word, excel y demás [...] en el resto de las clases no se usaba computadora. (docente, zona oeste del Gran Buenos Aires, junio de 2015)

En la secundaria se usaba poco la tecnología, para pasar videos con computadora y proyector. (docente, zona norte del Gran Buenos Aires, julio de 2016)

En las voces consultadas, aparecen de forma recurrentes las visiones que se entranan con un curriculum clasificado en áreas disciplinares reservando la experiencia con tecnologías a las materias para tal fin.

15 Maestría en Tecnología Educativa (UBA).

16 Para ampliar sobre este tema ver Alliaud (2005).

La misma consulta se realizó a estos docentes en relación a su paso por la formación docente en profesorado universitarios:

Algunas cátedras usan el campus virtual para colgar los apuntes. En las clases, los profes usaban proyector para material filmico o en power point. (docente, zona noroeste del Gran Buenos Aires, octubre de 2017)

La mayoría remiten a una baja presencia de tecnología digital. Asimismo, comparten la experiencia de haber tenido en su escolarización modelos clásicos de enseñanza y en ocasiones relatan o rememoran experiencias innovadoras (o a “docentes innovadores”), aunque éstas constituyen la excepción.

En la formación docente, varios de estos sujetos muestran una continuidad de experiencias que reafirman la matriz disciplinadora y academicista que caracterizó desde su origen la enseñanza en la universidad. Está claro que permanece la tensión saber disciplinar-saber pedagógico que resulta simplificadora de la complejidad de la enseñanza y que está presente aún con fuerza tanto en las representaciones sobre la formación de grado.¹⁷ Las prácticas de la enseñanza se despliegan y cobran sentido en un contexto cultural y en un momento histórico determinado. Cómo expresaba Castells (1999), en esta *sociedad red*, las formas en que se produce conocimiento cambiaron y lo van a seguir haciendo de la mano de las tecnologías digitales que se expanden exponencialmente. El autor anticipaba que también docentes y estudiantes fueron cambiando sus prácticas culturales y sociales, como “cuando el celular está ahí en cada clase y fingimos que no lo notamos y seguimos con la clase” (Maggio, 2018: 18). Nuestro contexto cambiaba pero

17 Para ampliar algunas de estas discusiones consultar Messina, Puente y Zallochi (2012).

seguíamos enseñando de la misma manera. Se insistía en enseñar el conocimiento acumulado sin propiciar instancias de producción colaborativa de conocimiento. Esa matriz clásica en materia de enseñanza opera fuertemente, además porque son prácticas que mutan muy lentamente. Siguiendo a Serres (2013) “lo sabido, el saber ya construido, ya está disponible” (en Maggio 2018: 18).

La etnografía de estos procesos educativos nos permite contar con la posibilidad de recuperar lo particular y lo significativo desde esa experiencia local y específica pero además, de poder relacionarlo en un entramado de una escala social más amplia. En este sentido, es importante recuperar y valorar este saber docente, diferenciándolo de los discursos que operan a nivel de las políticas públicas, de la mano de los diseños curriculares, en tanto refieren las contradicciones con las propias experiencias de los docentes a partir de sus prácticas cotidianas (Rockwell, 2009).

Este mismo grupo de docentes fueron consultados sobre sus prácticas de enseñanza durante la pandemia:

La pandemia nos ayudó a formarnos compulsivamente, el que no quería usar tecnologías tuvo que aprender. (docente, zona sur del Gran Buenos Aires, diciembre de 2020)

Antes nos pedía implementar las tecnologías en el aula, pero no existían los medios ni la infraestructura en las escuelas. Ahora, tuve que aprender mucho, hice cursos, talleres, para apropiarme de lo que iba hacer en este contexto y así tomar las decisiones didácticas. (docente, zona noroeste del Gran Buenos Aires, octubre 2020)

Al comienzo del trabajo dábamos cuenta de cómo las políticas públicas estaban centradas mayormente, por un lado, en presentar programas de alta disposición tecnológica y por el otro, en definir contenidos digitales en los diseños curriculares. Ambas acciones tuvieron un enfoque tecnicista y utilitario, sin lograr en el quehacer didáctico cuestionar o interrogar lo suficiente las prácticas de enseñanza en relación al contexto. La experiencia cotidiana docente contribuyó a darles nuevos sentidos, visibilizar esas vacancias, desnaturalizar viejas creencias. Por ello, la emergencia ha sido también un contexto de oportunidad para reconfigurar nuestras prácticas de la enseñanza en relación a lo digital, para problematizar el currículum clasificado en disciplinas y la larga lista de contenidos extensos. La particularidad de situaciones, contribuyó a propiciar propuestas para el trabajo en co-colaboración donde en algún punto se logró desarmar el currículum, rediseñarlo, fraccionarlo y reorganizarlo. No obstante, todavía es un interrogante sobre cuáles serán las nuevas formas en las que se podrá convertir.

En este marco, consideramos además, que generó la posibilidad de intervenir la secuencia clásica didáctica de explicación-aplicación (Maggio, 2012a) y partir del problema en la realidad como marco para la construcción de conocimiento de forma interdisciplinaria.

Hicimos un proyecto con contenidos de varias materias y de forma transversal con la ESI⁹. En la presencialidad no lo hubiéramos podido hacer. (docente, zona sur del Gran Buenos Aires, diciembre de 2020)

Este entramado de relaciones en un contexto digital que incluye prácticas, discursos, performances y renovadas críticas al currículum clásico son un elemento significativo,

que confronta aquellos modelos de las viejas jerarquías de la autoridad pedagógica y del saber estrictamente disciplinar. El currículum escolar, como organización centralizada de saberes y definido desde arriba hacia abajo, se ve desafiado por estas nuevas tendencias que se ubican en el cruce con las dinámicas arrasadoras de la cultura digital, en las que lo estatal, lo doméstico y lo popular aparecen entrelazados en esta trama. Podríamos pensar también que estas estrategias, “como los videos en tanto porciones de información instantáneas, provisorias, son expresión de una nueva forma de currículum” (Dussel 2014: 13) que se aleja del saber estrictamente disciplinar que privilegiaba los lenguajes abstractos de la ciencia dentro de un orden secuencial y horizontal de los saberes que organiza un tipo de participación diferente al que promovía el currículum. De todos modos, es aún muy prematuro para arribar a conclusiones en este aspecto.

Admitimos el carácter perdurable de las “huellas históricas” de las experiencias formativas y los modos invisibles a través de los cuales reaparecen en situaciones imprevistas de la práctica docente. Posicionada desde esta perspectiva resulta fundamental analizar y desnaturalizar esas experiencias vividas que permita reconocer a las y los docentes, las marcas de origen que configuraron al sistema en el que hoy se están formando. La experiencia formativa de los sujetos docentes en diferentes contextos sociohistóricos y las tramas de relaciones de los que forman parte se constituye en un articulador de múltiples contextos y temporalidades anudadas en la vida cotidiana (Hirsh y Salerno, 2017) y permite ir construyendo el propio lugar docente más allá de las características que tengan su formación inicial en el profesorado, al recuperar esa diversidad de experiencias vividas.

Los aportes desde diferentes disciplinas: la tecnología educativa y la antropología

Los procesos de construcción de conocimiento que se entran en el aula virtual (así como en la escuela presencial) son procesos que se anclan en una organización histórica del sistema educativo, con coyunturas políticas particulares que se ensamblan con las historias de vida familiares. Distintos aspectos que hacen a este contexto diverso y desigual, se fueron entretejiendo en la virtualidad para incorporarlo al proceso de diseño de una propuesta de enseñanza. En este sentido, planteamos algunos aportes desde dos enfoques: la tecnología educativa y la antropología.

Desde la tecnología educativa, Brito (2015) nos hablaba de multialfabetizaciones (digital, comunicacional, audiovisual, informacional), haciendo referencia al acceso, comprensión y uso creativo de diferentes códigos o lenguajes, y a la apropiación de un conjunto de habilidades ligadas al desarrollo de formas de gestión y procesamiento de la información para, de algún modo, interrogar también las formas educativas tradicionales. En este sentido, la subjetividad que deviene y se construye sobre la base de una cultura de la convergencia, donde los sujetos intercambiamos experiencias caracterizadas por el choque entre los viejos y los nuevos medios (Jenkins, 2008) en una nueva narrativa transmedia, es donde emergió la virtualización de la escuela. Estas nuevas prácticas están atravesadas por diferentes construcciones entre estudiantes y docentes en relación a las formas de producción de conocimiento en el aula virtual. Tomando las consideraciones de Valeria Odetti (2013), y la metáfora del “curador”, se abre la posibilidad de pensar al docente como autor-curador de materiales. Es una oportunidad también para ofrecerle a sus estudiantes una diversidad de perspectivas en torno a los

contenidos en una multiplicidad de modos semióticos que permitan que cada uno se acerque al contenido a través del formato con el cual se sienta más cómodo, además de diseñar el material teniendo en cuenta el contexto de uso y los destinatarios del mismo. Esto implica considerar las características y los propósitos educativos de la propuesta de enseñanza en la cual se inscribe el material a diseñar. Las herramientas tecnológicas disponibles y las que aparecerán en el futuro nos permiten brindarle un abanico de posibilidades al lector y tomarlo en cuenta a la hora del diseño. Por otro parte, en este contexto de emergencia y con las desigualdades digitales mencionadas sobre todo, apuntamos a esta metáfora del curador, al lugar de agencia del docente, de las elecciones situadas.

Valiéndonos del enfoque etnográfico de la antropología como “potencial didáctico” entendemos a los procesos de enseñanza como la construcción de una particular relación social contextualizada en la que se pone en juego la circulación de conocimientos en determinadas dinámicas intersubjetivas (Achilli, 2017). Desde esta mirada, intentamos comprender esta cotidianeidad social virtual recuperando la propuesta de pensar el diseño de parte del sujeto docente en las que los conocimientos disciplinares se reconstruyen como contenidos de enseñanza en este contexto. Desde esta perspectiva, buscamos avanzar sobre este proceso de desnaturalización de la “cristalización de los conocimientos” (Achilli, 2017) a partir de un ejercicio de reflexión, de deconstrucción sobre los propios posicionamientos, trayectorias formativas y experiencias dentro del sistema educativo formal. En este contexto de emergencia, ha sido prioridad la reclasificación de lo que se pudo enseñar y aprender y que esa selección de contenidos esté articulada con la complejidad de ese entramado social. De esta manera, se busca evitar la cosificación de los contenidos, focalizando en algunos

núcleos problemáticos (Achilli, 2005) centrales de cada disciplina para aportar al proceso de construcción de conocimiento en el aula relacionados con otros conocimientos disciplinares. El aporte de la antropología principalmente será respecto al posicionamiento frente a la propuesta de enseñanza favoreciendo el análisis de las experiencias concretas de construcción de conocimiento en el marco de las dinámicas intersubjetivas de los procesos pedagógicos que se dan en el día a día de la enseñanza. Esto implica reconocer cuáles son los propósitos que orientan nuestra práctica en el proceso de planificación y la organización de los contenidos, sobre todo teniendo en cuenta que en las relaciones de construcción de conocimiento se despliegan posiciones diferenciales de los sujetos que están involucrados. ¿Cómo nos vamos a posicionar? ¿Cuál será la selección de esos contenidos? ¿Cuáles serán esas discusiones que vamos a realizar? ¿Qué autores vamos a retomar? ¿Cuáles vamos a dejar? ¿Qué priorizamos en la virtualidad? Cuanto más precisa sea esa revisión, desde el diálogo colectivo, más fácil será la posibilidad que al desarrollar la propuesta de enseñanza poder afrontar la diversidad y desigualdad del contexto. El docente es quien tendrá ese lugar singular en ese proceso dado porque es quien recorta, selecciona, jerarquiza y articula los conocimientos elegidos para desplegarse en el contexto y es por eso que lo planteamos desde un camino reflexivo.

La planificación es un objeto en movimiento, flexible, que tiene un carácter dinámico, con lo cual se irá modificando en función del desarrollo de la práctica cotidiana en ese contexto. En este proceso de comunicación con los otros sujetos, en esas relaciones sociales que se despliegan en la vida cotidiana, en este caso virtual, se condiciona nuestra propuesta y se articulan con nuestras posiciones teóricas y políticas que son las que recontextualizarán los contenidos que se plasmarán en los procesos de construcción de

conocimiento. Los y las docentes somos autores de la propuesta de enseñanza articulando las lógicas disciplinares pero también las propuestas de las y los sujetos particulares con los que trabajamos la materialidad de la virtualidad.

Articulando estos dos enfoques, que vienen de distintas tradiciones disciplinares, pero que en términos teóricos-epistemológicos-políticos, tienen mucha sintonía, en este entramado que se constituye, como absolutamente heterogéneo, surgen nuevos desafíos de cara al proceso de pensar prácticas de construcción de conocimiento colectivas en entornos digitales. Acordamos con (Lave, 2001) que el contexto es constitutivo de la propia práctica, no podemos separarlo por eso es importante descentrar la significación que los sujetos realizan sobre las propias experiencias formativas atravesadas por relaciones hegemónicas y las fuertes huellas de la escuela presencial. Todos estos sentidos entran en pugna, por la cantidad de supuestos que van guiando esta nueva forma de habitar la escuela virtual con aquella mirada sobre lo escolar, sobre lo esperado por docentes y estudiantes que se trasladó a nuestro proceso de construcción de la planificación y organización del conocimiento en el aula virtual. Podemos aventurar una hipótesis y es que la pandemia reveló que la apropiación de las tecnologías digitales por parte de las y los docentes no era una cuestión de resistencia de las personas al uso de las tecnologías en el diseño de una propuesta de enseñanza, como muchas veces los discursos oficiales y/o mediáticos quieren instalar. En cambio, esas relaciones con los conocimientos se fueron construyendo como parte del entramado relacional cotidiano laboral de las personas al desplegar las prácticas de enseñanza y aprendizaje. La pandemia nos muestra desde la perspectiva etnográfica y desde un enfoque histórico relacional que se pudo discutir el currículum porque esos contenidos prescriptivos, generalizados, extensos,

aislados, segmentados, atentaban contra el contexto actual de virtualidad. En la construcción de este marco de acción, de recreación en el entorno digital es donde se van construyendo las estrategias didácticas que posibilitan apropiaciones significativas.

A modo de cierre y de nuevos desafíos e inquietudes que se abren para la formación docente

Hemos sido protagonistas de un cambio que parecía no contemplarse como posibilidad. La escolaridad tal como la conocíamos (que era ya de por sí muy diversa y cambiante), sostenida fundamentalmente en la presencialidad, se puso en jaque. Se produjo una mutación abrupta de la presencialidad y surgieron nuevas y diversas reconfiguraciones temporales y espaciales para pensar variadas formas de habitar la virtualidad, formas de intercambiar con los /as estudiantes y el rediseño de propuestas de enseñanza en contextos digitales. Hicimos foco en algunas prioridades para la continuidad pedagógica, ya tendremos tiempo de evaluar su alcance. Asimismo, las y los docentes hemos sido capaces de cambiar sobre la marcha, de pensar colectivamente, de flexibilizar horarios, hemos cambiado hábitos y ritmos, poniendo en juego nuestras emociones para gestionar una situación desconocida hasta el momento.

De igual modo fue la oportunidad de la experimentación, de reformular el currículum cerrado, de la irrupción de proyectos en colaboración, de la creación colectiva, nuevas prácticas de formación entre pares, la habilitación del diálogo sumativo, lo sinérgico de la co-creación configurada como un vehículo para expandir el potencial de las producciones individuales que colaboran con el todo pero a su vez tienen sentido en sí mismas. Y por otro lado,

emergieron otras preocupaciones, intentando encontrar a cada estudiante, cómo se encuentra en la pandemia, si tiene conexión, si tiene computadora, si sigue con las actividades, saber si tiene qué comer. Este ha sido un tiempo de reconstruir la escuela en la virtualidad, en algunos casos unificada en la pertenencia institucional, pero sobre todo desde la cercanía intersubjetiva por la situación de cada estudiante, buscando darle lugar a su voz.

Luego de esta experiencia de inmersión tecnológica masiva, la pregunta para un escenario post pandémico será el sentido de dicha inclusión. Como puede verse, no hay aspecto de los sistemas educativos que puedan quedar a salvo de los impactos de esta pandemia. No es fácil imaginar cómo seguirá el proceso. No obstante, luego de haber transitado recorridos heterogéneos en términos de experiencias, será fundamental el lugar que ocupan los estados nacionales para diseñar políticas públicas que acompañen los programas de alta disposición tecnológica en las escuelas garantizando, el piso tecnológico, la conectividad de las escuelas y también la de los hogares y definiendo contenidos en los diseños curriculares sin que su enfoque sea meramente tecnicista y utilitario, favoreciendo propuestas de aprendizaje contextualizadas.

Estamos en un escenario de oportunidad para saldar esta deuda de la formación docente con el propósito de desarmar los enfoques que consolidaron las miradas de la tecnología de forma cristalizada, atomizada, esencialista creyendo que por sí misma generaría la motivación para el aprendizaje significativo de estudiantes. Finalmente, acordamos con Díaz-Barriga cuando expresa en relación a la propuesta de continuidad pedagógica: “se ha preocupado por presentar programas digitales y de televisión alineados al currículum, lo que significa perder de nuevo la oportunidad de acercar la escuela a la vida (Díaz-Barriga, 2020: 26). Los y las docentes

no podemos limitarnos a transmitir contenidos curriculares, tenemos que preparar a nuestro alumnado para asumir una nueva realidad, y por ello necesitamos deconstruir, reflexionar y analizar la herencia formativa para saber qué experiencias educativas deseamos vivenciar. Será necesario apelar a nuevas dinámicas entre tecnología y escuela propiciando formas de retroalimentación en el aula focalizando en el aprendizaje colaborativo y en construcciones dialógicas que ofrezcan a los estudiantes oportunidades para discutir, criticar, deatir, crear un espacio de interacción y construcción colectiva del conocimiento.

Bibliografía

- Achilli, E. (2005). El enfoque antropológico relacional. Algunos núcleos identificatorios. *Investigar en antropología social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Laborde.
- Achilli, E. (2017). Enseñar a antropología. Una introducción. Cerletti, L. y Rúa, M. (comps.), *La enseñanza de la antropología*. Facultad de Filosofía y Letras (UBA).
- Alliaud, A. (2005). *La biografía escolar en el desempeño profesional de docentes noveles. Proceso y resultados de un trabajo de investigación*. En línea: <<http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/9927>>.
- Alliaud, A. (2017). *Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio*. Paidós.
- Brito, A. (2015). *Nuevas coordenadas para la alfabetización: debates, tensiones y desafíos en el escenario de la cultura digital*. UNESCO.
- Buckingham, D. (2008). *Más allá de la tecnología*. Manantial.
- Castells, M. (1999). *La era de la información*, 3 vols. Siglo XX.
- Cerletti L. (2013). Enfoque etnográfico y formación docente: aportes para el trabajo de enseñanza. *Pro-Posições*, vol. 24, núm. 2 (71), pp. 81-93.
- Cerletti, L. y Rúa, M. (comps.) (2017). *La enseñanza de la antropología*. Facultad de Filosofía y Letras (UBA).

- Cobo, C. (2016). *La innovación pendiente. Reflexiones (y provocaciones) sobre educación, tecnología y conocimiento*. Penguin Random House.
- De Alba, A. (2020). Currículo y operación pedagógica en tiempos de Covid-19. Futuro incierto. *Educación y pandemia. Una visión académica*. Instituto de investigaciones sobre la universidad y la educación, Universidad Nacional Autónoma de México.
- De Pablo Pons, J. (coord.) (2009). *Tecnología educativa, la formación del profesorado en la era de Internet*. Aljibe.
- Díaz-Barriga, F. (2020). La escuela ausente, la necesidad de replantear su significado. *Educación y pandemia. Una visión académica*, pp. 19. Instituto de investigaciones sobre la universidad y la educación, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Dussel, I. y Quevedo, L. (2010). Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, vol. 19, núm. 2, pp. XX-XXIII. Santillana.
- Dussel, I. (2014). ¿Es el currículum escolar relevante en la cultura digital? Debates y desafíos sobre la autoridad cultural contemporánea. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, vol. 22, núm. 24.
- Hirsch, M. y Salerno, V. (2017). Las problemáticas socioculturales y las relaciones sociales entre el pasado y el presente. Reflexiones sobre la enseñanza de la antropología desde un enfoque socioantropológico. Cerletti, L. y Rúa, M. (comps.), *La enseñanza de la antropología*. Facultad de Filosofía y Letras (UBA).
- Jenkins, H. (2008). *Convergence culture. La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Paidós.
- Landa, C. y Ciarlo, N. (2016). *Tecnología, cultura material y materialidad. Una revisión de las aproximaciones conceptuales a las actividades del ser humano y sus producciones materiales en Ciencias Sociales*. Texto de lectura para la cátedra de Antropología (Spota) del Ciclo Básico Común. Universidad de Buenos Aires.
- Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Lave, J. (2001). La práctica del aprendizaje. Chaiklin, S. y Lave, J. (comps.), *Estudiar las prácticas*. Amorrortu.
- Litwin, E. (comp.) (2000). *La educación a distancia*. Amorrortu.
- Lipsman, M. (2007). Prácticas de innovación en la enseñanza universitaria. *Dominguezia*, vol. 23, núm. 1.

- Miller, D. (2005). Materialidad: una introducción. Miller (ed.), *Materiality*, pp. 1-50. Duke University Press.
- Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Paidós.
- Maggio, M. (2012). Entre la inclusión digital y la recreación de la enseñanza: el Modelo 1 a 1 en Argentina. *Campus Virtuales. Revista Científica de Tecnología Educativa*, núm. 1.
- Maggio, M. (2018). *Reinventar la clase en la universidad*. Paidós.
- Messina V., Puente, I. y Zalocchi, V. (2012). El Trayecto formativo del profesorado: dialogando con algunas experiencias/ producciones de los/as estudiantes de Antropología. *II Congreso Metropolitano de Formación Docente*, diciembre. Facultad de Filosofía y Letras (UBA).
- Odetti, V. (2013). *El diseño de materiales didácticos hipermediales: el caso del PENT-FLACSO*. Tesis de maestría. Universidad Nacional de General San Martín.
- Rúa, M. (2019). El currículum desde un enfoque antropológico. *Debates em Educação*.
- Santillán, L., Cerletti, L. et al. (2020). Sobre las obligaciones y los compromisos en torno a la escolaridad infantil en tiempos de "continuidad pedagógica". *Boletín de Antropología y Educación*, año 9, núm. 12.
- Sibilia, P. (2008). *La intimidad como espectáculo*. Fondo de Cultura Económica.
- Tyack, D. y Cuban, L. (2001). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. Fondo de Cultura Económica.
- Tyack, D. y Tobin, W. (1994). The "Grammar" of Schooling: Why Has it Been so Hard to Change? [La "gramática" escolar: ¿Por qué ha sido tan difícil de cambiar?]. *American Educational Research Journal*, vol. 31, núm. 3, pp. 453-479.

Otras fuentes

Decreto 459/10. Programa "CONECTAR IGUALDAD.COM.AR".

Decreto 1239/2016. Tranferencia del "PROGRAMA CONECTAR IGUALDAD.COM.AR" del ámbito de la Administracoín Nacional de la seguridad social a la órbita del Ministerio de Educación y Deportes.

Decreto 386/2018. Plan APRENDER CONECTADOS.

Decreto 297/2020. Aislamiento social, preventivo y obligatorio y sus prórrogas, decretos 325/2020, 355/2020, 408/2020, 459/2020 y 493/2020.

Ley de Educación Nacional 26.206 (2006).

Capítulo 12

El “don” de los objetos

Materialidad, digitalización y procesos de enseñanza

Verónica Lía Zallochi

Presentación

Las reflexiones de este artículo surgen a partir del trabajo de campo realizado entre el 2016-2019, en una escuela de la zona norte del conurbano bonaerense como parte de la elaboración de la tesis de Maestría.¹ La problemática de investigación giró en torno a los procesos de apropiación de las tecnologías digitales por parte de los jóvenes en contextos escolares. A lo largo del trabajo etnográfico, fueron muchas y variadas las preguntas que se me presentaron, en su mayoría vinculadas con las experiencias de los jóvenes con las tecnologías digitales y los diversos procesos de configuraciones de subjetividades. Estas preguntas derivan, a su vez, de los cambios sociopolíticos, económicos y culturales producidos en la última parte del siglo XX y comienzos del siglo XXI. Sociedad de la información (Castells, 1996),

1 “Jóvenes y tecnologías digitales en contextos escolares: sobre usos, resistencias y apropiaciones” (2020). Asimismo, muchos de los debates planteado en el texto forman parte del proyecto FILO:CYT (2018-2020) “Tecnologías digitales, subjetividad y producción de conocimientos. Aportes epistemológicos y metodológicos desde la Antropología”, del cual formo parte.

sociedades de control (Deleuze, 1991) semiocapitalismo (Berardi, 2017), sociedades postindustriales (Sibilia, 2013), son algunos de los términos que hacen referencia a las sociedades contemporáneas y sus transformaciones. No es mi objetivo desplegar aquí estas cuestiones, pero sí pensarlas como los escenarios a partir de los cuáles les jóvenes construyen y elaboran sus experiencias cotidianas. Ahora bien, estos contextos variaron abruptamente y se profundizaron como consecuencia de la crisis sanitaria del Covid-19. El Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) y luego, el Distanciamiento (DISPO) fueron las medidas que el gobierno nacional adoptó como forma de control y prevención de la pandemia. Estas medidas derivaron en la suspensión de los procesos de enseñanza presenciales y la consecuente promoción de la digitalización de estos. La virtualidad de la enseñanza no solo puso en tensión los marcos espaciales y temporales delimitados por la propia materialidad de la escuela, sino que habilitó la posibilidad de procesos de extrañamientos y objetivación, repensando nuevas formas de habitar la escuela y producir conocimiento. Una nueva cotidianidad se instaló en este contexto, atravesado de incertidumbre y complejidad, donde las tecnologías digitales adquirieron una importancia central para garantizar la “continuidad pedagógica”. Pensándolas más como meros instrumentos o recursos didácticos y menos como objetos materiales productores de subjetividades. En este artículo me interesa reflexionar en torno a este último aspecto: las tecnologías digitales no son recursos “neutrales”, cuya eficacia dependería del uso que se le dé, sino que cargan consigo toda una serie de valores y modos de uso que están implícitos y se ponen en juego en el momento de apropiación o agenciamiento por parte de los sujetos. En este sentido, comenzaré por un recorrido, a partir de los aportes de la antropología, desde los conceptos de materialidad

y digitalización para de esta forma reflexionar en torno a las tecnologías digitales y las prácticas de enseñanza.

“Las tecnologías digitales no son buenas o malas, depende...” (¿son o se hacen?)

El análisis de la dimensión material de la vida cultural ha estado presente desde los inicios de la antropología moderna abordándose desde diferentes perspectivas. Los debates han abarcado desde aspectos vinculados a la definición del tema, a la relación entre lo material y las personas tanto en el pasado como en la actualidad, las metodologías de análisis y las posturas teóricas al respecto.² La reflexión antropológica en torno al objeto, su producción y utilización, fue un campo de debate donde la neutralidad o no de los objetos fue un aspecto fundamental en la discusión. Los primeros abordajes antropológicos de los objetos se hicieron con un interés clasificatorio, tanto desde la corriente evolucionista como desde el funcionalismo, presuponiendo ambos abordajes una perspectiva neutral de los objetos (Cancino Sala, 1999). Los artefactos u objetos culturales eran comprendidos como indicadores de evolución. Desde esta perspectiva, y a partir del método comparativo, se ordenaban científicamente las diferencias y semejanzas culturales, de manera que, al seleccionar y recoger los diferentes objetos o técnicas, era posible organizarlas de acuerdo con esquemas integrales de clasificación (Perret, 2009). Para la utilización de un método comparativo transcultural era absolutamente necesario aislar el objeto de su contexto de producción simbólica, no así de su contexto de producción material,

2 Cfr. Cancino Salas (1999), Miller (2005), Pérez de Micou (2006), Perret (2009), Acuto y Salvi (2015) y Landa y Ciarlo (2016).

es decir, lo único comparable eran los aspectos materiales y funcionales de los objetos. El método clasificatorio y comparativo se constituyó en el soporte para la comprensión de los objetos culturales desde una perspectiva «formal», centrada en su estructura material y/o funcional, en un marco evolutivo o cultural-histórico.

La noción de progreso estuvo estrechamente asociada a estas perspectivas a partir de los cambios profundos generados por la industrialización en Europa. Lo técnico se presentaba como el criterio elemental para establecer el desarrollo de una sociedad y clasificarla en un tipo —salvaje, bárbara o civilizada—. El esfuerzo de la antropología por la comprensión humana, sumado al paradigma evolucionista, generó en esta disciplina una forma particular de acercarse a lo técnico: la construcción de largos y complejos inventarios que tenían como fin la reconstrucción de la historia de la humanidad. Desde esta perspectiva, los objetos extraídos de su contexto social de producción, significación y utilización *hablaban* por sí mismos acerca del desarrollo sociocultural alcanzado por una sociedad, produciéndose una suerte de determinismo tecnológico que fetichizaba lo técnico considerándolo no sólo un hecho independiente respecto a lo social, sino además con el poder de determinarlo (Perret, 2009).

A partir de los trabajos de Malinowski a comienzos del siglo XX, se desarrolló la corriente funcionalista cuyo supuesto de basaba en una concepción holística de la cultura. Esto significó para el/la etnógrafo/a que el análisis de los objetos, como de cualquier otro hecho cultural, no podía darse escindido de su contexto social. Es decir, que los objetos eran clasificados dependiendo de la función social que tengan en una sociedad determinada. Lo que importa para el/la investigador/a son los propósitos y usos de los objetos, o sea, su función y/o utilidad para la propia comunidad

investigada. Pero al igual que en el paradigma evolucionista, en la propuesta de Malinowski, la cultura se presenta como una totalidad cerrada, en la que los elementos que la componen solo pueden comprenderse dentro de la misma. En este modelo funcionalista, lo que importaba era el momento “actual” de la relación entre los objetos, a partir de la cual se puede observar e inferir sus finalidades y no interesaba dar cuenta de cómo las cosas llegaron a ser lo que son. Por lo tanto, toda atención a las técnicas cobrará sentido a partir de definir cuál es la finalidad y/o utilidad que las mismas adquieren dentro del contexto sociocultural en el cual se encuentran, evitando de esta forma, el fetiche técnico, pero fetichizando lo social (Perret, 2009). En esta postura aparece nuevamente un determinismo ya no tecnológico, pero si cultural, a partir del cual, al igual que el evolucionismo, se escinde lo social y lo técnico, otorgándolo a lo social una autonomía y determinación sobre lo técnico.

El objeto entonces, concebido bajo el paradigma clásico de investigación, constituye una cosa existente con independencia del sujeto. El objeto es neutro culturalmente. La neutralidad marca una forma particular de abordar la historia: como una sucesión lineal de artefactos —asociado a niveles culturales— y la función de los objetos es ser indicadores de las diferentes estructuras al interior del grupo cultural. Sin embargo, este paradigma de la neutralidad se pondrá en tensión con los trabajos realizados por Marcel Mauss,³ a partir de sus estudios con relación a la tecnología, las técnicas del cuerpo y el análisis del “don”. Se desplazará la pregunta desde el objeto hacia la representación del objeto: ¿qué fuerza tiene la cosa que se da, que obliga al donatario a devolverla? El artefacto, no es algo que simplemente se intercambia, sino que tiene cualidades que fundan las

3 Estos temas los desarrollará principalmente en su obra *Les techniques du corps* (1935).

relaciones entre los sujetos. El objeto posee un valor del cual es inseparable. Para Mauss las técnicas son productos sociales, es decir, que los objetos son partes constituyentes del hecho social total. Estas propuestas de Mauss sobre la actividad material de los grupos humanos son retomadas por varios autores, entre ellos destacamos a André Leroi-Gourhan (1943 y 1945) quién propone un análisis dinámico de las tecnologías, que consistía en ampliar lo que tradicionalmente se consideraba técnica, a los movimientos ejecutados sobre la materia. Su análisis sobre la cultura material no se centra solamente en la descripción y clasificación de los objetos, sino que intenta analizar los procesos a partir de los cuales los objetos han llegado a ser lo que son. Como sostiene Perret (2009), el mérito de Leroi-Gourhan fue ampliar el alcance de lo técnico o, de lo que puede ser considerado como tal, mediante la incorporación de las técnicas de producción y de consumo. Esto es, no estudiar solo al objeto materializado sino el proceso de trabajo que éste supone.

Con posterioridad a estas producciones clásicas es posible identificar un conjunto de reflexiones cuyo eje central es la apertura a nuevas dimensiones en la comprensión de lo que se denominará cultura material (Cancino Salas, 1999), como veremos en el siguiente apartado. Esta apertura consiste en pensar a los objetos como moldeados culturalmente, en donde lo sociocultural está presente, y, por lo tanto, son concebidos como no neutrales.

Materialidad y digitalización

La arqueología, en los últimos treinta años, ha contribuido ampliamente con la teorización sobre el mundo de los objetos y “en incorporar el orden material como una parte fundamental e integral para el entendimiento de la

dinámica social y la producción y reproducción del orden social” (Acuto y Franco Salvi, 2015: 9). En sus inicios —al igual que la antropología clásica— su orientación con respecto a lo material estuvo más bien caracterizada por la lógica propia del coleccionismo. La tecnología era pensada como un reflejo directo de las ideas y normas de la sociedad, entendida como homogénea y estable en su interior, sujeta a procesos de cambios basados en el difusionismo. Autores como Landa y Ciarlo (2016), afirman que la consideración de la tecnología como producto social fue introduciéndose dentro de la comunidad arqueológica fundamentalmente a partir de los intereses cognitivos de los/as arqueólogos/as procesuales durante la década de 1970 y por las propuestas de la arqueología post procesual de la década del ochenta. El lugar activo de los sujetos dentro de la sociedad cobró visibilidad a partir de las propuestas de algunos arqueólogos y, dentro de esta perspectiva, los objetos dejaron de ser considerados como un producto directo del comportamiento humano, es decir, un reflejo pasivo del sistema sociocultural y pasaron a percibirse como mediatizados por las ideas, creencias y significados de los/as individuos/as a partir de un contexto socio histórico específico y dentro de una sociedad inestable y heterogénea. Entonces, desde diversas perspectivas teóricas se comenzó a contribuir en la comprensión de los procesos de significación, dejando los objetos de ser considerados simples indicadores de lo social. Transformándose en una temática de estudio propia, materializando lo social desde una mirada crítica:

Si bien la modernidad [...] ha propiciado la separación cuerpo/mente, donde la mente se convirtió en el instrumento privilegiado para aprehender el mundo superando los constreñimientos corporales y materiales; si bien la modernidad ha creado una serie de

lugares y experiencias centradas en el espectáculo donde se recrea la ilusión cartesiana de la existencia de una mente analítica activa a través de la cual se conoce un mundo externo desde algún lugar “aislado” y privilegiado, desligado de la influencia negativa del contexto y del cuerpo (como en los museos, ferias mundiales, zoológicos, galerías comerciales, cine y televisión, Internet y Google Steer View y Google Earth, entre otras); podemos igual afirmar que ninguna acción o relación, ni siquiera la discursiva o la imaginación, están por fuera de la influencia del orden material en las que se desarrollan. Toda experiencia, que es simultáneamente corporal y cognitiva, tiene lugar en un contexto material que moldea la interacción, la subjetividad y los cuerpos. En este sentido, el mundo de los humanos resulta inconcebible sin los objetos. (Acuto y Franco Salvi, 2015: 10)⁴

La arqueología post procesual partió del supuesto que la cultura material está significativamente constituida, donde los objetos no solo tienen una función, sino que también, cuentan con significados; y, por lo tanto, para entender la función de un objeto es condición necesaria conocer sus significados. Desde esta aproximación no neutral de la cultura material, se desarrollaron dentro de la arqueología diversas perspectivas. Por un lado, aquellas que enfatizan el carácter ideológico del objeto, que poseen una clara influencia de teóricos marxistas, considerando a la cultura material como expresión del poder y de dominación social de las clases privilegiadas (Landa y Ciarlo, 2016;

4 Paula Sibila (2013) tensionará o problematizará esta afirmación, como veremos más adelante, sosteniendo que la ciencia moderna —o ciencia prometeica, como ella la denomina— está dejando lugar a la ciencia fáustica que lleva adelante un proyecto totalmente diferente al dualismo propuesto por la modernidad: mente-cuerpo.

Acuto y Franco Salvi, 2015). Por otro lado, las aproximaciones semióticas de la cultura material —vinculadas al giro lingüístico en Ciencias Sociales— concibieron a lo material como cargado de significados, como un texto a ser leído, resaltando sus aspectos simbólicos. A partir de la década de los noventa comenzaron a generarse una gran cantidad de trabajos arqueológicos influidos por los variados enfoques de la teoría social contemporánea.⁵

Es así, como a finales del siglo XX y en los inicios del siglo XXI comenzó a emplearse el concepto de materialidad. Dicho concepto enfatiza en las relaciones intrínsecas entre la gente y sus prácticas, los objetos, el espacio y el tiempo; sin la necesidad de la expresión cultural, ya que lo material implica lo cultural, por lo cual, no es necesaria su explicación. Las investigaciones en torno a la materialidad deben ser contextualizadas temporal, espacial y socialmente atendiendo en particular, y prestando especial atención, a los momentos de producción, intercambio, uso, consumo y descarte. Al igual que en los estudios socio antropológicos, la contextualización no es un telón de fondo, sino que constituye al objeto mismo.

Tanto la antropología como la arqueología, nos brindan claves para repensar el mundo de los objetos más allá de lo estático, neutral e instrumental. Esta forma de entender el lugar de los objetos en la vida social brinda un abordaje desde lo subjetivo y corporal. La materialidad hace centro en la manera en que se configuran las acciones e interacciones entre los sujetos. El orden material y las formas espaciales del mundo institucionalizan prácticas, relaciones,

5 [...] las teorías de las prácticas, de la estructuración, la fenomenología, la hermenéutica y la teoría del actor-red. Pierre Bourdieu, Anthony Giddens, Michel Foucault, Michel De Certeau [...] entre otros son los pensadores cuyas ideas, teorías, conceptos y modelos han servido de base para entender las complejas interacciones entre los grupos sociales y su cultura material en diferentes escalas temporales y espaciales (Landa y Ciarlo, 2016: 13).

identidades, saberes, categorizaciones y clasificaciones desde escalas sociales amplias hasta escalas micro del cuerpo y técnicas corporales. Materialidad, que, al ser histórica, se encuentra atravesada y constituida por relaciones de poder, formando parte del entramado de la configuración de subjetividades (Zallocchi, 2020).

La responsabilidad del etnógrafo es documentar el modo en que esto parece tener éxito en la práctica. El estudio de la cultura material por lo común se convierte en un modo efectivo de entender el poder, no como cierta abstracción, sino como el modo mediante el cual ciertas formas o gente se realizan, comúnmente a expensas de otra. (Miller, 2005: 12)

En este sentido, se podría decir que existe una materialidad propia de la modernidad: instituciones educativas, shoppings, autopistas, museos, barrios cerrados, cámaras de seguridad, computadoras, celulares, internet, redes sociales, etcétera, que constituyen y producen modos de hacer/saber que actualizan y definen las experiencias sociales. A su vez, estas experiencias sociales están mutando hacia nuevas materialidades sobre las cuales la modernidad y sus instituciones no pueden dar cuenta. En las sociedades contemporáneas, nos dice la antropóloga Paula Sibilia (2013), la fusión entre los sujetos y la técnica parece profundizarse. Con el desarrollo de la teleinformática y la biotecnología, hermandadas por la digitalización universal, el cuerpo humano se está volviendo obsoleto y la idea de materialidad con él. Según esta autora, en la sociedad post industrial comenzaron a desarrollarse nuevos saberes y conocimientos basados en la tecnociencia. La meta del proyecto tecnocientífico actual no pretende mejorar las condiciones de la mayoría de la población, sino que su objetivo es el dominio

y la apropiación total de la naturaleza, tanto exterior como interior al cuerpo humano. Es decir, superar todas las limitaciones derivadas del carácter material de la condición humana, entendiéndolas como obstáculos que restringen las potencialidades y ambiciones de las personas, produciéndose una exaltación de lo inmaterial. Este análisis que realiza la autora nos habla de las nuevas condiciones de control y dominio, pasando de las sociedades disciplinarias a las sociedades de control (Deleuze, 1991).

En este contexto, la tecnología adquiere una importancia fundamental, pasando de las viejas leyes mecánicas y analógicas a los nuevos órdenes informáticos y digitales. La economía global recibe un fuerte y fundamental impulso de las computadoras, de la telefonía móvil, de las redes de la comunicación, de los satélites y de toda la miríada de *gadgets* (artefactos) teleinformáticos que abarrotan los escaparates, contribuyendo de forma oblicua —aunque no por eso menos potente— a la producción de cuerpos y subjetividades del siglo XXI. (Sibilia, 2013: 23)

Cuerpos y subjetividades autocontrolados. Cuerpos fusionados con los objetos. Las tendencias virtualizantes de la teleinformática buscan apoyarse en el polo inmaterial de la lógica cartesiana, realizando la mente frente al cuerpo que se presenta como un obstáculo material dificultando la inmersión sin límite en el ciberespacio (Sibilia, 2013). Es así, que la certidumbre acerca del mundo material es en la actualidad cuestionada, o al menos, tensionada frente a las posturas que realizan la inmaterialidad como producto de la sociedad postindustrial y el desarrollo de la tecnociencia de carácter fáustico (Sibilia: 2013). Sin embargo, como sostiene Daniel Miller (2005 y 2015) la inmaterialidad solo puede ser

expresada a través de la materialidad, cuanto más alcanza la humanidad la conceptualización de lo inmaterial, más fundamental es la forma específica de su materialización.

El don de los objetos: entre la invisibilidad y la conectividad

Retomando y resignificando la pregunta de Marcel Mauss ¿Cuál es el *don* de los objetos? ¿Cuál es su fuerza, su cualidad? Ese *don* que poseen es el de ser invisibles. A este argumento Miller (2005 y 2015) lo denomina “la humildad de las cosas”, haciendo referencia a la naturalización de los objetos en la vida cotidiana, que los corre de foco o los hace periféricos. La posibilidad de objetivar a la materialidad nos permite entender, por ejemplo, que el concepto de Internet “se disolvió desde ser una cosa dada a una especificidad de su consumo local. No existe una cosa como Internet, se convierte en lo que es sólo a través de sus apropiaciones locales” (Miller, 2005: 27).

Me gustaría detenerme, por un momento, en esta cuestión: la invisibilidad de los objetos. Especialmente en los objetos digitales, cuya digitalización los hace aparentemente “más inmateriales”. Categorías como “nativos digitales” o “millennial”, por ejemplo, en referencia a los jóvenes, no solo universalizan y homogenizan procesos históricos y sociales, sino que parten desde una perspectiva esencialista donde se piensa a los jóvenes con características inherentes y naturales, como ser su habilidad con las tecnologías digitales. Desde esta concepción se analizan las prácticas de estos sujetos, naturalizando los usos o apropiaciones con los objetos. Asimismo, términos como “el impacto de las tecnologías en la sociedad”, la “inclusión digital en las aulas” o, la idea de que “las tecnologías digitales no son buenas ni

malas, dependen del uso”, entre otras expresiones, entienden a los objetos como externos a los sujetos y a sus relaciones sociales. Concibiéndose a las tecnologías digitales como un “mundo aparte” (Grillo, 2007). Estos ejemplos, hacen referencia tanto a procesos de naturalización como a perspectivas instrumentalistas y neutrales donde, como sostiene Miller, se pierde de foco al objeto, haciéndose invisible y ajeno a las prácticas cotidianas de las personas.

A lo largo de mi trabajo de campo pude observar y registrar varios momentos en donde se evidenciaban estos procesos de naturalización en relación con las tecnologías digitales, Transcribo el siguiente fragmento:

... la directora de la escuela me convocó [...] para participar de un proyecto en torno a la Redes Sociales y los jóvenes. [...] Me propone integrar el grupo de Radio, junto con una docente del área de Lengua y Práctica del Lenguaje. Es así como largamos la convocatoria, anotándose veinte estudiantes y, a la semana siguiente, comenzamos el taller. [...] quedaron conformados tres grupos divididos temáticamente: “*Los pros y los contras de las redes sociales*”, “*La música y las redes sociales*” “*El deporte y la tecnología: el caso del video arbitraje (var)*”. [...] hay dos datos que me gustaría resaltar que fueron muy significativos en relación con los dos primeros grupos: i) A la hora de pensar los *pro* y los *contra* de las redes sociales, los/as jóvenes podían mencionar y explicitar más los *contra* que los *pro*, lo cual me hacía preguntarse cómo puede ser que estos/as jóvenes que están siempre conectados/as y usando el celular constantemente no pudieran identificar aspectos positivos de las redes, más allá de “*conectarse con alguien que hace mucho que no ve*”, “*avisarle a mi familia por donde estoy*” o “*buscar algo para el cole*”? Mientras que la lista de *con-*

tras iba desde la posibilidad de *abusos de todo tipo* hasta “*accidentarte por estar viendo el celu*” pasando por el “*bullying cibernético*”, “*contracturarse físicamente*”, “*lastimarte la vista*” “*aislarse y no tener amigos*”, “*exponerse como objeto*”, entre otros aspectos negativos. Si bien ellos/as al principio no daban cuenta de esa situación, cuando empiezan a armar el guion y distribuirse las intervenciones lo comienzan a observar, pero aun así es muy difícil pensar situaciones positivas en relación con las redes sociales. ii) Con el grupo que tenía como tema “La música y las redes sociales” pasó algo parecido. Este grupo trabajaba con más autonomía y armó un primer borrador del posible programa [...] pero no mencionaban en ningún momento las redes sociales y su relación con la música. Ante lo cual les hago una observación en ese sentido, y me dicen que no saben cómo enganchar ambos temas. Entonces les comento de YouTube y Spotify, de los/as músicos que ellas/os sí escuchan y que los/as conocen por ese medio, que tienen millones de reproducciones y llenan teatros sin productoras ni discográficas. Si bien, a partir de esta intervención, lograron establecer el vínculo entre la música y las redes sociales me sorprendió la dificultad para articular ambas cuestiones. (Zallocchi, 2020: 76)

Ahora bien, ¿por qué esta experiencia me sorprende y me parece significativa en el marco de lo que venimos argumentando? Porque muestra un doble proceso de naturalización: hacia la vivencia de nuestros sujetos entrevistados, y a su vez, hacia mi propia experiencia de investigación. Por un lado, explicita un supuesto propio, a partir del cual, estos/as jóvenes que utilizan el celular y las redes sociales cotidianamente podrían dar cuenta de los temas propuestos sin dificultad y de forma amplia y espontánea, por el

solo hecho de ser parte de su cotidiano. Asimismo, naturalizamos el contexto donde fueron sucediendo estas interacciones: la escuela, en donde, por lo general, los celulares y las redes sociales son percibidos como elementos disruptivos del proceso de enseñanza y deben ser introducidos, en todo caso, con fines pedagógicos-didácticos. Por estas razones entendemos, que los jóvenes que participaron del taller, se posicionaron desde un deber ser, desde un lugar pedagógicamente correcto, donde las redes sociales son, o bien, entendidas como perjudiciales/peligrosas, o bien, negadas/silenciadas. En este fragmento, se visualiza tanto la naturalización por parte de la investigadora como por parte de los jóvenes, que no lograban dar cuenta de sus experiencias con las tecnologías digitales. Esta invisibilidad de los objetos implica no solo pensarlos como ajenos a nuestras prácticas cotidianas, sino también como instrumentos que se pueden utilizar o desechar sin consecuencias visibles en el entramado social. Este aspecto instrumentalista de los artefactos digitales quedó expuesto, también, en el contexto pandémico producto del Covid 19, especialmente en el ámbito educativo. Frente a la imposibilidad de clases presenciales, se impulsó una virtualización forzosa, en donde se instruyó a los docentes de los diferentes niveles educativos a utilizar plataformas virtuales educativas a fin de garantizar la continuidad pedagógica. Es así como estudiantes, docentes y familias comenzaron a familiarizarse con estas plataformas educativas (Google classroom, Microsoft Teams, Google Meet, Zoom, Campus virtuales, entre otras) que proveían las tecnologías digitales. Ahora bien, esta digitalización de los procesos de enseñanza implicó un cuestionamiento, respecto al acceso y disponibilidad de los dispositivos tecnológicos y la brecha digital que generaba. Este cuestionamiento, si bien necesario y válido, parte de una mirada instrumentalista hacia las tecnologías.

En el blog *tigrenoesmiami* un grupo de docentes manifiesta:

Observamos que el abordaje de lo digital suele pivotar entre dos conceptualizaciones posibles. Por un lado, se encuentra bastante extendida la idea de que el medio digital es sólo eso, un medio, un mero instrumento. Esta idea se configura sobre el supuesto de que las tecnologías digitales poseen un carácter aparentemente neutral sobre el cual podemos imprimirle distintos sentidos y funcionalidades. [...] Pero por otro lado sabemos que las tecnologías digitales son concebidas en un sistema de relaciones de poder, del cual difícilmente puedan disociarse. La tecnología es resultado de determinadas prácticas y racionalidades que a su vez ellas mismas recrean, y que por lo tanto condicionan sus posibles usos y efectos. (2020)

Las tecnologías digitales son consecuencias de las transformaciones sociopolíticas y culturales que ya se estaban dando en las sociedades contemporáneas. Las subjetividades se vuelven compatibles con ciertas tecnologías, nos dice Sibia (2012 y 2013), las cuales no son neutras, sino que traen todo un mundo consigo: la lógica de las Redes. Esta lógica no se define solo por el uso de los dispositivos sino por la compatibilidad de nuestros cuerpos, modos de vida, formas de habitar y sentir, con esos dispositivos. Cercano a estos planteamientos, Franco Berardi (2017) sostiene que, en los últimos treinta años, el pasaje desde la tecnoesfera mecánica a la digital ha provocado una mutación en la trama de experiencia humana y en el tejido mismo del mundo donde la comunicación pasó de la esfera conjuntiva a la conectiva. Lo cual implica que estas tecnologías moldean el ambiente que nos rodea. Pude observar, a lo largo del trabajo etnográfico, que si bien, la mayoría de los jóvenes

utilizaban las tecnologías digitales para encontrarse con otros, ese vínculo no estaba librado al acontecimiento, no se constituía como un acto creativo, sino que formaba parte de un diseño, de un código a cumplir, diría Berardi (2017), y que —como sostuvimos con anterioridad— se encuentra naturalizado entre los/as sujetos que participan. Veamos los siguientes fragmentos:

J: Yo en lo personal no soy de publicar estados y eso... sí público en Twitter, es decir cosas cotidianas como “si es verdad”... o esas cosas. [...].

V: Ponele, vos entras a Twitter, pones algo, tiras un estado y aparece tu perfil y ahí están tus seguidores.

J: [...] lo que siempre se twittea, es decir, no sé, la posta y esas cosas, contar qué te pasa ponele...

V: para que ese mensaje se lea más tiene que ser algo que les pasa a todos... es decir: “esto sé que les pasa a todos, pero nadie lo publicó y entonces lo publico yo y entonces es como que muchas personas se sienten identificadas y lo van a reiterar, re twittear es como compartir el mismo mensaje o la misma idea [...].

J: Y es algo que a los demás le puede pasar también, alguien que se siente identificado con lo que me pasa... y de ahí, hasta podés hacer amistades... es como que coincidimos, justo estás pensando algo que yo pensaba, pero no sabía cómo decirlo.

J: [...] Yo por ejemplo en Twitter tengo mis seguidores... a veces pongo cada boludez, lo admito. Twitter es para poner la posta, así nomás. Para decir lo que uno piensa

de una, tirar palos... y nadie se puede quejar, es más anónimo. Es así. (Valeria y Juliana, estudiantes secundarias, Ing. Maschwitz, junio 2016).

En estos extractos se puede identificar pasos a seguir, tipos de comentarios a publicar, expectativas deseadas. Como también en la explicación que nos dan Franco y Vanesa, sobre cómo se va avanzando en las relaciones personales desde Facebook a WhatsApp.

V: [...] el Face solamente se usa hasta que te mandan el número de WhatsApp, es así, y después seguís en WhatsApp... es así es la regla... siempre [...].

V: Creo que ahora las personas duran un día o dos hasta que te piden el número para hablar con vos por WhatsApp.

F: WhatsApp siempre es WhatsApp. Todo termina en WhatsApp. Y ahí empieza otra confianza... tenés mi número, de ahí podés sacar muchas cosas. Y ya es una conversación privada.

V: la mayoría de las veces seguís ese camino, no solo con los chicos que te gustan, sino con los amigos que te haces. (Vanesa y Franco, estudiantes secundarios, Ing. Maschwitz, agosto 2016).

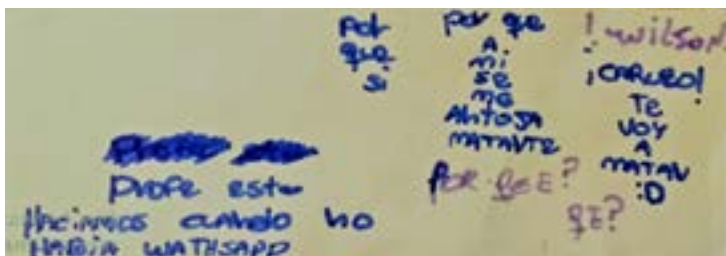
Estas relaciones o formas de vincularse, que se presentan como pautadas y definidas es lo que Berardi (2017) denomina lógica conectiva: en donde el intercambio de mensajes parte de un punto en común de conocimiento convencional, traducido a estándares tecnológicos y a formatos que

hacen posible la conexión.⁶ A diferencia de la esfera conjunta de la comunicación donde los que intercambian el mensaje intentan descubrir qué es lo relevante para los/as participantes de la comunicación. En el modo conectivo, se establece un tipo de entendimiento no basado en la interpretación empática del sentido e intenciones del otro/a, sino en la conformidad y adaptación de una estructura sintáctica, según Berardi, por lo cual la idea de comunidad, como un espacio de comunión y empatía, se tensiona encontrando límites.

Entonces, nos encontramos en el aula con jóvenes hiperconectados/as, buscándose y buscando a “otros/as”, tratando de generar espacios de certezas, afianzando lazos y creando nuevas relaciones, pero, a la vez, estos vínculos aparecen formateados y limitados por las tecnologías digitales que atraviesan la cotidianidad produciendo y naturalizando nuevas experiencias. Sin embargo, estos campos —conjunción y conexión— no constituyen una oposición incompatible, sino que podemos pensarla en matices, en gradaciones. Los procesos de utilización (De Certeau, 1996) que los/as jóvenes dan al celular y a Internet, representan maneras de hacer que se encuentran en las prácticas cotidianas y que resignifican a los objetos sociales a partir de contextos específicos. Es decir, que los jóvenes “fabrican” o resignifican estos productos sociales a partir de quiénes son y en que contextos se encuentran.⁷ Son estos procesos los que nos dan pistas no sólo sobre el vínculo entre los jóvenes y la escuela, en relación con la producción de conocimiento sino sobre los jóvenes mismos como sujetos sociales y sus experiencias vividas.

6 Los emojis del WhatsApp y/o los stickers son ejemplos claro de esta idea. Son signos o símbolos preestablecidos para la comunicación y muy utilizados en estas aplicaciones digitales.

7 Este supuesto, fue analizado en el trabajo de investigación a partir de tres dimensiones: aula extendida, salir del entorno y comunidad conectiva.



"Profe esto hacíamos cuando no había WhatsApp", nota entregada por mis alumnas durante la clase de Ciencias Sociales. Ingeniero Maschwitz (31-5-2019).

El aula: entre la expansión y el confinamiento

Mi trayectoria como docente y el vínculo cotidiano con les jóvenes, me brindaron la posibilidad de observar y percibir, que muchas veces, se produce una tensión entre las prácticas culturales y sociales cotidianas de les jóvenes y el modelo escolar actual. Jóvenes que viven en una sociedad en constante transformación, se encuentran con una escuela que los encorseta en los envejecidos rigores escolares (Sibilia, 2012; Zallocchi, 2020) anclados en la materialidad moderna. Frente esta situación la escuela no queda ajena, sino que intenta *aggionarse* implementando planes y programas que reivindicán la innovación pedagógica desde la *inclusión* digital. A partir de la primer década del 2000 se profundizó, en América Latina, la expansión de modelos de inclusión tecnológica en el área educativa (Maggio, 2012). El modelo 1 a 1 del Plan Conectar Igualdad (2010-2017) en nuestro país, evidenció una tensión entre la inclusión digital —como derecho social— y la transformación de las prácticas de enseñanza. La idea de *inclusión* se presentó con mayor fuerza y desdibujó, por una lado, las posibilidades de enriquecimiento que ofrecía el acceso digital para la

recreación de las prácticas de enseñanza (Maggio, 2012) y, por otro lado, olvidó los contextos y sujetos a los cuales estaba dirigido dicho programa. Innovar tecnológicamente en la enseñanza implica no solo diseñar nuevas prácticas de enseñanza, sino pensar esas prácticas de forma situada, haciendo foco en los sujetos, sus experiencias y sentidos. Nos encontramos, entonces, con una propuesta⁸ (PCI) de inclusión digital que no logró articular con las prácticas de producción de conocimiento ni con los sujetos involucrados, tendiendo a una mirada instrumentalista de las tecnologías concibiéndolas como recursos didácticos y, un discurso edutópico, que admite la naturaleza digital como esencia de los jóvenes. Si embargo, más allá de esta mirada instrumentalista, el gesto de abrir las puertas de las escuelas para que *entren* los nuevos dispositivos tecnológicos es más que valerosa. Pero trae nuevos y viejos problemas implícitos: en primer lugar, como venimos diciendo, siguen sin aparecer los sujetos y sus propias experiencias con estos dispositivos. De esta forma, las tecnologías digitales se siguen pensando como externas, como un *mundo aparte*. En segundo lugar, es necesario reflexionar sobre las implicancias metodológicas y epistemológicas que conlleva el entramado tecnologías digitales y producción de conocimiento. Es decir ¿se las puede considerar como fuentes de información o intervienen, en el sentido mismo, del proceso de construcción del conocimiento? Y, por último, el desafío más amenazador, nos dice Sibia (2012), es que estos dispositivos se conviertan en

8 En la actualidad en varias escuelas de la Provincia de Buenos Aires se está llevando a cabo el Programa "Red de Escuelas de Aprendizaje" 2018, a partir del cual se trabaja en red entre varias escuelas de la Provincia a partir de cinco campos o referentes: Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y dónde se le entrega a cada escuela un carrito tecnológico (con treinta netbooks y veinte teléfonos celulares con conexión a internet). A diferencia del Modelo 1 a 1, esta propuesta intenta vincular diferentes áreas curriculares a partir de proyectos de investigación para los cuales se incentiva el uso de tecnologías digitales.

un nuevo y poderoso factor de dispersión o fuga del confinamiento del aula, entendiéndolos como disruptivos en los procesos de enseñanza. En relación con esto último, a lo largo de mi investigación, pude observar que el uso del celular en el aula se manifiesta como una resistencia al sin sentido del quehacer escolar (Rockwell, 2011). Ampliando, expandiendo y derribando los muros del aula. Estes jóvenes se mueven en dos mundos de experiencias diferentes pero que no son vividos como antagónicos, sino como continuos, convergentes y complementarios (Winocur, 2009), generando con el uso del celular diversas relaciones espaciotemporales. La mayoría de les estudiantes entrevistades coinciden que utilizan los celulares en el aula cuando están “aburridos” o quieren salir de ese entorno: para comunicarse con otros o para ver que están haciendo les otros. En esta comunicación lo importante no es contarse cosas sino estar en *conectados*. Entonces muchos de los usos que les estudiantes dan a estos dispositivos tecnológicos se manifiestan como una forma de resistencia, tal vez al aburrimiento. El aula se expande en la búsqueda de un *nosotres/otros*, en una búsqueda hacia la conectividad. Esta resistencia al confinamiento, este impulso por salir de entre los muros conlleva a que el habitar del aula hoy, se vuelve en un entrar y salir constante —semejante a un zapping mediático— que trasciende el espacio y tiempo construyendo nuevas subjetividades que resignifican y transforman los procesos de producción de conocimiento. El celular, junto con las redes sociales, se convierten en objetos que les jóvenes estudiantes utilizan para conectarse, encontrarse, resistir, cuestionar y ampliar su entorno. No obstante, parafraseando a Winocur (2009), la escuela, en los mismos márgenes que ella propicia, o en las complicidades que suscita frente a las exigencias del sistema, sigue siendo un espacio fundamental de experimentación de las tecnologías digitales donde se producen intercambios significativos.

Reflexiones finales

- Profesor.
— ¿Qué pasa?
— Yo no aprendí nada.
— ¿Por qué estás diciendo eso? No es verdad.
— Quizás un poco, pero todo el mundo dijo que había
aprendido algo. Comparados con ellos, no aprendí
nada.
— Aprendiste tanto como ellos. También tenían que
recordar. No es fácil recordar lo que aprendemos.
— Pero no comprendo.
¿Qué quieres decir con eso?
No comprendo lo que hacemos.
¿En Francés?
En todo.
Laurent Cantent, "Entre los muros" (2008)

Indagar sobre el uso y las apropiaciones de las tecnologías digitales por parte de los jóvenes nos permitió analizar las configuraciones de subjetividades que están produciendo nuevas formas de hacer, relacionarse y habitar los espacios sociales. Estos cambios los podemos comprender en el marco de las sociedades contemporáneas y en las transformaciones sociopolíticas y económicas que se fueron generando a final del siglo XX. Las tecnologías digitales y la digitalización son una de las consecuencias de esos cambios (Beradi, 2017; Deleuze, 1991; Sibila, 2012 y 2013), que adquiriendo una importancia central. El concepto de materialidad nos religó con los debates de la arqueología, y nos permitió entender que si bien, las tecnologías digitales intervienen y moldean las formas en que se relacionan y habitan los diversos territorios los jóvenes, esta intervención no se da de forma directa, sino que los sujetos elaboran sus propias tácticas, generando diferentes usos y sentidos. Los procesos de apropiación siempre se producen en espacios cotidianos situados, siempre en relación con otros cercanos

y conocides, y siempre en alteridad con los otros extraños, aunque unos y otros estén físicamente ausentes (Winocur, 2009). Sin embargo, al inicio de mi investigación, paradójicamente, la preocupación o mirada hacia los objetos no se hizo presente hasta el momento de escritura y relectura de los registros de campo. Quizás fue esa humildad, ese no querer mostrarse, ese don de invisibilidad que poseen los objetos, lo que los alejó de mi perspectiva, acercándome a un posicionamiento instrumentalista o fetichista de la tecnología. Con el avance de la escritura, y el intento de vincular estos debates con la tecnología educativa, fui identificando problemáticas vinculadas con la cultura material, materialidad y tecnología digitales. Enfrentando a la fuerza de las cosas y volviendo a la pregunta de Marcel Mauss sobre ellas. Esto me permitió volver críticamente sobre los determinismos tecnológicos y sobre las potencialidades de pensar a las tecnologías desde sus usos y apropiaciones, entendiéndolas como parte del mundo y no como un mundo aparte (Grillo, 2007). Asimismo, reflexionar en torno a la existencia de una mutación antropológica (Berardi, 2017) como consecuencia de las tecnologías digitales sobre nuestra percepción y sensibilidad, me permitió entender que las sociedades actuales tienden a desligar (Sibilia, 2012) los vínculos y prácticas sociales. Estos cambios configuran nuevas subjetividades alejadas de las subjetividades propias de los tiempos modernos. Esta desligazón de la experiencia social —el pasaje de la conjunción a la conexión— se presentó con más intensidad, dentro del contexto pandémico, con la incorporación de los dispositivos digitales, desde una perspectiva cercana a las primeras formulaciones de la antropología clásica: uso y función. Y, a su vez, emulando y/o replicando las prácticas de enseñanzas presenciales, sin dar cuenta de las posibilidades y limitaciones que poseen estos entornos digitales

en la construcción de conocimiento.⁹ Como venimos sosteniendo en este artículo, las tecnologías digitales están profundamente entramadas con los modos que conocemos, creamos, deseamos, participamos y aprendemos, por lo cual, es necesario diseñar propuestas de enseñanza que realicen este reconocimiento y lo integren. Como docentes e investigadoras/os debemos preguntarnos por el sentido de inclusión, entendiendo que todo conocimiento está atravesado por las tecnologías digitales porque nosotres como sujetos estamos atravesados por ellas y porque les jóvenes estudiantes lo están también (Ruscelli, 2018). Esta mirada nos invita a repensar no solo las aulas sino nuestra propia forma de producir conocimiento y los vínculos que establecemos con los objetos, que los define y nos define (Miller, 2005).

Por último, me parece importante destacar, que si bien hoy las paredes o muros de las aulas parecieran ser menos opresivos porque se puede salir de ellos gracias a los dispositivos en red, estos mismos dispositivos y su ilimitación nos presentan nuevos desafíos y nos provocan nuevas situaciones: ¿Cómo salir de las redes? ¿Cómo dejar de estar amarrados/as a estas? ¿Qué nuevos confinamientos traen? ¿Cómo incorporar esta expansión en los procesos de enseñanza? ¿Es posible conciliar ambas tendencias —los muros y la de las redes— en las prácticas de enseñanza?

Quizás los desafíos que se presentan en estos nuevos escenarios, como sostienen varies de los autores mencionados, no tengan que ver con aislarse de estos, ignorarlos, bloquearlos, y/o clavarles el visto, sino con intentar algo más interesante: concebir modos de subjetivarse que nos permitan pensar, reflexionar y dialogar en estas nuevas situaciones.

9 Como parte del proyecto FILO:CYT, antes mencionado, comenzamos a desarrollar *registros de campo* en torno a la digitalización de la educación en distintos niveles educativos (secundario, terciario, universitario) dentro del contexto ASPO y DISPO.

Bibliografía

- Acuto, F. y Franco Salvi, V. (2015). Introducción. Arqueología y mundo material. *Personas, cosas, relaciones. Reflexiones arqueológicas sobre las materialidades pasadas y presentes*, pp. 9-33. Abya-Yala.
- Berardi, F. (2017). Introducción: concatenación, conjunción y conexión. *Fenomenología del fin: sensibilidad y mutación conectiva*, pp. 15-36. Caja Negra.
- Buckingham, D. (2008). *Más allá de la tecnología*. Manantial.
- Cancino Salas, R. (1999). Perspectivas sobre la cultura material. *Laboratorio de desclasificación comparada. Anales de desclasificación*, vol. 1, núm. 2, pp. 1-20.
- Castells, M. (1996). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*, vol. I. Siglo XXI.
- Deleuze, G. (1991). Posdata sobre las sociedades de control. Ferrer, C. (comp.), *El lenguaje literario*, tomo 2. Nordan.
- De Certeau, M. (1996). *La invención de lo cotidiano I. Artes de hacer*. Universidad Iberoamericana.
- Grillo, O. (2007). Internet como un mundo aparte e internet como parte del mundo. *Observatorio. Dossier nuevas tecnologías*, núm. 5, pp. 59-65.
- Landa, C. y Ciarlo, N. (2016). *Tecnología, cultura material y materialidad. Una revisión de las aproximaciones conceptuales a las actividades del ser humano y sus producciones materiales en Ciencias Sociales*. Universidad de Buenos Aires, cátedra de Antropología (Spota) del Ciclo Básico Común.
- Leroi-Gourhan, A. (1971). *L'homme et la matiere*. Trad. Gimena Perret (2008). Albin Michel.
- Maggio, M. (2012). Entre la inclusión digital y la recreación de la enseñanza: el Modelo 1 a 1 en Argentina. *Campus Virtuales. Revista Científica de Tecnología Educativa*, núm. 1.
- Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza*. Paidós.
- Miller, D. (2005). Materialidad: una introducción. Trad. Andrés Laguens (2009). Miller, D. (ed.), *Materiality*, pp. 1-50. Duke University Press.

- Pérez de Micou, C. (2006). Los artefactos... y el cristal con que se miran. Pérez de Micou, C. (ed.), *El modo de hacer las cosas. Artefactos y ecofactos en arqueología*, pp. 7-20. Facultad de Filosofía y Letras (UBA).
- Perret, G. (2009). La teoría antropológica y el estudio de la técnica. Una aproximación crítica. *Espacios de Crítica y Producción*, núm. 40, pp. 26-31. Facultad de Filosofía y Letras (UBA).
- Rockwell, E. (2011). Los niños en los intersticios de la cotidianeidad escolar. ¿Resistencia, apropiación o subversión? Batallán, G. y Neulfeld, M. R. (coords.), *Discusiones sobre infancia y adolescencia: niños y jóvenes dentro y fuera de la escuela*, pp. 27-50. Biblos.
- Ruscelli, V. (2018). *Las tecnologías de la información y la comunicación en la escuela. Entre "los espejos de colores" y el fatalismo, la tercera posición: las prácticas con sentido pedagógico atravesadas por las tecnologías*. Observatorio Participativo de Políticas Públicas en Educación (OPPEd). Facultad de Filosofía y Letras (UBA).
- Sibilia, P. (2012). *¿Redes o paredes? La escuela en tiempos de dispersión*. Tinta Fresca.
- Sibilia, P. (2013). *El hombre postorgánico. Cuerpo, subjetividad y tecnologías digitales*. Fondo de Cultura Económica.
- Winocur, R. (2009). *Robinson Crusoe ya tiene celular. La conexión como espacio de control de la incertidumbre*. Siglo XXI.
- Zalocchi, V. (2020). *Jóvenes y tecnologías digitales en contextos escolares: sobre uso, resistencias y apropiaciones*. Tesis de Maestría. Facultad de Filosofía y Letras (UBA).

Otras fuentes

Blog tigreoesmiami (2020). En línea: <<https://tigreoesmiami.wordpress.com>>.

Parte III

Más allá de lo escolar

La antropología y la construcción de conocimientos

Capítulo 13

Más acá de los objetos

Visitantes, estrategias y recursos en un museo universitario

Carlos Enrique Molina

Las visitas guiadas en museos antropológicos: desafíos y posicionamientos

Allá por el año 1904, y por iniciativa de Juan B. Ambrosetti, nacía el Museo Etnográfico, dependiente de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA), el cual, ya desde sus orígenes, funcionaba como un instituto de investigación, docencia y divulgación. Según plantean Pérez Gollán y Dujovne (2001), los museos surgidos en esta época en lugares como Buenos Aires o Nueva York buscaban además instruir y nacionalizar una población atravesada por fuertes corrientes migratorias, lo cual generaba tensiones entre estos propósitos y la investigación y educación superior propias de un museo universitario.

A fines de la década de 1980 nace el Área de Extensión Educativa (de ahora en más AEE), la cual comienza a vincularse con lxs visitantes y desarrollar acciones que permitan revisar las representaciones que éstos tenían acerca de las poblaciones originarias del actual territorio nacional (Batallan y Diaz, 1988; Calvo, 1996). Así, desde el AEE, surgen nuevas preguntas respecto de la validez y la legitimidad

de la representación museográfica de una cultura y el modo en que la misma se entrecruza con las que se formulan quienes se acercan al museo en calidad de visitantes. En este sentido, y desde una perspectiva política, compartimos los planteos de Calvo al considerar

que son los visitantes y los diferentes grupos sociales del territorio en el que está inmerso, los que tienen la centralidad en el proyecto museológico. Esto exige una reflexión de todo el museo desde la perspectiva de sus públicos, reales y potenciales. (2017: 3)

El vínculo con su público resulta un desafío central para un museo como el Etnográfico. Tal como plantea Dujovne “Queramos o no, los objetos de una exhibición se articulan siempre en un discurso global, y para organizarla es importante decidir cuál queremos que sea ese discurso” (1995: 126). Particularmente para las áreas de transmisión se busca articular un relato que dé cuenta de la historia de los pueblos originarios sin cristalizarlos en una supuesta naturaleza inalterable y que visibilice las consecuencias de los procesos de conquista y colonización europeos.

Es así que, desde su inicio, en el AEE se generaron diferentes propuestas de interpretación interactiva del patrimonio del museo focalizando en las particularidades e intereses de grupos específicos. En el año 2011, dos pasantes¹ que se desempeñaban en ese momento como guías, Nicolás de Brea Dulcich e Irina Radovich, se propusieron elaborar una visita guiada centrada en los conceptos de raza y racismo, con

1 Entre los años 2002 y 2012 funcionó en el museo un Programa de Formación de Pasantes del Área de Extensión Educativa, bajo la coordinación de Alicia Kurc y Silvia Calvo. Los pasantes eran estudiantes avanzados de diferentes carreras de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA (Ciencias Antropológicas, Historia, Ciencias de la Educación, Artes) y estaban a cargo de las visitas guiadas que ofrece el museo.

el propósito de reflexionar sobre los discursos racistas que circulan en nuestra sociedad y contribuir a la discusión desde los aportes que realizan diversas disciplinas científicas. En línea con los planteos de Hall (2013) el racismo es una de las ideologías existentes que se encuentran más profundamente naturalizadas en el sentido común, logrando que diferentes grupos e individuos se identifiquen con las mismas y las asuman como propias sin cuestionar sus fundamentos e implicancias. Así nació *¿Una cuestión de piel? De qué hablamos cuando hablamos de raza*, actividad que, mediante un recorrido por varias salas, permite un acercamiento al tema desde una perspectiva antropológica involucrando los aspectos históricos, políticos, ideológicos y biológicos más relevantes implicados en la problemática.

Originalmente la actividad estaba destinada a público adulto en tiempo de ocio, pero dado el interés que generó la propuesta se fueron realizando distintas versiones de la misma, en principio para estudiantes de profesorado, posteriormente para nivel medio y una propuesta virtual que se diseñó en respuesta a la demanda durante el periodo de aislamiento social preventivo y obligatorio del 2020. Si bien las bases de estas variantes se planificaron con anticipación, otros cambios fueron introducidos a partir de la reflexión posterior a alguna visita o la implementación de algunas situaciones improvisadas que consideramos apropiado sostener.²

La estructura de la actividad está secuenciada mediante una serie de pasos en los que se trabajan distintas dimensiones del tema relacionándolas con las colecciones de cada exhibición recorrida, pero manteniendo algunas ideas centrales que funcionan como núcleos organizadores transversales de la experiencia. En particular estas categorías

2 Esto último tiene que ver frecuentemente con bromas o intervenciones lúdicas que surgieron espontáneamente en alguna visita. Más adelante se abordará la cuestión del humor como recurso.

centrales, conceptos como *el/la otrx* o *clasificación*, están constantemente presentes tanto en el discurso de quien guía como en las actividades y recursos implementados. A continuación iremos detallando diferentes momentos de la visita tomando como referencia principalmente la versión para estudiantes de profesorado (ya que es la que suele implementarse con mayor frecuencia), describiremos las estrategias que se desarrollan, los principales recursos que se implementan y estableceremos relaciones con los aspectos conceptuales mencionados anteriormente. Finalmente propondremos algunas reflexiones en torno a la articulación de contenidos, estrategias y recursos pedagógicos en relación con el patrimonio de un museo universitario y su impronta en lxs visitantes.

El museo exotizante o la clasificación del otro no blanco



Imagen 1. Exhibición "Entre el exotismo y el progreso"

La actividad se inicia en la exhibición *Entre el exotismo y el progreso*³ (ver imagen 1). Luego de la bienvenida y una muy breve presentación del museo, suele preguntarse a lxs visitantes qué saben acerca del motivo de la visita al museo. Las respuestas suelen ser variadas ya que si bien la mayoría de las veces son instituciones educativas de nivel superior quienes participan de la actividad, algunos grupos han estado trabajando previamente sobre la temática mientras que en otros la visita funciona a modo de disparador; en el primer caso es importante tratar de saber qué es lo que han abordado y desde qué ámbito disciplinar, mientras que en el segundo es necesario apelar a los diversos saberes previos que tengan a fin de incorporarlos en relación a la actividad. Frecuentemente ocurre que algún/a docente que trae a sus estudiantes, dicta una materia del ámbito de la práctica docente y lo que pretende con la visita es repensar el uso de recursos, estrategias, secuenciación de temas, el espacio museo u otras temáticas no vinculadas directamente a la cuestión del racismo o la discriminación; en estos casos resulta importante para quien guía explicitar la referencia a estos aspectos a medida que se ponen en juego.

3 A fin de posibilitar una representación de la dicha exhibición a aquellxs lectorxs que no la conozcan se transcribe a continuación la descripción que se realiza en la página web del museo: "Formación de las colecciones exóticas del museo. Entre el exotismo y el progreso. Los objetos de culturas diferentes —tan dramáticamente distintos a los que conocía la gente de Europa— fueron atesorados por su exotismo: adornos de plumas de los indios del Amazonas, tallas de madera de la isla de Pascua, un altar budista japonés, armas africanas o trajes de baile bolivianos. Para quienes creían en la idea del Progreso a finales del siglo XIX, estas piezas eran el testimonio de aquellas formas de vida que se consideraban superadas por la modernidad occidental, y, como tales, coleccionables y exhibidas en los museos de historia natural y de antropología. Este criterio estuvo presente en la formación de las colecciones del Etnográfico; el canje con instituciones del mundo entero, las compras y las donaciones, ayudaron a completar un acervo que se suponía debía dar cuenta no sólo de la prehistoria y etnografía americanas, sino de la evolución universal de los pueblos denominados 'primitivos'. En línea: <<http://www.museo.filo.uba.ar/entre-el-exotismo-y-el-progreso>>.

Cuando lxs visitantes no participan de la actividad en tanto pertenecientes al sistema educativo suele preguntarse si vinieron intencionalmente para realizarla o si se encontraban casualmente y decidieron quedarse. En estos casos las respuestas, saberes previos e intereses resultan mucho más variados lo que implica otros desafíos a tener en cuenta.

Luego de la presentación, y antes de comenzar a hablar sobre el tema, se realiza una actividad introductoria en la que se les pide que se dividan en pequeños grupos y que, a modo de juego, clasifiquen unas imágenes de personas fenotípicamente muy diferentes entre sí (ver imagen 2).



Imagen 2. Distintos modos de clasificación de las imágenes

Luego de unos minutos se realiza una puesta en común. Algunos grupos clasifican las imágenes en base a los rasgos étnicos o *por continente* como suelen decir, aunque muchos otros consideran que hacerlo así sería discriminatorio y entonces proponen criterios de clasificación en base a la edad, el género, algún rasgo psicológico interpretable a partir de

la fotografía (quienes sonrían y quienes no), o hasta una suerte *no clasificación* o distribución azarosa de las imágenes. Al momento de la puesta en común se indaga sobre los criterios usados y se pregunta si sería posible pensar prácticas discriminatorias o si podrían existir prejuicios en base a cualquiera de esos criterios.⁴

La idea de la estrategia no es detenerse en si el parámetro usado es moralmente correcto o no sino reflexionar acerca de si sería posible generar relaciones de exclusión o desigualdad a partir de cualquiera que sea el criterio que utilizado. Con grupos de estudiantes de profesorado suele ser un momento oportuno para dialogar acerca del lugar social que ocupan niñas y adolescentes y las implicancias culturales y políticas derivadas de cualquier criterio clasificatorio ya sea dentro o fuera de la institución escolar. El objetivo de esta actividad es poner en escena el concepto de clasificación el cual funcionará como eje transversal en distintos momentos de la visita. A modo de anécdotas vale mencionar dos situaciones frecuentes ocurren en esta instancia. Algunxs visitantes tienden a negarse a realizar la actividad al considerar que la misma actividad clasificatoria es de por sí discriminadora; frente a esta situación la actitud de quien guía es no insistir sino en principio preguntar por qué consideran que estaría mal hacerla para luego retomar el tema en la puesta en común. Otrxs argumentan que el concepto de discriminación es meramente una operación de distinción cognitiva y que en sí misma no implica una actitud moral. Este planteo es retomado

4 En este punto tomamos como referencia la distinción entre prejuicio y discriminación que realiza Segato: "Prejuicio es una actitud racista de fuero íntimo, de la intimidad, de las convicciones personales, generalmente respecto de personas no blancas; en tanto que discriminación es el efecto de esa convicción personal en la esfera pública, la exclusión que resulta como consecuencia, consciente y deliberada o no, de los miembros de la raza o grupo humano considerado inferior de recursos, servicios y derechos disponibles en el espacio público" (2007: 64).

también para abordar posteriormente la categoría de clasificación y sus implicancias.⁵

Una vez destacado el concepto de clasificación se invita a lxs visitantes a pensar cuál habrá sido el criterio usado para organizar los objetos que se encuentran en esa sala y se brinda un tiempo para observar las colecciones de la misma.

En general en poco tiempo se arriba a la idea de que el criterio organizador de las colecciones es de tipo geográfico, posible de ser pensado como una división en continentes, pero con la ausencia de colecciones europeas (aunque a veces no sucede tan rápido y requiere la intervención del/la guía). Frente a la pregunta acerca del porqué de esta ausencia se contextualiza la exhibición dando cuenta de que en los inicios del Museo Etnográfico se impulsó la formación de colecciones no occidentales (Asia, África, el Pacífico). Esta práctica, habitual en varios museos de fines del siglo XIX y principios del XX, permitía dar cuenta del *hombre primitivo* y a su vez el reconocimiento e inserción de la institución en una red de museos considerados como parte del *mundo civilizado* (Pegoraro, 2009). La comparación entre lo primitivo, la barbarie y la civilización se torna un eje importante para interpretar la exhibición y también como criterio de análisis sobre el modo en que se justificaron ciertas ideas y políticas racistas en nuestra sociedad.

Una referencia que se realiza en este momento, para dar cuenta de la eficacia real y simbólica de aquellas políticas, es la predominancia de apellidos de origen europeo entre el grupo de visitantes. En dicho contexto se aclara que si bien muchos provienen de las corrientes migratorias del principios del siglo XX, muchos otros son producto de las

5 Al respecto es conveniente tener en cuenta que la RAE establece dos definiciones para "discriminar": 1. tr. Seleccionar excluyendo. 2. tr. Dar trato desigual a una persona o colectividad por motivos raciales, religiosos, políticos, de sexo, de edad, de condición física o mental, etc.

prácticas de bautismo de poblaciones indígenas llevadas a cabo luego de las campañas militares de fines del siglo XIX (Delrio, 2001). De esta manera se pone en relieve la invisibilización de las poblaciones originarias y afrodescendientes al momento de pensar en la propia genealogía y se plantea una mirada crítica acerca de la construcción de un otro *no blanco* como diferente y factible de ser exhibido como exótico.

Para profundizar en estas ideas se realiza una segunda actividad recurriendo a la lectura de la clásica clasificación de Carl Linneo de los seres humanos.⁶ Algo particular de este ejercicio es que genera muy diversas reacciones en lxs visitantes, hay quienes se ríen o proponen agregados graciosos a la clasificación de Linneo, otrxs se ven asombradxs, contrariadxs o enojadxs y ha ocurrido que algunas personas sostienen que nada ha cambiado en la actualidad. A partir de la lectura se repiensa conjuntamente los tópicos que involucra cada descripción: la generalización, la arbitrariedad del criterio y la asunción de características biológicas, sociales, psicológicas y morales como parte de un conjunto homogéneo aplicable a todos los integrantes del grupo caracterizado.

Para finalizar esta primera parte se introduce una conceptualización clásica del concepto de razas en tanto “agrupaciones ‘naturales’ de hombres que presentan un

6 El texto original en base al que se confeccionaron las tarjetas está tomado del Sistema Naturae de Carl Linneo: “El Homo sapiens linneano, que era diurno y cambiaba por la educación y el clima, comprendía las variedades: americanus, colorado, colérico, de porte derecho, de piel morena y cabellos negros, lacios y espesos, con labios gruesos, fosas nasales largas, mentón casi sin barba, porfiado, contento con su suerte, amante de la libertad, pintado su cuerpo con líneas coloradas, combinadas de distintas maneras; europaeus, blanco, sanguíneo, musculoso, cabellos rubios, largos y espesos, inconstante, ingenioso, inventivo, cubierto totalmente con ropas, gobernado por leyes; asiaticus, amarillo, melancólico, de fibras rígidas, cabello negro, ojos marrones, severo, fastuoso, avaro, vestido con largas túnicas, gobernado por la opinión; afer: negro, flemático, de complexión débil, con cabellos crespos, astuto, perezoso, negligente, con el cuerpo frotado con aceite o grasa, gobernado por la voluntad arbitraria de sus dueños” (Bitlloch, 1996: 2).

conjunto de caracteres físicos hereditarios comunes, sean cuales fueren sus lenguas, costumbres o nacionalidades” (Archenti, 1988: 217, énfasis en el original). Esta primera definición de raza, es interpretada como una clasificación que organiza y jerarquiza poblaciones en función de una serie de rasgos biológicos y culturales, que se suponen naturalmente compartidos por todos aquellos que pertenecen a dicho grupo y que a su vez los distingue de otros grupos que poseen sus propias características identificatorias. Brevemente se compara con las actividades realizadas hasta el momento, se aclara que dicha conceptualización será revisada posteriormente y se invita a lxs visitantes a cambiar de sala para continuar profundizando el tema.

Cráneos, genes y mapas. Cuando la ciencia y el humor van de la mano

Para la segunda parte de la visita nos dirigimos a la exhibición *En el confín del mundo*.⁷

Si bien durante la visita se hace una muy breve introducción a la exhibición en general, la actividad se centra en la vitrina denominada La Ciencia (ver imagen 3). Se les pide a lxs participantes que, a partir de la descripción de los objetos que allí se encuentran (catalejo, cámara fotográfica y catálogos de ojos, piel y pelo humanos entre otros), se vaya reconstruyendo conjuntamente qué idea de ciencia aparece representada allí, cuáles son sus objetivos y los supuestos

7 También se describe esta sala tal como la presenta la página web del museo: “La exposición quiere mostrar no sólo el instrumental que las sociedades fueguinas utilizaron para explotar el medio ambiente o su complejo universo simbólico, sino también la imagen que de ellos se formaron los recién llegados y la cruenta historia de un conflicto entre culturas diferentes que, además, es también nuestra propia historia. En línea: <<http://www.museo.filo.uba.ar/en-el-conf%C3%ADn-del-mundo>>.



Imagen 3. Vitrina "La ciencia"

en los que se basa. El propósito es arribar a los criterios de clasificación utilizados por la ciencia decimonónica y explicitar cómo dichas clasificaciones, basadas en características

fenotípicas, no sólo brindaban un orden conceptual al mundo, sino que principalmente resultaban funcionales al expansionismo colonial europeo y consecuentemente legitimaban la dominación.



Imagen 4. Craneómetro.

Un recurso que suele usarse en este momento es un craneómetro (ver imagen 4) que originalmente formaba parte de un conjunto de herramientas de medición de restos humanos el cual era usado hasta hace algunos años por investigadorxs del museo.⁸ Luego de presentar brevemente el objeto y dar cuenta de su modo de implementación se invita a quienes lo deseen a medir su cráneo. Si bien se hace mención a que las mediciones antropométricas suelen estar bastante cuestionadas en el marco de ciertas prácticas científicas de la época, la instancia de medir los cráneos de algunxs visitantes se desarrolla en un entorno distendido

8 Dado que dicho craneómetro no se encuentra exhibido en las vitrinas puede ser utilizado manualmente.

y para muchxs resulta una actividad muy divertida. Luego de medir a tres o cuatro voluntarixs se plantean algunas preguntas acerca de la posible utilidad que tendría el uso del instrumento y la relevancia de los datos antropométricos para determinadas teorías científicas. En algunos casos, ya sea por alguna inquietud que surge o porque el contexto lo amerita, suele hacerse mención a las tipologías criminales de Cesare Lombroso.

El uso del craneómetro, que se efectúa hacia la mitad de la visita, conjuga distintos aspectos en su implementación. Por un lado permite conectar con contenidos específicos tales como la clasificación racial y otros paradigmas y prácticas científicas imperantes durante gran parte del siglo XX, por otro genera la oportunidad a manipular objetos, lo cual es una práctica bastante habitual en las diversas propuestas de visitas guiadas que se realizan desde el AEE y permite a lxs visitantes traspasar una mera actitud de escucha y observación. Lxs visitantes suelen reírse del tamaño de sus propias cabezas y formular hipótesis sobre las implicancias del mismo, de esta manera se contribuye a la desacralización de los espacios museísticos, se posibilita la instrumentación del pensamiento hipotético y favorece también la interacción entre lxs visitantes. Además suele ser una actividad en la que suelen evidenciarse algunos supuestos que vinculan lo biológico con otras características como por ejemplo la asociación entre el tamaño del cerebro y la inteligencia.

Una aclaración a realizar en este punto acerca de las relaciones entre los contenidos que se trabajan, los perfiles individuales e institucionales de lxs visitantes y las decisiones pedagógicas, tiene que ver con el uso del humor como recurso. Dada la gravedad del tema abordado en esta visita hemos procurado generar un clima ameno, y a veces lúdico, durante el desarrollo de las actividades. En esta línea los chistes, bromas o comentarios “pícaros” a partir del uso del

craneómetro son fomentados y resultan relevantes para la propuesta. En diversas instancias autoevaluativas hemos considerado un acierto esta impronta ya que brinda la posibilidad de reflexión en un entorno amable, sin una mirada moralista que inhiba las posibilidades de expresión de quienes participan.

Otro ejemplo de esta impronta lúdica como estrategia para abordar un contenido conceptual que podría parecer complejo o difícil es el modo que se incorporan algunos aportes brindados por la genética. Para ello se utilizan unas maquetas, elaboradas con piedras de colores incrustadas en espuma de polietileno, que representan genes (ver imagen 5).



Imagen 5. Maquetas de genes.

Tres de estas maquetas, con una doble hilera de piedras, representan la carga genética de una célula somática cualquiera y el resto, con una sola hilera, dan cuenta de los gametos o células sexuales. Con las maquetas dobles se explica a grandes rasgos las posibles combinaciones genéticas⁹ que se pueden realizar tomando como referencia dos colores de ojos posibles: negro y verde. Luego se reparten las maquetas de una sola hilera y se les propone la siguiente consigna:

Ahora tienen que juntarse con la persona que se encuentre más cercana, tener un hijo y determinar cuál sería su color de ojos.

Si bien en términos estrictos la idea es que puedan deducir el color de ojos resultante de combinar las maquetas, el uso intencional del doble sentido —*tienen que [...] tener un hijo*— desconcierta momentáneamente a muchos de lxs visitantes lo cual es aprovechado nuevamente para hacer bromas en torno a la urgencia de la situación y la necesidad de dejar el cortejo para otro momento. Luego de poner en común los colores de ojos resultantes se invita a realizar nuevamente la actividad pero con una persona diferente, lo cual genera más desconcierto aún y se presta para otra interacción entre lxs participantes del grupo. Nuevamente se comparten los colores obtenidos y se aclara que en la realidad las variables genéticas son más complejas y que la actividad es sólo un modo de acercamiento al tema. Los resultados del ejercicio muestran que una misma persona podría tener hijxs con distinto color de ojos dependiendo de quién sea su pareja. Al comparar con los presupuestos de las teorías decimonónicas de la raza, basadas solamente en

9 Nos referimos a las relaciones de dominancia y recesividad que pueden generarse entre los distintos alelos de un mismo tipo de gen.

lo fenotípico, se introduce el concepto de variabilidad y la relevancia de poder pensar las estructuras genéticas más allá de las características observables. Más allá del fuerte impacto que genera la dinámica,¹⁰ a partir de la propuesta se trabajan también algunas cuestiones epistemológicas, especialmente aquellas vinculadas a la experimentación y la contrastación de hipótesis, hecho que suele ser resaltado especialmente cuando el grupo consta de estudiantes de profesorado a fin de dar cuenta de las posibilidades de implementación de un recurso.

Para el cierre de esta parte se utilizan unos mapas planisferios que dan cuenta del origen africano común de la humanidad y su dispersión por los continentes. Mediante puntos de colores, los planisferios representan la variabilidad genética existente en distintos momentos históricos desde hace 200.000 años hasta la actualidad. El análisis de la distribución azarosa de los puntos de colores da pie para pensar tanto la distribución de las variables genéticas fenotípicas y genotípicas como los procesos migratorios y sus implicancias. Luego de la presentación de la secuencia de los mapas suelen surgir preguntas en torno al porqué de algunas características observables a simple vista que suelen llamar la atención frecuentemente, tales como el color de piel, forma de nariz, tipo de pelo, etcétera; por tal motivo y teniendo en cuenta los intereses de los visitantes, se explican algunas de ellas desde la teoría evolutiva darwiniana.

Finalmente se retoma la conceptualización de raza planteada en el primer momento de la visita para complejizarla a partir de los aportes de la genética y dar cuenta de la inviabilidad y los supuestos y prejuicios existentes en las

10 Según nos han comentado algunos docentes de profesorado que han participado de la visita en varias ocasiones, esta actividad es quizás una de las que esperan con mayor expectativa y de las que más suelen recordar sus estudiantes, quienes han llegado a preguntar si pueden implementarla en futuras prácticas.

clasificaciones decimonónicas. Llegado este momento se invita a pasar a otra sala para la última parte de la visita donde se profundizará respecto de otros criterios de tipo político y cultural que favorecen una comprensión más acabada de la problemática.

Las razas no existen, pero la identidad nos atraviesa

La última parte de la visita se desarrolla en la exhibición “Desafiando al silencio. Pueblos indígenas y dictadura”.¹¹ Luego de contextualizar la sala, se realiza una breve referencia al panel titulado Dos siglos, dos genocidios (ver imagen 6); frente al mismo se hace mención a los festejos realizados en 1979, durante la última dictadura militar, en conmemoración de los 100 años de la denominada campaña del desierto.¹² El objetivo es reflexionar acerca del racismo en tanto práctica sustentada en términos ideológicos y políticos.

11 “A través de esta exhibición el Museo Etnográfico presenta la situación de los pueblos originarios y sus organizaciones en las décadas del 60 y 70, y las acciones de la última dictadura sobre ellos. Es también una forma de recordar a las víctimas del terrorismo de estado y sus reivindicaciones, al cumplirse 40 años del último golpe de estado ocurrido en Argentina”. En línea: <<http://museo.filo.uba.ar/desafiando-al-silencio-pueblos-ind%C3%ADgenas-y-dictadura>>.

12 Texto completo del panel: “Dos siglos, dos genocidios”. En junio de 1979 se cumplieron cien años de la denominada Campaña al Desierto encabezada por Julio A. Roca. El gobierno militar celebró el centenario con homenajes, medallas, estampillas y monedas conmemorativas. Al festejo principal en la ciudad de Neuquén asistieron el presidente de facto Jorge Rafael Videla, el ministro de economía José A. Martínez de Hoz, autoridades eclesiásticas, líderes indígenas y diversos sectores de la sociedad civil. El acto oficial presentó como una “gloriosa y trascendente gesta de todos los argentinos” el proceso de despojo y matanza indígena de 1879. En pleno conflicto político territorial con Chile, el discurso nacioanlista de Videla subrayaba la importancia de las acciones de las Fuerzas Armadas para lograr el desarrollo económico de la Patagonia. Otras voces se opusieron a celebrar. Monseñor Jaime de Nevares y otros sacerdotes emitieron un documento expresando: “Como argentinos y cristianos nos declaramos solidarios del pesar y de la humillación que sufren y han sufrido los Mapuches en estos cien años y que ponen en creul evidencia ciertos aspectos de la actual conmemoración”.

Dos siglos, dos genocidios

En junio de 1979 se cumplieron 100 años de la denominada Campaña al Desierto encabezada por Julio A. Roca. El gobierno militar celebró el centenario con homenajes, medallas, estampillas y monedas conmemorativas.

Al festejo principal en la ciudad de Neuquén asistieron el presidente de facto Jorge Rafael Videla, el ministro de economía José A. Martínez de Hoz, autoridades eclesásticas, líderes indígenas y diversos sectores de la sociedad civil. El acto oficial presentó como una "gloriosa y trascendente gesta de todos los argentinos" el proceso de despojo y matanza indígena de 1879. En pleno conflicto político-territorial con Chile, el discurso nacionalista de Videla subrayaba la importancia de las acciones de las Fuerzas Armadas para lograr el desarrollo económico de la Patagonia.

Otras voces se opusieron a celebrar. Monseñor Jaime de Nevares y otros sacerdotes emitieron un documento expresando:

"Como argentinos y cristianos nos declaramos solidarios del pesar y de la humillación que sufren y han sufrido los Mapuches en estos cien años y que ponem en cuarenta existencia ciertos aspectos de la actual conmemoración."



Imagen 6. Panel Dos siglos, dos genocidios.

Para profundizar en el tema se realiza una actividad con preguntas acerca del origen étnico o racial tomadas de censos de diferentes países entre los años 2000 y 2001.¹³ Se propone a lxs visitantes que quienes deseen respondan las preguntas de dos censos y comparen las respuestas que dan en cada caso. Generalmente ocurre que las respuestas resultan diferentes para cada censo, lo cual es retomado para reflexionar acerca de cómo la propia identidad es construida también a partir de factores externos, tales como una clasificación censal, que condicionan el lugar social que ocupan las personas. Los criterios establecidos en cada país, en base a intereses políticos e ideológicos, son diferentes y lo que se subdivide en muchos grupos en un censo en otro es sólo uno, o combina aspectos biológicos, étnicos y nacionales arbitrariamente, de diversas maneras, muchas veces contradictorias.

Posteriormente se leen las preguntas por la identidad que se encuentran en el censo realizado en Argentina en 2010 (ver imagen 7) y se compara la estructura de la encuesta con las otras. En este caso se contextualizan las preguntas existentes en el censo nacional como respuesta a los pedidos de las comunidades de pueblos originarios y afrodescendientes, se rescata la idea de la *no clasificación* exhaustiva (que aparece como característica de los otros censos), la ausencia de la categoría de *otro* y la incorporación de la categoría *ignorado* como posible respuesta.

13 Un desafío que se nos presenta es actualizar los censos una vez que se vuelvan a realizar y podría resultar interesante comparar las distintas versiones.

Argentina (Censo 2010)

¿Alguna persona de este hogar es indígena o descendiente de pueblos indígenas (originarios o aborígenes)?

Sí
Indique el número de personas...
Indique cuál pueblo...

No

Ignorado

¿Usted o alguna persona de este hogar es afrodescendiente o tiene antepasados de origen afrodescendiente o africano (padre, madre, abuelos/as, bisabuelos/as)?

Sí. Indique el número de personas...

No

Ignorado

Imagen 7. Preguntas acerca de la identidad en el censo argentino de 2010.

A modo de cierre conceptual y de la visita se propone una última actividad para dar cuenta de cómo la identidad se construye también cotidianamente de diversos modos como por ejemplo el uso del lenguaje. Para esto se distribuyen unas frases que podrían ser escuchadas en diferentes contextos y que hacen referencia a prejuicios acerca del género, la edad, la nacionalidad, la discapacidad, la etnicidad, etcétera (ver imagen 8). Se propone leerlas aleatoriamente y se deja un momento para que quien lo desee pueda comentarlas, agregar alguna otra que le parezca conveniente, formular preguntas o aportar reflexión que desee compartir. De este modo se da por concluida la visita y se invita a realizar comentarios, preguntas, críticas o ideas que deseen compartir. Algunxs visitantes suelen quedarse un momento más para conversar sobre algo que les impactó, pedir bibliografía o sugerencias sobre cómo abordar el tema en otros ámbitos.

La actividad de lectura de frases se diseñó como cierre de la visita al momento de pensar una adaptación para estudiantes de nivel medio. El propósito era generar un puente entre temas que podrían resultarles un tanto lejanos en el tiempo (las clasificaciones del siglo XIX por ejemplo) y su vida cotidiana. En las primeras veces que se implementó generó un momento de fuerte movilización personal y muchxs estudiantes quisieron agregar más frases. Por este motivo, resolvimos por un lado sumar la actividad a las visitas con personas adultas y por otro brindar la posibilidad de que quienes deseaban aportar alguna frase pudieran escribirla para que quede como parte de las que se ofrecen en ese momento. Las frases propuestas por el AEE están impresas, mientras que las que fueron aportando quedaron escritas tal como lo hicieron sus autorxs a fin de dar cuenta de la construcción colectiva del recurso.

<i>Los extranjeros vienen a sacarnos el trabajo</i>	<i>Los negros son mejores para el básquet</i>	<i>La droga no sólo afecta a los pobres, también a nuestros hijos</i>
<i>Tiene cara de rápida</i>	<i>Se embarazan por un plan</i>	<i>Arreglá tu cuarto, parece una villa</i>
<i>Los adolescentes son insoportables</i>	<i>No te gastes en explicarle, no le da la cabeza</i>	<i>Los pobres nunca llegan a la universidad</i>
<i>Aunque se vista de mujer, sigue siendo varón</i>	<i>Murieron dos personas y un boliviano</i>	<i>Ella se lo buscó, estaba vestida muy provocativa</i>
<i>Lo lleva en la sangre</i>	<i>Tiene cara de sospechoso</i>	<i>No seas judío, convidame</i>
<i>Se viene el malón</i>	<i>Es negro de alma</i>	<i>¿Qué sos? ¿mogólico?</i>

<i>Europa es el primer mundo porque la gente trabaja</i>	<i>Este grado es un desastre, el problema son las familias</i>	<i>A ésta le hace falta un buen macho</i>
<i>Los inmigrantes son sucios</i>	<i>Yo soy así, no puedo cambiar</i>	<i>Son gorditos pero felices</i>
<i>Esto es una negrada</i>	<i>¡No se comporten como indios!</i>	<i>Los chinos son cerrados</i>
<i>Lo importante es vivir la pobreza con dignidad</i>	<i>Viste como es la gente del interior, más tranquila</i>	<i>Las chicas tienen sus días</i>

Imagen 8. Frases propuestas para leer elaboradas por el AEE.

Al pensar las frases, procuramos que las mismas tengan un cierto impacto y generen polémica; pero lo que nos ocurrió fue que cuando lxs adolescentes comenzaron a escribir sus propias frases, terminaron impactando sobre lxs propixs integrantes del AEE ya que si bien no abordaron temáticas muy diferentes de las que habíamos propuesto sí incorporaron un uso del lenguaje menos políticamente correcto, se animaron a compartir cuestiones personales (por ejemplo la discriminación en los talles de ropa o el consumo de drogas) que no habíamos previsto en la planificación y de las cuales debimos hacernos cargo *in situ*. En este tema coincidimos con Paganini en que

los/las jóvenes se conectan con las experiencias pasadas en el sitio a partir de las emociones y los sentidos, es decir: más que los aspectos explicativos de la narrativa, es su componente afectivo el que favorece la construcción de significados durante y después de la visita. (Paganini, 2020: 35)

Si bien la impronta de la visita está mayormente signada por el humor, esta última actividad, que resulta quizás disruptiva en el contexto general de la propuesta, suele adquirir un carácter fuertemente emocional y habilita más que otras instancias la puesta en común de sentimientos, ideas y experiencias sobre el tema.

Para profundizar aún más en la relevancia de la experiencia de lo emocional en un sentido amplio, nos permitimos un pequeño desliz hacia el mundo del clown:

Cuando reímos porque un clown se desespera al no conseguir algo, lo hacemos porque sabemos que nosotros a veces nos comportamos igual. En ese momento pensamos: “¡Qué tonto es!”. Pero más tarde nos damos cuenta de que estábamos hablando con nosotros mismos y reflexionamos entonces: “¡Qué tonto soy yo a veces por desesperarme por tonterías!”. Así que, en realidad, nos reímos de nosotros mismos y, al hacerlo, nos sanamos. Por tanto, el clown, de alguna manera, contribuye a cicatrizar nuestras heridas, a aportar algo de luz a nuestras sombras. (Jara, 2014: 46)

Quizás resulte obvio aclarar que una visita guiada no es una catarsis, pero aun así creemos que aspectos como lo teatral, lo lúdico, lo reflexivo, lo emocional (sólo por mencionar algunas dimensiones) forman parte de lo educativo y son importantes para la formación y desempeño de lxs educadorxs. Reírnos de las clasificaciones de Linneo no impide comprender la gravedad y las implicancias de la misma, jugar a medirnos el tamaño de nuestras cabezas nos involucrar corporalmente y relativiza otro tipo de distinciones jerárquicas, la posibilidad de *tener hijos* con personas que no conocemos nos permite vincularnos y construir conocimientos juntxs, soltar una lágrima o indignarnos al

leer una frase discriminatoria no banaliza la desigualdad, pero todas estas experiencias juntas son un componente fundamental para entender una problemática que nos atravesaba cultural, histórica y cotidianamente.

Museo, patrimonio y transmisión: reflexiones finales

En su trabajo acerca del origen del nacionalismo, Anderson analiza las implicancias que los censos, mapas y museos tuvieron en la construcción de las identidades nacionales. El autor sostiene que dichas instituciones “en conjunto, moldearon profundamente el modo en que el Estado colonial, imaginó sus dominios, la naturaleza de los seres humanos que gobernaba, la geografía de sus dominios y la legitimidad de su linaje” (1993: 228-229). Resulta un buen ejercicio dejarse interpelar por esta idea y pensar, desde la propuesta de la visita, si es posible hoy en día desde un museo universitario de antropología repensar las identidades en tanto procesos y relaciones de poder que se construyen históricamente. Muchos de los elementos planteados por Anderson se encuentran presentes en diferentes momentos de la visita: obviamente el contexto del museo en el que se desarrolla, pero también el uso de mapas, el trabajo con censos y las implicancias del accionar del Estado en la conformación de las identidades. Un componente que se suma a esta propuesta es la posibilidad de poner en juego el rol del saber científico como legitimador del saber, sus propios conflictos y los límites de sus teorías.

En lo que respecta específicamente a los museos, según los planteos de Tabakman (2011), no pueden soslayarse los cambios que comenzaron a ocurrir en la década de 1960 con el surgimiento de la llamada Nueva Museología. La mirada más clásica enfatizaba el valor arquitectónico del edificio

y sus colecciones considerando a sus visitantes como un público al que había que instruir. Las nuevas perspectivas consideraron el territorio en el que se encuentra dicho edificio, reconocieron la capacidad de iniciativa de la comunidad e interpretaron las colecciones en tanto patrimonio desde un enfoque interdisciplinar. La relevancia de esta nueva perspectiva es fundamental en diversos aspectos, pero desde la relación con la comunidad implica principalmente la posibilidad de reinterpretar el patrimonio no como una transmisión o herencia de una supuesta identidad nacional, sino como el soporte que habilita desde el presente la resignificación del pasado.

Desde este marco, la visita “¿Una cuestión de piel? De qué hablamos cuando hablamos de raza” busca inscribirse en esta postura al abordar el patrimonio desde una mirada crítica. En línea con los planteos de Calvo (2017) respecto a las propuestas educativas del Museo Etnográfico, cuando los dispositivos de transmisión que se elaboran son pensados a partir de las necesidades e intereses de lxs visitantes, se construye además un nuevo saber de tipo pedagógico, sustentado en decisiones que permiten no perder de vista el contexto sociohistórico en el que se toman. En el marco de la actividad, el museo, ubicado en el corazón histórico de la ciudad de Buenos Aires, no se presenta a sí mismo como una pieza arquitectónica sino que invita a pensar la historia misma de la ciudad y el rol que el mismo ha jugado en este proceso. Al contextualizar cada exhibición se pretende superar la mera observación de colecciones para pensarlas desde la idea de un patrimonio inserto en procesos y relaciones sociales que atraviesan nuestra historia y la del mundo en general, la relación con la comunidad científica, los desafíos que se han presentado en cada época y el lugar de los museos en la construcción de los procesos identitarios. Mediante diversas estrategias y recursos, se propone a lxs

visitantes abandonar un lugar pasivo de espectadores pudiendo manipular objetos, formular/se preguntas, plantear discusiones, interactuar y jugar entre ellos y vincularse con las exhibiciones desde un lugar participativo.

En conjunto, estas resignificaciones permiten poner en tensión las categorías de pasado y presente al entender, en línea con los planteos de Tabakman, al primero como una reinterpretación que se hace desde el segundo. En este punto aparecen necesariamente las categorías de *memoria* e *identidad*, que desde hace ya algunos años irrumpieron en el debate académico poniendo en diálogo constante conceptos tales como pasado, presente, historia, narrativa y la tensión entre lo individual y lo colectivo. En palabras de Levin, asumimos la perspectiva que “tiende a considerar que es en función de los problemas y cuestiones que atañen a un sujeto y a una sociedad que se elaboran y construyen sentidos del pasado” (2007: 3). Poniendo en diálogo estas ideas con las planteadas anteriormente respecto al rol asignado a los museos desde los análisis de Anderson, resulta fundamental entender la institución museo no como la depositaria de una identidad cristalizada y legitimada sino como constructora de sentidos y narrativas sobre la historia y el pasado y generadora de identidades individuales, nacionales o culturales. Asumir esta mirada genera un gran sentido de responsabilidad en quienes trabajamos en las áreas de comunicación con diferentes públicos que nos visitan y participan de nuestras propuestas.

A modo de cierre, y trayendo al centro la idea de educación en museos, nos parece valiosa la propuesta de Diker cuando sostiene que “la transmisión ofrece un boleto para un viaje cuyo destino se desconoce, y este desconocimiento es condición para que la transmisión abra la posibilidad de la reinvención, la re-creación del pasado en el futuro” (2004: 227). La metáfora del viaje con destino incierto tiene la ventaja de

poner en cuestión a quienes trabajamos en estos espacios ya que nos obliga a revisar cierta posible sensación de omnipotencia o control sobre los resultados de nuestras acciones. Es en este punto donde cobramos conciencia de los propios caminos inciertos que tomarán nuestros visitantes, las valoraciones que harán de nuestras narrativas, las emociones que les surgirán, los cuestionamientos a nuestros planteos y quizás a algunos propios de los cuales nunca nos enteraremos. A fin de cuentas, cada vez que realizamos la visita también nosotros emprendemos un viaje...

Bibliografía

- Anderson, B. (1993). *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. Fondo de Cultura Económica.
- Archenti, A., Sabarots, H. y Wallace, S. (1988). Raza y racismo. Lischetti, M. (comp.), *Antropología*, pp. 210-236. Eudeba.
- Batallan, G. y Diaz, R. (1988). *Notas para la fundamentación del Área Investigación y Difusión Educativa del Museo Etnográfico*. Mimeo.
- Bitlloch, E. (1996). Ciencia, raza y racismo en el siglo XVIII. *Ciencia Hoy. Revista de divulgación científica y tecnológica de la Asociación Ciencia Hoy*, vol. 6, núm. 33. En línea: <<https://cienciahoy.org.ar/ciencia-raza-y-racismo-en-el-siglo-xviii/>>.
- Calvo, S. (1996). La difusión museográfica, una propuesta para el público escolar. Alderoqui, S. (comp.), *Museos y escuelas: socios para educar*. Paidós.
- Calvo, S. (2017). Ordenar los legados para situar el futuro. Orientaciones para las prácticas de transmisión cultural. Reca, M. M. y Bialogorski, M. (comps.), *Museos y visitantes. Ensayos sobre estudios de público en Argentina*, pp. 124-159. ICOM.
- Darwin, C. (1945 [1839]). *Viaje de un naturalista alrededor del mundo*. Librería del Ateneo.
- Delrio, W. (2001). Confinamiento, deportación y bautismos: misiones salesianas y grupos originarios en la costa del Río Negro (1883-1890). *Cuadernos de Antropología Social*, núm. 13, pp. 131-155.

- Diker, G. (2004). Y el debate continúa. ¿Por qué hablar de transmisión?. Frigerio, G. y Diker, G. (comps.), *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción*, pp. 223-230. Novedades Educativas - Centro de Estudios Multidisciplinarios.
- Dujovne, M. (1995). *Entre musas y musarañas. Una visita al museo*. Fondo de Cultura Económica.
- Hall, S. (2013). Los blancos de sus ojos: ideologías racistas y medios de comunicación. Restrepo, E., Walsh, C. y Vich, V. (comps.), *Sin garantías. Trayectorias y problemáticas en estudios culturales*, pp. 305-310. Corporación Editora Nacional.
- Jara, J. (2014). *El clown, un navegante de las emociones*. Proexdra.
- Levin, F. (2007). El pasado reciente en la escuela, entre los dilemas de la historia y la memoria. Schujman, G. y Siede, I. (coords.), *Ciudadanía para armar. Apuntes para la formación ética y política*. Aique.
- Paganini, M. (2020). *Experiencia y transmisión intergeneracional. La construcción de significados en los y las jóvenes visitantes del Espacio para la Memoria y la Promoción de los Derechos Humanos ex CCDTyE "Olimpo" (2015-2017)*. Tesis de maestría. Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. En línea: <<http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1893/te.1893.pdf>>.
- Pegoraro, A. (2009). *Las colecciones del Museo Etnográfico de la Universidad de Buenos Aires: un episodio en la historia del americanismo en la Argentina 1890-1927*. Tesis de doctorado. Facultad de Filosofía y Letras (UBA).
- Pérez Gollán, J. y Dujovne, M. (2001). De lo hegemónico a lo plural: un museo universitario de antropología. *Entrepasados*, núm. 20-21, pp. 197-208.
- Segato, R. (2007). Racismo, discriminación y acciones afirmativas: herramientas conceptuales. Ansión, J. y Tubino, F. (eds.), *Educación en ciudadanía intercultural. Experiencias y retos en la formación de estudiantes universitarios indígenas*, pp. 63-89. Fondo Editorial.
- Tabakman, S. (2011). La visita escolar como acontecimiento. *Objetos guardados, objetos mostrados. La visita escolar al museo*. Biblos.

Capítulo 14

Cuerpo, materialidad, aprendizaje y entretenimiento en las ferias de recreación histórica medieval en Buenos Aires

Natalia Maudet

Resumen

La recreación histórica medieval es una práctica que tiene como objetivo recrear el período de la historia comprendido entre los siglos V y XV a partir de la replicación de su materialidad. Se trata de un fenómeno global que no está confinado geográficamente a hechos históricos autóctonos en los cuales se lleva a cabo, y Argentina no es la excepción. A partir de la realización de las ferias medievales, los grupos de recreación llevan adelante diversas actividades que varían en el grado de intervención de los espectadores. En ellas, los recreacionistas dan a conocer sus saberes respecto al período, no sólo exhibiendo la materialidad replicada al reproducir escenas cotidianas, sino también a partir de la puesta en escena de batallas, la explicación de manufactura de los objetos replicados y distintos tipos de charlas. En estos eventos, el discurso de la historia que brindan los recreacionistas encuentra una estrecha relación con diversas experiencias sensoriales. En este trabajo propongo explorar las relaciones entre la experiencia corporal, la materialidad

y el discurso oral y escrito que intervienen en este tipo de eventos, esbozando algunos interrogantes acerca del entretenimiento, la transmisión del conocimiento y la generación de experiencias significativas principalmente entre jóvenes y adultos.

Introducción

En la actualidad, las expresiones culturales de la Edad Media dominan en popularidad libros, películas y series televisivas. Ejemplos actuales de ello son la saga de libros y serie televisiva de drama y fantasía medieval *Game of Thrones*. Otra de ellas es *Vikings*, serie televisiva producida por History Channel basada en los relatos sobre la figura de Ragnar Lodbrok.

Esta “fascinación” creciente en relación a la Edad Media, particularmente la Alta Edad Media (1000-1300) y la Tardía (1300-1500), ha dado lugar a otro tipo de fenómenos que se alejan de estos medios tradicionales: la *recreación histórica medieval*. Dicho fenómeno es global y no está necesariamente confinado geográficamente a hechos históricos autóctonos. En estos eventos “espectacularizados” se producen instancias que son reconocidas tanto por los sujetos que llevan adelante la práctica como por quienes asisten a ellas, como “instancias de aprendizaje” así como también espacios de esparcimiento y entretenimiento.

Herramientas teóricas y metodológicas

En este trabajo me propongo indagar acerca de las prácticas llevadas adelante por los recreacionistas medievales y para ello trabajé desde un enfoque etnográfico (Rockwell, 2009).

Realicé un registro de campo en la Feria Medieval Lambert 16, realizada en el mes de abril de 2019 en Remedios de Escalada, provincia de Buenos Aires. A su vez, mantuve charlas y entrevistas semi estructuradas con recreacionistas que participan activamente en esta práctica y un investigador de CONICET especializado en historia medieval.

Por otro lado, también quisiera dar cuenta de mi implicación (Althabe y Hernández, 2005) en la propia práctica, ya que he estado involucrada en la misma de manera activa en tanto recreacionista hace cuatro años, por un período de al menos un año, y en la actualidad suelo visitar de manera esporádica algunas ferias, por lo que antes de realizar esta investigación era conocida por todos los interlocutores que son citados en este trabajo.

Los nombres de todos los grupos de recreación medieval y sus integrantes han sido cambiados para preservar su anonimato. Todas las fotografías incluidas han sido tomadas por mí en una feria de recreación medieval del grupo Lambert realizada en Remedios de Escalada, abril de 2019.

La recreación histórica medieval como práctica

La recreación histórica es una práctica que tiene como objetivo principal recrear distintos períodos y regiones de la historia a partir de la replicación de su materialidad. 'Living history' o la historia vivida fue definida por el folklorista Jay Anderson en 1985 como la simulación de la vida en otro tiempo (Handler y Saxton, 1988).

La materialidad replicada implica objetos de variado tipo (armas, vestimenta, vajilla, entre otros), en general vinculados con la vida cotidiana, pero también con aspectos militares. Diversos escritos, hallazgos arqueológicos e imágenes sirven a los recreacionistas de fuentes para llevar adelante

esta replicación con la mayor exactitud histórica posible o deseada por el recreacionista.

A partir de esta materialidad replicada, los practicantes, es decir, los recreacionistas llevan a cabo la “encarnación” de sujetos que vivieron la época histórica abordada. Los períodos históricos recreados son variados, como por ejemplo: el período romano, las guerras mundiales, la época victoriana, los siglos XIX y XX en Argentina, la Edad Media, entre muchas otras. En términos generales, dicha práctica es concebida como un *hobby*, ya que en general, no persigue un rédito económico, realizándose por placer y mero entretenimiento en tiempos de ocio.



Imagen 1. Recreación de escena culinaria en el campamento del grupo Lambert. Feria Lambert 16, abril de 2019.

Además de contar con una esfera que podríamos llamar “privada”, en la cual socializan sus conocimientos acerca del período estudiado y la replicación de su materialidad, los

grupos de recreación entran en su esfera “pública” de carácter más bien espectacularizado en la realización de las llamadas “ferias medievales”. Las ferias consisten en eventos aptos para todo público, algunos de ellos son gratuitos, en otros se debe abonar una entrada y también existen aquellos eventos que piden donaciones para causas benéficas. En Argentina, algunas ferias medievales incluso cuentan con ayuda monetaria de organismos estatales, como por ejemplo, la Feria Medieval que tiene lugar en el Espacio Cultural del Sur, en Barracas, Capital Federal. A lo largo de la realización de las ferias medievales hay una pluralidad de actividades que varían en el grado de intervención de los espectadores. En ellas, los recreacionistas dan a conocer sus saberes respecto al período a los asistentes, no sólo exhibiendo la materialidad replicada en sus “campamentos” al reproducir escenas cotidianas, sino también a partir de la puesta en escena de batallas, la explicación de las características de los objetos replicados y charlas, entre otras.

La recreación histórica se nos presenta como una práctica articuladora de varios aspectos dispares, en esta línea, Vanesa Agnew, en su acercamiento a la recreación histórica en Estados Unidos, sostiene que en una combinación de juego imaginativo, mejoramiento personal, enriquecimiento intelectual y socialidad, la práctica de recreación combina diferentes formas mediales y rompe con distintas categorías como “historiador académico” y “personalidad televisiva”. Y que, en esta forma de apropiación del pasado, se prefieren temas de alto impacto, los favoritos de la historia en la escuela media, como por ejemplo los Vikingos, caballeros medievales y constructores de pirámides, piratas, *cowboys* y nativos americanos, exploradores, esclavos y soldados (Agnew, 2004).

La materialidad y la disputa por la autenticidad de lo real

En un intento de trazar los orígenes de la recreación medieval en nuestro país a través de charlas informales con integrantes de diferentes grupos de recreación medieval, pude saber que, a partir de la ruptura del grupo “Bosque Negro”, grupo radicado en Buenos Aires, en el año 2006, se fundaron dos grupos de gran referencia en el ambiente en la actualidad, uno de ellos es el Grupo Medieval Escandinavo. Dicho grupo se define a través de su página oficial de Facebook como “una asociación sin fines de lucro que busca recrear todos los aspectos posibles de la cultura de la escandinava medieval” que produce “réplicas de hallazgos de armas, armaduras, joyería y utensilios varios de la época vikinga”, actualmente cuenta con cinco sedes (Buenos Aires, La Plata, Córdoba, Rosario y Bariloche). Paralelamente, Lambert se define en el evento oficial de Facebook como “un grupo de recreacionismo histórico sin fines de lucro que busca recrear todos los aspectos posibles de la cultura del pueblo lombardo comprendiendo el período de los años 568 al 774”. Según diferentes interlocutores que llevan mucho tiempo recreando, la razón de la separación de Bosque Negro tiene que ver con la disputa en torno a la precisión en la autenticidad de la materialidad replicada y la forma de llevarla adelante, entre otros motivos.

La *autenticidad* es un concepto de suma importancia en la práctica de la recreación medieval, ya que constituye uno de los valores asignados a la identidad de los grupos y traza la distinción entre lo que es “bueno” y “lo malo”, en términos de los interlocutores “lo históricamente correcto o incorrecto”. La disputa interna de grupos en cuanto a qué recrear y cómo llevarlo adelante ha marcado la trayectoria y nacimiento de nuevos grupos, y se acrecenta aún más en la actualidad, ya que los interlocutores hacen explícito su

deseo de mejorar para acercarse a “la mayor exactitud histórica posible”.



Imagen 2. Recreacionistas mostrando al público el trabajo del metal en campamento del grupo de recreación Lambert. Feria Medieval Lambert 16, abril de 2019.

En las ferias medievales, destaca el atractivo de las replicas materiales de la época y el protagonismo lo tienen los objetos. Los seres humanos estamos tan habituados al uso de objetos materiales que su existencia se ve naturalizada en la vida cotidiana al punto que tendemos a no notar su existencia (Van Dike, 2015). Sin embargo, los objetos constituyen una parte significativa de la vida social, en tanto integran las experiencias de las personas, quienes existimos en un espacio y tiempo determinados y establecemos relaciones con otros sujetos en un entorno material y sensorial (Casalino Salas, 1999 y Mills y Walker, 2008). Pensar en los objetos no sólo como objetos sino asumir su carácter social

implica comprenderlos a partir de múltiples y variadas redes de relaciones que los definen continuamente, impidiendo de esa manera la atribución de propiedades esenciales, eternas y/o naturales, interpretándolos como objetos cambiantes, definidos cultural e históricamente (Appadurai, 1986).

La recreación histórica medieval en Argentina

¿Por qué recreación medieval en Argentina? ¿Por qué en un país donde no existió la Edad Media se realiza recreación histórica medieval? Vanesa Agnew nos habla de un *gesto emancipador* de la recreación, ya que posibilita a sus participantes la elección de su propio pasado en relación a un presente conflictuado. Es decir, sujetos de países que fueron colonias en el pasado, por ejemplo, pueden elegir recrear épocas coloniales encarnando figuras de dominantes y dominados (Agnew, 2004). Más allá de tener en consideración la postura de Agnew, es innegable la influencia que tiene Europa en lo referido a la construcción identitaria de nuestro país. No sólo por las olas migratorias que han llegado a Argentina entre los siglos XIX y XX sino también con cómo muchos argentinos construyen su identidad alrededor de ello, negando la presencia de comunidades originarias y entendiendo a los argentinos como “venidos de los barcos” y a la capital del país como “la Europa de sudamérica” (Mercado y Catterberg, 2011). Finalmente, el consumo de imágenes provenientes de medios hegemónicos tales como *History Channel*, *HBO* y *Netflix* influye en la construcción del imaginario visual de los argentinos.



Imagen 3. Escena de combate llevada a cabo por grupos recreacionistas frente al público en Feria Medieval Lambert 16, abril de 2019.

En nuestro país, la práctica de la recreación histórica medieval ha crecido en popularidad a lo largo de los años, las ferias se han multiplicado junto a quienes asisten a ellas. Tan solo en Buenos Aires, para el año 2019, había más de veinte ferias planificadas.¹ De todas formas, el eje de la atención del público en la actualidad se ve acompañada e influida por el crecimiento del deporte de combate medieval, *HMB (Historical Medieval Battles)* o *Bohurt* y la creación de la Federación Argentina de Clubes de Combate Medieval (FACCoM), ente regulador de los distintos clubes existentes en el país. Es interesante notar que la feria Medieval Lambert documentada en este trabajo fue tapa del diario *Clarín* el día 23 de abril² gracias al mencionado deporte,

1 Información tomada de un grupo de Facebook que nuclea la información vinculada a la recreación.

2 En línea: <<https://tapas.clarin.com/tapa.html#20190423>>.

ya que la selección argentina estaba preparándose en aquel entonces para la *Battle of the Nations*³ realizada en Serbia, en el cual participaron treinta y tres países. Si bien no abordaremos el combate medieval en este trabajo, es importante entender que cada vez más ocupa un lugar central en las ferias medievales.



Imagen 4. Visitante llevando puesta una cofia de malla y gorra en el stand del grupo de recreación Los Caballeros Cruzados. En el fondo, un miembro del grupo. Feria Medieval Lambert 16, abril de 2019.

Los medios de comunicación han contribuido a la visibilización de las mismas: “Sigue hoy de 12 a 20, en Caseros al 1700 la posibilidad de trasladarse a la Edad Media sin salir de Capital”, anunció el titular de una nota del diario *Clarín* online del doce de octubre de 2014.⁴ Esta posibilidad de

3 En línea: <<http://botn.info/en/>>.

4 En línea: <https://www.clarin.com/ciudades/posibilidad-trasladarse-Edad-Media-Capital_0_S1XEp2_cPQg.html>.

“trasladarse” sin moverse temporal o geográficamente invita al público a lo que parecería ser un desafío del horizonte de lo posible, un evento donde la experiencia es multisensorial: el oír de espadas chocando contra las brillantes armaduras, el olor de la leña quemándose y el guiso cocinándose, la posibilidad de beber hidromiel⁵ y calzarse una cota de malla levantando una espada observando a través del visor de un yelmo medieval mientras posan para la foto al lado de un caballero templario. Pero allí no termina todo, un visitante tiene la posibilidad de comprar en el mercadillo medieval para reafirmar su viaje al pasado. Algunos de los objetos de recurrencia en los stands de artesanos son: plumas para escribir, cuadernos con tapa de cuero, atavíos medievales, juegos de mesa, runas pero también *merchandising* de series como *Game of Thrones* y *Vikings*. Podemos pensar que las ferias medievales se constituyen entonces como “espacios otros”, intensos, transformadores, disruptivos, que producen una especie de ‘protesta’ mítica y a la vez real del espacio en que vivimos. En este mismo espacio real se yuxtaponen distintos tiempos y espacios que son incompatibles creando así, en términos de Foucault, una *heterotopía* (1984).

Este desafío al horizonte no está dado únicamente desde el lugar de espacio y tiempo de la *heterotopía*, sino también desde los sentidos que le dan los recreacionistas a la práctica misma: “En un momento el libro te queda chico y empezás a buscar más. “Lees, estudiás y reproducís”, afirma Juan, fundador del grupo *Los Caballeros Cruzados*.⁶ Este intento de romper con el horizonte provisto por la historiografía y definirse a sí mismos, los grupos recreacionistas se embarcan en una disputa por lo auténtico y lo real, no sólo entre grupos sino

5 El hidromiel o aguamiel es una bebida alcohólica que se obtiene a partir de la fermentación de una mezcla de agua y miel. Es considerada precursora de la cerveza.

6 Cfr. la tercera nota al pie del capítulo.

también con historiadores y haciendo críticas a las populares series de televisión ambientadas en la Edad Media.

Entretenimiento y aprendizaje en las ferias medievales

“En un momento el libro te queda chico”, afirmaba Juan, fundador de Los Caballeros Cruzados. ¿Qué es lo que interpela a los sujetos que se interesan por la historia medieval a convertirse en medios portadores de la propia historia? ¿qué atrae a las personas a visitar las ferias medievales?

Inmersos en un contexto histórico en el cual el consumo de imágenes, particularmente a partir de medios digitales, es más grande que nunca, las personas están habituadas a consumos culturales que van más allá de lo que un libro puede ofrecer. Las publicidades venden experiencias, no productos y siempre invitan a más. En su ensayo *Travels in Hyperreality*, Umberto Eco analiza el deseo de la sociedad estadounidense de acceder a “*the real thing*”⁷ y obtener siempre “un poco más”. En búsqueda de estos dos aspectos, la sociedad norteamericana se embarca en lo que el autor llama, viajes en la *hiperrealidad*. De esta forma, la sociedad se encuentra habituada a estar inmersa en escenarios o *settings* artificiales de modo que la experiencia se vuelva más auténtica que la realidad, dando lugar a lo falso. El autor analiza diferentes museos y espacios en los cuales se producen replicas a escala real de, por ejemplo, la sala oval de la Casa Blanca o antiguas estatuas griegas. El visitante es allí interpelado por las voces en off que le sugieren que “está viendo lo real”, hasta “el más mínimo detalle”. En el caso de las estatuas, el visitante se siente afortunado cuando la voz

7 “*The real thing*” hace alusión al slogan de la popular e influyente marca de bebidas gaseosas Coca-Cola.

en off le recuerda que esas copias son aún más originales que la original, porque hoy los originales han perdido partes y su pintura se encuentra gastada “así se vieron cuando fueron terminadas”, repite la voz (Eco, 1986).

Al marcar las limitaciones del libro, es decir, del texto escrito, Juan señala también los límites de las versiones historiográficas de la historia, abriéndose a otro espectro de medios de aprehensión del pasado. Son reconocidas las series televisivas de divulgación como por ejemplo *Algo habrán hecho por la Historia Argentina* (2005). Pero además existen otro tipo de formas de aprendizaje vinculados a lo que podríamos llamar “divulgación”. ¿Qué otra educación en las formas de mirar tienen que tener los sujetos en la actualidad para que este fenómeno reciba tanta atención? ¿Qué otras formas de aprender son posibles? Una de ellas tiene que ver con el entretenimiento. La búsqueda del aprendizaje ligado al entretenimiento podría parecer algo novedoso, con proyectos relativamente recientes como el parque Temático Tecnópolis en Buenos Aires, Argentina iniciado en el año 2011 que permite a los visitantes conocer, por ejemplo, la arquitectura incaica a partir de la visita a una réplica de una kallanka.⁸

Es cierto también que los diseños curatoriales en los museos de todo el mundo han cambiado y hoy dan lugar a los visitantes para experimentar con objetos a partir del tacto y conocer historias individuales vinculadas a la vida cotidiana de la época que se pretende explicar. Es el caso del museo DDR (Deutsche Demokratische Republik) de Berlín, donde uno puede subirse a un auto Trabant original y ver en el parabrisas una simulación de las calles de la Berlín soviética. O el impresionante proyecto galés de St. Fagans (iniciado

8 Cfr. Ahets Etcheberry (2018), Funes, San Miguel y Míguez Palacio (2021) y Elichiry, Rouan Sirolli y Salerno (2019).

en 1948), donde se apunta a mostrar la vida cotidiana de Gales a partir de la reedificación de estructuras originales que han sido transportadas desde diferentes partes del país. Estas estructuras incluyen capillas, herrerías, escuelas y comercios, entre otros. Además ingresar en las diferentes edificaciones, el visitante también puede observar a los anfitriones trabajando en una herrería y explicando el modo de hacer las cosas de en ese período en particular. Y cómo estos proyectos, existen muchos más que en mayor y menor medida, apuntan a un involucramiento de los visitantes con el momento histórico que se pretende enseñar.



Imagen 5. Asistentes observando atentamente las réplicas materiales de armadura medieval en el campamento de Los Caballeros Cruzados en Feria Medieval Lambert, abril de 2019.

Sin embargo, la ligazón entre entretenimiento y aprendizaje no es algo originado en el siglo XX o XXI. En la búsqueda de historizar el entretenimiento, Barbara Stafford hace foco en el componente visual de la creciente industria

del ocio del siglo XVIII. Las recreaciones matemáticas y entretenimientos filosóficos que se popularizaron durante el siglo dieciocho eran formas de hacer ciencia a partir de la estimulación de la mirada, y a partir de ellas se intentaba divertir a un amplio espectro de la sociedad europea. Informativos a la vez que entretenidos, los libros ilustrados, gabinetes ópticos, maravillosas máquinas, asombrosos experimentos y provocativas muestras en museos contribuyeron al incremento de una oleada de pedagogía pública, educación para adultos y la recuperación de la infancia que había encontrado su punto más alto durante el Iluminismo. En relación con las recreaciones matemáticas, la autora sostiene que dichas *performances* hacían al aprendizaje, como la comida, palpables. La actuación participante, sugiere la autora, fue central en la recreación racional. Estas actuaciones hacían a las abstracciones concretas a partir de hacer imagen a las prácticas de la ciencia, así lo material era internalizado interactivamente” (Stafford, 1994). En este reino ambiguo de “ciencia habilidosa” o en palabras las palabras de la autora *artful science*, es posible pensar no sólo a las recreaciones matemáticas del siglo dieciocho, sino también a las ferias medievales, yaciendo en algún lugar entre entretenimiento e información, placer y aprendizaje.

Y es así como Juan, al mencionar los límites del libro, nos abre una pregunta epistemológica respecto a la reificación del lenguaje escrito como el paradigma maestro para todas significaciones serias, dejando, del otro lado al estereotipo de las expresiones no verbales como pertenecientes a un impulso vinculado al inconsciente (Stafford, 1999). En las ferias medievales la experiencia del mirar además de ser acompañada por el discurso de la historia que brindan los recreacionistas, se ve acompañada por el “tocar”, y el “probar”, experiencias de tipo palpable. En su estudio sobre el parque temático Tierra Santa situado en la Ciudad

de Buenos Aires, Gutiérrez De Angelis, Gondra Aguirre y López de Munain analizan las réplicas materiales de la religión católica y su eficacia. En el caso de las imágenes de santos replicadas, las autoras sostienen que el material del que están compuestas las figuras de los santos no parece inhabilitar lo aurático de las imágenes (Gutiérrez de Angelis, Gondra Aguirre y López de Munain, 2016). A su vez, en el caso de las ferias medievales, los visitantes no esperan estar en contacto con artefactos arqueológicos genuinos, sin embargo la espectacularización de las batallas o el simple hecho de probarse un casco logra el efecto no sólo del entretenimiento, sino también del aprendizaje. Entonces, la eficacia de las imágenes de la recreación medieval, considero, puede pensarse en relación con la cultura visual de imágenes medievales que ha ido asentándose en los visitantes a partir del consumo de series y películas de la época, además del discurso de los recreacionistas.

Lejos de quedar relegadas el siglo dieciocho, las prácticas de esta *artful science* que Stafford menciona, tienen su implicación hoy mismo. Las ferias medievales constituyen un claro ejemplo de ellas y de su popularidad en la actualidad. Coincido con la autora al momento de pensar que es necesario ir más allá de la actual dicotomía entre funciones cognitivas altas (vinculadas a la lectura y escritura de textos) y la supuesta producción de “lindas imágenes”. En la integradora (no sólo disciplinaria) investigación del futuro, los campos tradicionales de estudio y las técnicas de representación tendrán que fusionarse con la pregunta hacia la visualización (Stafford, 1999).

La imagen y la inmediatez del esquema corpóreo

Como ya he ido anticipando, en las ferias medievales, los recreacionistas llevan puestos los atavíos correspondientes

al periodo y estrato social que recrean. Al llevarlo adelante, los recreacionistas reaniman antiguas iconografías tales como tapices, esculturas, iluminaciones y pinturas de la época, que son las mismas que les sirven de fuentes para realizar la replicación material. De esta forma, logran mostrar la vitalidad de la imagen.



Imagen 6. Recreacionistas del grupo Los Caballeros Cruzados en Feria Medieval Lambert 16, abril de 2019.

La recreación medieval puede ser analizada a la luz de los aportes de Horst Bredekamp en su teorización del acto de imagen. La práctica que estamos analizando, podría entenderse como un *acto icónico esquemático*. El autor entiende como *esquema* al criterio formal que define el contenido representado en términos valorativos, a modo de dar un efecto ejemplificador y ejemplificante a los ojos del observador. El esquema proporciona un instrumento orientativo e imitativo, mediante la forma particular de la figura viva (Bredekamp, 2015).

Adscriben a esta categoría los *tableaux vivants*, es decir, escenas estáticas que imitan otras escenas o imágenes, pueden ser performances en vivo, pinturas, fotos o esculturas. Si bien no podemos pensar la recreación medieval en términos de *tableaux vivant* sensu stricto ya que no tienen el mismo objetivo, sí podemos encontrar varias similitudes. Como sostiene el autor, los *tableaux vivants* reaniman antiguas iconografías, y en general toman de ejemplos pinturas pre-existentes, en el caso de la recreación medieval, vemos que los recreacionistas basan la replicación de su materialidad en iluminaciones, hallazgos arqueológicos y pinturas de la época. Además, los *tableaux vivants* muestran la vitalidad de la imagen en una forma ideal, que a través de la inmediatez del esquema corpóreo, logran un gran efecto en el espectador, las imágenes famosas reviven gracias a cuerpos reales.

En estas formas de representación, el acto icónico esquemático se repliega sobre sí mismo para fusionar la historia y la vida en un modelo que se hace comprensible eficazmente. En ese sentido, es que Bredekamp afirma que las formas de *tableaux vivants* son variantes del empleo del hombre como recipiente icónico, anulan la distancia entre artefacto y humanidad. La fuerza de la imagen viva se expresa en el momento en el cual espectador logra comprenderse/captarse a sí mismo en la alteridad icónica (Bredekamp, 2015).

A partir de esta conexión entre imagen y cuerpo se capta la activación esquemática del observador que se pone en marcha gracias a la forma particular de acercarse al contenido y las formas representadas. En ese sentido, podemos decir que las imágenes de la recreación medieval acercan al visitante de una forma 'efectiva' a la historia. Esto nos lleva a preguntarnos acerca de otro de los aspectos del fenómeno de la recreación medieval, el que tiene que ver con la enseñanza y el aprendizaje de la historia.

Cuerpo y materialidad

Merleau-Ponty afirma la imposibilidad de abstraer el cuerpo del conocimiento ya que en tanto seres humanos somos corporalidad, no sólo *res cogitans* como afirma Descartes. El cuerpo en tanto mecanismo de operación sobre el mundo, un mecanismo de relación con el mundo, es un primer acercamiento al mundo. Nuestro modo de conectar con el mundo, no se circunscribe únicamente a lo cognitivo, sino que trasciende el estado cognitivo y se introyecta en el campo de lo corporal (Merleau-Ponty, 1994).



Imagen 7. Visitantes esperando su turno para probarse un yelmo en el campamento de Orden de los Caballeros de la Cruz. Feria Medieval Lambert 16, abril de 2019.

Desde la perspectiva merleau-pontiana, los modos de acceso al mundo están emparentados de manera recurrente con estas formas propias de la corporalidad. En ese sentido, la propiocepción del cuerpo se ve condicionada en tanto y en cuanto los cuerpos modifiquen su relación con el

entorno. Pensémoslo en relación con el contexto inmersivo de una feria medieval, por ejemplo, un asistente al cual visiten con una armadura de anillas, un escudo y una espada. En ese preciso momento, sobre su cuerpo recaen unos 15 o 30 kilos de peso, su cuerpo va a sentir independientemente de su mente, una condición totalmente distinta de propiocepción respecto a como estaba antes cuando no tenía toda esa carga. Hay una relación corpórea con la evolución respecto al cuerpo habitual, aquello a lo que el cuerpo como mecanismo de percepción sobre el mundo está acostumbrado a ser, y el cuerpo actual, que es una modificación que puede ser tajante o no, pero constituye una modificación en sí, sobre lo que comúnmente es autopercebido como cuerpo habitual (Merleau-Ponty, 1994).

Este cambio en el cuerpo habitual se ve acompañado también por otras experiencias sensoriales que tienen que ver con los sonidos producidos por el choque de espadas, la musicalización, el tacto sobre las anillas y asociada también, a un discurso por parte de los recreacionistas con el cual acompañan la investidura del visitante.

Destacar el papel activo que la dimensión corporal juega en la constitución del conocimiento y del mundo social resulta de importancia para poder formular preguntas acerca de los agentes que intervienen en estos eventos y, a su vez, sobre el acercamiento a la historia. Esta perspectiva permitiría revalorizar el lugar de la corporalidad y las emociones en la construcción de conocimientos, articulando la reflexión teórico-conceptual basada en la palabra con aquella que surge del cuerpo, ya que se plantea la importancia epistemológica de recuperar los saberes sensoriales, perceptivos y kinésicos que a menudo quedan invisibilizados por la tradición académica, de fuerte inspiración racionalista (Menelli y Rodríguez, 2018 y Citro, 2011).



Imagen 8. Miembros del público participando en una actividad de defensa con escudos en Feria Medieval Lambert 16, abril de 2019.

¿El milieu científico tradicional desafiado por iniciativas amateur?

Alberto, de 58 años, es arquitecto y forma parte del grupo *Los Caballeros Cruzados*; para él, la recreación es más que un hobby: es un espacio de enseñanza y aprendizaje, mediado por los sentidos:

Vos podés enseñar la historia a través de todos los sentidos, no sólo oyendo a un profesor, sino a través del tacto, a través de tocar los elementos, sentir su peso, su textura, sentir su olor, sentir su sabor. Accedés al conocimiento a través de todos los sentidos, esa es la riqueza de la recreación. (Entrevista semi-estructurada por vía telefónica, febrero 2021)

A su vez, pareciera ser que a la vez que se rompe con la norma de aprendizaje tradicional a partir del texto escrito, se rompe también con las jerarquías acerca de quién es el poseedor legítimo de conocimiento y plantear una suerte de horizontalidad y flujo recíprocarario de los saberes:

No es que uno se para en un púlpito y dé una clase magistral, porque muchas veces pasa que el visitante sabe más que uno. A mí me ha pasado en el colegio San José, que opinando acerca de mi humilde antiofario tenía un profesor de latín, un profesor de árabe y un profesor de griego. O que de pronto aparece un monje, un monje verdadero y hablamos del reloj de sol y el reloj de agua. Entonces ahí está la riqueza de la recreación, en el intercambio de conocimientos.

Los conocimientos que los recreacionistas aprenden de manera mayormente autodidacta son transpuestos didácticamente (Candela, 1995) con la finalidad de ser expuestos en las ferias medievales. En esta trasposición, se da centralidad a la materialidad, los actos performativos que son acompañados por explicaciones e intercambios orales con los asistentes.

En un intercambio con Sebastián, un historiador medievalista investigador de CONICET que ha visitado en diversas ocasiones las ferias medievales y mantiene diálogo con algunos recreacionistas ya que algunos de ellos han asistido a sus seminarios o le hacen consultas, considera que la recreación histórica medieval es un hobby y “nada más”:

Dan una imagen bastante tendenciosa de la edad media, obsesionada con lo militar y lo aristocrático, además de artefactista. Se obsesionan con la precisión de los objetos pero no les interesa entender cómo era

la sociedad. (...) Sirve para llamar la atención, pero no ayuda mucho a que nadie entienda la edad media mejor. (Entrevista por vía telefónica, marzo 2021)

En las recreaciones históricas, el pasado es presentado en los festivales a partir de una estética placentera, una versión “limpia” donde solo los aspectos que llaman la atención de las masas son mostrados. Es una imagen específica, esterilizada para las audiencias y servida a través los lentes del entretenimiento, incentivando la participación en la “experiencia” (Pawleta, 2012).

Michal Pawleta entiende a este tipo de festivales como una forma a partir de la cual las necesidades del entretenimiento son satisfechas. Este tipo de eventos son el cumplimiento de la idea de *homo ludens* (Huizinga, 2015), satisfaciendo los gustos y necesidades de la audiencia contemporánea, tal como la gran abundancia de asistentes demuestra. Se muestra “el pasado en acción” proveyéndose una experiencia de “cómo fue en realidad”, así como también el contacto directo con una copia fiel de un artefacto o la presentación de escenas de la vida pasada.

Para algunos historiadores, como Sebastián, en estos eventos la fórmula aceptada de presentar el conocimiento acerca del pasado muchas veces lleva a la dominación de la forma por sobre el contenido, la espectacularización y la atraktividad sobre la fiabilidad científica. En consecuencia, las ideas educacionales se pierden al favorecer el desarrollo rápido y la información poco profunda. Ahí radica el peligro real, especialmente para los espectadores desprevenidos, que bien pueden terminar creando una imagen falsa del pasado a partir de la información recibida (Pawleta, 2012).



Imagen 9. Recreacionista del grupo de recreación Los Caballeros Cruzados enseñándole a dos visitantes el Antifonario del grupo. Feria Medieval Lambert 16, abril de 2019.

La práctica de la recreación histórica medieval es llevada adelante, en su gran mayoría, por sujetos que no presentan una formación académica formal vinculada a la historia, sino que ejercen diferentes oficios y/o profesiones ajenas al ámbito académico. Para ellos, la posibilidad de formar parte de estos grupos brinda la posibilidad y el incentivo para formarse en ese campo. Instancia que se ve retroalimentada en las ferias, donde se producen intercambios con los asistentes, que también son sujetos con conocimiento e interés por la Edad Media.

Alberto y muchos de los miembros de los grupos de recreación están en constante formación autodidacta a partir de la lectura de trabajos de historiadores medievales, así como también a la espera de diferentes cursos vinculados a la temática.

Mariana (28 años) es estudiante de Historia en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA y forma parte de un grupo que recrea a Oriente Medio en la edad media. En una entrevista semi estructurada por vía telefónica expresó su interés en la recreación medieval en tanto hobby, escindido del aspecto académico. Sin embargo, afirma que “cualquiera con ganas de ponerse a investigar para un personaje puede hacerlo con profundidad sin necesidad de tener un título universitario avalado por Puan” (entrevista vía telefónica, febrero 2021).

Además, agrega Mariana, que al momento de crear su personaje se hizo preguntas que estaban muy arraigadas a la vida cotidiana, llevándola a investigar sobre

nombres de la época usados en el arco temporal elegido, cómo estaría compuesta su familia, a qué se dedicarían los miembros de su familia, qué comería su familia basándose en su estrato social. En cuanto a la historiografía, esto sería algo más de la micro historia, algo muy puntual que no tiene tanto que ver con el proceso de larga duración que es lo que más nos enseñan a nosotros.

Podemos ver como la vida cotidiana toma radical importancia al momento de hacer recreación medieval y aprender acerca del período histórico que se recrea. Heller define a la vida cotidiana como el “conjunto de actividades que caracterizan la reproducción de los individuos particulares, los cuales a su vez crean la posibilidad de la reproducción social” (Salgueiro, 1998: 28). Heller sostiene que los individuos organizan su vida cotidiana de acuerdo con una concepción del mundo determinada, seleccionando ciertos aspectos de la totalidad del mundo dado: en la vida cotidiana, los individuos forman su mundo y a la vez, a sí mismos. Por otra

parte, es central tener en cuenta la dimensión histórica de lo cotidiano, pues nos permite entender que el sujeto no elige frente a innumerables posibilidades, sino que su vida cotidiana está enmarcada en determinado contexto histórico que es necesario conocer (Salgueiro, 1998).

Lara forma parte del grupo Los Caballeros Cruzados, tiene 26 años y es directora orquestal. Sostiene que siempre necesitó “experimentar para aprender”: “El hecho de vivir una porción de lo que vivía la gente de hace tantos siglos atrás me parece maravilloso. Me hace entender mucho más lo que aprendo leyendo” (entrevista semi-estructurada vía telefónica, marzo de 2021). A su vez, encuentra una profunda relación entre su profesión y la recreación medieval ya que ambas implican un estudio permanente y son de arte performista:

Es mi papel entender y vivenciar lo que el compositor quiso decir al escribir su música. En las partituras hay muy pocas cosas escritas. Están las notas, están las duraciones... Pero no están escritas todas las sutilezas que la gente de su época hacía al interpretar y tocar la música, esencialmente porque en ese momento eran obvias, así que no había razón de escribirlas.

Además de estos aspectos, Javier (36 años) miembro del Grupo Medieval Escandinavo, quien estudió arqueología y trabajó en arqueología metalúrgica y experimental pero actualmente se desempeña en el rubro IT considera que la recreación medieval es hobby empático donde se aprende haciendo, viviendo y que además

enseña auto superación, la excelencia, trabajar en equipo, organizar un evento, lidiar con expectativas, fechas, responsabilidades, manejar un presupuesto

porque no es un hobby barato y un montón de cosas que están buenas para la vida. Es un hobby familiar (...) tenemos en el grupo tres generaciones: abuela, padre e hijo participando juntos. (Enero de 2021)



Imagen 10. Dos recreacionistas colocan a un niño en el cepo. Es habitual que los asistentes quieran tomarse fotografías con armaduras, cascos y otros objetos replicados por los recreacionistas. Feria Medieval Lambert 16, abril de 2019.

Tanto Juan, como Alberto, Mariana, Javier y Lara destacan el rol del acercamiento a la vida cotidiana del “otro histórico”, cuya finalidad es tener un conocimiento más profundo de la historia en un intento por atravesar las barreras del texto e ir hacia aquello que no ha sido documentado y que es imposible de documentar. Destacan también otras características del mismo, como su carácter familiar. Este rasgo también se hace visible en la asistencia a los eventos, ya que muchos visitantes van a las ferias junto a niños pequeños y adolescentes.

Reflexiones finales

Este trabajo constituye una primera aproximación al tema de estudio y ha permitido demostrar que existen diferentes líneas de investigación para comenzar a profundizar en un abordaje apropiado sobre el estudio de este mundo social. Reconozco la falta de entrevistas al público asistente de las ferias y considero que su realización será de gran importancia en trabajos futuros.

A partir de la observación participante y documentación de la Feria Medieval Lambert 16 y la realización de charlas informales y entrevistas con miembros de distintos grupos de recreación medieval basados en Buenos Aires, puedo decir que las ferias medievales en Argentina se constituyen como espacios *heterotópicos* en los cuales se yuxtaponen temporalidades y espacios. En ellos, la asistencia de los visitantes se ve influida por una serie de factores de diferente orden. En primer lugar, el contexto socioeconómico actual en el cual el consumo de experiencias está orientado a obtener *the real thing*, llevando a los consumidores a desear algo más real que lo real, una *hiperrealidad*. En segundo lugar, los consumos visuales relacionados con la actual popularidad de producciones filmicas y literarias vinculadas con la Edad Media, tales como las exitosas series televisivas *Game of Thrones* y *Vikings*. Contextualizar a los sujetos que intervienen en este proceso de construcción de conocimiento es un elemento de suma importancia y situarnos hoy como sujetos habituados a este tipo de consumos, podría explicar las pretensiones de los sujetos involucrados en este mundo social (Fabrizio y Gallardo, 2016).

Considero además que la recreación histórica en las ferias medievales se presenta como un atractivo dispositivo pedagógico tanto para asistentes como para recreacionistas, cuya existencia y eficacia podemos vincular no sólo con lo

dicho anteriormente, sino también con una de las características principales de la recreación medieval, es decir, el empleo del ser humano en tanto recipiente icónico. Los recreacionistas, al ataviarse y encarnar a personas del pasado logran mostrar la vitalidad de la imagen en una forma ideal a través de la inmediatez del esquema corpóreo, alcanzando un gran efecto en el espectador. Destacar el papel activo que la dimensión corporal juega en la constitución del conocimiento y del mundo social resulta de importancia para poder formular preguntas acerca de los agentes que intervienen en estos eventos y, a su vez, sobre su acercamiento a la historia.

La inmediatez del esquema corpóreo, los cambios producidos en el cuerpo habitual y el protagonismo de la esfera de la vida cotidiana brindan al asistente y a los recreacionistas la posibilidad de conocer y encarnar al “otro histórico” de una manera diferente a la provista por el texto escrito. Esto resulta en un atractivo dispositivo de entretenimiento así también como de aprendizaje y enseñanza para trasponer los conocimientos sobre el pasado. Más allá de los contenidos que son traspuestos a partir de esta práctica, la popularidad de la misma nos lleva a repensar nuestras propias prácticas docentes que se encuentran situadas en un contexto histórico en que el consumo de imágenes y experiencias se ha vuelto sumamente significativo. Recae en nosotros la responsabilidad de realizar un proceso reflexivo sobre este tipo de fenómenos y nuestras propias prácticas profesionales.

Bibliografía

- Agnew, V. (2004). Introduction: What Is Reenactment? *Criticism*, vol. 46, núm. 3, art. 2.
- Ahets Etcheberry, E. I. (2018). Tecnópolis: antropología en la salida de domingo. *Etcétera. Revista del Área de Ciencias Sociales del CIFYH*, núm. 3, pp. 1-14.
- Althabe, G. y Hernández, V. (2005). Implicación y reflexividad en antropología. Hernández, V., Hidalgo, C. y Stagnaro, A., *Etnografías globalizadas*. Sociedad Argentina de Antropología.
- Bredenkamp, H. (2015). *Immagini che ci guardano*. Raffaello Cortina Editore.
- Candela, A. (1995). Transformaciones del conocimiento científico en el aula. Rockwell, E. (ed.), *La escuela cotidiana*, pp. 173-197. Fondo de Cultura Económica.
- Citro, S. (2011). *Cuerpos plurales. Antropología de y desde los cuerpos*. Biblos.
- Eco, U. (1986). *Travels in Hyperreality*. Harcourt.
- Elichiry, V., Rouan Sirolli, M. y Salerno, V. M. (2019). El proceso de evolución humana en Tecnópolis: reflexiones sobre la construcción de conocimiento a partir de la materialidad. *Jornada Enseñar Antropología: los desafíos de la construcción de conocimiento en contextos diversos*.
- Fabrizio, M. L., y Gallardo, S. (2016). "¿ A quienes le enseñamos y qué contenidos elegimos?..." Repensando la contextualización y la producción de conocimiento en el aula desde-y para-la enseñanza de la antropología. *Revista Brasileira de Ensino Superior*, vol. 2, núm. 1, pp. 8-20.
- Foucault, M. (1984 [1967]). Des espaces autres. *Architecture, Mouvement, Continuité*, núm. 5, octubre.
- Funes, P. D., San Miguel, M. E. y Míguez Palacio, R. M. (2021). La representación de los pueblos indígenas en las salas de arqueología y etnografía en Tecnópolis (Argentina): experiencias desde la extensión universitaria. *Anales de Antropología*, vol. 55, núm. 1, pp. 131-142.
- Hatch, R. (2015). *American Medievalism: Medieval Reenactment as Historical Interpretation in the United States*. Tesis para grado de Master de Artes. Arizona State University.
- Handler, R. y Saxton, W. (1988). Dissimulation: Reflexivity, Narrative, and the Quest for Authenticity in "Living History". *Cultural Anthropology*, núm. 3, pp. 242-260.

- Huizinga, J. (2015 [1957]). *Homo ludens*. Alianza Editorial.
- Gutierrez de Angelis, M., Gondra Aguirre, A. y López de Munain, G. (2016). Jerusalén en Buenos Aires: réplicas, materialidad y devoción. *VIII Jornadas de Investigación en Antropología Social Santiago Wallace*.
- Mennelli, Y. y Rodríguez, M. (2018). Introducción: la corporalidad en cuestión. Alcances teóricos, metodológicos y políticos de la antropología del cuerpo en la actualidad. *Claroscuro*, año 17, vol. 17, diciembre, pp. 1-19.
- Mercado, R. y Catterberg, G. (2011). *Aportes para el desarrollo humano en Argentina. Afrodescendientes y africanos en Argentina*. Programa Naciones Unidas para el Desarrollo.
- Merleau-Ponty, M. (1994 [1945]). *Fenomenología de la percepción*. Planeta Agostini.
- Pawleta, M. (2012). The archaeological fête in ludic space. *Archaeological Heritage: Methods of Education and Popularization*. British Archaeological Reports.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós.
- Salgueiro, A. M. (1998). Referentes para el estudio de la cotidianidad desde una perspectiva etnográfica. *Saber docente y práctica educativa*. Octaedro.
- Stafford, B.M. (1999[1994]). *Artful Science: enlightenment entertainment and the eclipse of visual education*. Massachusetts Institute of Technology.

Capítulo 15

Diversitrivia

Preguntas y respuestas respecto de la cuestión indígena en Argentina

Ana Carolina Hecht, Noelia Enriz, Mariana García Palacios, Alfonsina Cantore, María Soledad Aliata y Rocio Aveyra

Resumen

En el marco del UBACYT “Interculturalidad y educación en comunidades toba/qom y mbyá-guaraní de Argentina: una aproximación histórico-etnográfica a la diversidad étnica y lingüística en las escuelas” generamos una estrategia de difusión de los conocimientos de las ciencias antropológicas con la convicción de que podemos aportar a las transformaciones de la mirada sobre la situación indígena actual en Argentina.

La diversitrivia es una herramienta construida con el objeto de provocar intercambios grupales en relación con la situación actual de las poblaciones originarias. A partir de una serie de disparadores concretos, muchos de ellos datos cuantitativos, se introducen temáticas referidas a la complejidad de la realidad indígena, a las diversas situaciones que enfrentan las poblaciones y algunas cuestiones regionales.

Inicialmente, la diversitrivia fue pensada para una actividad de divulgación, pero luego fuimos moldeándola para hacerla con niños de distintas edades, en instituciones

educativas con adultxs y jóvenes. Ha sido una herramienta de gran maleabilidad y con mucho efecto, lo que nos llevó a multiplicar ampliamente la tarea.

En este texto nos proponemos reflexionar sobre la recepción de la diversitrivia en diferentes ámbitos, las preguntas que se generaron, las reacciones y las devoluciones que recibimos a partir del despliegue de esta propuesta lúdico pedagógica.

Introducción

En el marco del Programa de Antropología y Educación dentro de la sección de Antropología Social del Instituto de Ciencias Antropológicas, del que algunas de nosotras formamos parte hace casi dos décadas, nos abocamos a la indagación de experiencias, proyectos y políticas referidas al tratamiento de la diversidad y la desigualdad socioeducativa y lingüística, considerando el caso de la población toba/qom (Chaco y Buenos Aires) y mbyá-guaraní (Misiones). El propósito más específico es el de contribuir al conocimiento del lugar que tiene la diversidad sociolingüística en los contextos escolares interculturales. Nuestro marco teórico se construye en la interrelación del campo de la antropología lingüística y de la educación y los estudios étnicos sobre población toba/qom y mbyá guaraní. Metodológicamente, desarrollamos investigación cualitativa y comparativa basada principalmente en una aproximación histórico-etnográfica para la recolección, sistematización y análisis del material empírico, complementariamente a la sistematización de materiales escritos y fuentes documentales. Los referentes empíricos de esta investigación se ubican en tres provincias: Buenos Aires, Chaco y Misiones para abarcar esta problemática en toda su complejidad.

Las líneas centrales de investigación que se desarrollan en el marco del equipo¹ se concentran en, por un lado, los proyectos, acciones y políticas referidas al tratamiento de la diversidad sociolingüística. Por otro lado, indagamos en las experiencias formativas interculturales de niñxs y jóvenes indígenas en relación con prácticas escolares, religiosas, lingüísticas, entre otras. Por último, estudiamos la construcción de conocimiento de niñxs y jóvenes indígenas acerca del mundo social.

Nuestro equipo no sólo se aboca a la investigación, sino que también desarrolla actividades de extensión con diferentes características: mientras en algunas ocasiones realizamos esas tareas en instituciones educativas, otras veces lo hacemos en ámbitos comunitarios. Además, solemos trabajar tanto con docentes y referentes indígenas, como con niñxs y jóvenes de las comunidades. Nuestro vínculo con la promoción del conocimiento antropológico tiene origen en la forma en que concebimos el propio proceso etnográfico, y por ello esas tareas han estado generalmente asociadas a nuestros referentes empíricos (Chaco, Misiones, Buenos Aires). Así, la mayoría de las veces, la interacción con las comunidades dio lugar a la conformación de un campo de formación situada continua, desarrollado a partir de las demandas o sugerencias por parte de las propias comunidades, de tópicos a nuestro alcance y en los que consideraron que una reflexión sistemática colectiva sería beneficiosa. De este modo, por ejemplo, hemos sostenido espacios de discusión sobre el lugar de la lengua indígena en los ámbitos educativos, las infancias indígenas, la educación intercultural y la educación sexual en contextos interculturales.

1 Nuestro actual proyecto UBACyT "Interculturalidad y educación en comunidades toba/qom y mbyá-guaraní de Argentina: una aproximación histórico-etnográfica a la diversidad étnica y lingüística en las escuelas" (2018-2021) continúa una línea de reflexión iniciada en las programaciones de UBACyT 2013-2016 y 2016-2017.

Pero también, más allá de la labor con nuestros referentes empíricos, hemos realizado intervenciones en otras regiones, tales como Salta o Ciudad Autónoma de Buenos Aires, y tanto en instituciones enmarcadas en la educación intercultural como en otras que no lo estaban, que se mostraron interesadas en promover en lxs docentes y lxs niñxs y jóvenes, un acercamiento al conocimiento científico de las ciencias sociales.

Además, formamos parte de equipos de extensión universitaria a través de proyectos UBANEX, como por ejemplo “Prácticas educativas territorializadas para el fortalecimiento de la Educación Intercultural Bilingüe (Chaco y Misiones)”, de la programación actual y que ha implicado un seminario de grado dictado en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, en 2020. Si bien la pandemia vino a desestructurar las actividades de extensión diseñadas para ser ejecutadas en las mismas comunidades, a través de la docencia universitaria pudimos trasladar muchas de estas inquietudes entre lxs estudiantes. Nuestro proyecto apuntó a crear un espacio de formación y actualización para docentes que trabajan en el marco de la Educación Intercultural Bilingüe en Misiones y Chaco y para estudiantes universitarios. Considerando los complejos escenarios interculturales, a través de este proyecto nos propusimos contribuir a la consolidación de lazos entre lxs docentes que forman parte de la EIB y estudiantes universitarios, a través del dictado de un Seminario de Prácticas Socioeducativas Territorializadas, que nos permitió generar un ámbito de formación, estimulando la producción de saberes construidos desde las demandas de la sociedad. Motivar la formación y el compromiso social de lxs estudiantes universitarios, con una sensibilidad hacia las problemáticas sociales, nos parece como el tercer eje fundamental de nuestro quehacer en complemento con la

investigación académica y la extensión de ese conocimiento hacia la sociedad.

En este marco de actividades de investigación y extensión, desde nuestro equipo aceptamos la invitación a participar del festival Ciencia Paliza organizado por las facultades de Ciencias Exactas y Naturales, y Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. El festival buscaba visibilizar las problemáticas vinculadas a la producción de conocimiento científico en el país, en un contexto de retracción presupuestaria y embate contra el campo de la ciencia desde actores de gobierno y ciertos medios de comunicación. La primera edición del festival se desarrolló en una plaza del Centro de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, una tarde de sábado del mes de octubre de 2018. La convocatoria, extendida a todos los equipos de investigación de las facultades participantes, era a presentar propuestas que se pudieran desarrollar ese día y que permitieran difundir resultados de las investigaciones que se llevaban a cabo.

Nos propusimos generar una actividad de sensibilización que nos permitiera la promoción de nuestro conocimiento específico sobre poblaciones indígenas y educación, a la vez que pudiera desarrollarse en un espacio abierto, de gran circulación de personas, que exigiera poco tiempo de atención concreta y que generase el interés de distintos grupos etarios, con o sin conocimientos previos sobre la temática. Diseñamos entonces la “diversitrivia”, un juego con la estructura tradicional de una trivia donde se proponen preguntas y respuestas con múltiples opciones, con foco en la diversidad étnica del país. El objetivo que buscamos a partir del juego es explicitar datos comúnmente desconocidos sobre la cantidad de población indígena, sus lenguas y su presencia en la actualidad, y en los contextos urbanos. Este juego nos permitía sobre la base de algunos datos concretos, conversar sobre la situación de las poblaciones indígenas

del país, especialmente en relación con sus derechos particulares y más específicamente aún, con el derecho a la educación.

La propuesta se desarrolló a partir de preguntas que fuimos generando y a las que ordenamos de acuerdo con su nivel de complejidad y profundización de contenidos. Se pensó con una dinámica de pequeños grupos en los que todas las personas participantes en la actividad pudieran responder de forma activa, algo que pudimos constatar desde el festival en que hicimos uso por primera vez de la trivía. En caso de que hubiera desacuerdos entre quienes participaban, lo que sucedía habitualmente, los considerábamos a la hora de hacer las devoluciones, que se realizaban luego de trabajar con cada pregunta y también al cierre de la actividad. Finalmente, cuando el circuito de preguntas, respuestas y devoluciones se completaba, entregamos a todas las personas un tríptico, también elaborado por nosotras mismas, que organizaba la información ofrecida en un texto ordenado, acompañado de un mapa en donde se podía ver la cantidad y ubicación de los 39 pueblos indígenas que viven en Argentina y datos sobre las lenguas indígenas vitales al presente. Allí también quedaban nuestros datos de contacto disponibles ya que varias personas querían replicar esta experiencia en otras instituciones: museos, escuelas, etcétera.



Actividad en Ciencia Paliza. Fotos: UBACyT 20020170100606BA.

Ese mismo formato de actividad fue luego utilizado y adaptado para el dictado de talleres para niñxs (por ejemplo, para nivel primario en el Stand de CONICET en Tecnópolis 2018), en instituciones educativas de nivel inicial y nivel medio, así como también en profesorados docentes. La relativa flexibilidad del formato del juego de preguntas y respuestas nos permitió, además, modificar algunos interrogantes y crear otros nuevos dependiendo de la población destinataria con quienes realizamos el juego o bien del foco temático que quisiéramos darle en cada caso. Así, por ejemplo, dado que el 2019 se declaró como el Año Internacional de las Lenguas Indígenas, recibimos propuestas para profundizar en el eje lingüístico del juego. Por otro lado, el tríptico que acompañaba la propuesta también adquirió circulación en distintas instituciones escolares,

independientemente de la trivía. En el siguiente apartado profundizaremos en las características de la “diversitrivia”.





Actividad en Tecnópolis. Fotos: propiedad de CONICET.

1. Características de la trivia

La primera versión de la diversitrivia, pensada para población de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, incluía preguntas generales previstas para un público joven o adulto que le dedicaría diez o quince minutos a este juego. Cada vez que un grupo de tres o cuatro personas se juntaba frente al stand, le presentábamos un conjunto de tarjetas con preguntas y otras con opciones de respuestas para cada una de ellas que debían ordenar como parte de la dinámica del juego. Una de nosotras mantenía con ese grupo la atención hasta tanto se completara toda la trivia y se ofrecieran los argumentos para cada respuesta correcta. Esa versión inicial de la trivia presentaba un total de siete interrogantes.

La primera pregunta era: ¿Cuál es el porcentaje de población indígena de cada país? Como respuestas posibles se ofrecían seis tarjetas divididas en dos grupos que los participantes debían ordenar, tres de ellas presentaban nombres de países (Brasil, Chile, Argentina) y las otras tres, porcentajes (12.4%, 2.4% y 0.4%). La propuesta consistía en vincular cada país con un porcentaje de población indígena. En los grupos se generaban debates que nos encargábamos de motorizar y registrar como insumo para la hora de ofrecer las

En este caso, era muy habitual que las personas asociaran a Brasil con un mayor porcentaje de población indígena que Argentina. Dábamos a conocer, entonces, que según las estimaciones del último censo poblacional (INDEC, 2010), en Argentina se calcula aproximadamente un total de 40 millones de habitantes, de los cuales 2.4% se declara indígena o descendiente de algún pueblo originario. Es decir, hay más de 950 mil personas que se autorreconocen como indígenas. Mientras que de acuerdo con el último censo poblacional realizado en Brasil (IBGE, 2010), se estima una población de 896.917 indígenas (que representa un 0,4% de la población total). También comentábamos que estas cifras responden a los distintos criterios para contabilizar a la población en cada país, aspecto que se profundizaba luego con una pregunta específica sobre la manera de construir el dato en cuestión. Esta primera respuesta usualmente generaba reacciones de asombro, que permitía mantener la atención del grupo participante y dar paso a la siguiente pregunta. Esta primera respuesta usualmente generaba reacciones de asombro, que permitía mantener la atención del grupo participante y dar paso a la siguiente pregunta.

A continuación, se preguntaba sobre la cantidad de pueblos indígenas que hay en Argentina. Las opciones eran 14, 25 y 39. La gran mayoría de las personas respondía el número más bajo, sorprendiéndose luego al conocer la cantidad de grupos indígenas y su distribución a lo largo de todo el país. Exponíamos entonces un pequeño mapa (ver Mapa 1) que estaba incluido en el tríptico que entregábamos al final de la propuesta y que nos permitía mostrar que en el país hay en la actualidad 39 pueblos indígenas (número que puede sufrir modificaciones en su extensión o disminución según los complejos procesos de identificación étnica). Algunos de los pueblos son muy numerosos y otros con una población muy exigua. Se agregaba el dato de que

los pueblos mapuche, toba/qom y guaraní son los más numerosos y que sumados conforman el 45,9% de la población originaria en Argentina. También referíamos a los procesos de revitalización de identidades, que en algunos casos había atravesado previamente procesos de campesinización y aludíamos a ejemplos que eran comunes en los manuales escolares.

A continuación, se preguntaba ¿Qué cantidad de población indígena tiene cada provincia? y se ofrecían nuevamente seis tarjetas, de las cuales tres presentaban nombres de provincias (Chaco, Formosa y Buenos Aires) y otras tres con las cifras de personas indígenas (32.216, 41.304, 299.311). En este caso, la cantidad de población indígena de la provincia de Buenos Aires (299.311), en comparación con las de Chaco (32.216) y Formosa (41.304), generaba confusiones por el común imaginario de que Buenos Aires sólo está habitada por lxs descendientes “de los barcos”. Entonces, conversábamos acerca de la población indígena de Buenos Aires, de los procesos de migración interna, de las complejidades que atraviesan las poblaciones indígenas urbanas y de las dificultades que se presentan para mostrarse indígena en un país que se ha desarrollado negando esas identidades como parte del ser nacional, más centrado en un europeísmo ficticio. En situaciones donde el público estaba interesado, esta charla derivó en la reflexión sobre la falta de políticas interculturales en algunas provincias a pesar de lo que mostraban estos datos cuantitativos.

Luego se preguntaba acerca de la cantidad de lenguas indígenas que se hablan en Argentina en la actualidad, y se daban tres opciones numéricas (3, 7, 14). Este interrogante servía para hablar de que antes de los procesos de conquista y colonización española en lo que es hoy el territorio argentino se hablaban alrededor de treinta y cinco lenguas indígenas, aunque actualmente perviven solo catorce, que

se agrupan en seis familias lingüísticas y una lengua aislada como se presenta en el siguiente cuadro:

Familia lingüística	Lenguas
Tupi-guaraní	tapiete guaraní correntino chiriguano-chané/ava-guaraní mbyá guaraní paraguayo o jopará,
Quechua	quechua quichua santiagueño
Mataco-mataguaya	wichí chorote chulupí, nivaklé o ashuslay
Guaycurú	toba/qom mocoví pilagá
Lule-vilela	vilela
Chon	tehuelche/aonek'o 'a'jen
Lengua aislada	mapudungun

Tabla 1: Familias lingüísticas y lenguas indígenas en Argentina.
Fuente: Censabella (1999) y Messineo y Hecht (2015).

En este punto, ampliábamos la temática explicitando que estas lenguas están en contacto con el español (lengua oficial del Estado), pero cada una tiene diferente vitalidad lingüística; es decir, mientras algunas lenguas tienen muchxs

hablantes y se usan cotidianamente en las familias (como el wichí o el mbyá); otras son habladas principalmente por lxs ancianxs y personas adultas en las familias, pero no se las enseñan a lxs niñxs, sino que algunxs de ellxs las aprenden en la escuela (como el caso del toba/qom). También hay lenguas con pocos hablantes y no tienen un uso cotidiano en el presente, sino que las recuerdan como lengua de su infancia y juventud (como el vilela). Además de que muchas otras lenguas se encuentran en procesos de revitalización y recuperación, por lo que el número de lenguas al igual que el de los pueblos, está en constante transformación.

Como mencionamos anteriormente, una de las preguntas refería a la manera en que se mide a la población indígena en Argentina. Para abordar este tema se ofrecían las siguientes opciones: por datos sanguíneos, según lxs hablantes de lenguas indígenas, por auto-reconocimiento y/o por habitar en comunidades indígenas. A partir de las respuestas, referíamos al Censo Nacional de Población, a su pregunta N° 47 y su implicancia a la hora de definir a las poblaciones a partir del criterio de autoidentificación. Comentábamos que era una pregunta de inclusión reciente en el Censo (2010) y que esta forma de medición era vanguardista en relación con otros países de la región. Retomábamos entonces la pregunta sobre el porcentaje por países y explicábamos las diferencias, por ejemplo con Brasil, que contabiliza solo a la población que vive en comunidades.

Las dos últimas preguntas, las números 6 y 7, se referían a la legislación que ampara a las poblaciones indígenas en el país. En la número 6, se presentaban opciones referidas a su rango (la Constitución Nacional, las Legislaciones nacionales, las Legislaciones Provinciales y/o tratados internacionales) y en la número 7, qué derechos se reconocen a partir de esta legislación para los pueblos originarios (Preexistencia étnica, Autonomía territorial, Tribunales

judiciales). Todas las opciones de la pregunta 6 eran correctas, lo que nos permitía dialogar acerca de la superposición de regulaciones que abordan la cuestión indígena y a su vez sobre las limitaciones que se hacen visibles en la investigación de campo en relación con la garantía del acceso a los derechos de los pueblos. A partir de la opción correcta en la respuesta 7, el reconocimiento constitucional de la preexistencia de los pueblos indígenas, nos referíamos a la Constitución Nacional. Explicábamos que desde la reforma de 1994, se reconocen determinados derechos para los pueblos indígenas en su artículo 75, inciso 17:

Son atribuciones del Congreso de la Nación: Reconocer la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas argentinos. Garantizar el respeto a su identidad y el derecho a una educación bilingüe e intercultural; reconocer la personería jurídica de sus comunidades y la posesión y propiedad comunitarias de las tierras que tradicionalmente ocupan; regular la entrega de otras aptas para el desarrollo humano; ninguna de ellas será enajenable, transmisible ni susceptible de gravámenes o embargos. Asegurar su participación en la gestión referida a sus recursos naturales y a los demás intereses que los afecten. Las provincias pueden ejercer concurrentemente estas atribuciones.

A partir de allí, se debatíamos los alcances y las limitaciones de esta legislación.

A modo de cierre, como mencionamos, entregábamos un tríptico de elaboración propia con toda la información discutida detallada, citada con fuentes y referencias claras que cada participante podía llevarse para leer más detenidamente (ver Imágenes 4 y 5). En ese material se describen

“que en otros países sí, pero acá ya no hay indígenas”, “que en Argentina no hay discriminación ni racismo”, “que la población argentina es descendiente de migrantes europeos”, entre otros.

2. ¿Por qué hacer esta actividad y por qué escribir sobre ella?

Luego de esa primera experiencia en el parque, la diversitividad fue repetida en diferentes espacios donde adaptábamos el recurso dependiendo del público al cual se lo presentaba. Posteriormente, desarrollaremos lo maleable de este juego comparando algunas experiencias y anticipando un diagnóstico de ellas, pero antes quisiéramos ampliar la riqueza que encontramos en el mismo. El juego resultó ser un recurso de gran potencialidad en dos sentidos, porque nos permitía, por un lado, presentar de manera lúdica una problemática social compleja como la de las realidades históricas y actuales de los pueblos indígenas en Argentina, y, por otro, intentar cubrir un área que habíamos relevado previamente a lo largo de nuestras investigaciones como de vacancia en diferentes espacios educativos.

En cuanto a la primera cuestión, con el juego presentábamos la situación actual de las poblaciones indígenas en el país con preguntas que podían disparar hacia muy diversas aristas que atañen a la problemática indígena, lo que nos permitía, a su vez, dar cuenta de la complejidad para abordar estos temas. Como en cualquier otro intercambio mediado por un interés pedagógico, estos encuentros suponían una atención especial por parte de todas las personas involucradas a la práctica que se realizaba, y el diseño de la experiencia buscaba (y muchas veces lograba) generar sorpresa, ofrecer de un modo “no expositivo” un conocimiento científicamente acreditable que se distanciaba de los saberes

del sentido común circulantes. Ese efecto de ruptura y sorpresa fue buscado en un sentido similar al que se construye en el encuentro etnográfico, cuando una certeza del campo nos sorprende y nos lleva a cambiar la perspectiva con que entendíamos ciertos fenómenos.

Los resultados de la experimentación iban impactando en reflexiones posteriores al proceso, dónde continuaba una charla que se orientaba en la redefinición de ideas sobre la sociedad argentina en general y se lograba profundizar contenidos complejos a partir de un disparador que no era una exposición tradicional y por ello generaba otro tipo de disposición para la escucha, la reflexión y la revisión las ideas previas.

En este sentido, el recurso nos permitió dar cuenta de la situación actual de los pueblos indígenas en Argentina, y mostrar cómo está atravesada por una historia de discriminación y racismo. Hoy en día, estos procesos se reflejan en las condiciones de desigualdad social, económica y educativa en la cual viven muchas familias indígenas. Si bien el país se define como pluriétnico y plurilingüe, y actualmente habitan más de un millón de personas que se auto-reconocen indígenas, estos pueblos fueron y siguen siendo negados, invisibilizados y discriminados. A lo largo de todo el territorio argentino, fueron documentados distintos sucesos de violencia y racismo contra estos pueblos en los cuales el Estado nacional fue partícipe directo y/o a través de sus políticas y legislaciones. Los reclamos de distintos movimientos sociales e indígenas desde la década de 1980 ante gravísimas situaciones de vulneración de derechos han permitido un avance en relación con los mismos. Sin embargo, las situaciones de pobreza estructural y las condiciones de desigualdad socioeducativas aún continúan, y es importante no naturalizarlas y dar lugar a su problematización.

Desde nuestro equipo de investigación y extensión, venimos estudiando justamente las dificultades que encuentran las familias indígenas para poder acceder a una educación para lxs jóvenes y niñxs que respete la diversidad de identidades, saberes y lenguas; lograr sostener la escolaridad a pesar de la escasez de recursos materiales, útiles escolares, calzado y abrigo; asistir a establecimientos educativos en condiciones edilicias precarias, sin servicios de luz, ni agua potable, entre otras cuestiones. Todos estos problemas que viven actualmente muchxs niñxs, jóvenes y adultxs auto-reconocidos como indígenas en su vida cotidiana, no han sido difundidos ni conocidos desde los medios de comunicación ni desde las escuelas. Y en muchos casos, la poca información que circula está cargada de prejuicios y estigmatizaciones que lejos de ayudar a su visibilidad terminan agravando aún más su situación. Por eso, a partir de este recurso didáctico como disparador nos resultaba muy importante poder conversar con diferentes interlocutores y de distintos contextos de lo que pasó históricamente con los pueblos indígenas y de lo que continúa pasando.

Dado que nuestro equipo de investigación y extensión se focaliza sobre aspectos de la diversidad étnica y lingüística y la Educación Intercultural Bilingüe, las preguntas de la trivía apuntalaron fuertemente sobre estos tópicos sin desestimar otros. En los diferentes intercambios, pudimos contar también sobre nuestro trabajo de campo y nuestras investigaciones, que daban cuenta de la diversidad de formas de autoidentificarse, de los distintos modos de experimentar la niñez y juventud en otros contextos, de ser indígena y ser universitario o profesional, de la existencia de espacios de formación de docentes indígenas, de escuelas con modalidad de Educación Intercultural Bilingüe, de escuelas de Gestión Comunitaria Bilingüe Intercultural Indígena, de la importancia de hablar y transmitir las

lenguas indígenas, de la construcción de una gran diversidad de conocimientos que muchas veces están en disputa, de la intersección entre las desigualdades étnicas con las de clase, género o edad, etcétera. De este modo, se generaron interesantes diálogos con lxs participantes de la actividad, y además se habilitó un importante canal de intercambio de muchas de las ideas que surgen de las investigaciones que venimos realizando.

A partir de la escasez de recursos didácticos para abordar estas temáticas en espacios educativos, se contactaron con nosotras diferentes docentes para convocarnos a la aplicación de la trivía en sus espacios/aulas/escuelas. La ausencia o el desconocimiento de recursos y de fuentes de información científica para trabajar sobre estos temas en las distintas generaciones y en diversos espacios es una gran deuda pendiente. Considerando que la mayor parte de las veces la diversitrivía fue presentada en ámbitos educativos (institutos de formación docente, congresos educativos y escuelas) vale la pena hacer referencia específicamente a estos espacios. Como mencionamos previamente, la histórica negación de la existencia y presencia de los pueblos indígenas en la historia oficial de nuestro país llevó por ejemplo a llamar a una campaña militar de aniquilamiento de poblaciones indígenas como “campaña al desierto”, invisibilizando a lxs habitantes de este suelo antes de conformarse el Estado argentino. Una información importante de lo que venimos estudiando es que estos procesos, en los cuales no se pensaba en la integración y convivencia de diversas prácticas y saberes, siguen vigentes en el presente. A pesar de los avances legislativos y de los reconocimientos de derechos que lograron muchas comunidades indígenas, el problema de la interculturalidad parece quedar sumergido en debates académicos o en espacios específicos vinculados con los pueblos indígenas (en el mejor de los casos). Por todo eso, es

que consideramos muy importante realizar estas intervenciones formativas desde un juego.

En este punto se hace evidente lo desfavorable de pensar políticas de interculturalidad como destinadas únicamente a población indígena y, en menor medida, migrante. Como ya explicamos en otros trabajos (García Palacios *et al.*, 2015; Hecht *et al.*, 2016), cuando la interculturalidad se torna en equivalente a alteridad se pierde la potencialidad favorable que puede tener este concepto y su aplicación para la sociedad en general. Con este juego y la información que se iba construyendo y concatenando con cada una de las preguntas, apuntamos a desarmar ideas mitificadas sobre la diversidad étnica y comprender la heterogeneidad que tiene nuestro país. Si bien es ambicioso y desborda los objetivos de nuestras intervenciones, es fundamental pensar la educación desde una clave intercultural, para así poder reconstruir el proceso histórico de nuestro país, los imaginarios de la sociedad nacional y, por tanto, nuestras propias identidades.

El interés y la receptividad por parte del público en general que participó de nuestro juego tiene que ver con esta falta de difusión de la información, o de datos incompletos o no actualizados sobre la población indígena. Incluso, cuando la trivía fue presentada a docentes y/o profesionales de la educación que participaron de la actividad, vimos también entusiasmo en conocer la información y en poder llevarse material para trabajar en distintos espacios, por esa razón es que considerábamos central la distribución del tríptico con una síntesis de la información. La mayoría de las ocasiones fue muy grato ver el alcance y utilidad de la información que estábamos difundiendo. Asimismo, nos permitió evidenciar la necesidad y la importancia de generar espacios de difusión y transferencia.

Nuestra propuesta a continuación es mostrar algunas de las distintas experiencias de implementación del juego en múltiples espacios.

3. Algunas experiencias de implementación del recurso con niñxs, jóvenes y adultxs

Nos interesa resaltar la maleabilidad del recurso, puesto que la actividad puede adaptarse a distintos contextos y destinatarixs. Una particularidad es que se trata de información que convoca tanto a personas adultas mayores como a niñxs, ya que invita a arriesgar respuestas a partir de datos que lxs participantes pueden haber conocido en la escuela, en la universidad, en medios de comunicación, redes sociales, etcétera, o a deducirlas a partir de los imaginarios compartidos socialmente. Muchas de las respuestas terminan sorprendiendo a lxs participantes porque no eran lo que habían imaginado y allí reside su riqueza: provoca cierta curiosidad por seguir indagando en el tema. En varias oportunidades, llevó a interesantes charlas entre las investigadoras y quienes participaban. Además, permitió en muchos casos dar a conocer la disciplina, sus áreas de estudio y el trabajo que hacemos como antropólogas. Estas conversaciones también despertaron el interés de jóvenes y/o personas adultas que la desconocían o la asociaban a otros saberes, tareas, áreas de estudio. Es decir que el juego permite construir conocimientos en dos sentidos, por un lado, al romper con el estereotipo de “un único indio extinguido” presenta la heterogeneidad de pueblos indígenas que viven en Argentina y luchan por su reconocimiento y, por otro, al divulgar nuestro trabajo etnográfico como una de las tantas opciones del quehacer antropológico.

Como mencionamos, se trata de un juego altamente adaptable a distintos contextos y con distintos grupos. La adaptación no remite únicamente a que las preguntas pueden cambiar, sino también a los modos de presentación. En este sentido, podemos diferenciar algunas de las experiencias con niñxs, jóvenes y adultxs.

Cuando mencionamos las características de la actividad, mencionamos que la primera vez que la realizamos fue en una plaza, lo que implicaba un público general y, por lo tanto, altamente diverso. Como el stand estaba conformado por una mesa con las preguntas solo una de nosotras guiaba al grupo de tres o cuatro personas que participaban. Esos grupos podían estar conformados por familias y/o grupos de amigxs. Un punto que nos es llamativo es cuando había niñxs y jóvenes presentes algunas de las respuestas se correspondían con los contenidos que estaban trabajando en las escuelas. Mientras, por su parte, lxs adultxs explicitaban la diferencia en el abordaje de estas temáticas.

Cuando la diversitrivia fue convocada en tecnópolis para las escuelas primarias o luego también en escuelas secundarias, la experiencia variaba. En estos casos los grupos se multiplicaban y ampliaban en número de integrantes, por lo que llevábamos muchos juegos de la actividad a amplios salones como gimnasios o SUM escolares con más de un curso. Pero no son únicamente lxs diferentes jugadorxs los que permiten pensar en lo adaptable del recurso. También que el mismo fue desarrollado en distintos soportes. Desde preguntas impresas y plastificadas hasta su digitalización para soportes electrónicos. En algunas de estas ocasiones, el juego fue presentado a través de filminas de power point que nos permitía además incluirlo en cursos virtuales, por ejemplo de capacitación docente. También, y a partir de la pandemia de COVID-19 y de las medidas de aislamiento, el juego fue desarrollado

por zoom y abriendo salas de debate como apertura de una materia en un instituto terciario.

En síntesis, la maleabilidad del juego es parte del potencial que tiene, ya que pudo ser llevado adelante en diferentes lugares y contextos: desde espacios públicos y recreativos, espacios de divulgación científica, contextos educativos, etcétera. Sin embargo, nos interesa subrayar que nos permitió explorar formas de difundir y discutir con distintos grupos conocimientos construidos científicamente, alejándonos de los formatos expositivos de modo de sensibilizar y despertar el interés por problemáticas sociales sumamente complejas y conflictivas.

Conclusiones

La diversitrivia surgió como un recurso didáctico sobre la situación actual de los pueblos y lenguas indígenas de Argentina, con el fin de convocar la atención en un espacio público y por el que la gente estaría caminando. Es decir, como una estrategia que convocaba el interés de iniciar el diálogo y poner en juego los conocimientos previos con información propia de nuestra investigación. Desde su diseño y uso, los espacios de implementación fueron creciendo y ampliando ámbitos y sujetos. La trivia fue muy bien recibida en instituciones de distintos niveles educativos, generando intercambios muy positivos entre colegas y también con nosotras. Fue una estrategia disparadora apropiada luego por nuestrxs colegas también, que pudieron replicar muchxs miembros del equipo.

A partir del primer repertorio fuimos armando conjuntos de preguntas que iban variando y que se ajustaban a intereses específicos del público que la recibiría: agregamos preguntas sobre Educación Intercultural y acceso a la educación

para profesorados docentes, agregamos preguntas sobre derechos particulares, incluimos más variedad de preguntas sobre lenguas en el Año Internacional de las Lenguas indígenas, etcétera. La propuesta es maleable, justamente porque las preguntas no se agotan y se pueden crear preguntas nuevas dependiendo el foco que se quiera poner respecto de una problemática tan compleja como es la situación actual de los pueblos indígenas. Por las características de nuestro equipo de investigación, la diversitrivia estuvo en principio más orientada a diversidad lingüística y educativa, pero se pueden pensar otras sobre territorio, salud, ambiente, género, niñez, participación política, etcétera.

Nuestro objetivo como colectivo ha sido —y sigue siendo— trascender el mandato oficial de la interculturalidad como un contenido que abre las puertas de las escuelas a lxs niñxs indígenas, y ubicarla en el lugar de un derecho de toda la sociedad. Por ello, porque consideramos que una interculturalidad para todxs es el camino necesario de una sociedad más justa, creemos en la necesidad de difundir en espacios formales y no formales los conocimientos que desarrollamos en nuestras investigaciones. Hacer conocer los alcances de las investigaciones en estas temáticas y divulgarlos para que no sean únicamente discutidos dentro del ámbito académico, es para nosotras un modo de promover un conocimiento que favorezca el reconocimiento de los derechos indígenas y la identificación y la apuesta por una sociedad más intercultural.

Bibliografía

- Censabella, M. (1999). *Las lenguas indígenas de la Argentina. Una mirada actual*. Eudeba.
- García Palacios, M., Hecht, A. C. y Enriz, N. (2015). Pueblos indígenas y escolarización: los usos del concepto de interculturalidad en el debate educativo contemporáneo. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, vol. 12, núm. 12, pp. 53-77.
- Hecht, A. C., García Palacios, M., Enriz, N. y Diez, M. L. (2016). Interculturalidad y educación en la Argentina. Discusiones en torno a un concepto polisémico. Novaro, G., Padawer, A. y Hecht, A. C. (coord.), *Educación, pueblos indígenas y migrantes. Avances desde México, Brasil, Bolivia, Argentina y España*, pp. 43-64. Biblos.
- Messineo, C. y Hecht, A. C. (comps.) (2015). *Lenguas indígenas y lenguas minorizadas. Estudios sobre la diversidad (socio)lingüística en la Argentina y países limítrofes*. Eudeba.

Capítulo 16

Hacerse “compañeras”

Una descripción analítica de la *participación* en una asamblea piquetera al sur de la Ciudad de Buenos Aires

Laura E. López

Introducción

Este trabajo se enmarca en mi investigación doctoral en la que me propongo analizar procesos formativos dentro de una organización piquetera de orientación de izquierda.¹ Mi trabajo de campo comenzó a principio de 2018 y se concentró principalmente en un barrio popular del sur de la Ciudad de Buenos Aires.

Tras más de tres años de trabajo de campo, me encuentro en proceso de revisión de registros y análisis de la experiencia a fin de redactar mi tesis doctoral. En este camino me

1 Nombres, categorías y lugares han sido ser modificados con el fin de preservar la identidad de la organización y sus integrantes. En el marco de crecientes procesos criminalización y estigmatización de la protesta y la organización popular desplegados en los años de mi trabajo de campo, era mi deseo que el Movimiento (nombre con el que aludiré a la organización referida) y las protagonistas de mi investigación tuvieran cierto control en qué se decía públicamente de ellas. Sin embargo los tiempos y dinámicas de la academia y de las organizaciones sociales son muy distintos, dificultándose el intercambio de ideas más o menos asiduo sobre mis escritos. Provisoria y pragmáticamente, tomé entonces la decisión de mantener el anonimato de mi referente empírico.

encontré con algunas dificultades e inseguridades asociadas a la flexibilidad del enfoque etnográfico y la gran cantidad y diversidad de registros de campo producidos. Si bien di con muchísimos textos metodológicos y epistemológicos sobre el proceso de análisis y la relación entre el campo y la teoría, muchas veces me resultaba difícil identificar con claridad las pequeñas actividades asociadas a esta tarea.

Este texto comenzó siendo una forma de abordar el trabajo analítico del campo sin pretensiones de publicación, como un diálogo conmigo, mi directora y mis compañeras de equipo. Originalmente fue un experimento, un intento de poner en práctica las recomendaciones de otros antropólogos. En ese sentido, primó el trabajo descriptivo pero poco a poco el texto fue “cobrando vida propia”, las descripciones fueron intercalándose con preguntas, me surgió la necesidad de describir aún más, de leer teoría, de explicar e hipotetizar. Si bien este análisis aún es un bosquejo, pude encontrar en la construcción de estos textos intermedios —*descripciones analíticas* las llama Elsie Rockwell (2005)— una herramienta sustancial en el proceso etnográfico general. Quién lea podrá encontrar aquí una primera intencionalidad de este escrito: dar cuenta de la relevancia de las descripciones analíticas en el proceso etnográfico y la forma concreta en que las desarrollé en mi trabajo de investigación doctoral.

Es en este marco que incorporo referencias a producciones teóricas de la antropología de la educación, en tanto fueron puntos de partida conceptuales para abordar el campo y fueron también puntos de llegada a través del campo, complejizándolos. Aparece entonces una segunda intención: mostrar cómo analizar desde la antropología de la educación y el aprendizaje práctico situaciones que a simple vista nada tienen que ver con “lo educativo”. De forma más correcta debería decir situaciones de *aprendizaje*

no intencionado en espacios no escolarizados, aunque la especificación de “no escolares” es una trampa, pues si —como entiendo aquí— aprendemos en todos lados, la especificación debería ser por la positiva: deberíamos aclarar el contexto del análisis en cada situación, incluyendo la situación escolar. Por ejemplo, en una asamblea de un movimiento piquetero.

Finalmente, en el proceso de hacer estas dos cosas que aquí me propongo —hablar sobre hacer etnografía y sobre qué es el aprendizaje práctico—, terminé hablando además de cómo hacer lo primero es también parte de lo segundo, enredándome en una especie de loop epistemológico. Quienes lean, perdonarán el enredo y el pivoteo en el tono de la escritura asociada es estas múltiples intencionalidades, y sabrán elegir la clave de lectura que les interese.

Atendiendo a estas dimensiones del artículo, organicé el texto en cuatro apartados. En el primero expongo qué son las *descripciones analíticas* a partir de las formulaciones de Elsie Rockwell y la forma concreta en que llevé tal tarea adelante, en relación con los supuestos teóricos sobre “lo educativo” que orientaron mi mirada desde el inicio y permiten dar sentido al recorte empírico elegido para la descripción: los registros de asambleas. En apartados subsiguientes desarrollo tales descripciones. En el segundo apartado realizo una caracterización general de las asambleas dentro de la Regional Capital del Movimiento, y un retrato más específico de la Asamblea del Barrio Sur, remarcando su relevancia etnográfica para el estudio de procesos educativos en general, y del aprendizaje social en particular. En el tercer apartado del artículo, la descripción se organiza a partir de los diversos sentidos que pude reconstruir sobre la “participación”, categoría local de fuerza ineludible en el Barrio Sur y al mismo tiempo categoría teórica asociada al aprendizaje que fui explorando y profundizando a partir de la construcción de estas descripciones. El cuarto

apartado es un primer ejercicio de vinculación más sistemática entre el campo y conceptualizaciones teóricas del ámbito de la antropología de la educación; especialmente el concepto de *persona entendida* de Levinson y Holland (1996) y las nociones de *aprendizaje práctico* y *comunidades de prácticas* (Lave y Wenger, 1991, Lave, 2001 y Wenger, 2001). En ese apartado también esbozo algunas preguntas y líneas de indagación que si bien exceden las intencionalidades teórico-metodológicas de este escrito y las preguntas específicas de mis descripciones analíticas, son resultado de ellas. Finalmente, en las reflexiones finales, sistematizo algunas ideas sobre el desarrollo de *descripciones analíticas* y su importancia en el proceso de investigación etnográfica.

1. Descripciones analíticas: puntos de partida

En marzo de 2018 comencé mi trabajo de campo en una asamblea de la “regional capital” de un movimiento piquetero, ubicada en una “villa” del sur de la Ciudad de Buenos Aires (a la que llamaré Barrio Sur). Participé principalmente en actividades desarrolladas a nivel regional e interbarrial y fundamentalmente en el Barrio Sur: reuniones asamblearias, talleres de género, talleres de formación política, cursos de formación para el trabajo, movilizaciones, reuniones de la comisión de educación, plenarios regionales, encuentros interbarriales, eventos de los jardines para las infancias de la Regional, jornadas de cocina, acompañamiento en trámites presenciales y virtuales, viajes en colectivo y a pie, cumpleaños infantiles, salidas a museos y obras de teatro, visitas y mateadas coloquiales, entrevistas, conversaciones por whatsapp, ayudas con tareas escolares, entre otras.

El trabajo continuó hasta principios de 2022 pero fue modificado fuertemente por dos razones: la pandemia de

COVID-19 que comenzó en nuestro país en marzo de 2020 y la ruptura política del Movimiento y la Asamblea del Barrio Sur.

En el primer caso, las disposiciones y protocolos de aislamiento y distanciamiento social a fin de limitar la circulación viral, impusieron transformaciones en el desarrollo de las actividades de la asamblea, pero también a mi propia lógica de acercamiento al barrio. Mi contacto presencial disminuyó y se limitó a situaciones relativamente puntuales (algunas ollas populares y acompañamiento en entrega de mercadería al inicio de la emergencia sanitaria). Asimismo aumentó el contacto cotidiano virtual con muchas de las mujeres que componen la asamblea ya sea para ayudarlas a resolver cuestiones concretas (trámites online y manejo de dispositivos digitales) como para saber de nuestras respectivas vidas y cómo las sobrellevamos en las condiciones actuales.

En segundo término, a fines de 2020 cuajaron ciertas tensiones internas y la organización, sus regionales y muchas asambleas barriales se fracturaron, incluida la del Barrio Sur en la que sus participantes se distribuyeron en dos grupos. Por mi parte, según charlas informales con algunas integrantes de la organización, debía o bien elegir una de las fracciones, o bien abandonar mi participación en instancias “orgánicas” de decisión —como eran por ejemplo las asambleas— y participar en actividades “abiertas” —reducidas a su vez por la pandemia—. A fin de no perder el contacto con ninguna de las mujeres con las que venía vinculándome y al mismo tiempo no generar suspicacias políticas, opté por el segundo camino al participar de algunos talleres de género durante períodos de bajo nivel de contagio y priorizar encuentros una a una y entrevistas en profundidad. Modalidad por otro lado más acorde a los tiempos pandémicos.

Ahora, tras más de tres años de trabajo de campo me encuentro con la difícil tarea de reconstruir un problema de

indagación, tanto en el sentido de organizar un problema definido a partir de *indicios* del campo como de reformular el problema teórico inicial, en esa mutua interpelación entre el campo y la teoría que caracteriza a la artesanal tarea etnográfica (Rockwell, 2009).

Mi primer impulso fue leer todos mis registros cronológicamente, pero las notas al margen y marcas se iban de mi control: todo era importante, todo era analizable. Entonces ¿cómo abordar aquella gran cantidad y diversidad de material etnográfico?

Elsie Rockwell entiende este momento desorientador e incluso angustiante del análisis como constitutivo del proceso etnográfico. Las categorías teóricas parecen enormes y no permiten dar cuenta de la riqueza de la vida cotidiana, e inversamente lo registrado presenta la realidad social en forma caótica, dirigiendo nuestra atención hacia todos lados y ninguno al mismo tiempo. Una de las estrategias sobresalientes para encarar el análisis es escribir, “escribir mucho, todo lo posible dentro de los marcos siempre demasiado restringidos dada la enorme magnitud de los ‘pequeños mundos’ que exploramos en la etnografía” (2009: 71). Si bien esta actividad atraviesa todo el trabajo de campo con la confección de notas y registros, la autora propone dedicar un momento específico al desarrollo de descripciones que lée aquellos escritos previos.

En todo este proceso, ciertas formas de elaborar el material posibilitan este trabajo conceptual, al proporcionar los textos sobre los cuales trabajar. Una de las formas centrales de hacer este trabajo es la elaboración de lo que llamamos “descripciones analíticas”, en las que se muestran las relaciones construidas mediante una descripción extensa de un evento o proceso concreto, reordenado de acuerdo a las categorías

analíticas utilizadas, pero que a la vez conserve el detalle de los hechos observados. (2009: 72)

Comencé por centrarme en los registros de asambleas debido a la gran cantidad de material que tenía y la importancia que los sujetos daban a este espacio en su discurso diario. Leí y releí los más de 20 registros y notas de campo de asambleas del 2019 y principalmente 2018 —año en que participé mucho más sistemáticamente de dicho espacio— bajo la pregunta ¿qué es “lo educativo” en las asambleas del Barrio Sur?

Esta serie de acciones condensadas en el último párrafo merecen cierta reflexión, pues por más operativas que aparenten ser, se fundaron en algunos posicionamientos iniciales y requirieron explicitar algunas discusiones teóricas que me habitaban.

Si bien las asambleas fueron espacios estratégicos de inserción en el campo, tenía cierta reticencia a darles centralidad como primer recorte de análisis. Mis notas de campo sobre esas reuniones eran muy extensas, pero gran parte de las mismas remitían a aspectos discursivos que, sentía, poco me decían de la organización o los sujetos más allá de lo que la organización y los sujetos decían de sí mismos. En esta desconfianza inicial del discurso de los sujetos parecía haber algún lastre de objetivismo, que entiende las interpretaciones nativas como mistificaciones de sentido común que algún observador docto vendrá a poner en claro (Bourdieu, 2007). Advertida de esto, caía en la operación inversa pero igualmente básica: los sujetos ya tenían bastante en claro qué eran las asambleas, lo decían, lo escribían y actuaban en ellas; solo requería de mi parte registrar sus concepciones.

Uno de los documentos más difundidos y trabajados por la organización en talleres barriales eran los “cuadernillos

de formación” elaborados por la Comisión de Educación a nivel nacional. El primero y más introductorio de los tres cuadernillos, impreso por primera vez en 2012, explicaba en sus primeras páginas qué eran las asambleas en tanto forma organizativa del movimiento:

Como principio organizativo elegimos la Democracia Directa, una forma histórica que la clase trabajadora se fue dando en sus distintas luchas por sus derechos y emancipación: de abajo hacia arriba, donde todos tengamos la misma oportunidad y derecho de opinar u decidir. (Cuadernillo de Formación núm. 1, p. 7)

Las asambleas tenían un lugar explícitamente central e institucionalizado en el Movimiento y sus integrantes incluso aludían a su importancia no solo en términos políticos, sino también en términos educativos. De hecho, al comenzar mi trabajo de campo, una de las “militantes”² del Movimiento en el Barrio Sur y la Comisión de Educación —quien además era licenciada en Ciencias de la Educación— enumeraba una serie de actividades “estrictamente educativas”, como la “escuela de formación política” y los “talleres de oficios”, pero remarca- ba la existencia de “espacios de aprendizaje” entre los que las asambleas eran fundamentales.

Con tanto discurso y panfleto producido por la organiza- ción, parecía estar todo dicho sobre las asambleas, tanto en términos políticos como educativos. Además, de todos los espacios y situaciones en las que participé, ¿por qué comen- zar por allí? Resultaba necesario poder explicitar mi pers- pectiva, mi particular forma de mirar las asambleas para

2 Esta es una categoría local de importancia. En general se refería a personas que tenían un fuerte compromiso con la organización más allá de las actividades a nivel barrial. Volveré sobre este tema en el próximo apartado.

encontrar algo propio para decir y dar cuenta de la relevancia etnográfica de este espacio.³

Estudios antropológicos sobre movimientos sociales proponen descentrarse del discurso oficial y público (Scott, 2000) de las organizaciones expresado a través de sus documentos y referentes más visibles, para conocer las experiencias de los sujetos que las componen. En este sentido, “la política” se constituye como una política vivida, como lo que los sujetos hacen en su día a día para construir organización colectiva (Quirós, 2011). Coincidentemente, Rockwell (2005) propone que la etnografía educativa puede ayudar, por ejemplo, a distinguir y conocer el saber-hacer docente, que se nutre pero a la vez se distingue del saber pedagógico formalizado. No se trata solo de qué es formalmente la asamblea, sino de cómo se transmite y transforma la práctica asamblearia y organizativa entre sus integrantes, y cómo en este proceso de involucramiento colectivo en esa práctica los sujetos son identificados por los demás como aptos para desarrollarla (Levinson y Holland, 1996 y Wenger, 2001).

En este marco, la pregunta por la forma específica en que la asamblea se constituía como espacio educativo seguía siendo válida. ¿En qué consistían los procesos cotidianos de enseñanza y de aprendizaje en la asamblea?

Me dispuse entonces a realizar una descripción general de la asamblea imaginando una audiencia que no conocía en absoluto a mi referente empírico. Por lo tanto me centré en preguntas básicas: ¿quiénes la integran? ¿Qué ocurre

3 Esto no quiere decir que mi perspectiva epistemológica hubiera hecho su aparición en este momento; por el contrario, mi trabajo de campo prolongado en las asambleas estaba sostenido por las mismas directrices teórico-metodológicas que desarrollo a continuación. Pero aquí me refiero a un momento específico del trabajo de campo, cuando hemos incorporado en gran parte la lógica local y necesitamos construir extrañamiento nuevamente. Volver a explicitar incansablemente aquello que supuestamente ya sabemos (tanto empírica como teóricamente), fue fundamental en este proceso.

allí? ¿Cómo es el espacio físico? ¿Cuál es su origen? ¿Cómo se vincula con otras instancias de la organización? Me concentré en *escenas fuera de foco* o no tomadas como elementos centrales por las protagonistas, como era el momento de espera o “tolerancia” al inicio de las asambleas del Barrio Sur. Reconstruí *rutinas*, como lo era la propia dinámica de la asamblea. Encontré *situaciones recurrentes y fragmentos dispersos* aquí y allá, que fueron cobrando relevancia para mí no solo por su persistencia, sino al ponerlas en relación con el entramado general de relaciones y mis preguntas de indagación. Identifiqué *situaciones clave*, como la evaluación colectiva de la participación de fin de año (Rockwell, 2009 y Achilli, 2005).

Seleccioné fragmentos de esos registros que, dentro de aquella pregunta general sobre la enseñanza y el aprendizaje, tenían alguna especificidad y les puse un título. En el proceso fui modificando esas agrupaciones y los encabezados, reubicando los fragmentos, duplicándolos; fui incorporando comentarios y reflexiones teóricas o políticas al margen, identificando vacancias en mis conocimientos del campo, recordando y trayendo registros de otras situaciones, entrevistas y documentos de la organización. Traté de ampliar y explicitar detalles y contextos en los que ocurrían las situaciones. Finalmente, aquellos títulos fueron la base de los apartados y subapartados que se presentan a continuación, en los que convertí el collage de fragmentos en una descripción propia que involucra las voces de los sujetos y las notas de campo.

2. La Asamblea del Barrio Sur: primeras descripciones

Incluso antes de comenzar mi trabajo de campo me dediqué a buscar material sobre el movimiento. La reconstrucción no

fue sencilla y aquí presento algunas generalidades que permitan poner en contexto la descripción más específica de la asamblea del Barrio Sur. Mucho de lo reconstruido entonces a priori parece “no ir a ningún lado” en relación a la pregunta por “lo educativo” en la asamblea, pero fue necesario para ir construyendo *ejes analíticos*, como veremos en el apartado 3.

El movimiento se constituyó como tal en el 2006 al nuclearse diversas organizaciones surgidas al calor de las luchas territoriales y piquetes de fines de los años noventa y principios del 2000. En sus documentos originarios, así como en los comunicados y materiales de formación que circulaban durante el período de mi trabajo de campo, la organización se definía a sí misma como autónoma respecto a la estructura de partidos políticos, basada en la “acción directa” como herramienta de lucha y la “democracia directa” como forma organizativa. Se proponía el “cambio social” en base a los intereses de la “clase trabajadora” y a través del “trabajo territorial”.

Durante largo tiempo estas agrupaciones mantuvieron sus formas organizativas articulando en un “frente de lucha”, hasta que en el 2014 se unificaron en una única organización. La Asamblea del Barrio Sur fue fundada por una de esas organizaciones, pero a los pocos meses devino el proceso de unificación y poco quedó en la memoria colectiva de sus integrantes “de base” sobre aquella adscripción original.

La unificación homogeneizó la estructura organizativa y ciertos criterios de funcionamiento. El movimiento ahora estaba conformado por estructuras “regionales” que, dependiendo de su cantidad y tamaño, confluían en reuniones provinciales. La organización provincial de Buenos Aires estaba compuesta por diversas regionales del conurbano bonaerense y la regional Capital, en la que se desarrolló de forma casi exclusiva mi trabajo de campo. Todos estos

espacios funcionaban de forma representativa a través de delegadas; para la elección de delegadas provinciales y regionales, se desarrollaban “plenarios” de forma anual.

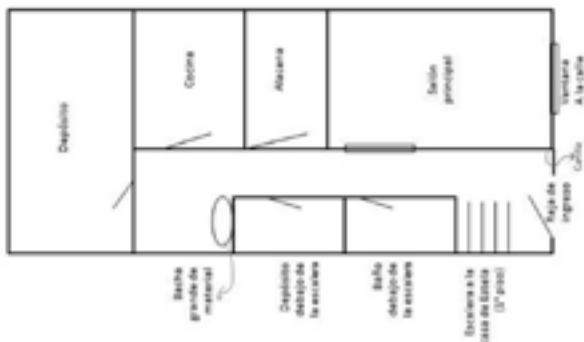
Al interior, todas las regionales se componían por un órgano decisorio —la “reunión de delegados”— y un órgano ejecutor —la “reunión de coordinación”—. Ambos se conformaban por delegadas específicas, elegidas en las asambleas barriales “de base”. A esta estructura general podían realizarse especificaciones regionales: por ejemplo, la regional Capital daba mucha importancia a las “comisiones”. Si bien existían comisiones de género, educación y salud a nivel nacional y provincial, la Regional también tenía comisiones de seguridad (para las movilizaciones y demás “acciones de lucha”), de vivienda, de prensa, de finanzas. A todas ellas, las asambleas enviaban delegadas de comisión.



Las actividades centrales de las asambleas barriales en la Regional Capital eran la socialización de información asociada al movimiento, el sostenimiento de un comedor para repartición de “raciones” diarias a las integrantes y sus familias, la entrega de “bolsones de mercadería” mensuales, la designación de “delegadas” para las comisiones regionales

temáticas, la proposición de responsables de “tareas políticas” que se precisaran en la organización ya sea a nivel regional o nacional (integrar mesas de negociación con el Estado u otras organizaciones, representar al movimiento en colectivos multisectoriales, participar de capacitaciones o charlas con diversas instituciones, etcétera), la selección de postulantes a “puestos de trabajo” en la “cuadrillas” de programas de empleo social, la gestión de la participación colectiva en movilizaciones y otras “acciones de lucha”, y el desarrollo talleres de “formación política” a partir de “cuadernillos” elaborados a nivel nacional. Además cada asamblea podía desarrollar actividades relacionadas con los intereses de sus integrantes, coyunturas barriales o su situación financiera. En el Barrio Sur, por ejemplo, los talleres de género eran un espacio muy relevante, a diferencia de otras asambleas barriales de la Regional.

La Asamblea del Barrio Sur funcionaba en un local alquilado de fácil acceso, emplazado sobre una calle amplia y bastante comercial de la villa, a dos cuadras de la avenida principal. La reja de ingreso daba a un pasillo con una escalera hacia la casa de una de las integrantes de la asamblea, y un pasillo al que daban los diversos espacios del local. Constaba de un primer salón en donde se desarrollaban la mayoría de las actividades y se realizaban semanalmente las reuniones asamblearias. Ésa era la única de las cuatro habitaciones que tenía una ventana a la calle e iluminación natural, aunque generalmente no alcanzaba y se encendía un foquito que titilaba al son de la baja potencia eléctrica del barrio. Los tres salones subsiguientes se utilizaban de alacena (el más pequeño), para albergar la cocina a gas (el segundo) y de depósito (el último).



Plano del local

Cuando comencé mi trabajo de campo, la asamblea estaba compuesta por alrededor de treinta y cinco personas, entre las cuales nunca conté más de cuatro varones. Las demás eran todas mujeres de entre 20 y 60 años, en su mayoría madres y migrantes.⁴ Algunas integrantes iban cambiando a lo largo del tiempo, pero había un grupo relativamente estable de aproximadamente quince personas que permaneció durante los dos años de mi trabajo presencial en el campo, y con quienes tuve los vínculos más estrechos. Solían tener o haber tenido durante cierto tiempo tareas destacadas como ser responsables de salud, género o seguridad de la asamblea o incluso de la Regional, delegadas barriales, responsables de finanzas o de mercadería también a nivel barrial, algunas incluso se habían constituido como miembros de la reunión de Coordinación Regional.

4 Por esta razón utilizo el femenino como universal en la redacción, simplificando la escritura y visibilizando a su vez esta composición genérica. Si bien la experiencia de género no ha sido incluida en este artículo como elemento central de la descripción, la misma resultó ineludible en los procesos de formación y participación de la Asamblea del Barrio Sur y se constituyó como fundamental en el análisis mayor que desarrollo para esta investigación. Volveré sobre ello en el apartado 4.

Éstos últimos casos se remitían a dos compañeras muy conocidas a su vez en todo el movimiento por su propia y particular trayectoria: habían comenzado su participación en los inicios de la asamblea como una “compañera del barrio” (o “de base”), pero habían “crecido políticamente” convirtiéndose en una “militante” al “tomar tareas” y responsabilidades “más políticas” y a nivel regional que muchas veces las alejaban de la dinámica barrial cotidiana.

Otras mujeres tenían una historia más corta en la Asamblea, pero habían cobrado rápido protagonismo principalmente al tomar tareas como el seguimiento de planillas de asistencia, la colaboración en comisiones temáticas o su participación activa en las reuniones asamblearias y buena predisposición en cualquier actividad.

Otras tantas mujeres fueron apareciendo y desapareciendo en mis registros, cobrando protagonismo durante un tiempo y luego siendo simplemente mencionadas. De algunas, incluso, nunca pude saber sus nombres, especialmente cuando la asamblea comenzó a crecer.

Hacia fines de 2019 la cantidad de integrantes se había duplicado producto de la crisis económica devenida del recrudescimiento de políticas neoliberales y de ajuste; para mayo de 2021, a poco más de un año del inicio de la pandemia de COVID-19, cada una de las dos fracciones de la Asamblea del Barrio Sur original (producto de la partición política del Movimiento en octubre de 2020) tenía más de sesenta integrantes y estaba en proceso de subdivisión para poder responder a la demanda de aspirantes. Muchas de las mujeres de mayor participación y antigüedad seguían en el Movimiento, aunque se distribuyeron entre ambas fracciones.

Los ingresos de “compañeras nuevas” no solían ser remarcados: la nueva integrante simplemente se sentaba y alguna de las “antiguas” le preguntaba quién la había “traído” (generalmente una parienta o vecina). Algunas veces eso

era todo, otras se hacía una ronda de nombres y luego se comenzaba con la reunión. En una de las escasísimas ocasiones (en mis registros solo encontré dos situaciones así) en que se procedió a una mayor explicación sobre la asamblea, Pía —una de las delegadas barriales— contó qué era y cómo funcionaba el Movimiento: “Es una organización de lucha que no depende de ningún partido. Lucha por la igualdad, marchando. Tenemos un criterio que se respeta: ojo por llegar tarde o no completar la labor. Hay que venir un día a cocinar, vos elegís el día” (registro de asamblea, 17-05-2018). Siguió contando sobre las comisiones temáticas y otras integrantes experimentadas fueron ampliando: Marcos —uno de los fundadores de la asamblea— habló de la importancia de la asistencia a las “marchas”; Marta —una muy activa integrante de dos comisiones y de las actividades en el barrio— dijo que “en la asamblea somos todos iguales, la asamblea manda”.

Las presentaciones eran rápidas y operativas, y en lo personal no me resultaban particularmente esclarecedoras. Sin embargo raras veces las novatas pedían mayores explicaciones. Comprensiva de la dificultad inicial, Estela —que vivía en el piso superior del local y era también integrante desde el inicio de la asamblea— cerraba estas situaciones diciendo más o menos lo mismo: “poco a poco va a enganchar, va a ir aprendiendo, como todas que llegamos sin saber”.

En concreto, para ser contabilizada dentro de las integrantes de la asamblea, las participantes debían asistir a las reuniones semanales, realizar “horas comunitarias” integrando alguno de los grupos de cocina que se distribuían por días de semana el trabajo del comedor, e ir a las diversas actividades (movilizaciones, acampes, talleres, entre otras) cuando le tocara “por listado”. Ser parte de una comisión o tomar una tarea, por otro lado, eran actividades voluntarias, “a conciencia” o “por militancia” como solían

llamarlas, que si bien en muchos casos podían trocarse por las “horas comunitarias”, no eran un requisito para ser parte de la asamblea. Todos estos eran criterios generales de Regional, pero la forma de controlarlos eran definidos por cada asamblea barrial.

Si bien “intuía”⁵ la relevancia de las asambleas en los procesos educativos dentro de la organización, fue a partir de esta primera descripción que identifiqué puertas de entrada concretas a estos procesos. La reconstrucción de estas páginas requirió de mi parte un trabajo profundo de sistematización, sin embargo las mujeres de la asamblea parecían rápidamente comprender e incorporarse a las dinámicas del movimiento. ¿Cómo lograban este rápido conocimiento de la práctica organizativa? Las reuniones asamblearias eran el único momento de confluencia efectiva de todas las integrantes de la Asamblea y por lo tanto una forma fundamental de construcción de lazos y socialización. Como primera hipótesis, entendí que las asambleas eran fundamentales no solo para comprender la estructura organizativa del movimiento, sino principalmente para conocer a quiénes lo componían en el Barrio Sur y para ser asimismo reconocida por esas personas. Estar en la asamblea permitía —y esperaba— a su vez estar en otros espacios y actividades.

3. Algunos ejes para analizar la asamblea

La noción de participación se volvió central para comprender los procesos de aprendizaje de la práctica organizativa de las mujeres de la asamblea. Estar en la asamblea,

5 Ginzburg (1999) se refiere a una “intuición baja” que incorpora tanto los sentidos como la “sagacidad” como parte del “saber indicial”. No se trata de una “intuición suprasensible”, metafísica o irracional, sino informada por conocimientos y posicionamientos de base previos que permiten, justamente, la identificación de “indicios”.

participar de ella, implicaba involucrarse en el aprendizaje de sus rutinas, sus criterios, de las tareas requeridas para su sostenimiento, de las formas de hablar y hacer aceptables por el colectivo. Si bien estas ideas asociadas al aprendizaje no me eran ajenas, fue entonces cuando comencé una lectura sistemática de bibliografía antropológica asociada al *aprendizaje práctico* —en tanto conocimientos construidos en el involucramiento en un hacer— y las *comunidades de práctica* —constituidas en la participación de sujetos en una actividad y produciendo así conocimientos y pertenencia— (Lave y Wenger, 1991, Wenger, 2001).

Pero además, “participación” era una categoría local de mucha fuerza en el movimiento. Era tematizada de forma constante, problematizada y contabilizada por las integrantes de la asamblea. Uno de los mayores esfuerzos para mí, fue ir discriminando estos diversos usos de la categoría. La descripción de las diversas formas de “participación” que circulaban en la asamblea y en paralelo la lectura de bibliografía específica sobre procesos de aprendizaje, me permitieron ir delineando algunos ejes de análisis que tienden a dar cuenta de la forma específica en que la asamblea del Barrio Sur se constituía como un espacio de aprendizaje práctico de la política dentro del movimiento.

a. Media hora de “tolerancia” o la importancia de llegar temprano

La primera vez que fui a la asamblea no me quedaba muy claro en qué horario era. Por lo que había escuchado, iniciaba a las 14 horas, pero una de las integrantes me había dicho que “podía” ir a las 14:30. Luego me enteré que existía un horario formal de convocatoria y media hora de “tolerancia” hasta comenzar efectivamente y sin excepción la reunión. Es por esto que Noemí —quien vivía en un barrio aledaño— estaba tan preocupada aquella vez que la encontré en

la parada del colectivo camino a la Asamblea: el colectivero no paró para subir pasajeros por lo que Noemí comenzaba a contemplar tomarse un taxi, aunque sabía que muchos “son malos y no entran a la villa” y sería tiempo y dinero perdido. Un par de semanas después me encontré en la parada con Rocío que volvía de hacer unos trámites y la situación de preocupación se repetía.

En esa media hora desde que iniciaba la convocatoria hasta que comenzaba la reunión, las mujeres se iban acomodando en los bancos largos que recorrían la habitación principal del local. La mayoría trataba de llegar temprano para encontrar donde sentarse pues los bancos se ocupaban rápidamente y debían sentarse en el piso o quedarse escuchando desde el pasillo de ingreso.

Al vivir en el piso de arriba del local, Estela —que conformaba la asamblea desde sus inicios— no tenía muchas chances de demorarse en el trayecto a la asamblea, pero justamente por residir allí, durante mucho tiempo fue la encargada de recibir la mercadería que enviaban —con muy poco aviso previo— del Gobierno de la Ciudad para cocinar en el comedor. Aprovechaba los minutos antes de la reunión para charlar con algunas compañeras sobre la disponibilidad de alimentos para las tareas de cocina en los días siguientes.

Constanza —una histórica integrante y responsable de finanzas del barrio— también llegaba con tiempo y yendo y viniendo por el salón, anotaba meticulosamente en su cuadernito tapa dura los gastos desde la semana anterior: una mujer le pedía plata para ir a comprar tizas al kiosco de al lado y escribir el “temario” del día en el pizarrón; otra integrante le pasaba un recibo de garrafa porque se habían quedado sin gas para cocinar en su turno de comedor; una tercera le “rendía” lo que había recaudado en rifas.

Una escena similar ocurría alrededor de las “encargadas de planillas”: Yanina —que se había sumado hacía poco pero

prontamente había “tomado tarea”— iba armando en su cuaderno un listado de todas las integrantes de la asamblea con fecha del día para hacer circular una vez comience la reunión y que cada una firme su presente; mientras una mujer —representante de la asamblea en una de las comisiones de la regional Capital— le acercaba una nota de la escuela de su hija y explicaba que tenía que retirarse temprano para ir a la entrega de boletines. La otra encargada de planillas, Rocío, discutía con dos mujeres por su ausencia en la última actividad: una explicaba que le mandó un certificado médico por whatsapp, la otra —bastante molesta— que su “patrona” la llamó para trabajar y no tenía certificado porque trabajaba en negro. Rocío protestaba porque le enviaban muchas fotos de certificados al celular y el aparato ya no tenía más memoria. Luego le explicaba —un poco cansada y no de la mejor manera— a una mujer que se estaba sumando a la organización, que si le tocaba ir a una marcha y no podía, tenía que avisar con anticipación para que la reemplace otra compañera.

Las delegadas ordenaban el temario del día compartiéndose anotaciones de sus cuadernos y mostrándose mensajes de whatsapp desde las pantallas de sus celulares. Ana o Constanza solían acercarse para agregar algún punto de discusión relacionados con género o salud, comisiones en las que participaban respectivamente de forma muy activa. Las delegadas esperaban que llegaran las tizas para copiar el temario en el pizarrón y consultaban con Graciela —una de las compañeras del barrio devenida en “militante”— por alguno de los ejes de debate al mismo tiempo que ella hablaba por teléfono resolviendo alguna cuestión del Movimiento.

Todo esto ocurría en simultáneo, entre risas, chistes, retos, mates, tererés, mensajes de whatsapp e hijes correteando. Las primeras asambleas en que participé eran una maraña de escenas indivisibles, inentendibles. ¿Quién hace

qué cosa y cuándo? Algunas veces pregunté por lo bajo a quien tenía a mi lado y la respuesta me aclaró el panorama; la mayoría de las veces la explicación era escueta: “es que Estela es la encargada del comedor, organiza la mercadería”. Pero nadie me explicaba con claridad cuál de todos los tipos de mercadería que circulaban organizaba Estela, cuál era la diferencia con lo que hacían otras mujeres de la Regional o el barrio que también parecían hacer cosas similares, y cuando unos meses después Estela cambiaba de tarea ya no podía reconstruir quién ocupaba ese lugar ni qué nueva responsabilidad había asumido ella. De igual forma, al consultar por la “tolerancia”, simplemente explicarían que era un tiempo de espera para que la reunión pudiera empezar puntual con todas las integrantes en el salón. Sin embargo, las actividades que se desarrollaban en ese período, aunque informales y poco organizadas, eran estructurantes y necesarias para el desarrollo de la asamblea.

En estas escenas podríamos reconstruir las relaciones entre las integrantes de la asamblea: quién era novata y quién antigua, quiénes tenían tareas o responsabilidades y quiénes realizaban las actividades estrictamente necesarias para seguir formando parte de la organización, quiénes tenían vínculos en espacios regionales y quiénes participaban principalmente en actividades y redes al interior del barrio, a quiénes había que rendirles dinero, explicarles de las ausencias o pedir incluir un tema en el debate. La posibilidad de realizar esa reconstrucción, la posibilidad de conocer cómo funcionaba la asamblea, qué tareas y actividades existían y cómo se distribuían, radicaba en la participación de estas situaciones como de la reunión asamblearia en sí e incluso otras actividades de la organización. Aún así, entender qué era “participar” y ponerse de acuerdo sobre ello era más complejo de lo que pudiera parecer.

b. La “participación” cómo tomar la palabra y dar opinión

Las asambleas del Barrio Sur tenían una especie de estructura y ritmo. Pasado el período de “tolerancia”, alguna de las delegadas alzaba la voz pidiendo silencio y dando inicio a la reunión de forma puntualísima a las 14:30. Algunas (pocas) veces se comenzaba con presentaciones y despedidas de integrantes y luego siempre, indefectiblemente, el temario iniciaba con “situación política”: las delegadas preguntaban qué noticias fueron de importancia en la semana, qué vieron en la tele o las redes y a partir de lo que iban respondiendo, se charlaba un poco sobre el tema que resultara más relevante. Algunos de los temas durante el 2018 fueron: conflicto bélico en Siria; represión del Gobierno de la Ciudad a manteros senegaleses; paro de colectivos por el asesinato de un chofer en servicio; suba del dólar; proyecto de Ley de Interrupción Voluntaria del Embarazo; proyecto de reforma laboral; inversión estatal en obra pública; relaciones comerciales con EEUU; la causa “cuadernos” y las disputas entre el entonces presidente Macri y la ex presidenta Fernández de Kirchner; abuso policial y represión; cumbre del G20; entre otros.

Era común que Graciela o las delegadas, o incluso compañeras “antiguas” instaran a las demás a hablar y dar su opinión. El tono podía variar desde el reto hasta el incentivo: “¿qué están pensando? ¡Sino estamos acá de oyentes!”; “siempre hablan los mismos ¿alguien más?”; “no nos vamos a casa si no se discute”; “¿alguien sabe quién es José López?”; “¿ustedes qué piensan de que el presidente esté apoyando?”; “¿y por qué es importante el petróleo?”; “¿entre quiénes se da la pelea?”; “¿a quién beneficia?”.

En mis primeras observaciones me sorprendió la gran cantidad de voces que se hacían oír en este punto del temario: en promedio comentaban la mitad de las presentes.

Sin embargo, la “poca participación” en las asambleas era un tema recurrente, tanto en el marco mismo de las reuniones (y de ahí los retos) como en otros espacios del Movimiento. El primer párrafo del ya mencionado cuadernillo de formación política rezaba:

Cuando decimos Asamblea estamos pensando en una forma de organización en la cual debemos esforzarnos para lograr **la participación de todos** los compas. ¿Por qué esforzarnos? Porque el reunirnos todos o sentarnos en círculos no siempre garantiza la participación activa de todos: por timidez, por desconocimiento de lo que se charla, por no conocer a los compas, por desinterés... (Cuadernillo de Formación Política núm. 1, p. 6).

Al debatir sobre ese fragmento en un taller, las integrantes de la Asamblea de Barrio Sur llenaban de sentido esta idea de “participación”: “todos tenemos derecho a opinar”, “hacer valer nuestra opinión”, “no dejar decidiendo solo a 2 o 3 compañeras”, “hablar entre todos”, “decir lo que no nos gusta” (registro de taller de formación política de la asamblea, 18-7-2019).

Esta forma de participación en las reuniones estaba asociada, como vimos en el apartado anterior, a lo que institucionalmente era una asamblea: un espacio de toma de decisiones sin intermediarios o representantes. Es por esto que las discusiones sobre la “falta de participación” también aparecían en los momentos en que debiera realizarse algún tipo de votación. Las votaciones podían desarrollarse para elegir mociones propuestas en la Reunión de Delegados u otras instancias organizativas (como redefinir la carga horaria o composición de las “horas comunitarias”, por ejemplo) y más comúnmente para seleccionar postulantes para un “puesto de trabajo”. Los cupos nuevos que habilitaba “el

gobierno” nunca alcanzaban para todas las integrantes de la Asamblea que aún no integraban la nómina de los programas de empleo social, por lo que debía elegirse quién tenía prioridad. Las postulantes se proponían en algunos casos (no siempre) explicando sus razones para hacerlo y las delegadas anotaban en el pizarrón el listado de nombres. A partir de la arenga de Graciela o las delegadas (“tienen que decir porqué eligen uno u otro”; “todos tenemos que opinar algo”) comenzaban intervenciones argumentando porqué habría que priorizar a tal o cual postulante, y finalmente en ronda cada una de las presentes debía decir el nombre de su elección para que las delegadas le colocaran el palote correspondiente en el pizarrón.

En la interacción dentro de la reunión, entonces, “participación” cobraba un sentido más o menos explícito asociado a tomar la palabra, opinar y, cuando fuera necesario, decidir mediante el voto. Se convertía no solo en una forma deseable de intervención, sino en un requisito para conformar el colectivo y una responsabilidad para no “dejar decidiendo” a las demás. Esta forma de participación era muy distinta a la que reconstruí en relación al momento de “tolerancia”, intersticial y no obligatorio para ser integrante oficial de la asamblea, aunque fundamental para su funcionamiento.

Aún así, estas consideraciones no agotan las dimensiones de la participación en la Asamblea del Barrio Sur. Asociada a la necesidad de distribuir con mayor justeza posible los recursos —siempre insuficientes— que la organización conseguía, la participación en clave de asistencia tenía un férreo control y cuantificación como veremos a continuación.

c. La asistencia: una participación que se ve

Otro de los puntos ineludibles del temario era la “asistencia”. Aquí no había problemas de participación en términos

de dar la opinión. Graciela se quejaba de esto durante un acalorado debate sobre la contabilización de la asistencia a una actividad regional: “a la hora que hablamos temas importantes cuatro hablan y todos calladitos; y ahora todos hablan”. Pero las inasistencias u “ojos”, como las llamaban, eran de una importancia fundamental, al punto que estaban institucionalizadas en todas las instancias organizativas de la Regional, se especificaba en cada actividad si era “obligatoria” o “a conciencia”, se controlaban de forma sistemática a través de las “responsables de planilla”, se socializaban en afiches pegados en el salón de la asamblea y, si se acumulaban, se penaban. En la asamblea del Barrio Sur, la suma de tres ojos en un mismo mes producto de la ausencia injustificada implicaba una merma en la mercadería que el Movimiento consiguiera ese mes con las movilizaciones y demás “actividades de lucha”. La reincidencia asidua podía ser un mal antecedente a la hora de ser elegida para un “puesto de trabajo” si aún no tenía uno.

Muchas de las actividades —tal vez para no sobrecargar con tareas— eran “por listado”, es decir que requerían la presencia de un porcentaje de integrantes de cada asamblea barrial. De esa forma, las mujeres de la Asamblea rotaban y cuando alguna que figuraba en el listado de la fecha no podía ir, avisaba a la responsable de planilla para que enrocara su posición con otra. Las ausencias podían justificarse por cuestiones médicas, laborales u otros trámites inamovibles, pero era necesario presentar a las responsables el certificado correspondiente.

En mis registros de asamblea, a la presentación de una futura actividad siempre le seguía una serie de intervenciones —generalmente superpuestas y entremezcladas con cuchicheos y cierta dispersión— explicando razones por las que no podrían ir.

Durante una asamblea de mayo de 2018, las delegadas explicaron la convocatoria a la llamada “Marcha Federal” a realizarse en pocos días y varias explicaron las razones de su ausencia (Registro de asamblea, 29-5-2018):

Ana: “Malas noticias. Tengo psicólogo de mi hijo. Cuando salgo me voy”.

Una mujer dice que tiene un turno 10.15

Otra dice que también tiene algo con el hijo, que se suma más tarde con el certificado.

Una de las delegadas: “en Reunión de Delegados se dijo que no valen los certificados porque se programó la marcha hace mucho”

Ana (un poco enojada): “¿los compañeros no saben que nosotras vamos al hospital y nos dan el turno para dos meses? Me llevaré el ojo a mi casa”.

“yo lo tengo hace un mes el turno. Voy a ir con mi hijo”
(enojada)

Unos meses después, mientras distribuían tareas para la realización de una gran olla popular frente a la sede de la Sociedad Rural, varias mujeres se excusaron (registro de asamblea, 21-8-2018):

Constanza explicó que tiene unas tareas de la comisión de finanzas que tiene que resolver esa semana. Remarca que estará haciendo otras tareas “para que todos sepan”.

Otra participante avisó que tenía turno con el médico de la hija.

Una de las mujeres nuevas dijo que no podía ir porque debía que llevar a su hija a la escuela.

Graciela fue hablando sobre estas situaciones. Bromeó irónicamente sobre la “falta de participación” de Constanza (pues está siempre muy presente) y avaló la ausencia de la segunda mujer si presentaba el certificado. En relación al planteo de la nueva integrante, explicó que marchas y asambleas “son lo más importante” y que por eso “pedimos que arreglen con un vecino o pariente que los vaya a buscar a la escuela, porque eso no se puede justificar”.

El cómputo de las ausencias era fervientemente revisado por las afectadas y las razones de las ausencias solían ser remarcadas y defendidas. Si bien en principio puede parecer obvia esta necesidad de disminuir la cantidad de “ojos” para obtener los bolsos de mercadería completos o ser votada como candidata a un “puesto de trabajo”, lo que surgía en estas discusiones parecía además estar asociados a los miramientos de las demás integrantes sobre la propia participación.

De hecho, en una ocasión (registro de asamblea, 29-5-2018) una de las participantes contó —sin demasiados detalles— que Diana estaba pasando por una “situación personal” y económica muy delicada y necesitaba seguir recibiendo las raciones y el bolsón mensual de alimentos. Diana —una joven madre que participaba con bajo perfil desde la fundación de la asamblea— esperaba en la puerta la resolución de la asamblea a su pedido, pues “*le daba vergüenza*” ir ella misma a pedir consideración porque “*no está participando y eso*”

se ve". Sin mayores preguntas sobre la "situación" de Diana, toda la asamblea se dispuso juntar fondos para ayudarla.

A Diana de le daba vergüenza ir a la asamblea porque "se veía" que no participaba, Constanza quería dejar en claro las razones de su ausencia "para que todos sepan", Noemí se preocupaba por estar llegando tarde "porque después hablan". Sin perder de vista las repercusiones materiales (en mercadería, por ejemplo) que pudieran existir, el problema con los "ojos" era presentado —de forma casi poética— como miramientos de las demás compañeras. Los "ojos" cuantificaban las ausencias, pero la observación de las compañeras iban más allá de esos cálculos: veía quien eludía sus tareas con justificativos, o quién "está ahí siempre empujando", daba su tiempo y esfuerzo con buena predisposición, en definitiva, quién participaba realmente. Estos criterios, mucho menos cuantificables que la asistencia y más amplios que dar la opinión en las asambleas, nunca quedaban tan claros como en las evaluaciones colectivas de participación.

d. La evaluación colectiva de la participación: luchar y ponerle fuerza

En la revisión conjunta de actividades realizadas, al ingresar compañeras nuevas, en las discusiones sobre los "ojos", en las justificaciones de las votaciones e incluso ante conflictos puntuales con alguna integrante, se iban desplegando fragmentariamente algunos elementos más profundos de la participación deseada en la Asamblea del Barrio Sur. Estos elementos se condensaban y explicitaban de forma mucho más clara en la asamblea de evaluación de fin de año, en la que se estipulaba el tamaño de bolsón navideño que debía percibir cada integrante, resultado de la llamada "marcha de los pollos" (una masiva movilización anual a partir de la cual el Movimiento solía conseguir la entrega

de mercadería extra por parte del gobierno nacional). Allí, si bien se tomaba como elemento fundamental la asistencia, se prestaba atención —como decían muchas compañeras— “al caminar de todo el compañero”: a sus formas de estar e involucrarse en las actividades, a sus vínculos con las demás integrantes, las transformaciones de estas actitudes a lo largo del año y las circunstancias que potenciaron o limitaron su participación.

La reunión semanal se desarrollaba al inicio como cualquier otra asamblea, aunque se intentaba reducir el temario al mínimo para dar lugar al extenso debate que implicaba esta evaluación. La premisa era que todas debían llevarse algún bolsón, pero el tamaño del mismo podía variar según la ponderación de la participación anual, cuantificada en 25%, 50% y 100%. Esta cuantificación era una elaboración propia de la Asamblea del Barrio Sur y podía variar año a año, de acuerdo a si el colectivo consideraba que esa forma evaluativa había sido fructífera o no.

Como explicitaba Natalia, delegada de la comisión de vivienda: “Hay que darles algo por solidaridad pero tampoco es lo mismo que las demás que estuvieron luchando todo el año”. Con el razonamiento inverso pero equivalente, Ana (a quién ya mencioné como delegada de la comisión de género y una activísima participante del barrio) reforzaba: “las compañeras que pedimos permiso y no estuvimos en la lucha, ahora seamos solidarias y no pidamos lo que no nos corresponde”.

Por supuesto que esa “lucha” se veía en la cantidad de ojos: “hasta 5 ojos es el 100 por ciento”, opinaba Marta; pero además Graciela explicaba que se debía tomar en consideración la “evaluación personal: si es un compañero que le pone mucha fuerza al movimiento, tiene que ser avalado” a pesar de haber tenido algún percance que redundó en ausencias.

Durante la evaluación de 2018, las responsables de planilla habían copiado un listado en el pizarrón en el que figuraban las 39 integrantes oficiales de ese momento, de las cuales unas 15 acumulaban más de 10 ojos. En un complejo cálculo entre asistencia, mes de ingreso a la organización, “situaciones personales” y participación, las integrantes iban opinando una por una sobre sí mismas y sus compañeras:

“Iba a cocinar embarazada y con dolores, así que va el 100%”.

“Para mí no es una compañera activa, ella nunca activó nada. ¡Si me estoy equivocando necesito que me lo digan!”

“¡Que también se evalúe cómo está de activa en la asamblea! si habla o no”.

“No tuvo tarea”. Varias secundan esto.

“Estas faltas no son por la situación de su nena (estuvo internada durante algún tiempo) sino porque antes siempre llegaba tarde”.

Sobre sí misma, una joven explica que los primeros nueve ojos fueron por su “problema”. Menciona algo del marido y comienza a llorar con sus dos hijas dormidas en su regazo. Alguien dice que le da pena que no haya 75% pero que si sobra mercadería van a tener en cuenta.

“Los ojos son por llegadas tarde porque ella trabaja afuera” (trabaja en negro como empleada de limpieza por hora, y no “adentro” de las cuadrillas del Movi-

miento). La compañera en cuestión pide silencio para hacer un anuncio: “hoy fui a renunciar a mi trabajo de mierda y voy a seguir con ustedes el año que viene”. Inmediatamente comienza a llorar emocionada mientras toda la asamblea la aplaude.

“Deberíamos haberla jubilado” y que se lleve mercadería sin necesidad de participar. “Nosotras llegamos súper reventadas a los 60, si llegamos. No somos lo mismo que otra clase”.

“Fue activa incluso con el permiso de género”. “No porque hay mujeres que también lo sufrieron y tienen el 50%”, refiriéndose tácitamente a la joven que habló antes, con sus hijas durmiendo en su falda. “Ella no pone voluntad de decir ‘yo voy a ayudar’”

“Nunca se va antes de que termine la asamblea”.

“Si tenía que estudiar no se podía contar con ella”.

Una mujer explica varios ojos: “No era porque no quería participar”. “A las reuniones siempre estuve. En las horas comunitarias estuve. Los sábados vine. Sé que soy muy peleadora, pero bajé”.

Se produce un debate sobre si es posible sopesar a dos mujeres de la misma forma: “es muy distinta la participación entre las dos compañeras”. Recuerdan que una de ellas quería ir a cocinar al comedor a pesar de tener cubiertas sus “horas comunitarias” por el trabajo activo en una comisión. “No hay nadie acá que la alcance”. En tanto la otra mujer “hace las cosas que le cubren nada más, a menos que le interese (la temática de la actividad)”.

La segunda mujer aludida se retiró enojada de la reunión y la primera expresó: “A mí me duele que la compañera se vaya sintiendo que no se la valora”.

Así, se iban explicitando algunos parámetros de la participación que involucran la asistencia y la toma de la palabra, pero también cierta predisposición a “activar” tareas y “ayudar” más allá de los requisitos mínimos. A su vez, si bien podemos encontrar una fuerte valoración a reponerse de los problemas personales, priorizar las actividades del Movimiento por sobre otras (como el estudio) o incluso a realizar las tareas estipuladas con cierto interés más allá de los gustos personales, las situaciones individuales asociadas condiciones estructurales como la edad, las condiciones laborales, de salud y de violencia de género eran incorporadas como elementos del debate.

Eran discusiones largas, apasionadas, en las que más de una integrante rompía en llanto o se retiraba en la reunión dando un portazo. Al igual que con los “ojos”, los enojos aquí no parecían asociados (cuando menos nadie lo presentó nunca de esa forma) al tamaño del bolsón navideño, sino a la valoración que las demás integrantes de la asamblea tenían de la propia participación.

e. De “criterios” y “características”: la especificidad de la participación “más política”

La participación en la asamblea entonces, era claramente computada como asistencia, promovida como toma de la palabra, o evaluada en función del tiempo y compromiso brindado al colectivo. En general esto era válido para cualquiera de las integrantes de la asamblea, y a su vez condición para ser considerada como tal. Sin embargo, había otra serie de actividades que requerían formas de participación

específicas, tareas “más políticas” de responsabilidad que implicaban integrar espacios de decisión regional o nacional, participar de mesas de negociación con el Estado u otras organizaciones, representar al Movimiento en colectivos multisectoriales, participar de capacitaciones o charlas con diversas instituciones, entre otras.

Esto quedaba en evidencia, por ejemplo, en la selección de candidatas a Delegada Regional para las reuniones de nivel nacional. Cada barrio debía llevar propuestas para definir a su vez en las reuniones semanales de delegadas de la Regional Capital. Marta —delegada durante todo 2018— explicaba en una asamblea que “quien vaya tiene que saber los criterios”. Alguien entonces propuso a Estela —unas de las más antiguas— pero Marta refutó: “que nadie se ofenda, pero tiene que ser un compañero que sepa bien los criterios y no nos deje mal parados. No dudamos que Estela es la que más sabe, pero es la más tímida”.

Más tarde en esa misma reunión, discutían sobre cómo organizarse para abrir un nuevo comedor en otra zona del barrio. Uno de los pocos varones de la asamblea, recientemente incorporado, increpaba a otro “antiguo” para que lo acompañara en la tarea: “para ese trabajo no alcanza solo con iniciativa y me tiene que acompañar alguien que sepa qué es el movimiento”.

Estas actividades excedían las tareas mínimas y cotidianas de la Asamblea e implicaban relaciones territoriales y políticas más complejas que requerían cierta experiencia en el Movimiento. Esta antigüedad era asociada con conocimientos sobre el funcionamiento, pautas y lineamientos políticos de la organización en sus diversas escalas territoriales. Pero además, y a diferencia de todas las modalidades de participación a las que he hecho referencia hasta ahora, era importante que quien asumiera las tareas tuviera “las características” específicas que la misma requería. Así, una

delegada regional debía tomar la palabra y no ser “tímida”, quien ocupara un lugar en reuniones de negociación con el gobierno de la Ciudad tenía que ser un compañero “que pelee”, ser responsable regional de mercadería implicaba “que sepa manejar la compu porque hay que calcular porcentajes”, a ciertas actividades nacionales “tiene que ir alguien que tenga conocimiento de género”.

Muchas de estas características se iban reforzando en las diversas instancias de participación del Movimiento: la arena por la toma de la palabra en las reuniones asamblearias, como vimos, podía ayudar a exorcizar la timidez, la participación en comisiones temáticas implicaba formación intencionada y práctica en ámbitos específicos del conocimiento, la articulación con la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA para la oferta de cursos de computación era un intento de incorporar aptitudes técnicas concretas.

No era fácil encontrar quién ocupe esas funciones dentro de la Regional. Los largos debates en las asambleas sobre a quién proponer no se centraban solamente en las aptitudes de las candidatas, sino incluso en convencerlas de tomar esa tarea. Así, Constanza rechazaba el pedido de ser delegada regional porque le daba “miedo informar allá” y Marcos se desentendía de responsabilidades en la apertura del nuevo comedor “empezar de cero... la verdad que no; yo no entré sabiendo”.

Este tipo de tareas implicaban un “crecimiento” en la participación y en cómo eran consideradas las integrantes, ya no solo en la asamblea barrial sino en la regional del movimiento, en donde comenzaban a cobrar más visibilidad y protagonismo. No era solamente ser *compañeras*, sino además, ser *militante*. Éste había sido el recorrido de Graciela, aunque a ella no le gustaba ese mote que refería principalmente a jóvenes de entre 20 y 40 años, clase media, estudiantes universitarios y/o docentes. “Los blanquitos”, como

solían llamarlos a veces en los barrios. Cuando le adjudicaban tal nombre en alguna reunión, replicaba: “no digamos así, militantes somos todos, en todo caso seré una ‘referente’”.

La tensión entre las responsabilidades y actividades barriales y las regionales se hacía notar, implicando en cada caso aptitudes y formas de hacer no necesariamente contrapuestas, pero sí, cuando menos distintas. Era común que en las votaciones para decidir entre postulantes a “puestos de trabajo” o a tareas de “responsabilidad política”, las integrantes de la asamblea protestaran porque la decisión final quedara en manos de las delegadas regionales de otros barrios, quienes no conocían la participación de las aspirantes en el Barrio Sur y se guiaban por evaluaciones a nivel regional.

Ana, incluso siendo una reconocida y muy activa “referente” regional de género, era una férrea defensora del trabajo barrial y felicitaba a viva voz a una nueva “militante” que limpiaba unos pollos congelados para una olla popular en medio de las fuertes restricciones a la circulación de 2020: “éstas son las militantes que se necesitan, que vienen y hacen, no tienen miedo de ensuciarse; no los que van y opinan sin trabajar en los barrios”.

Si bien esas formas de participación no eran necesariamente centrales para las “tareas más políticas”, imbuían a quien las llevara delante de cierta legitimidad en el barrio facilitando entonces que el colectivo promoviera su participación en otras instancias.

4. Diálogos entre la teoría y el campo: la asamblea como espacio de aprendizaje práctico de la política

En diversas revisiones de este artículo (que agradezco profundamente) me fue sugerido anticipar los aportes teóricos

para que el material empírico pueda ser leído en esa clave. Si bien intenté incorporar esas sugerencias, la suspensión de una articulación más elaborada hasta este apartado fue deliberada, pues fue en la redacción de este apartado que produje tal elaboración. La llegada lenta a esta articulación en el texto está asociada a mi propio proceso y pretende evidenciar alguna forma específica de producción etnográfica: no contrastamos teoría en el campo, elaboramos y complejizamos teoría a partir de la experiencia etnográfica. Lo contrario (la teoría no “surge” por sí sola del material empírico) es igualmente destacable, por lo que las explicitaciones de mis anticipaciones de sentido asociadas a marcos conceptuales eran igual de relevantes.

En los dos apartados anteriores he presentado una descripción de la asamblea del Barrio Sur y algunas de las formas de participación que se iban desplegando. Algunas eran explícitamente requeridas para que alguien sea computada como parte del colectivo: ir a las reuniones, cumplir con las horas comunitarias y asistir a las actividades de la Regional cuando correspondiera. Otras formas de participación eran tematizadas constantemente e incluso evaluadas en diversas instancias; aunque su incumplimiento no impedía que fueran parte del grupo, era claro que no todas eran igual de compañeras: había quienes ponían “más fuerza”, “estaban siempre”, “activaban”, “vienen y hacen sin miedo a ensuciarse”, sin que otras tuvieran que estar marcando lo que debía hacerse.

Finalmente, para aumentar la participación en otras instancias, para tomar responsabilidades a nivel regional o incluso nacional, había que “conocer los criterios” y “tener las características” específicas de la tarea. Esto lo daba el tiempo aunque también ciertos conocimientos personales, adquiridos en la organización o por la propia trayectoria personal.

La formación dentro del movimiento estaba dada por talleres de formación política, de género y todos los espacios de instrucción intencionada que se desarrollaban en el marco de las comisiones temáticas. Pero también, según rápidamente me informaron al comenzar mi trabajo de campo, se desenvolvía en “espacios de aprendizaje” como eran las movilizaciones y asambleas, las actividades de trabajo comunitario como el comedor o la organización de mercadería. En un sentido porque allí —como hemos podido ver en el análisis específico de la asamblea— se desplegaban explicitaciones y acciones que iban delineando las actitudes y conocimientos deseados dentro de la organización. Ya sea en la arena a opinar sobre la situación política o en la evaluación colectiva de la participación, quienes ingresaban podían ir haciéndose una idea de lo que se esperaba de ellas y que podían esperar de las demás. En términos de Levinson y Holland, era así como se producían culturalmente a las *compañeras*.

Según estos autores, las sociedades y grupos producen culturalmente a las personas, definen lo que es ser entendido dentro de esa sociedad. Los estudios sobre la producción cultural de personas entendidas se han preguntado “cómo las personas históricas son formadas en la práctica, dentro y contra las fuerzas sociales más grandes y las estructuras que los instalan a ellos mismos en las escuelas y otras instituciones” (1996: 17). Si bien Levinson y Holland remarcan la relevancia teórica y social de estudiar estos procesos en espacios de instrucción intencionada estatalmente regulados, los autores son claros en que la producción cultural excede a la escolarización y que las propias escuelas cobran formas específicas en función de definiciones locales de *personas entendidas*, con las que pueden tener relaciones de tensión, resignificación, apropiación y resistencia. Es por esto que este concepto sigue resultando enormemente útil para pensar

los procesos formativos en espacios no escolarizados, como son los movimientos sociales.

Hay una gran diversidad de estudios sobre espacios explícitamente educativos dentro de movimientos sociales, especialmente asociados a la terminalidad escolar, formación para el trabajo y el cuidado infantil.⁶

Estas organizaciones además son enormemente prolíferas en la creación de actividades de instrucción intencionada autogestionadas y relativamente autónomas respecto a la regulación estatal. En mi trabajo de campo he participado en talleres de promotoras de salud, talleres de género, de formación política, de computación, de construcción, de costura; he sabido de prácticas formativas de la comisión de seguridad, de talleres de salud bucal, de género “para varones”, de educación popular, de higiene y bromatología, entre otros. Incluso durante unos breves meses, la comisión de comunicación hizo circular por whatsapp videos explicativos sencillos y cortos sobre temas de actualidad, con la intención de fortalecer la formación política. Asimismo, en estas páginas he identificado acciones deliberadamente orientadas a la formación, como la ineludible discusión sobre “situación política” en cada reunión asamblearia.

Aunque fundamentales, estas instancias y acciones no agotan las formas a través de las cuales se producen *compañeras* en el movimiento. A través de la descripción y sistematización de las reuniones asamblearias, he intentado dar cuenta de cómo las integrantes del movimiento se constituían como tales en la práctica, en tanto la participación misma era entendida por ellas como formativa. Si bien, como fue dicho, había diversas formas de “participar”, y “asistir” era solo su expresión mínima, al mismo tiempo

6 Cfr. Caisso (2017), Cragnolino (2009), García (2018), López Fittipaldi (2020), Santillán (2019) y Shabel (2018), entre otros.

había una confianza en que estar de forma prolongada, escuchar, presenciar las asambleas era la forma de aprender cómo funcionaba el movimiento. En las asambleas no solo se ponía en palabras la forma organizativa, se ponía en acto, se ejercía. Así cobra sentido la presentación tan general del movimiento a las ingresantes: no había forma de explicar qué era y cómo funcionaba el movimiento más que participando en él. Las asambleas no solo eran espacios de práctica política y organizativa, eran espacios de aprendizaje práctico de la política. Pero cuando algo no es deliberadamente enseñado, ¿cómo lo aprendemos?

Lave y Wenger corren el foco de los procesos de enseñanza y se centran en el aprendizaje, entendiéndolo como una actividad intrínsecamente humana. Para los autores el aprendizaje no es el resultado de un proceso cognitivo individual, sino de la “participación creciente en comunidades de práctica” (1991: 49). Es a partir del compromiso mutuo alrededor de una actividad y con un repertorio compartido de formas de hacer y criterios de acción, que los sujetos crean identificación colectiva; estas *comunidades* son experiencias compartidas de aprendizaje porque justamente se aprende haciendo lo que se aprende, y de forma conjunta. Esta participación cambia a medida que se aprende —o lo que es lo mismo, el aprendizaje “se ve” en la cambiante participación en la comunidad— (Lave, 2001: 18). Así, en la Asamblea del Barrio Sur las “nuevas” integrantes iban modificando sus formas de participación a medida que iban comprendiéndolas y apropiándose las: hablando más en las asambleas, tomando “tareas” o “activando” propuestas. Estas modificaciones eran públicamente reconocidas por otras mujeres “más antiguas” en un doble acto de afirmación de la pertenencia al colectivo y de instrucción a las más recientes integrantes.

Sin embargo lo que se aprende no es lineal, como un crescendo acumulativo de experiencias orientadas hacia una única y clara forma de *ser compañera*. Las formas de participación eran disputadas por las integrantes en cada debate sobre los “ojos” y en la evaluación colectiva de fin de año, así como en las discusiones sobre los criterios regionales y barriales. El lugar y reconocimiento que cada una de las integrantes tuviera en la asamblea era relevante a la hora de que su punto de vista sobre el tema sea tenido en cuenta. Como dicen Lave y Wenger (1991), las relaciones en las comunidades de práctica no son completamente horizontales y equitativas: junto con la solidaridad y la atención a las demás compañeras, en la asamblea —como en cualquier grupo humano— también había disputas, jerarquías, enojos, vergüenza, desacuerdos. Todas ellas son formas de participación; el aprendizaje no es necesariamente armónico.

Para cerrar quisiera volver sobre mi propia inserción en el campo. Como dije páginas antes, mi propio proceso de inserción en la asamblea fue lento y con poca orientación explícita. En parte, la construcción de conocimiento que realizamos los antropólogos en el campo al insertarnos en pequeños mundos que nos son parcialmente ajenos, se asemeja al proceso de aprendizaje que cualquier sujeto realiza al incorporarse a un colectivo o acercarse a una práctica social que desconoce. La observación participante justamente se funda en el hecho básico de que los seres humanos conocemos en la práctica social.

En este sentido, algunas de las reflexiones que aquí presento no son particularmente distintas de las que las mujeres del Barrio Sur dejaban aquí y allá, casi al pasar. “Yo no entré sabiendo”, decía Marcos, arengando a la toma de protagonismo de otras compañeras que no se sentían a la altura de las circunstancias; “poco a poco va a ir aprendiendo”, tranquilizaba Estela a una novata abrumada por la complejidad de

la organización. Ambas mostraban una enorme confianza en que el aprendizaje se desarrollaba participando de forma prolongada. Cualquiera parecido con la etnografía no es pura coincidencia.

Más aún, aquella militante y científica de la educación indicaba que existían en la organización instancias de actividades “educativas” (Lave y Wenger dirían de *instrucción intencionada*) y “espacios de aprendizaje”. Seguramente la formación universitaria también se colaba en esa conceptualización, complejizando y borroneando aún más las fronteras entre el conocimiento científico y local.

La situacionalidad, ubicarse a una misma en el campo, implica también poder reconstruir las propias relaciones con el mismo y la forma en que se entran con los procesos de construcción de conocimiento. Entonces, si bien me reconozco en ese aprendizaje de las novatas dentro de la asamblea, también debe ser dicho que mis formas de participación y lo que de mí se esperaba no era exactamente lo mismo que de las demás. Más parecida a “los blanquitos”, las formas de mi participación raramente se ponían a debate colectivo a menos que yo misma lo promoviera, aunque sí eran foco de chismes o “pasilleo”, como solían llamarlo.⁷

El género también fue un elemento fundamental para insertarme en el campo. Ser mujer me habilitó muchísimo el mundo de las compañeras, que me abrieron las puertas de sus hogares y me contaron sus penas y proezas. Con ellas (o mejor dicho, con muchas de ellas) me encontré codo a codo

7 Durante una asamblea en 2019 pregunté al grupo qué era el “pasilleo” luego de que una de las mujeres utilizara esa palabra. Ana me respondió que son los chismes que circulan entre los pasillos del barrio, mientras las integrantes de la asamblea se encuentran y charlan yendo de un lugar a otro. Como ejemplo expuso: “como algunas compañeras que dicen ‘viste que ahora que Laura está yendo a los talleres de oficios en la Facultad ya no viene tanto para el barrio?’” Exponiendo públicamente, de paso, alguna crítica hacia mi forma de participación en aquel período de mi trabajo de campo.

en medio de la “marea verde” que salió a la calle a reclamar por el derecho al aborto legal, seguro y gratuito, y en ese sentido me llamaron muchas veces “compañera”.

Participamos de comunidades de práctica con todo lo que somos, y es desde allí desde donde somos parte. El género, la clase, el trabajo, la formación y el color de piel son parte de los procesos de aprendizaje; aprendemos desde esa relacionalidad, no a pesar de ella. En principio esto puede ser una obviedad teórica, pero cuando menos para mí, la descripción sistemática de las formas de participación en la Asamblea del Barrio sur me permitió convertir esa relacionalidad en nuevos problemas e hipótesis a pensar en el campo: ¿De qué forma las experiencias de género y clase constituyen los aprendizajes sobre la política en el Movimiento? ¿Cómo se entraman esas experiencias en la configuración de esta comunidad de prácticas?

En los fragmentos que he expuesto en este artículo les lectores rápidamente encontrarán *pistas* sobre la experiencia de género de las mujeres de la asamblea. Viendo en detalle, el cuidado infantil, la violencia por parte de sus parejas y la precarización laboral del trabajo doméstico, aparecen en primer plano como “problemas” para la participación en el sentido más básico. Pero a su vez, ¿podrían el profundo conocimiento de las tareas de cuidado y el desarrollo de atención a las necesidades ajenas —característicos de la experiencia femenina en nuestra sociedad— ser conocimientos que permitan a estas mujeres insertarse en estos colectivos de forma exitosa? ¿Podrían ser matices en las formas generalizadas de participación definidas por la organización? ¿Tenían esos conocimientos vínculos con las disputas y tensiones sobre la participación legítima y deseada en el Barrio Sur? Antes de realizar estas descripciones “el género” se me presentaba como una problemática social ineludible, pero me resultaba difícil vincularla con mis

intereses de indagación originarios, construir un problema de orden teórico que pudiera incorporar tanto aquel bagaje conceptual como las experiencias relevadas y vividas en el campo. Estas preguntas y líneas de indagación si bien exceden las intencionalidades teórico-metodológicas de este escrito y las preguntas específicas de mis descripciones analíticas, son resultado de ellas, por lo que dan cuenta de la relevancia del proceso analítico del material empírico para el trabajo etnográfico en general. En palabras de Rockwell:

No se trata, en un sentido estricto, de desechar esa concepción original sino de matizarla, enriquecerla y abrirla, de dar contenido concreto a aquellas ideas iniciales, abstractas, que la teoría provee como puntos de partida. (2009: 66)

Reflexiones finales

Decir que hacer etnografía es un trabajo artesanal equivale a decir que se aprende haciendo, que si bien tiene procesos más o menos definidos e incluso canonizados, quienes llevan adelante la tarea tienen un marco de acción sumamente amplio de acuerdo a las situaciones concretas de su desarrollo. Considero a esta característica de la etnografía uno de sus mayores valores, pero también una de las fuentes de mayor desconcierto por parte de los novatos que la practicamos. La construcción de descripciones analíticas tampoco es una actividad altamente codificable, aunque existen algunas orientaciones construidas por la comunidad antropológica a través del tiempo: explicar lo que se sabe con el mayor nivel de detalle y explicitación posible, sistematizar recurrencias, identificar situaciones únicas y relevantes, contextualizar lo observado con

otros niveles del campo, caracterizar personas, transcribir rutinas...

No fue sino hasta realizar estas descripciones que pude vincular de forma clara la *producción de personas entendidas* en el movimiento con la categoría local de “compañeras” y el lugar de las asambleas en dicho proceso: era a partir de la participación —en sus diversas connotaciones— en las asambleas, de los aprendizajes que allí se desplegaban, que las mujeres iban conociendo la organización, y en ese mismo acto construyéndola. Si bien existen en el movimiento otros espacios de participación y aprendizaje (con intencionalidad educativa o no), las asambleas eran fundamentales en tanto eran la única instancia en la que confluían todas las integrantes en un mismo lugar y tiempo.

Sin ánimos de convertir este camino en EL camino, la construcción de descripciones analíticas intermedias me ha servido enormemente para identificar mis propios supuestos sobre la relación entre discursos y prácticas, y mirar con ojos renovados a las asambleas. En esta reconstrucción me encontré a mí misma en el campo, en los ineludibles recortes, en la mirada de las demás, en mis diferencias y similitudes. También me permitieron ir identificando vacíos en mi conocimiento empírico para realizar una vuelta al campo esta vez más enfocada. Finalmente, y esto quisiera remarcarlo para eludir apropiaciones empiristas de mi escrito, densificar la relación entre la teoría y el campo y construir núcleos problemáticas de mayor complejidad a los originales para continuar y profundizar el trabajo analítico.

Bibliografía

Achilli, E. (2005). *Investigar en antropología social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Laborde.

- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Siglo XXI.
- Caisso, L. (2017). Educación popular, educación tradicional: análisis etnográfico de un conflicto en un bachillerato popular. *Etnográfica. Revista do Centro em Rede de Investigação em Antropologia*, vol. 21, núm. 2.
- Cragolino, E. (2009). Familias, organizaciones campesinas y escuelas en los procesos de acceso a la educación y apropiación de la cultura escrita. *IV Congreso Argentino y Latinoamericano de Antropología Rural*. Mar del Plata.
- García, J. (2018). *La producción cultural del sujeto crítico: construcciones de conocimientos en "Bachilleratos Populares"*. Tesis doctoral en antropología. Facultad de Filosofía y Letras (UBA).
- Ginzburg, C. (1999). *Mitos, emblemas e indicios. Morfología e historia*. Gedisa.
- Lave, J. (2001). La práctica del aprendizaje. Chaiklin, S. y Lave, J. (comps.), *Estudiar las prácticas*. Amorrortu.
- Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Levinson, B. y Holland, D. (1996). La producción cultural de la persona educada: una introducción. Levinson, B. Foley, D. y Holland D., *The cultural production of the educated person. Critical ethnographies of schooling and local practice*. Traducción de Laura Cerletti. Universidad de Nueva York.
- López Fittipaldi, M. (2020). Movimientos sociales y educación. Experiencias de jóvenes en una escuela secundaria para adultos de "gestión social". *Pilquen. Sección Psicopedagogía*, vol. 16, núm. 2, pp. 29-42.
- Quiros, J. (2011). *El porqué de los que van. Peronistas y piqueteros en el Gran Buenos Aires (una antropología de la política vivida)*. Antropofagia.
- Rockwell, E. (2005). Del campo al texto. Reflexiones sobre el trabajo etnográfico. Conferencia en Sesión Plenaria Centro de Investigaciones y de Estudios Avanzados del IPN. *Primer Congreso de Etnología y Educación. Universidad de Castilla*. En línea: <<https://cursoensendada2011.files.wordpress.com/2011/05/rockwell-del-campo-al-texto-2005.pdf>>.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós

Santillán, L. (2019) "Nuestro norte son los niños". Subjetividades políticas y colectivización del cuidado infantil en organizaciones sociales del Gran Buenos Aires. *Runa*, núm. 40.2, noviembre-abril. Instituto de Ciencias Antropológicas de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA).

Scott, J. (2000). *Los dominados y el arte de la resistencia. Discursos ocultos*. Era.

Shabel, P. (2018). "*Estamos luchando por lo nuestro*". *Construcciones de conocimiento sobre la política de niños y niñas en organizaciones sociales*. Tesis doctoral en antropología. Facultad de Filosofía y Letras (UBA).

Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Paidós.

Capítulo 17

FILO:UBA en Tecnópolis

La experiencia de la comunicación pública de las ciencias antropológicas

Mónica Tacca

1. Introducción

El Parque llamado Tecnópolis, inaugurado con motivo del Bicentenario, durante la presidencia de Cristina Fernández de Kirchner, se constituyó como una mega muestra de ciencia y tecnología de allí el protagonismo del Ministerio de Ciencia y Tecnología (MinCyT) en la organización de los distintos espacios.

Desde 2013 la Facultad de Filosofía y Letras (UBA) firma un convenio con el MinCyT para participar en el espacio denominado “Ciencias del Hombre”, que incluye un área de etnografía, otra de arqueología, una réplica del sitio arqueológico Inca: el Shincal de Quimivil, además de compartir el espacio de “Evolución humana” con la Facultad de Ciencias Exactas. Es importante destacar que desde 2015 también participamos del espacio de Conicet.

Desde la Secretaría de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil, a cargo de la Dra. Ivanna Petz, se gestiona el convenio y la convocatoria de las y los anfitriones con la participación de las coordinadoras y capacitadoras territoriales.

Siendo Tecnópolis un eje central de las Políticas Públicas (durante la presidencia de Cristina Fernández) en torno a la difusión científica y tecnológica desarrolladas en nuestro país, el acceso al parque es gratuito y se organizan, en conjunto con el Ministerio de Educación, las visitas al predio de las escuelas primarias, secundarias, de nivel terciario y otras instituciones educativas y sociales.

Entre 2016 y 2019, durante la presidencia de Mauricio Macri, la gestión de Tecnópolis estuvo a cargo de Hernán Lombardi y de Lino Barañao en el MinCyT. Es importante señalar que en ese período, si bien se mantuvo el parque abierto y con acceso gratuito, las muestras no se actualizaron, el mantenimiento de los espacios fue prácticamente nulo, se redujo la cantidad de expositores, así como también la afluencia de escuelas y de organizaciones educativas y sociales. En ese contexto de achicamiento y ajuste material y simbólico fue un desafío para nuestra Facultad participar de las muestras. Es decir, tuvimos conciencia del dilema político, social y cultural que implicaba nuestra presencia en el marco de una gestión que apostaba a borrar todo aquello que hacía de Tecnópolis el símbolo de la popularización de la ciencia y de la tecnología. El resultado fue una especie de resistencia colectiva con la Facultad de Exactas, lo que permitió sostener una mirada lo más contrahegemónica posible respecto de los procesos de construcción social del conocimiento.

El párrafo anterior adquiere relevancia, este año 2021, todavía transitando la pandemia, porque Tecnópolis reabre con Filo:UBA participando de la próxima edición, en el 10.º aniversario del Parque.

La muestra de antropología

Proponemos caracterizar los espacios de las muestras de antropología, teniendo en cuenta, ciertas tensiones que identificamos en la dinámica de las prácticas. Registramos al menos tres momentos en este proceso: a) entre la organización material y simbólica de las muestras en los diferentes stands y el equipo de expositores/coordinadoras, pueden señalarse tensiones que interpelan los contenidos de las muestras; b) entre las muestras y los públicos visitantes las tensiones son heterogéneas y son mediadas por las y los expositores procurando consolidar un espacio de diálogo; c) la dinámica en los stands se inscribe en el funcionamiento cotidiano del parque en el que interactúan MinCyT, las facultades de Exactas y de Filosofía y Letras, y la gestión del parque por parte del gobierno nacional. La articulación entre estas instituciones, en el espacio del parque, también genera tensiones que caracterizan parte de las prácticas desplegadas en el territorio de Tecnópolis.

Estos momentos que caracterizamos, incluyen tanto, la experiencia de coordinación territorial y de capacitación que realizo desde 2014, como las reflexiones y los debates teóricos-metodológicos que aportan las perspectivas de la comunicación pública de la ciencia.

2. La muestra de antropología: espacio "Ciencias del Hombre"

En el plano de Tecnópolis figuran con los números 59, 62 y 63 los espacios referidos a Evolución Humana, Etnografía y Arqueología y el Shincal de Quimivil. Estos son stands independientes con entradas propias, en el caso del Shincal tanto la Kallanka como el Ushnu son construcciones de piedra,

réplicas del sitio Inca ubicado en Catamarca. Resulta imprescindible una breve descripción de la muestra en cada stand para explicar la dinámica de trabajo con los visitantes.



Evolución humana

Este espacio hasta el año 2015 se hallaba bastante alejado de los otros y más bien cerca de la entrada por la av. Gral. Paz. En ese período la disposición era de tipo corredor desde el que se accedía a los primeros Homínidos y primeros Homo y luego se pasaba a una estancia con Neanderthal y primeros Sapiens Modernos con un gran Mamut Lanudo hecho a escala, luego se terminaba la visita en el último espacio que estaba referido a Poblamiento Americano y la coexistencia de estos pueblos con la denominada Megafauna (tigre Diente de Sable y Megaterios, entre otros).

En 2016 este stand se trasladó a su ubicación actual cerca de antropología, lo que de hecho fue conveniente, ya que

el área quedó espacialmente más acotada y por lo tanto, la sugerencia a los visitantes de recorrer las otras muestras de nuestra disciplina, obtuvo un eco favorable en muchos casos.



Si bien los objetos de la muestra son prácticamente los mismos que había, se agregaron cráneos y herramientas líticas, además de esqueletos de megafauna. La distribución mejoró ya que no es tipo corredor sino que se ingresa a una sala general. Se agregaron una pantalla interactiva y un panel que explica procesos genéticos de la evolución.

Este espacio es el que compartimos con los anfitriones de Exactas lo que posibilita un permanente intercambio de datos y de enfoques sobre nuestra especie y la experiencia de la cultura humana.

Shincal de Quimivil

La réplica del sitio se sintetiza en la Kallanka, edificio administrativo y en el Ushnu plataforma elevada ceremonial. En la Kallanka pueden observarse representaciones personificadas de distintos segmentos sociales de los Incas. Guerrero, Curaca, Mitmakuna, dos personas tocando instrumentos musicales, entre otros.

Además hay unos paneles iluminados que ubican en el mapa el sitio en la Provincia de Catamarca, fotos de la región y un panel en el que puede apreciarse el sitio completo.

El Ushnu también de piedra, simboliza el espacio en el que se celebraban las ceremonias religiosas del culto al Sol, representada por dos figuras.



Etnografía

Este espacio y el de Arqueología constituyen el núcleo de la muestra de antropología. En este stand la muestra representa a siete pueblos originarios de nuestro territorio a través de maniqués con vestimentas típicas, máscaras, elementos de ornamentación entre otros. Además en las paredes se hallan reproducciones fotográficas del Archivo General de la Nación de algunos de estos pueblos. El mapa que se halla a la entrada del espacio consigna las culturas seleccionadas: Chané, Mocoví, Wichi, Aymara, Selk'Nam, Tehuelche y Mapuche. También hay una pantalla interactiva desde la que se accede a información sobre cada cultura. Un vestidor virtual, que permite al pararse al frente, seleccionar distintas vestimentas según la cultura completa la muestra.

Arqueología

Al salir de Etnografía se continúa hacia el stand de Arqueología, la entrada relata en sus paredes el origen temprano de las investigaciones sistemáticas en nuestro país. Unas vitrinas con objetos de piedra y cerámica dan cuenta del trabajo de rescate y clasificación de los restos materiales arqueológicos, los que constituyen la base empírica de los estudios sobre los distintos modos de vida de los pueblos originarios. En este espacio se caracteriza a los tehuelches representando el modo nómada, una figura que se ubica genéricamente como del noroeste de pueblos sedentarios y al final del stand los guaraníes representando un estadio intermedio y en una geografía selvática. Con fotos en las paredes de las ruinas jesuíticas y algunas réplicas de tallas en una vitrina.



Conicet

A la entrada de este espacio hay carteles que explican qué es el Conicet y cuáles son las áreas de investigación que abarcan diferentes disciplinas. Este espacio está coordinado por investigadores de Conicet, sólo un espacio le corresponde a nuestra facultad: a la entrada del stand se halla una réplica tipificada de cuevas con pinturas rupestres y elementos demostrativos de una excavación arqueológica lo que permite a las y los anfitriones narrar cómo trabajan los arqueólogos, además de brindar información sobre las pinturas rupestres y los objetos de piedra o cerámica que pueden ser hallados en los respectivos sitios.



3. Las dinámicas de las prácticas

3.1. Primer modo: muestra versus expositores/coordinación

El Parque suele abrir de miércoles a domingos, los días de semana abre desde las 10 hasta las 18 horas. Fines de semana y feriados de 12 a 20 horas.¹ Las y los expositores, denominados también, Anfitriones de las muestras, cumplen turnos de cuatro horas en los stands. Las coordinadoras territoriales acompañamos diariamente el desarrollo de las actividades y constituimos el nexo institucional entre la Facultad y el MinCyT.²

Las y los expositores son estudiantes y jóvenes graduados de nuestra Facultad y participan de todos los espacios que corresponden a las muestras de antropología, alternándose en los diferentes espacios. De esta forma todas y todos pueden realizar las guías y construir una mirada integral de todos los espacios.

1 Tomamos como referencia los horarios hasta el año 2019. En 2020 Tecnópolis estuvo cerrado al público y se instalaron camas para atender emergencias debido a la Pandemia de Covid-19.

2 Desde el año 2014 soy coordinadora y desde 2017 Eugenia San Miguel también se incorporó a la coordinación territorial.

Podría decirse, que los espacios de Etnografía y de Arqueología, concentran las principales tensiones, especialmente a la hora de exponer los contenidos, debido a cómo están presentados, tanto material como discursivamente.

Empezaremos con el espacio de Etnografía. Los siete pueblos originarios seleccionados están representados geográficamente en un mapa de la Argentina que deja enormes territorios vacíos. La muestra no explicita dichos vacíos y ausencias lo que provoca, tanto por parte de las y los expositores/coordinación como de muchos visitantes, interrogantes e interpelaciones sobre las ausencias pero también cuestionamientos respecto de los pueblos que sí están presentes. Acompaña este recibimiento un enorme cartel explicativo con preguntas sobre “Qué es la etnografía” y “¿Cómo trabaja un etnógrafo?” y también, desde aquí es habitual comenzar el recorrido. Los textos a los que aludimos, presentan a la Etnografía cómo el estudio de culturas diferentes a través de las técnicas clásicas del Trabajo de Campo Etnográfico, tales como las entrevistas y la observación participante, además de asignarle al antropólogo el clásico criterio de objetividad desde la externidad de su objeto de estudio. Este punto espacial y simbólico de la muestra caracteriza, sin dudas, al tipo de tensiones a las que nos referimos en la relación muestra vs. anfitriones/coordinación. Nuestra intervención procura, no sólo cuestionar el rol de los antropólogos como observadores y descriptores de estos pueblos, también, forma parte importante de la exposición, señalar que los pueblos originarios han sido profundamente afectados por la colonización y luego por la construcción del Estado Nacional. Estas líneas argumentales posibilitan ubicar a las y los antropólogos en diversos contextos, tanto urbanos como rurales, por un lado, y reconocer las transformaciones históricas de las culturas y las sociedades nativas originarias que configuran nuestro presente.

Es decir, reconocer un presente diverso culturalmente a la vez que desigual social y económicamente.



Foto: Marina Posadas.³

3 Agradecemos a Marina Posadas, anfitriona, la publicación de las fotos que son de su autoría.

Las vestimentas que cuelgan de unos maniqués sin rostro también inducen a viajar al pasado y no hay carteles informativos respectivos, de allí que los anfitriones recuperen en el discurso detalles sobre los textiles, los ornamentos y la caracterización de vestimentas ceremoniales.

Las vitrinas de las máscaras chané y de las máscaras selk'nam tampoco redundan en mucha información, es de destacar que durante las guías a las escuelas, el tema de las máscaras resulta muy atractivo para las y los alumnos más jóvenes. Sintetizar prácticas rituales o ceremoniales aporta un ejercicio reflexivo sobre las propias instancias rituales de nuestro presente.

El espacio de arqueología cristaliza aún más la idea del pasado de estos pueblos. Si bien se agregó, por insistencia nuestra, un mapa de la Argentina dónde figuran los pueblos originarios consignados en el censo de 2010, siendo aproximadamente 34. Ello es importante ya que complementa los vacíos del mapa en la sala de Etnografía. En este espacio se comenta qué hacen los arqueólogos ejemplificando con los diferentes objetos de las vitrinas especificando materiales y usos en la vida cotidiana.



La propuesta de caracterizar tres modos de vida: sedentarios, nómades y semi sedentarios, reduce la capacidad de complejizar las relaciones sociales, económicas y territoriales que toda cultura desarrolla. Por otra parte, ubicar a los pueblos del noroeste o a los guaraníes en arqueología consolida este evolucionismo de sentido común arrinconando a estos pueblos no sólo en el plano espacial sino también temporal. Es así que, los anfitriones en este stand recuperan la actualidad de estas culturas, sin por ello dejar de señalar los contextos de dominación desde los que se ha construido una mirada peyorativa sobre los pueblos originarios.

El espacio denominado “Evolución humana” es compartido con las y los expositores de la carrera de Biología, de la Facultad de Ciencias Exactas. En este espacio se narra la historia filogenética de nuestra especie, el énfasis discursivo intenta superar la linealidad de la muestra material, si bien las réplicas de las diferentes especies ancestrales, suele promover preguntas y debates entre el público visitante. En este espacio se recupera la noción de proceso de Hominización, a través del diálogo permanente entre las y los anfitriones de ambas facultades, lo que posibilita articular lo biológico y lo cultural en pos de desterrar explicaciones deterministas.

La muestra sobre el Shincal de Quimivil propone un recorrido sobre la presencia Inca en nuestro territorio. Los espacios de la Kallanka y del Ushnu representan prácticas sociales, económicas y simbólicas de la sociedad Inca, en estos espacios es importante la guía de las y los expositores debido a que la mayoría de las y los visitantes asume que los maniqués representan a algunos pueblos originarios. En este espacio se recupera también un proceso histórico pre colonial que se ha homogeneizado e idealizado, como resultado de la dominación colonial y también del proceso de construcción del Estado nacional.



3.2. Segundo modo: ¿público versus muestra?

Caracterizar la muestra no es suficiente para dar cuenta del complejo proceso comunicativo de los contenidos, si bien los objetos de las vitrinas, las figuras/esculturas y las vestimentas atraen rápidamente las miradas, son las y los anfitriones quienes al explicar lo que se está observando, otorgan un sentido nuevo y superador del ordenamiento material de los stands. Pero todo esto ocurre en la interacción con el público, que como ya señalamos es sumamente heterogéneo: las preguntas, las bromas, el asombro, son todos gestos que sintonizan con una muestra, que presenta a las culturas y a los pueblos originarios desde cierta perspectiva que denominamos lineal-evolucionista.

La experiencia con el público nos ha interpelado en varios sentidos: además de reconocer los estereotipos prejuiciosos y racistas, aparece el asombro por el absoluto desconocimiento de la evolución biológica de la especie, o de las diferentes culturas originarias que conviven en nuestro país. Desde este punto de vista, las y los anfitriones despliegan

una mirada superadora de la muestra material introduciendo conceptos básicos sobre la dinámica social y cultural de estas sociedades cuestionando el enfoque evolucionista lineal que no sólo reduce la complejidad de las prácticas sino que remite a una visión esencialista de la identidad. Está claro que los visitantes y el público escolar se expresan a través de términos tradicionales evolucionistas como salvajes, primitivos y ubicados en el pasado, no obstante debemos advertir que la propia muestra profundiza muchos de estos prejuicios. Aquí es dónde, sin lugar a dudas, la presencia de nuestra Facultad y de nuestra carrera de Antropología, marca la diferencia contribuyendo con una lectura crítica sobre la organización de los stands tanto como de los contenidos teóricos e históricos propuestos durante las guías.

Clasificamos al público en tres tipos: a) las escuelas o instituciones educativas y/o grupos de clubes u organizaciones sociales o de partidos del conurbano, entre otros; b) los visitantes que van en familia o grupos de amigos de manera espontánea;⁴ c) en ocasiones, se reciben funcionarios de gobierno, comitivas extranjeras, e invitados especiales. En esos casos y según el rango de la comitiva, MinCyT nos avisa y preparamos la guía sobre los contenidos de la muestra advirtiendo que los anfitriones son estudiantes y jóvenes graduados de nuestra facultad.

Las y los adultos que llevan niñas y niños, son interpelados con las preguntas y comentarios juveniles, como en general, las respuestas provienen desde el sentido común hegemónico,⁵ allí se abre, frecuentemente, la posibilidad de

4 A estos últimos, la consigna general es darles siempre una bienvenida al espacio y tratar de responder dudas o inquietudes respecto de la muestra. Estos visitantes muchas veces pasan por las muestras y no quieren explicaciones, miran y sacan fotos con el celular o filman las vitrinas, muchos de ellos aducen que Tecnópolis es enorme y quieren ver la mayor cantidad posible de stands.

5 Retomamos aquí la noción de *lo hegemónico* que Williams sintetiza como el proceso de lo vivido que siempre es recreado pero, también resistido, y, por ende, es históricamente configurado.

contar parte de la muestra e interesar a las y los chicos sobre ciertos temas sociales y culturales.

El desarrollo específico sobre los diferentes espacios se da fundamentalmente cuándo llegan las escuelas. Allí las y los maestros solicitan una guía, que, generalmente consiste en un recorrido por el stand contando, a partir de los objetos de la muestra, qué estudian las y los antropólogos y las diferentes miradas sobre distintas prácticas culturales. Se abre allí un espacio de comunicación que podríamos considerar nodal respecto de los desafíos en la configuración de una comunidad de prácticas, que entendemos que incluye diferentes términos como popularización de la ciencia, socialización del conocimiento, divulgación, comunicación pública del conocimiento, entre otros.

En este apartado nos preguntamos sobre las tensiones que registramos entre el público⁶ y la muestra. Un modo de esta tensión, sin duda, tiene que ver con los cuestionamientos hacia los objetos y la disposición de la muestra. En este modo reconocemos que las críticas y los comentarios, aún siendo descalificadores de lo que se observa, son más un resultado de prácticas y miradas estereotipadas cristalizadas que obturan, en cierta forma, el diálogo con las y los expositores. Este tipo de prácticas es la que consideramos como *público visitante versus muestra/expositores*.

Otro modo de aproximación a la muestra, en cambio, en vez de acentuar la oposición, propone un diálogo entre las y los expositores y el público, teniendo como telón de fondo la muestra. Estas prácticas que enfatizan mutuas reflexividades, las consideramos como una forma de *nexo entre el público visitante y la muestra/expositores*. Cabe señalar que este modo ha sido el más frecuente y enriquecedor, la experiencia social durante la participación de la muestra permitió

6 El público escolar o de instituciones educativas, en este caso.

repensar categorías mutuamente como parte de un ejercicio crítico de la situacionalidad. Entender las muestras materiales y simbólicas, en la dinámica de una comunidad de prácticas con sus tensiones y desigualdades, nos resulta sumamente sugerente en pos de una construcción social y colectiva del conocimiento. Este desafío se hace presente cotidianamente en Tecnópolis, por ello, es relevante considerar como un proceso integral la Extensión, la Docencia y la Investigación Universitarias.

Esa tarea en el territorio del parque Tecnópolis se constituye, además, en un imperativo a sostener y defender como Política Pública.

3.3 Tercer modo: la complejidad institucional del parque

Este apartado es importante para entender parte de la dinámica socio-política que se despliega en Tecnópolis. El Parque es coordinado y gestionado desde Presidencia de la Nación en lo que se refiere a definir cronograma de apertura y cierre, validación de las credenciales para los que tienen tareas cotidianas, personal propio del parque administrativo y gerencial, diríamos que es la estructura que contiene a las demás instituciones y empresas que participan diariamente.

El MinCyT es una de las instituciones más importantes que coordina los espacios con la UBA, en la práctica, los representantes del ministerio llevan tareas de control y gestión en los stands estableciendo un contacto directo con las y los coordinadores de las facultades. También hay personas en cada espacio que son contratadas por este ministerio para manejar algunas computadoras interactivas, ordenar la entrada y salida a los stands si hay mucha gente y registrar cuántas personas ingresan con un contador digital. Luego, está el personal de limpieza, son contratados

por una empresa privada al igual que el personal de seguridad. Todos los espacios cuentan con personas designadas de limpieza y de seguridad. Esta consideración es interesante ya que insistimos en la dinámica socio-política, por lo que también vemos dentro de los límites de cada stand una heterogeneidad de funciones y experiencias en las que conviven las distancias sociales materiales y simbólicas.

Bibliografía

- Alcibar, M. (2015). Comunicación pública de la ciencia y la tecnología: una aproximación crítica a su historia conceptual. *Arbor*, vol. 191, núm. 773, p. a242.
- Barros del Río, M. A. (ed.) (2013). *Comunicación social de la ciencia: estrategias y retos*. CENIEH.
- Kirshenblatt-Gimblett, B. (2004). El patrimonio inmaterial como producción metacultural. *Patrimonio inmaterial*. UNESCO.
- Roca, A. (2012). Todo conocimiento es político, sólo se trata de saber quién es el amo. *Espacios de Crítica y Producción*, núm. 48. Facultad de Filosofía y Letras (UBA).
- Wallerstein, I. (1996). ¿Qué tipo de ciencia social debemos construir ahora? *Abrir las ciencias sociales*. Siglo XXI.
- Williams, R. (1997). *Marxismo y literatura*. Península.
- Wolovelsky, E. (2005). *Certezas y controversias. Apuntes sobre la divulgación científica*. Libros del Rojas.

Capítulo 18

La antropología en tensión

Prácticas docentes en Tecnópolis

*Rocío M. Míguez Palacio, Paula Daniela Funes
y María Eugenia San Miguel*

Introducción

La inauguración de Tecnópolis en el año 2011 fue el resultado de políticas públicas destinadas a la popularización de la ciencia y la tecnología en Argentina. Fenómenos similares se dieron en otros países de América Latina donde el desarrollo científico fue notorio, en este escenario, los Estados nacionales asumieron un papel significativo al legitimar esta actividad (Navas y Marandino, 2009).

El parque temático abrió sus puertas todos los años, entre los meses de julio y octubre,¹ de manera ininterrumpida hasta el 2020 —cuando se llevó a cabo por primera vez una edición de verano en el mes de febrero—. Finalmente, a casi un año desde su cierre, Tecnópolis regresó en el verano de 2021 luego de una larga ausencia producto del contexto pandémico. La mayor megamuestra de ciencia, tecnología, industria y arte de Latinoamérica, que llegó a contar con más de sesenta stands, funcionó entre abril y diciembre del año 2020

1 En el año 2017, como excepción, el período en el que se extendió la feria fue de junio a octubre.

como un Centro de Atención Sanitaria destinado al cuidado de pacientes leves afectados con el Covid-19.² La inauguración en enero del 2021 fue transmitida por *streaming* a todo el país, fortaleciendo así el espíritu incluyente de Tecnópolis. Esta vez bajo el lema “reencuentros cuidados” se propuso una nueva modalidad de eventos y espectáculos recreativos al aire libre.

Una feria de la magnitud de Tecnópolis inspiró en el último tiempo la producción de diversos artículos académicos. El primero de ellos fue publicado en el año 2016 en la revista *Alteridades* (México), investigación que surgió a partir de la participación de las autoras en calidad de anfitrionas del espacio. Allí realizaron una reflexión crítica acerca de la comunicación pública y pedagógica del conocimiento antropológico (Delmonte Allasia, Garibotti, Casalderrey Zapata, Spengler y Ruffa, 2016). Al año siguiente se publicó otro artículo, en la revista *Chungara* (Chile), aquí los autores analizaron específicamente la exhibición “Evolución: Haciéndonos Humanos” donde llevaron a cabo un estudio de público con el objetivo de contribuir a la discusión de la comunicación de contenidos científicos en el contexto de ferias de ciencia (Conforti, Chaparro, Mariano y Díez Fernández-Lomana, 2017). Recientemente, las autoras del presente trabajo hemos realizado un análisis antropológico del guión museológico y museográfico de las salas de Arqueología y Etnografía del espacio “Ciencias del Hombre” con el fin de problematizar la representación de los pueblos indígenas en estos sitios, y la compleja relación existente entre los anfitriones y la muestra (Funes, San Miguel y Míguez Palacio, 2021). Paralelamente, se han publicado diversas reseñas, notas breves y ponencias acerca de Tecnópolis en los últimos años.³

2 Resolución 274/2020. Boletín Oficial de la República Argentina.

3 Cfr. Ahets Etcheberry (2018), Elichiry y Rouan Sirolli (2018), Elichiry, Rouan Sirolli y Salerno (2019), Míguez Palacio, Funes y San Miguel (2019), Tacca (2018, 2019) y Vasen (2012); entre otros.

A su vez, en este libro se presentan, además, dos capítulos con foco de estudio en Tecnópolis. El primero de ellos es el trabajo de Elichiry, Rouan Sirolli y Salerno, en el cual proponen una crítica a la exhibición “Haciéndonos Humanos” desde la materialidad, a partir de un abordaje etnográfico realizado durante las prácticas docentes de algunas de las autoras en 2017, y el registro de los cambios que se dieron en el último tiempo (2018 y 2019). El segundo capítulo, escrito por Tacca, analiza las características del espacio de la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL) de la Universidad de Buenos Aires en el parque en tanto política pública de comunicación de las ciencias antropológicas. Finalmente, el presente capítulo busca indagar en las particularidades que implica el formarnos como antropólogos docentes en el espacio de Tecnópolis, a partir de problematizar las prácticas docentes allí desarrolladas.

Nuestro trabajo se enmarca en la participación de la Universidad de Buenos Aires (UBA) en Tecnópolis desde el año 2012. Particularmente, la FFyL estuvo presente entre los años 2013 y 2019 donde estudiantes y graduados recientes de las carreras de Filosofía, Educación, Letras y —especialmente— Antropología (FFyL), así como de Sociología de la Facultad de Ciencias Sociales (FSOC), realizaron pasantías remuneradas en el parque, en el marco de un convenio entre la Secretaría de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil (SEUBE) de dicha casa de estudios y el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva (MinCyT). Específicamente, las pasantías fueron desarrolladas en el espacio del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), y en el sector “Ciencias del Hombre”, este último comprende un área extensa donde se ubican las muestras de Etnografía, Arqueología —incluye el Shincal de Quimivil y la Casa del Pucará— y Evolución Humana. Tanto en los stands de CONICET como

en Evolución Humana, los espacios se comparten con expositores⁴ de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales (FCEyN, UBA). Las muestras fueron creadas con el objetivo de servir como espacios museísticos interactivos enmarcados en un contexto de educación no formal.

A partir del año 2015, en el espacio de esta pasantía se iniciaron las prácticas docentes correspondientes al Profesorado en Ciencias Antropológicas como parte de la materia anual “Didáctica especial y prácticas de la enseñanza en antropología” (UBA).⁵ En este marco, el trabajo de campo para la presente investigación se desarrolló entre los años 2018 y 2019, donde nuestros roles fueron múltiples en tanto dos de nosotras llevamos a cabo prácticas docentes en el stand de Arqueología, y a su vez nos desempeñamos en calidad de coordinadora y anfitriona. Más aún, otra de nosotras además de trabajar como anfitriona, participó en dicho período como docente adscripta en la cátedra de “Didáctica especial”. De esta manera, buscamos conocer las particularidades de formarnos en un espacio de educación no formal donde es preciso considerar la heterogeneidad del público a la hora de planificar las visitas guiadas, en pos de transponer los contenidos propuestos por las exhibiciones haciendo uso de estrategias y recursos creativos que posibiliten la participación activa de los visitantes en el proceso de educación/enseñanza.

4 En este capítulo, usaremos indistintamente las categorías “anfitriones” y “expositores”. El término “expositor/a” se toma del campo, siendo una de las maneras en que se nombra la función de conducción de las visitas guiadas. No obstante, nos distanciamos de la implicancia que esta palabra pudiera tener en el campo de la docencia, donde haría referencia a una relación docente-estudiante en la que el último es relegado a una posición de pasividad con respecto a su aprendizaje. De esta manera, si bien utilizamos el término, no buscamos con él indicar que las visitas guiadas sean meramente *expositivas*, sino nombrar la tarea con la palabra que usan quienes la ejercen.

5 De aquí en adelante “Didáctica especial”.

Por último, durante este tiempo ocurrieron una serie de cambios en materia de política pública de ciencia y tecnología, entre los que se encuentran la reducción presupuestaria de varios ex ministerios, como el de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva, convertido en secretaría; la inflación anual acumulada y la brutal devaluación de la moneda que afectaron de manera directa los recursos destinados al parque.⁶

Herramientas teóricas y metodológicas

En este trabajo nos posicionamos en la perspectiva socioantropológica (Achilli, 2005), desde la cual consideramos que nuestra tarea docente está profundamente enlazada con la tradición disciplinar antropológica. Dicho enfoque posibilita analizar las prácticas docentes llevadas a cabo en Tecnópolis, las cuales ofrecieron la oportunidad de realizar el ejercicio de extrañamiento sobre la propia cotidianeidad y construir saberes. De esta manera, son las herramientas disciplinares de la antropología las que acompañan el proceso y sirven de insumo para la transposición didáctica (Candela, 1995; Cerletti, 2019; Sinisi, Cerletti y Rúa, 2011).

Argumentamos que si bien Tecnópolis en tanto parque temático es una feria de ciencias, el espacio “Ciencias del Hombre” habilita ser analizado con las herramientas conceptuales que brinda la museografía, ya que las muestras de Arqueología, Etnografía y Evolución Humana pueden pensarse como espacios museográficos. En este sentido, entendemos a la museografía como la relación entre la cuestión edilicia o arquitectónica, el público visitante y las muestras

6 Referencia: <<https://www.scidev.net/america-latina/news/ciencia-desciende-a-segunda-categoria-en-argentina/>>.

exhibidas (Dujovne y Calvo, 2004). A su vez, dichas exhibiciones son espacios de educación no formal sumamente enriquecedores para el contacto entre el público masivo y el ámbito científico. Retomamos lo planteado por Dujovne y Calvo (2004) cuando afirman que los grupos escolares que visitan espacios museísticos no deben analizarse meramente desde el rol de estudiantes, sino también como visitantes activos del espacio. De este modo, se genera un contexto propicio para que el *museo templo* dé paso a la idea de *museo foro* donde se incentive la participación activa de todos los presentes.

En este contexto, seguimos lo planteado por Torres al momento de entender que “la educación no formal implica prácticas, espacios y escenarios sociales, que no están estrictamente circunscriptos a la escolaridad convencional formal, pero que son importantes para la formación de las personas” (1995: 7). Tal es el caso de las muestras aquí analizadas donde se llevan a cabo experiencias de aprendizaje donde los contenidos de las ciencias antropológica y arqueológica son elaborados para transponerse en las visitas guiadas de manera significativa tanto para quienes aprenden como para quienes enseñan (Candela, 1995; Delmonte Allassia *et al.*, 2016, Sinisi, Cerletti y Rúa, 2011). Asimismo, estos emplazamientos de tipo museográfico resultaron ser un verdadero desafío para el conjunto de anfitriones ya que éstos debieron aprehender de herramientas de comunicación pública de la ciencia (CPC). Entendemos que la CPC es una forma de comunicación que hace referencia a una situación de diálogo entre distintos agentes sociales (Pupio *et al.*, 2009), la misma puede presentarse en múltiples formatos —ferias/campamentos de ciencia, museos, festivales, entre otros—.

En relación con lo anterior, es importante remarcar que estas prácticas formativas son parte de un proyecto de

extensión universitaria. Esto se relaciona, primeramente, con la finalidad de Tecnópolis de despertar vocaciones científicas en los visitantes, pero también con la manera en que la universidad pública se redefine y se repiensa en su función social desde el compromiso con la comunidad que la sostiene, al tiempo que cuestiona los saberes coloniales tradicionalmente producidos en los ámbitos académicos (Abduca *et al.*, 2015; Guelman, 2014; Petz, 2015). Así pues, el formarse como docentes antropólogos en el marco de una propuesta educativa universitaria de extensión, cuyo objetivo es acercar los contenidos de la antropología a un público sumamente masivo y heterogéneo, da cuenta del esfuerzo de la universidad por articular su praxis con las necesidades de la sociedad.

Por otra parte, en lo que respecta a la decisión metodológica, trabajamos desde un enfoque etnográfico (Rockwell, 2009). Para la consecución de esta meta, se realizó observación y observación-participante entre los años 2018 y 2019 en las salas de Etnografía y Arqueología.⁷ Asimismo, se llevaron a cabo entrevistas semi-estructuradas al colectivo de anfitriones de la FFyL durante la edición del 2019. A su vez, para el mismo período, se relevó material producido en el marco de las prácticas docentes de “Didáctica especial” en Tecnópolis —carpetas finales y planificaciones de guiones—. Los ejes que estructuraron tanto las entrevistas como las instancias de observación y de análisis de los documentos, estuvieron orientados a registrar las herramientas teóricas empleadas por los anfitriones en las instancias de interacción con el público. Además, se recuperaron las propuestas que surgieron por parte de los mismos con el fin de visibilizar sus posibilidades transformadoras.

7 Si bien el espacio de Arqueología comprende tanto la sala que lleva este nombre como la representación del Shincal de Quimivil, nos concentramos en analizar la primera.

Filo en Tecnópolis

El acuerdo referido anteriormente entre la Facultad de Filosofía y Letras y el Ministerio de Ciencia Tecnología e Innovación estableció que estudiantes y graduados recientes de esta facultad desarrollen prácticas formativas⁸ en Tecnópolis. Las mismas fueron remuneradas y al finalizar cada edición la SEUBE otorgó un certificado de participación. Durante el período que duró el trabajo de campo el parque abrió sus puertas desde las 10 hasta las 18 horas los días miércoles, jueves y viernes durante el año 2018, y los días viernes en el año 2019. Los grupos de visitantes estaban compuestos por público escolar (nivel inicial, primario, secundario y terciario), instituciones educativas y/o grupos de clubes u organizaciones sociales y, en menor medida, público general. Asimismo, Tecnópolis abría sus puertas los días sábados, domingos y feriados entre las 12 y 20 horas. En el caso de los fines de semana y días festivos, el público estaba compuesto en mayor medida por grupos familiares. Los horarios de trabajo estaban organizados en dos turnos (mañana y tarde) de cinco horas cada uno, es decir que el grupo de expositores cambiaba de un turno a otro. Con relación a los días de semana, la actividad principal estaba focalizada en los grupos escolares para quienes las visitas guiadas tenían una duración aproximada de entre 10 y 25 minutos en cada sala. Por otro lado, la dinámica de los fines de semana y feriados, consistía en dar la bienvenida al espacio, desarrollar visitas a demanda del público, y paralelamente resolver inquietudes y dudas. Sumado a este punto, en las muestras de Arqueología y Etnografía la

8 Nos referimos como "prácticas formativas" a las pasantías remuneradas que se llevan a cabo en Tecnópolis, puesto que este es el nombre que reciben en la documentación institucional que las regula. Es importante distinguirlas de las "prácticas docentes" que se llevan a cabo en la materia "Didáctica especial".

variable temporal jugó un rol clave en la dinámica de ambos espacios ya que debió consensuarse entre compañeros el tiempo de permanencia de los contingentes escolares en cada stand.

Durante algunas ediciones de Tecnópolis (2013-2017) se conformaron dos equipos de trabajo para las prácticas formativas: por un lado el de guías y por otro el de anfitriones/expositores. Paralelamente, cada uno de ellos contó con un equipo de coordinación. Los primeros desempeñaron sus tareas en todo el complejo, mientras que los segundos tenían su lugar de trabajo en los espacios de CONICET y “Ciencias del Hombre”. No obstante, a partir del año 2018 la propuesta de Tecnópolis incluyó como anfitriones a algunas personas que en las ediciones anteriores se habían desempeñado como guías al prescindir de la tarea de estos últimos. Específicamente, los anfitriones/expositores en tanto mediadores entre la muestra y el público tuvieron por objetivo conducir la experiencia a lo largo de la visita a través de la participación e interacción con los visitantes (Funes, San Miguel y Míguez Palacio, 2021). Este colectivo estuvo compuesto principalmente por estudiantes y graduados recientes de antropología.

En este punto, es una necesidad remarcar el contexto museográfico en donde el conjunto de anfitriones llevó a cabo las visitas guiadas. Específicamente, la representación de los pueblos indígenas en las salas de Arqueología y Etnografía⁹ presentaba un recorte arbitrario y descontextualizado. En adición, la falta de información referencial de la cartelera contribuyó a generar un espacio en el cual se pusieron en tensión las trayectorias pedagógicas, y el posicionamiento teórico/epistemológico de los

9 Para ver en detalle la descripción de las salas de Arqueología y Etnografía, consultar Funes, San Miguel y Míguez Palacio (2021).

anfitriones para sortear las problemáticas inherentes a estas exhibiciones en las visitas guiadas (Funes, San Miguel y Míguez Palacio, 2021).

En el marco del trabajo de campo, los anfitriones manifestaron en conjunto inquietudes acerca de construir nuevas herramientas teóricas y prácticas con el fin de lograr un mejor desenvolvimiento en este contexto museográfico atravesado por posicionamientos políticos en conflicto permanente. Así, existió un proceso de problematización de la praxis de parte de los expositores respecto de su propia labor en tanto comunicadores científicos (Magnin *et al.*, 2010). En tal sentido, se logró establecer un diálogo con los entrevistados donde surgió una serie de propuestas con el fin de problematizar el guión museológico de ambas salas, ellas fueron: talleres/seminarios internos, asambleas de discusión, ejercicios performáticos, cursos de oratoria, y confección de materiales didácticos.

En relación con la propuesta del equipo de FFyL en Tecnópolis, a partir del trabajo de campo se hicieron referencias a los guiones museológicos realizados en el año 2015. Los mismos fueron el resultado de la sistematización y elaboración de material didáctico a partir del contenido de los espacios de Arqueología y Etnografía, y de las inquietudes de los propios anfitriones, así como de entrevistas realizadas al público visitante. Dicho material fue producido con el fin de servir de base y guía para el conjunto de expositores. En este marco, los guiones confeccionados por el equipo de Tecnópolis fueron aprehendidos por los anfitriones quienes a su vez los articularon con un discurso que invitó a los visitantes a problematizar el contenido de las muestras. A saber, el proceso de elaboración del contenido de la visita guiada fue generalmente colectivo, puesto que se ancló en el diálogo permanente entre compañeros. Estas instancias permitieron problematizar la muestra de antropología,

tensionar el contenido que la misma transmite, y complementar las guiadas con una reflexión profunda.

Así pues, con el objetivo de intervenir la muestra, los anfitriones pusieron en juego una serie de estrategias constitutivas del proceso de transposición de los contenidos antropológicos. A partir del trabajo de campo, encontramos que una de ellas consistió en problematizar el sentido común utilizando el exotismo de la propia muestra. De esta manera, tomando como base los objetos y/o rituales que pudieran resultar llamativos, se buscó “captar” la atención de los visitantes y la guiada se estructuró desde allí. Por otro lado, algunos anfitriones adoptaron como estrategia introducir las visitas en un marco general de las humanidades donde las ciencias antropológicas solo son una parte de ese gran espectro de conocimiento. Esto es, se partió de una curiosidad general para llegar a una definición formal de la antropología. Cabe mencionar que esta táctica es adoptada por aquellos anfitriones formados en otras carreras de FFyL.

En lo que respecta a la formación de base de los expositores, a partir del trabajo de campo interpretamos que aquellos cuya trayectoria formativa se había desarrollado en carreras distintas a la antropología presentaron mayores dificultades a la hora de realizar una visita guiada. Por otra parte, los anfitriones con formación en antropología (social y arqueología)¹⁰ señalaron en las entrevistas que las materias de la FFyL les sirvieron para ampliar conocimientos acerca del contenido de los stands. En este marco, algunos anfitriones rescataron la perspectiva que proponen dichas materias a la hora de pensar y reflexionar sobre fenómenos sociales, antes que los contenidos ofrecidos por la currícula

10 En el caso de la carrera de Antropología, tanto la orientación arqueológica como la sociocultural, comparten 17 materias de un total de 30. A saber, gran parte de los contenidos que componen las muestras de Tecnópolis se pueden vincular con las propuestas de las materias comunes para ambas orientaciones.

académica. En otras ocasiones, se remarcó que las lecturas adicionales acerca de ciertos tópicos antropológicos también fueron un sostén para reforzar la propuesta de visita guiada. Quienes además de la formación académica que brinda la facultad, desarrollaron actividades y pasantías de investigación, contaron con insumos adicionales para llevar a cabo las visitas guiadas puesto que las experiencias particulares también fueron significativas a la hora de elaborar el guión museológico. De esta manera, las trayectorias profesionales en investigación permitieron citar ejemplos concretos relacionados con sus trabajos, así como transponer conceptos específicos en profundidad. Cabe destacar que en el mismo campo de la antropología hay diferencias entre las formaciones de aquellos que deciden optar por una u otra orientación disciplinar, o quienes transitan ambas.

Los elementos antes mencionados (currícula académica, experiencias de investigación y personales) confluyeron en la propuesta de enseñanza que supuso la participación de la FFyL en Tecnópolis. Es necesario resaltar que, si bien cada sala tenía su propio guión, fueron los anfitriones quienes le dieron su impronta a las visitas guiadas donde apelaron a distintos recursos con base en su propia trayectoria profesional. Como fue señalado oportunamente, la construcción del contenido de esas charlas fue colectiva, y se dio en espacios de encuentro informal que surgieron espontáneamente durante la jornada de trabajo entre compañeros. En términos generales, en estas ocasiones se compartían estrategias y reflexiones sobre los aciertos y/o errores en las guías con el fin de reproducirlos/corregirlos, a la vez que se ponían en común nuevas preguntas del público o a partir de comentarios de los visitantes.

Otro de los desafíos con el que nos enfrentó Tecnópolis, fue el de reconocer que la ciencia tiene muchos públicos, relacionados de manera compleja con distintos factores de

estratificación social como el sexo, la edad, el nivel socio-educativo o la posición socioeconómica. Como resultado, es evidente que existe una asimetría en el acceso de los diferentes públicos a los contenidos científico-tecnológicos (Polino, 2019). En este marco, la creación de Tecnópolis tendió puentes entre diversos sectores de la sociedad, especialmente los más populares, y dichos contenidos. Más aún, posibilitó el acercamiento del mundo científico a grupos escolares de todo el país. Es preciso señalar que cada visitante trae consigo un universo cultural, de expectativas, necesidades, experiencias, prácticas y representaciones que se activan en el espacio comunicativo propuesto por la exhibición. Por consiguiente, el público percibe, distingue, selecciona e interpreta los diversos contextos temáticos que agrupan objetos, textos e imágenes cargados de significación (Gorgas y de la Cerda 2005). Es decir, se concibe a los sujetos como participantes necesarios del proceso de construcción del conocimiento.

Particularmente, en las ediciones que duró el trabajo de campo (2018-2019) el público escolar estuvo compuesto en su gran mayoría por estudiantes tanto de gestión pública como privada, de distintos niveles educativos (inicial, primario y secundario)¹¹ de la provincia de Buenos Aires, aunque en menor medida también llegaban contingentes desde distintos puntos del país. La propuesta de trabajo tenía un momento inicial donde se interpelaba al grupo a partir de preguntas disparadoras con el objetivo de relevar los saberes previos de los visitantes y poder desarrollar los contenidos de manera significativa, anclándolos en sus experiencias y conocimientos. En este sentido, en la mayoría de los casos registrados en el trabajo etnográfico, los anfitriones problematizaron lo exótico de la muestra en el acto

11 Incluso, en algunas ocasiones hemos registrado que en una misma guiada participaban cursos de distintas franjas etarias, complejizando aún más la labor de los anfitriones.

mismo de la guiada.¹² En el caso de la sala de Arqueología, el foco estuvo puesto en señalar que los pueblos originarios representados en la muestra no pertenecen a un pasado inmóvil, sino que son parte de nuestro presente, hecho que se evidencia en la materialidad y en la continuidad de los pueblos indígenas en la actualidad. Por otro lado, en el stand de Etnografía la estrategia adoptada consistió en presentar a la antropología como una ciencia que contribuye a desnaturalizar “lo social”, es decir, se propuso discutir la “naturalidad” de las formas sociales en las cuales los visitantes están inmersos con el fin de poner en juego el ejercicio de naturalizar lo extraño y exotizar lo cotidiano.

Respecto de las visitas guiadas destinadas a niños de jardines de infantes, éstas representaron un desafío para el conjunto de expositores, puesto que en términos generales la gran mayoría no poseía experiencia o formación previa en el manejo de grupos de niños tan pequeños. En este caso, el factor tiempo fue un punto importante ya que las guiadas tendían a ser más cortas en comparación con las brindadas a otro tipo de público.¹³

Asimismo, tal como describimos anteriormente, las visitas guiadas se articularon con los intereses de los visitantes, y con las propuestas didácticas traídas por grupos escolares. En este sentido, cabe detenernos en la interacción que existe entre los contenidos abordados en las charlas y aquellos que

12 Para ampliar sobre este punto, consultar en: Ahets Etcheberry (2018).

13 En relación con las particularidades del trabajo con infantes, podemos señalar para el espacio de Arqueología, que una de las estrategias registradas en septiembre del año 2018 fue sugerirle a los niños que identifiquen en las vitrinas del stand aquellos objetos del pasado que se encuentren en sus respectivas casas. La finalidad consistió en mostrar la manera en que la arqueología se vincula con nuestra cotidianidad y con el estudio de objetos que hoy en día forman parte de nuestras vidas. Para el caso de Etnografía, la conexión entre la exhibición y la cotidianidad fue trazada a partir del relato de los rituales, en comparación con escenas cotidianas que los niños pudieran identificar como similares.

forman parte de las currículas correspondientes a los distintos niveles. Así, la narración sobre los pueblos indígenas, las ciencias sociales, el trabajo de antropólogos y arqueólogos, está vinculada con aquellos elementos que socialmente están establecidos en los “núcleos de aprendizaje prioritarios” (Portal EDUCAR, citado en Rúa, 2019: 7). Esto permite interpretar que si bien hay una independencia para la elaboración de guiones, la misma no supone que esta práctica se desligue totalmente de los lineamientos estatales educativos. Por consiguiente, al momento de pensar la visita guiada se tuvieron en cuenta los contenidos mínimos que se suponen aprendidos para los distintos niveles educativos, y en función de eso, se pensó una estrategia para abordar los temas de las exhibiciones.

No obstante, en el marco de dichas visitas guiadas, las planificaciones muchas veces se flexibilizaron de acuerdo a la interacción con los sujetos. La propuesta de los anfitriones desde estos espacios era, en consecuencia, partir de los intereses del público, y generar un intercambio en el cual se problematicen tanto el guión museológico de la exhibición, como el sentido común y los saberes previos de los visitantes, tomando sus intervenciones para reflexionar sobre nuestra propia práctica.

El proceso de transposición didáctica en Tecnópolis

En este apartado, nos detendremos en analizar el proceso de formación en tanto docentes antropólogos en Tecnópolis. La materia “Didáctica especial” en el período 2015-2019 ofreció la opción de realizar las prácticas docentes en el espacio de “Ciencias del Hombre” a los anfitriones con formación en antropología que allí transitaban prácticas formativas. Cabe aclarar que la propuesta de extensión universitaria

no requirió la cursada de esta materia para participar en Tecnópolis. Además, tampoco fue un requisito que quienes estuvieran trabajando en el parque, al cursarla debieran hacer sus prácticas docentes en ese espacio.

En pos de explicitar nuestro posicionamiento a la hora de analizar este proceso de formación resulta necesario comentar que nuestro lugar de enunciación es múltiple, en la medida en que las tres autoras transitamos recorridos distintos pero complementarios. Así, todas nos hemos desempeñado en calidad de anfitrionas en el parque, y una de nosotras, a su vez, también ha conformado el equipo de coordinación territorial.¹⁴ En relación con el Profesorado en Ciencias Antropológicas, todas las autoras elegimos esta orientación para titularnos. Dos de nosotras optamos por desarrollar nuestras prácticas docentes en Tecnópolis con la modalidad de pareja pedagógica. Y finalmente, una de las autoras transitó su adscripción¹⁵ docente en la materia “Didáctica especial” en el período que comprende el trabajo de campo para este capítulo.

En cuanto al trabajo en pareja pedagógica resultó necesario, en primera instancia, contextualizar la práctica cotidiana para luego trabajar en conjunto en la elaboración de los guiones museológicos dirigidos a los distintos públicos que asistían al parque.¹⁶ No obstante, al momento de construir los contenidos a transponer en las visitas guiadas fue sumamente

14 Nuestra antigüedad en el parque también es diversa. En este sentido, Míguez Palacio participó en calidad de anfitriona de los espacios de CONICET y “Ciencias del Hombre” entre los años 2015 y 2019, Funes en la edición de 2018, y San Miguel entre 2013 y 2016, dado que a partir de 2017 y hasta 2019 lo hizo en como coordinadora territorial.

15 Por otro lado, la figura de adscripción se define para la carrera de Ciencias Antropológicas como un espacio de formación para estudiantes que cumplan con al menos un 50% de materias aprobadas de la carrera y graduados recientes “en el marco de equipos de docencia-investigación constituidos en cátedras o equipos de trabajo de la facultad”.

16 Es menester indicar, que si bien el armado de los guiones fue realizado de manera colaborativa, las instancias de práctica y evaluación fueron individuales.

importante realizar un ejercicio de diálogo profundo y permanente. Otra particularidad con la que nos encontramos a la hora de transitar dicha experiencia tuvo que ver con los diferentes recorridos formativos que teníamos en tanto estudiantes de ambas orientaciones de la carrera. En este punto, retomamos lo planteado por Rodríguez Zidán y Grilli Silva cuando afirman que “La conformación de parejas pedagógicas como dispositivo, más allá de tener un componente técnico, dispone y configura una intencionalidad: facilitar el aprendizaje y la formación en los actuales contextos de aprendizaje colaborativo” (2013: 65). En nuestro caso particular, el hecho de trabajar en dupla ofreció la posibilidad de implementar múltiples herramientas teóricas y metodológicas tanto en la instancia de planificación y elaboración de contenidos como en la producción de diversas actividades que se plantearon para los visitantes de la muestra.

Respecto de la adscripción, entre las tareas se propone el profundizar en cuestiones teóricas vinculadas con las temáticas de investigación de los equipos de cátedra, así como participar en los espacios de clases donde se acompaña a docentes (“Reglamento interno para la selección de aspirantes a adscripción”, art. 16). Esta experiencia complementó el proceso de las prácticas docentes en pareja pedagógica de las otras autoras, ya que pudo fortalecerse analíticamente la exploración de las cuestiones que se despliegan en este capítulo. Para ello fue imprescindible el ejercicio de extrañamiento sobre el propio rol de anfitriona de esta autora, no solamente desde su trabajo etnográfico en los espacios de Arqueología y Etnografía, sino también como parte del equipo docente que contribuye en la formación de colegas.¹⁷

17 En el marco de esta adscripción se dio la posibilidad de acompañar a dos estudiantes en sus prácticas docentes en Tecnópolis.

En este contexto, es preciso puntualizar las herramientas teóricas que sirvieron como fundamentación para el análisis de las prácticas docentes. Así, la etnografía ofreció un abanico de posibilidades teóricas y metodológicas en la medida que habilitó a profundizar respecto de la tradición disciplinar, y construir conocimiento de manera reflexiva (Cerletti, 2019; Delmonte Allassia *et al.*, 2016; Rockwell, 2009; Sinisi, Cerletti y Rúa, 2011). El hecho de retomar la pregunta antropológica frente al encuentro con *otros* posibilitó explorar el concepto de identidad. Esta discusión apareció en las guías como consecuencia de la propuesta de la sala, en la medida en que los objetos allí exhibidos podían atribuirse en su mayoría a pueblos originarios del actual territorio argentino. Por ese motivo, fue necesario revisar los elementos teóricos disciplinares que se ponen en juego cuando se transponen contenidos en una muestra de gran relevancia como lo es Tecnópolis.

La cuestión del quehacer arqueológico resultó ser un contenido relevante a la hora de pensar y desarrollar una propuesta educativa para la sala de Arqueología especialmente, en cuyo *hall* se encontraba ubicado un ploteo de grandes dimensiones donde se aludía a la metodología de trabajo: excavaciones/prospecciones y análisis en el laboratorio. Sin embargo, pese al gran aporte de este recurso físico, fue necesario argumentar que la praxis arqueológica excede al trabajo campo, puesto que la labor disciplinar se basa principalmente en el análisis del comportamiento humano en el pasado.

En relación con la cuestión indígena en Argentina, en las salas de Arqueología y Etnografía se exhibieron objetos tradicionales sin hacer referencia a la actualidad de los pueblos representados. Entendemos que esto tiene que ver con la historia de negación e invisibilización de los indígenas sobre la que se basa el sentido común argentino.

De esta manera, y como analizamos en otro artículo (Funes, San Miguel y Míguez Palacio, 2021), consideramos que los visitantes al transitar las muestras —en caso que no participen de las visitas guiadas—, se encuentran con objetos que solidifican las concepciones racistas que pudieran tener respecto de dichos pueblos. Estas ideas subyacentes suponen que los indígenas, o bien no forman parte de nuestro presente puesto que antaño tuvieron un lugar en la historia pero fueron “extintos”, o su permanencia continúa en ámbitos rurales pero están ausentes en las ciudades, cuestiones ampliamente discutidas y refutadas (ver Bartolomé 2003, Delrio, 2010, y Weiss, Engelman y Valverde, 2013).

De esta manera, los expositores contribuyeron activamente en la discusión contra la mirada colonial que aparecía en la exhibición. Para ello, se valieron de herramientas teóricas propias de la disciplina. Puntualmente, en el caso de los rituales, se trabajó con el concepto de eficacia simbólica (Levi Strauss, 1958), las etapas que los constituyen (Turner, 1969), entre otros elementos, y comparándolos luego con los que forman parte de nuestra sociedad —ver por ejemplo Citro (2008)—. Lo llamativo del exotismo terminó resultando en una suerte de anzuelo con el cual captar la atención del público (Ahets Etcheberry, 2018), para luego abordar la pregunta antropológica por la otredad, y volver a mirar al *nosotros* (Krotz, 1994). Para conseguir ese objetivo, fue necesario dar cuenta que aquello que se percibe como exótico es fruto de una mirada colonialista sobre las culturas “no europeas”. Desde este punto, el hecho de problematizar este contexto histórico fue lo que permitió romper con el “mosaico” de pueblos, y comprender la propuesta de las salas de manera integral (Lander, 2000). Los expositores construyeron estrategias para proponerle al público ejercicios de extrañamiento y desnaturalización, en la medida en que se los invitó a cuestionar la propia realidad a partir del

encuentro con estas formas alternativas de explicar porciones del mundo, y sobre todo, a reconocer que aquello que se presenta como tan lejano resulta simplemente un elemento más en el *nosotros* plural.

Específicamente, con relación a las prácticas docentes, fue en la instancia de las tutorías donde se dio parte del ejercicio de extrañamiento, desnaturalización y reflexividad sobre la propia tarea, lo cual, sumado a los espacios de encuentro informal permitieron repensar, evaluar, y generar una propuesta. Las tutorías son la instancia dentro de la materia que tiene por objetivo trabajar en pos de “la elaboración de la propuesta de enseñanza de la antropología” (programa de “Didáctica especial y prácticas de la enseñanza en antropología”, 2021: 5), y se desarrollan en el segundo módulo de cursada.¹⁸ En tal sentido, la dinámica de trabajo se organiza en base a la modalidad de taller con grupos reducidos, los cuales tienen un acompañamiento en el proceso de construcción del “problema a enseñar” de cada practicante o pareja pedagógica (Achilli, 2016). Así, en el taller se trabaja acerca de las situaciones particulares de los estudiantes a partir de sus producciones escritas, y con una dinámica colectiva en la medida en que las reflexiones propuestas son trabajadas por los practicantes en conjunto con docentes, adscriptos, y compañeros de cursada. En relación con las prácticas en el parque, la materia “Didáctica especial” constituyó un espacio en el cual los anfitriones practicantes pudieron sistematizar una planificación y ejecución de visitas guiadas en tanto experiencias educativas.

En términos generales, para acreditar la materia los practicantes —tanto individualmente como en pareja pedagógica— deben elaborar un programa de contenidos,

18 Didáctica especial es una materia anual que se desarrolla en dos módulos. Cada uno se extiende en un cuatrimestre, los cuales se pueden cursar de manera consecutiva, o no.

desarrollar una de las unidades temáticas de dicho programa, y planificar clases en las que esa unidad se desplegará. Las clases planificadas son las que se llevarán a cabo en la experiencia de práctica frente a alumnos en un curso de nivel secundario, terciario o universitario. La experiencia tiene por objetivo que los estudiantes puedan seleccionar y secuenciar contenidos, y fundamentar teóricamente la propuesta atendiendo al contexto en el que se llevará a cabo. Al finalizar esta segunda parte de la materia, se elabora una carpeta final donde se compilan todos los documentos producidos durante la cursada. Los mismos son acompañados de un análisis del proceso y una reflexión sobre la experiencia. Por ende, dicha carpeta es un documento que permite evaluar el proceso de práctica docente.

En el caso de las propuestas de enseñanza que se diseñaron para realizar las prácticas docentes en Tecnópolis, existen algunas particularidades puesto que la tarea educativa era distinta a la que podía encontrarse en el contexto áulico. Resulta importante destacar que al planificar contenidos educativos en Tecnópolis se debió considerar la rotación constante del público escolar, mientras que los contenidos temáticos de las salas se mantenían estáticos. Incluso, en algunas ocasiones hemos registrado que en una misma visita guiada participaban cursos de distintas franjas etarias, complejizando aún más la labor de los anfitriones. Estos hechos resultan llamativos si tenemos en cuenta que se distancian de los contextos de educación formal, donde las unidades temáticas cambian semana a semana y el grupo conformado de estudiantes permanece estable por períodos anuales.

De este modo, los contenidos que se trabajaron eran los mismos para todos los contingentes de visitantes que llegaban a las salas, aunque fue necesario adaptar las planificaciones a cada uno en particular, y para ello resultó

imprescindible contar con el trabajo previo de contextualización (Fabrizio y Gallardo, 2016). Incluso si los grupos con los que se interactuó no fueron siempre los mismos, el trabajar diariamente con un contenido relativamente estable permitió observar y registrar las regularidades en esas interacciones. Cada contingente escolar fue particular, cada interacción única, y por ende resultó imposible anticipar los saberes previos de quienes llegaban a las salas, no obstante, se pudieron distinguir algunos conceptos y preguntas que aparecían sistemáticamente en las visitas. Encontramos que esas regularidades estaban estrechamente vinculadas con el sentido común sobre los pueblos originarios referidos anteriormente, y por este motivo, dialogar y transformar dicho sentido común se presentó como uno de los objetivos recurrentes a la hora de elaborar las propuestas de enseñanza. Por consiguiente, las planificaciones debieron ser lo suficientemente flexibles y permitir el intercambio real con los sujetos con quienes se interactuó. En este sentido, la propuesta de trabajo en el espacio de tutorías consistió en elaborar distintos guiones museológicos para lograr abarcar la heterogeneidad de los asistentes al parque.

En el caso de las carpetas finales, fue necesario considerar el contexto de producción de las planificaciones, dado que están inmersas en una realidad social más amplia atravesada por cuestiones políticas que la transforman. Dichas producciones dieron cuenta de este contexto como marco general para lograr propuestas de enseñanza coherentes y situadas de la realidad actual —nos referimos a la situación que atraviesa la universidad pública, los conflictos que surgen en torno a ella, así como a las políticas públicas de ciencia, entre otros tópicos—.

A partir de lo anterior, encontramos que un elemento presente en todas las carpetas analizadas fue el esfuerzo por generar propuestas que superen el rol expositivo del

docente, donde se consideró la agencia de los estudiantes como sujetos activos en la situación de enseñanza/aprendizaje. De esta manera, se planificaron guiones en los que se contempló iniciar la interacción con preguntas a los visitantes en pos de conocer sus saberes previos, para cimentar sobre ellos el desarrollo de la visita. Entre los recursos más utilizados para el proceso de transposición, se establecieron comparaciones de las escenas presentadas en las salas con aquellas de la vida cotidiana. Finalmente, resultó posible evaluar ese aprendizaje con preguntas y comentarios de cierre.

En este punto, es una necesidad de primer orden comentar que las estrategias y recursos utilizados por los practicantes en la actividad docente, están estrechamente vinculados con la labor que los mismos llevaron a cabo durante el desarrollo de las prácticas formativas. Al respecto, las primeras pueden agruparse en las siguientes propuestas generales: por un lado, la utilización del exotismo de las exhibiciones para generar interés en los visitantes, despertar la curiosidad sobre los contenidos seleccionados para las visitas, y a partir de ese ejercicio, problematizar su sentido común. Por otro lado, posicionar a las ciencias sociales, particularmente, a la antropología y la arqueología, en el entramado de relaciones políticas y dinámicas del saber.

En cuanto a los recursos seleccionados para las prácticas docentes, fueron centrales los objetos y los rituales dispuestos en las salas, así como las escenificaciones de los pueblos indígenas. También se utilizaron los ploteos de mapas, fotografías, y cartelera en general, mediante los cuales se pudo abordar temas que muchas veces excedían la propuesta de las exhibiciones, de acuerdo con las decisiones del practicante o de la pareja pedagógica. Además, en las visitas guiadas se hizo referencia a casos o ejemplos concretos con base en las experiencias de investigación de los anfitriones practicantes.

Reflexiones finales

Desde el año 2013 estudiantes y graduados recientes de la FFyL (UBA) llevaron a cabo prácticas formativas en Tecnópolis en calidad de anfitriones y guías. Cada grupo, a su vez, contó con un equipo de coordinación. Desde nuestro lugar de anfitrionas, la función que tuvimos consistió en mediar entre la exhibición y los visitantes, donde propusimos intervenciones críticas sobre los objetos y escenificaciones para transponer los contenidos seleccionados. Por otro lado, en lo que respecta a la coordinación territorial, además de las funciones netamente administrativas, una de las principales tareas se basó en asistir a los anfitriones en relación con los contenidos teóricos de la muestra y con el desenvolvimiento general dentro de la misma. En este marco, nos interesa puntualizar que las prácticas formativas en Tecnópolis, en tanto espacio de educación no formal, tuvieron el objetivo de democratizar el saber antropológico y arqueológico desde una propuesta de extensión universitaria para comunicar la ciencia a un público heterogéneo.

A partir del año 2015, la cátedra “Didáctica especial” habilitó la posibilidad de realizar prácticas docentes para acreditar la materia en los espacios museográficos de la muestra “Ciencias del Hombre”, y en el espacio de antropología localizado en el stand del CONICET. La propuesta consistió en la elaboración de guiones museológicos para las visitas guiadas, los cuales fueron planificados individual y colectivamente para trabajar con grupos escolares de nivel secundario. Siguiendo esta línea, estuvo muy presente el esfuerzo por tensionar el contenido de las exhibiciones con el fin de que los estudiantes problematicen los materiales allí expuestos. Los procesos de práctica docente se desarrollaron asociados a las prácticas formativas, y en consecuencia,

aprovecharon su carácter colectivo. En este sentido, en nuestros roles de adscripta y de practicantes en pareja pedagógica, pudimos desarrollar una mirada crítica de la experiencia educativa en Tecnópolis con nuevas herramientas teóricas y epistemológicas. Así, la participación en el proceso de formación de colegas desde la adscripción generó buena parte de las preguntas que guiaron estas páginas, las cuales complementaron aquellas que habían surgido de las prácticas docentes en pareja pedagógica.

Esta experiencia resultó sumamente particular debido a la masividad del público que concurrió a Tecnópolis, y ello nos enfrentó con la posibilidad de superar el encierro académico. Por consiguiente, las propuestas de enseñanza y los problemas que se construyeron a partir de las experiencias de práctica docente, debieron transitar ciertas particularidades y desafíos. En base al recorrido que presentamos en las páginas anteriores, entendemos que los elementos que hicieron únicas a las experiencias de prácticas formativas y de prácticas docentes en Tecnópolis, ofrecieron una lente desde la cual mirar nuestro papel en la tarea de comunicar la ciencia en tanto docentes antropólogos. En este punto, fue fundamental conocer la dinámica cotidiana del trabajo en el parque, así como el uso estratégico de los objetos presentes en las salas, de las narrativas exóticas que se proponían como recurso, y de la participación activa de los visitantes, dado que nunca hubo situaciones idénticas. En suma, se desarrollaron algunas coordenadas sobre las cuales asentar un plan flexible orientado a tensionar esos recursos y a proponer una mirada reflexiva sobre el propio sentido común.

Agradecimientos

A nuestros compañeros de trabajo por brindar las entrevistas. Así como también a Sonia Araya, María Victoria Armani, Daniela Cañete, Magalí La Rocca y Julia Merler por su lectura del manuscrito. Finalmente, queremos agradecer a la cátedra “Didáctica especial” por invitarnos a participar del libro.

Bibliografía

- Abduca, R. G., González, C., Iñigo Carrera, V., Leguizamón, J. M., Picciotto, C., Rodríguez Fortes, R., Schiaffini, H., y Trincherro, H. H. (2015). Universidad y pueblos originarios: la extensión como eje articulador. *Redes de Extensión*, vol. 1, núm. 8, pp. 55-66.
- Achilli, E. L. (2005). *Investigar en antropología social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Laborde.
- Achilli, E. L. (2016). Enseñar antropología. Una introducción. Cerletti, L. y Rúa, M. (comps.), *La enseñanza de la antropología*, pp. 17-30. Facultad de Filosofía y Letras (UBA).
- Ahets Etcheberry, E. I. (2018). Tecnópolis: antropología en la salida de domingo. *Etcétera. Revista del Área de Ciencias Sociales del CIFYH*, núm. 3, pp. 1-14.
- Bartolomé, M. A. (2003). Los pobladores del “Desierto”: genocidio, etnocidio y etnogenésis en la Argentina. *Cuadernos de Antropología Social*, núm. 17, pp. 162-189.
- Candela, A. (1995). Transformaciones del conocimiento científico en el aula. Rockwell, E. (ed.), *La escuela cotidiana*, pp. 173-197. Fondo de Cultura Económica.
- Cerletti, L. (2019). La formación docente de los/as antropólogos/as y sus prácticas de enseñanza: acerca del trabajo sobre las experiencias. *Debates Em Educação*, vol. 11, núm. 23, pp. 416-431.
- Cerletti, L. y Rúa, M. (2016). Antropología de la enseñanza. Conocimientos y experiencias. Cerletti, L. y Rúa, M. (comps.), *La enseñanza de la antropología*, pp. 123-145. Facultad de Filosofía y Letras (UBA).

- Citro, S. (2008). El rock como un ritual adolescente. Trasgresión y realismo grotesco en los recitales de Bersuit. *TRANS. Revista transcultural de música*, núm. 12.
- Conforti, M. E., Chaparro, M. G., Mariano, M. y Diez Fernández-Lomana, J. C. (2017). Haciéndonos humanos: análisis de una exhibición científica en Argentina. *Chungara. Revista de Antropología Chilena*, vol. 49, núm. 1, pp. 81-98.
- Delmonte Allasia, A., Garibotti, M. B., Casalderrey Zapata, C., Spengler, G. y Ruffa, M. J. (2016). Transposición didáctica y socialización del conocimiento antropológico en el contexto museográfico de Tecnópolis. *Alteridades*, vol. 26, núm. 52, pp. 93-105.
- Delrio, W. (2010). El genocidio indígena y los silencios historiográficos. Bayer, O., *Historia de la crueldad argentina: Julio A. Roca y el genocidio de los pueblos originarios*, pp. 67-76. El Tugurio.
- Dujovne, M. y Calvo, S. (2004). El museo y la visita escolar. *Imagen. Revista del Instituto de Historia del Arte Argentino y Latinoamericano*, vol. 4, núm. 4, pp. 93-109.
- Elichiry, V. y Rouan Sirolli, M. (2018). *El proceso de evolución humana en Tecnópolis: reflexiones acerca de la articulación entre los conocimientos científicos y la comunicación pública de la ciencia*. XI Jornadas de Jóvenes Investigadores en Ciencias Antropológicas. Libro de Resúmenes. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Elichiry, V., Rouan Sirolli, M. y Salerno, V. M. (2019). *El proceso de evolución humana en Tecnópolis: reflexiones sobre la construcción de conocimiento a partir de la materialidad*. Jornada Enseñar antropología: los desafíos de la construcción de conocimiento en contextos diversos. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Fabrizio, M. L., y Gallardo, S. (2016). "¿A quienes le enseñamos y qué contenidos elegimos?...". Repensando la contextualización y la producción de conocimiento en el aula desde-y para-la enseñanza de la antropología. *Revista Brasileira de Ensino Superior*, vol. 2, núm. 1, pp. 8-20.
- Funes, P. D., San Miguel, M. E. y Míguez Palacio, R. M. (2021). La representación de los pueblos indígenas en las salas de Arqueología y Etnografía en Tecnópolis (Argentina): experiencias desde la extensión universitaria. *Anales de Antropología*, vol. 55, núm. 1, pp. 131-142.
- Gorgas, M. y de la Cerda, J. (2005). A diferentes denominaciones, diferentes ideologías: pero siempre se trata de la gente. Viereg, H. K. (ed.), *Museology and audience: museología y el público de museos*, pp. 69-74. International Committee for Museology.

- Guelman, A. (2014). La vinculación universidad-sociedad como eje de la discusión prospectiva acerca del papel de la universidad. Llomovatte, S., Juarros, F. y Kantarovich G. (comps.), *Prospectiva universitaria. La reflexión sobre el futuro de la universidad pública*. Facultad de Filosofía y Letras (UBA).
- Krotz, E. (1989). Algunos problemas de la enseñanza de la investigación antropológica. *Nueva Antropología*, vol. 10, núm. 35, pp. 67-84.
- Krotz, E. (1994). Alteridad y pregunta antropológica. *Alteridades*, vol. 4, núm. 8, pp. 5-11.
- Lander, E. (2000). *Colonialidad del saber, eurocentrismo y ciencias sociales*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - Unesco.
- Míguez Palacio, R. M., Funes, P. D. y San Miguel, M. E. (2019). *Intersticios entre la extensión universitaria y la comunicación pública de la ciencia: experiencias pedagógicas en Tecnópolis*. Jornada Enseñar antropología: los desafíos de la construcción de conocimiento en contextos diversos. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Navas, A. M. y Marandino, M. (2009). Dimensión política de la popularización de la ciencia y la tecnología en América Latina: el caso de Brasil. *Ciencias*, núm. 96, pp. 48-56.
- Petz, I. (2015). Extensión universitaria: tendencias actuales y desafíos pendientes. *Redes de Extensión*, núm. 1, pp. 1-5.
- Polino, C. (2019). Los públicos de la ciencia en la Argentina. Estratificación social y desigualdad de oportunidades. *Ciencia e Investigación*, núm. 69, pp. 22-32.
- Pupio, A., Bayón, C., Frontini, R. y Vecchi, R. (2009). La comunicación pública de la ciencia: entre proyectos personales y gestiones institucionales. Reflexiones desde la práctica Arqueología. *Actas de las III Jornadas de Investigación en Humanidades*, pp. 237-242.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós.
- Rodríguez Zidán, E. y Grilli Silva, J. (2013). La pareja pedagógica. Una estrategia para transitar y aprender el oficio de ser profesor. *Páginas de Educación*, vol. 6, núm. 1, pp. 61-81.
- Rúa, M. (2019). El currículum desde un enfoque antropológico. *Debates em Educação*, vol. 11, núm. 23, pp. 448-462.

- Sinisi, L., Cerletti, L. y Rúa, M. (2011). La enseñanza de la antropología y la formación de profesores. *Espacios de Crítica y Producción*, núm. 46, pp. 94-101.
- Tacca, M. (2018). *La experiencia de difusión de las Ciencias Antropológicas en la muestra de Tecnópolis*. Congreso de Historia de la Antropología Argentina. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Tacca, M. (2019). FILO:UBA en Tecnópolis: una experiencia de comunicación y difusión educativas de la antropología. *Jornada Enseñar antropología: los desafíos de la construcción de conocimiento en contextos diversos*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Torres, C. A. (1995). *La política de la educación no formal en América Latina*. Siglo XXI.
- Turner, V. (1969). *El proceso ritual. Estructura y antiestructura*. Taurus.
- Weiss, L., Engelman, J. y Valverde, S. (2013). Pueblos indígenas urbanos en Argentina: un estado de la cuestión. *Pilquen*, núm. 16, pp. 1-14.

Otras fuentes

Reglamento interno para la selección de aspirantes a adscripción. Vigente hasta 31-12-2019. Departamento de Ciencias Antropológicas de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA). En línea: <<http://antropologia.filo.uba.ar/sites/antropologia.filo.uba.ar/files/documentos/Reglamento%20Adscriptos%20%28funcionamiento%20interno%20de%20la%20Junta%20-%202011.pdf>>.

Capítulo 19

El proceso de evolución humana en Tecنópolis

Reflexiones sobre la construcción social del conocimiento a partir de la materialidad

Valeria Elichiry, Mercedes Rouan Sirolli y Virginia M. Salerno

Introducción

La megamuestra de ciencia, tecnología, industria y arte Tecنópolis es un espacio en el que se despliegan experiencias formativas para la comunicación pública de la ciencia. En sus exhibiciones se organizan narrativas mediante una composición visual y material que articulan conocimientos de distintas disciplinas con posicionamientos respecto de lxs destinatarixs y del sentido de la ciencia en nuestra sociedad. Frente a la mirada fugaz del público masivo, el anclaje material de las muestras constituye la base constante de las propuestas desplegadas.

Aquí, reflexionamos sobre el modo en que dichos soportes materiales construyen conocimiento a partir de la configuración de experiencias y discursos que impactan en los procesos de enseñanza-aprendizaje y en la definición de referentes patrimoniales. En un sentido más general, nos interrogamos sobre la incidencia de este tipo de propuestas en la comunicación pública de la ciencia. Con este fin analizamos el montaje material y los discursos transmitidos

en la muestra de evolución humana, “Haciéndonos humanos”, de Tecnópolis 2017. Entendemos que todo relato sobre el pasado posee implicancias políticas y se conforma como constructor de identidad para discriminar entre un nosotrxs y lxs otrxs. En este caso, la historia narrada es la más holística posible ya que es la historia de la humanidad toda; frente a ello indagamos: ¿quién es y cómo es la humanidad representada?, ¿qué rol poseen los materiales en esta exhibición?, ¿cuáles son las implicancias políticas de las narrativas promovidas?

Desde una perspectiva basada en los estudios de la arqueología en contextos públicos y retomando distintas dimensiones de la antropología social, buscamos responder estos interrogantes. Para nuestro análisis recuperamos la categoría teórica de materialidad (Boivín, 2008; Ingold, 2007; Miller, 2005) ya que al poner el acento en la cualidad agencial de las cosas en interacción, nos permite considerar cómo la dimensión material de la exhibición construye discursos y sentidos que afectan la experiencia del público. A partir de ello, nos interrogamos sobre los mecanismos que articulan la producción de conocimiento en la academia en general y de la arqueología en particular, con los espacios de enseñanza formal y los distintos canales que existen para la comunicación de la ciencia (charlas, medios de comunicación, ferias, etcétera).

Puntos de partida

Las reflexiones aquí presentadas surgen de la conjunción de distintas experiencias que resultaron complementarias entre sí. Durante 2015 y 2017, dos de nosotras realizamos prácticas profesionalizantes en Tecnópolis (en el rol de anfitrionas), en el marco de un programa de

Extensión Universitaria de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Nuestra función consistía en recibir a personas dispersas y a grupos pertenecientes a diversas instituciones (escolares, aunque también clubes deportivos, jubiladxs, entre otros) para guiarlas al interior de la muestra. A su vez, en el año 2017 nos conformamos como grupo de trabajo durante la cursada de la materia “Didáctica especial y prácticas de la enseñanza de la antropología” (FFyL, UBA) y desarrollamos las prácticas docentes en la sala de evolución humana.¹ En este marco, entre julio y octubre, realizamos un abordaje etnográfico en el que registramos las características de la muestra “Haciéndonos humanos” y las interacciones con el público en el tiempo de la visita. Esta práctica nos llevó a reflexionar sobre la posibilidad de actuación de lxs anfitriones como mediadorxs entre el contenido de la exhibición y los discursos elaborados por nosotras para la comunicación del proceso de evolución humana.

La realización de los trabajos finales para la materia y las discusiones posteriores con la tercera de nosotras y, docente de la cátedra Virginia Salerno, nos permitieron profundizar la mirada respecto de las tensiones sobre la comunicación pública de la ciencia en un espacio como Tecnópolis. En él se conjugan propuestas educativas y de entretenimiento en donde la dimensión material constituye la referencia constante en una experiencia de visita que es, generalmente, masiva, heterogénea y breve. Dichos registros se complementaron con nuevos relevamientos del espacio en 2018 y 2019, dirigidos principalmente a observar si existieron transformaciones físicas y nuevas posibilidades de interacción.

1 Para un mayor detalle sobre este tipo de experiencias formativas puede consultarse el capítulo de Míguez Palacio, Funes y San Miguel, de este libro.

En base a los ejes delineados, para el desarrollo de este trabajo recuperamos herramientas analíticas de la antropología social y la arqueología. Desde un posicionamiento crítico, basado en los procesos de reflexividad (Haraway, 1991), subrayamos el potencial del enfoque antropológico para cuestionar la naturalidad de las formas sociales (Neufeld y Wallace, 1998 y Achilli, 2005) y lo aplicamos a la discusión sobre los discursos que legitima la exhibición. Además, retomamos abordajes que analizan las múltiples formas en que el pasado forma parte del presente dando lugar a procesos de apropiación, patrimonialización y memoria (Prats, 2000; Smith, 2006; Van Dyke y Alcock, 2003; Menezes Ferreira *et al.*, 2014; entre otros). Centramos la atención en el carácter disputado de los saberes arqueológicos que circulan más allá de la academia (Layton 1989; Almanza Sánchez, 2011; Salerno, 2013) entendiendo que contribuyen a la construcción de imaginarios sociales. En Tecnópolis, este tipo de saberes se presentan dentro del espacio de antropología. Allí se elaboran discursos que invitan a los visitantes a posicionarse respecto de procesos y elementos culturales en términos de recursos patrimoniales: como referentes cuyo recuerdo, olvido y/o conmemoración contribuye a legitimar representaciones identitarias y explicaciones en torno al cambio cultural y social (Prats, 2000 y Smith, 2006).

Abordamos las exhibiciones de esta megaferia como performances² (Schechner, 2000) en las que confluyen

2 Esto es como una puesta en escena que comunica y desde su acción material, reproduce repetitivamente un discurso sobre un público. Su acción recurrente está dada en aquellos casos en que las personas repiten la experiencia, desde la propaganda del parque y, mediante la articulación con las escuelas, que recuperan la experiencia en el marco de actividades áulicas. Esta puesta en escena incluye una autoría y una dirección múltiple, con actorxs y espectadorxs, aunque en su dialéctica de flujo, por las razones que desarrollamos a continuación, encontramos un desbalance en el peso que tienen la autoría y dirección por sobre la actuación y lxs espectadorxs, que limita la acción reflexiva.

dimensiones de acción diferentes y en algunos casos contradictorias. Una de ellas es la puesta en escena desarrollada por productoras de eventos, sin formación académica en los campos disciplinares de los contenidos que presentan pero con presencia y poder de intervención permanente en el parque. Otra dimensión, está constituida por los montajes escenográficos en sí mismos. Estos fueron elaborados por múltiples actorxs —de lxs cuales no todxs intervienen directamente en el espacio— e incluyen réplicas a escala de diferente origen y contextos de producción. La composición final organiza discursos legitimados mediante su asociación con academias, museos y fundaciones científicas de las que no hay representantes humanos interviniendo directamente en el espacio. Una tercera dimensión está constituida por la presencia permanente —en algunas muestras— de estudiantes y profesorxs de la Universidad de Buenos Aires, en el rol de anfitriónxs y coordinadorxs. Debido a que representan a una institución con prestigio en la producción de saberes disciplinares como los abordados en las muestras, estxs actorxs contribuyen a reforzar la autoridad de los discursos presentados, inclusive, frente a sus disensos y aunque no hayan intervenido en su creación material ni participen de las modificaciones sucesivas de los montajes escenográficos.

En este marco, entendemos que la dimensión material de lo mostrado (patrimonial o no) expresa las desigualdades en el acceso a los medios para su producción y permite reflexionar sobre sus implicancias como artefacto político que instaura y legitima relaciones y procesos sociales (Smith, 2006). Por eso, en el caso que aquí se presenta, consideramos necesario abordar las implicancias de la selección y montaje de determinados objetos —y no otros— para instituir discursos sobre la evolución humana. También nos enfocamos en cómo esta propuesta entra en tensión frente a la acción

de distintxs actorxs sociales que interactúan con la muestra (principalmente público visitante y anfitriónxs).

En función de lo antedicho, los ejes centrales que discutimos se relacionan con la *materialidad*, los procesos que la produjeron y su lugar en la comunicación del conocimiento; la *historicidad* de lo narrado y su importancia para pensar el presente; y la *complejidad* de la vida humana, que incluye la reflexión en torno a las escalas del pensar y el hacer.

Tecnópolis, entre la educación y la espectacularización

En tanto parque ferial, gratuito y masivo, Tecnópolis fue proyectado en torno a los festejos del bicentenario de la Revolución de Mayo para ofrecer experiencias interactivas relacionadas con la ciencia, el arte y la tecnología (Tacca, 2018), e inaugurado en 2011. Fue producido en el marco de políticas públicas de un proyecto de país que propuso a la ciencia y la tecnología como ejes fundamentales para el desarrollo social y la innovación productiva (Vázquez, 2016; Conforti *et al.*, 2017).

La magnitud y masividad son aspectos centrales de este espacio, manifestada en la cantidad y heterogeneidad del público concurrente. Éste se caracteriza por un amplio rango etario, por distintos grupos socioeconómicos y por la procedencia de diferentes regiones del país. El diseño de los recorridos incluye una narrativa histórica general sobre lo que se entiende por nación y un posicionamiento ideológico sobre el pasado y presente de la ciencia, la industria y distintas instituciones de administración del estado. En función de lo que se afirma en el Decreto del Poder Ejecutivo Nacional 2110/2010, sancionado para su creación, tal recorte buscó reforzar el sentido de “pertenencia, integración y creciente participación” de la sociedad argentina.

En el parque se despliegan recursos diversos, elaborados mediante la intervención de disímiles actorxs —públicos y privados—.³ Se organizan instalaciones recreativas (auditorios, plazas, escenarios, pistas de skate, una biblioteca, ferias de alimentos, entre otros); lugares destinados a visibilizar organismos públicos y privados involucrados con la implementación de diferentes políticas públicas;⁴ muestras para dar cuenta del desarrollo industrial del país; y sectores dedicados a la comunicación pública de la investigación y las ciencias desarrolladas en Argentina. La convergencia de estos diversos espacios hace que Tecnópolis tenga un carácter diferencial desde su origen como muestra de ciencia y tecnología. No sólo porque su magnitud y amplitud temática es única en Latinoamérica sino también porque, desde su origen, esta propuesta buscó explicitar los vínculos entre una política científica y un proyecto social, económico y político estatal (Vazquez, 2016). Destacamos estos aspectos sin por ello desconocer las múltiples tensiones entre el discurso presentado y las políticas científicas desarrolladas en otros espacios e instituciones del país.

Esta forma de abordar la comunicación pública de la ciencia se mantuvo constante hasta la edición del año 2015, momento en que cambió el gobierno nacional (Tacca, 2018).⁵ La reconfiguración impulsada por la nueva gestión priorizó un abordaje instrumental de los contenidos. Es decir,

-
- 3 Participación coordinada a partir de la firma de convenios de colaboración entre ministerios; constructoras; productoras de eventos; asociaciones civiles; cooperativas; fundaciones vinculadas a la ciencia, entre otras. Tal como señala Tacca (2018), la difícil tarea de articular la comunicación y gestión entre esta diversidad de agencias constituye uno de los principales obstáculos en el funcionamiento del parque.
 - 4 En las distintas ediciones estos espacios cubrieron un amplio abanico de temas como por ejemplo el funcionamiento del Registro Civil y del ANSES, un "espacio de memoria" coordinado por organismos de derechos humanos, el pasado y presente de Aerolíneas Argentinas, entre otros.
 - 5 En Tacca en este mismo volumen se abordan las transformaciones del parque desde el año 2016.

como si se trataran de conocimientos neutrales, universales y desvinculados de las políticas estatales concretas. Esto se expresó en el cierre o en el vaciamiento de espacios y muestras dentro del parque —principalmente aquellas referidas a contenidos históricos— y en un fenómeno que denominamos la reterritorialización del estado a través de la industria cultural.⁶ Además, las propuestas comenzaron a relacionarse más con actividades dirigidas al entretenimiento que al conocimiento público de la ciencia. En las exhibiciones de contenidos científicos se enfatizó su dimensión técnica y se priorizaron las tecnologías digitales (audiovisuales, pantallas interactivas y experiencias 3D) para su comunicación (para una mirada crítica sobre su uso ver los trabajos de Zalocchi y de Messina, en este libro). Con todo, en el marco de estas distintas proyecciones generales, a lo largo del tiempo se expresan tensiones y contradicciones que se vinculan al entramado complejo de actorxs y agencias que intervienen en el parque.

Los diversos entrecruzamientos con los ámbitos educativos hacen de Tecnópolis un espacio con recursos para la enseñanza formal, producidos desde la intersección de agencias estatales, instituciones científicas y universidades nacionales. Entendidos de esta manera, la organización de los saberes desplegados incluye dentro de sus objetivos constituirse como complemento y acompañamiento de procesos educativos. Incluso, el público, a pesar de su diversidad, durante los días de semana estaba compuesto principalmente por grupos escolares de los niveles primarios y secundarios. En contraste, durante los fines de semana, lxs asistentes eran más heterogéneos y aislados. Estas modalidades

6 Entendida ésta como una propuesta cultural vinculada a aspectos mercantiles y de entretenimiento y que, a su vez, constituye una forma de gubernamentalidad (Adorno y Horkheimer, 2007 y Hernández, 2019).

se mantuvieron durante los años en que participamos del espacio y que registramos, inclusive luego del cambio de gestión en 2016.⁷

A pesar de esta proyección educativa, observamos que los recursos y estrategias desplegadas en Tecnópolis se configuran en la interrelación de las exhibiciones permanentes (en la que confluyen todas las esferas que ya mencionamos) con actividades recreativas (recitales, espacios de juegos, entre otros) y de comunicación pública de la ciencia (charlas, talleres, actividades interactivas, entre otros). La heterogeneidad de propuestas, las diversas agencias involucradas, junto con la masividad de las visitas, distinguen estas experiencias de enseñanza-aprendizaje de aquellas que suceden en instituciones museísticas, donde también se abordan aspectos relativos al patrimonio cultural.

Asimismo, observamos como particularidad la promoción de experiencias lúdicas que mayormente privilegian la espectacularización. En distintas propuestas de comunicación de la ciencia las estrategias lúdicas se seleccionan por su potencial para fomentar re-interpretaciones. Carlos Molina (en el presente libro) observa que promueven un rol activo favoreciendo aspectos reflexivos y emocionales. No obstante, en este caso, las grandes dimensiones y la espectacularidad del montaje junto con la masividad del público conllevan una experiencia de inmersión corporal en el mundo narrativo visitado dificultando su abordaje crítico.⁸

7 A lo largo del tiempo, la coordinación de visitas escolares dentro del parque fue un elemento constante que delinó el perfil de parte de su público. Además, fue utilizado como sede de eventos educativos federales como es el caso de las muestras finales de las ferias nacionales de ciencia y tecnología, celebradas anualmente con distintas instituciones educativas de todo el país. Desde 2016, el alcance de este tipo de articulaciones se amplió mediante la muestra itinerante "Tecnópolis Federal" que replica la propuesta en diferentes puntos del país.

8 Encontramos ciertas similitudes de algunas propuestas de Tecnópolis con aquellas que se ofrecen en parques temáticos y en recreaciones históricas (ver Maudet en este libro) dirigidas al en-

Por estos motivos, en lugar de potenciar el rol creativo e interpelante de lo lúdico, se ofrece una ciencia realizada, lista para consumir, que evita abordar interrogantes vigentes en ciertas temáticas científicas, a la vez que limita la posibilidad de diálogo con el público (Wolowelsky, 2013).

En suma, consideramos que Tecnópolis puede abordarse como un espacio de formación de subjetividades en el que adquiere centralidad la creación de significados culturales sobre la tecnología, la ciencia, el arte, la sociedad y el patrimonio histórico y arqueológico en Argentina. Las experiencias que tienen lugar en esta feria contribuyen a la construcción y legitimación de habilidades, narrativas, formas de habitar, conocer y disfrutar involucradas en torno a lo que en este caso se asume como un “ciudadano educado” (Levingston y Holland, 1996). Sin embargo, al impacto intelectual y emocional de la espectacularización se suma la limitación temporal que implica la masividad dejando abierta la pregunta respecto de las condiciones en las que se promueven procesos educativos y creativos, y su efectividad. Estos aspectos hacen más evidente el modo en que los materiales participan de la configuración de sentidos y organizan las experiencias: interpelan al público, orientan la mirada y sugieren relaciones físicas, emocionales y conceptuales. Para profundizar esta discusión, en el próximo apartado avanzamos en el análisis de la materialidad de la exhibición “Haciéndonos humanos”.

trenimiento. Aquí tienen centralidad las experiencias sensoriales y corporales que, según el caso, pueden constituirse en potentes facilitadores u obstaculizadores para la apertura de nuevos interrogantes.

Contenidos antropológicos y la evolución humana

En el espacio de antropología (salas: etnografía, arqueología, shincal y haciéndonos humanos), las muestras exhiben temáticas sobre cultura, identidad, pasado y presente indígena en nuestro país, junto con el proceso de hominización. Aunque comparten la potencia retórica y simbólica de una muestra museística, su complejo contexto de producción vinculado al solapamiento de actorxs e instituciones le otorga un carácter particular, definido por la terciarización en distintos niveles, desde la puesta discursiva hasta la creación material y su montaje. Varios trabajos dan cuenta que en las tres primeras salas las narrativas ofrecen imágenes estáticas y esencialistas que refuerzan prejuicios evolucionistas y relaciones de colonialidad en el tratamiento de la diversidad cultural (Ahets Etcheberry y Coto, 2018; Delmonte Allasia *et al.*, 2016; Tacca, 2018).

En cuanto a la muestra sobre evolución humana, fue presentada por primera vez en 2013 con “un recorrido por las diferentes etapas de la historia evolutiva de nuestra especie y sus características esenciales” (página de Facebook, 2014). Su emplazamiento se articulaba con una exhibición denominada “Cuerpo Humano: Un viaje al interior de nosotros mismos” en la que se mostraban huesos, órganos y músculos humanos conservados con distintas técnicas.⁹ En 2016 se eliminó y la exhibición de evolución humana se trasladó

9 Al igual que *Body Worlds* (1995, alemana) y *Bodies: The Exhibition* (2005, estadounidense), estas exhibiciones son objeto de polémica a nivel internacional debido al uso de cuerpos humanos reales. Lxs distintxs organizadorxs de estas muestras argumentan que los cuerpos fueron donados a la ciencia o que no han sido reclamados (Noticias RCN, 2019). Incluso, sin ahondar en el conflicto ético sobre las incertidumbres en torno al origen y el consentimiento, destaca el carácter racista de todas estas propuestas. Al igual que en Tecnópolis, estos emprendimientos son occidentales (la idea, montaje y los lugares en que se exhibe) mientras que los cuerpos exhibidos son mayormente orientales.

acercándose a los espacios de antropología, separada únicamente por la sala de Entomología (Tacca, 2018) (Figura 1). Este cambio conllevó su rediseño espacial y la renovación de los recursos que acompañaban a las réplicas principales, como las luces, proyecciones visuales y plataformas de soporte.



Figura 1

La búsqueda de cercanía con el resto de los espacios de antropología puede interpretarse como un desplazamiento conceptual —de la biología a la cultura— en el abordaje del tema, incluso a pesar de que los objetos centrales montados fueran los mismos. En términos generales, esta nueva asociación podría invitar a abordar el origen humano como parte de los interrogantes respecto de la identidad y la historicidad humana. Sin embargo, tal como discutiremos a continuación, las características materiales de esta exhibición organizan un recorrido que retoma conocimientos paleoantropológicos, arqueológicos y genéticos sin información respecto de las discusiones que atraviesan sus

interpretaciones integradas. Así, no solo reduce la complejidad de los múltiples caminos de indagación que el estudio sobre el origen y evolución humana ha buscado responder a lo largo del tiempo, sino que habilita la construcción de discursos y miradas reduccionistas respecto de la diversidad cultural y se anula el diálogo con abordajes no científicos del mismo fenómeno.

El análisis que presentamos aquí toma como referencia la edición de 2017, junto con las observaciones relevadas en 2018 y 2019 como público. Comenzaremos describiendo las propiedades y características materiales de la muestra para llegar al análisis de la performatividad de las cosas (Ingold, 2007). Con fines analíticos distinguimos dos procesos dialécticos y complementarios vinculados con la materialidad de la exhibición. En primer lugar, nos centramos en la fisicalidad de la muestra y el recorrido que habilita para discutir cómo se muestra. Abordamos aspectos relativos a su creación, disposición y montaje. Para ello utilizamos la distinción de Gibson —como cita Ingold (2007)— entre medio (permite el movimiento y la percepción; en este caso es el aire), sustancias (incluyen elementos más o menos sólidos que no permiten moverse a través de ellos) y superficies (interfaces entre medio y sustancias). La misma resulta operativa para dar cuenta de las múltiples relaciones que las propiedades materiales habilitan y condicionan. A partir de ello discutimos sobre cómo la forma y la potencia de acción del diseño de esta exhibición encarna, a la vez que provoca, intenciones y expectativas respecto de lo que se entiende por humanidad.

En segundo lugar, abordamos los discursos y el contenido representado, en articulación con la experiencia de los visitantes, para analizar qué se narra. Discutimos las escenas presentadas y el posicionamiento al que refieren sobre qué nos hace humanos. Consideramos la rigurosidad del relato,

los sesgos de género y el racismo que se expresa en esta elección material. Articulamos este abordaje con el registro de los comentarios del público en pos de considerar las representaciones sociales movilizadas en el tiempo de la visita.

¿Cómo se muestra? La fisicalidad

La exhibición desarrolla un recorrido desde el origen de los Australopithecus en el actual continente africano hasta el poblamiento del actual territorio americano, realizado por Homo sapiens. Su creación material y discursiva fue resultado de una multiplicidad de agentes nacionales (Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva de la Nación y la Fundación de Historia Natural Félix de Azara) y españoles (Museo de la Evolución Humana de Burgos, la Junta de Castilla y León, la Universidad de Burgos y la Fundación Atapuerca de España) que trabajaron conjuntamente en el diseño museográfico. A su vez, el montaje estuvo a cargo de una productora de eventos privada contratada por el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva y presente diariamente en el espacio. La Universidad de Buenos Aires comenzó a intervenir desde 2013 organizando las guías mediante un sistema de prácticas profesionalizantes con remuneración.¹⁰ Conforti y colaboradores (2017) señalan que la confluencia de estos múltiples actores buscó fomentar alianzas internacionales de colaboración, sin embargo observamos que los diversos intereses y motivaciones se expresaron en una serie de tensiones que atraviesan la propuesta.

10 El sistema de guías fue organizado por las Secretarías de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil de las Facultades de Filosofía y Letras y de Ciencias Exactas y Naturales de dicha universidad.



Figura 2

Las *sustancias* que organizan la exhibición son múltiples. Por una parte, se encuentran: el suelo, los límites de la estructura de la sala (paredes y techo) construidos en chapa, metal y madera; también artefactos de iluminación y proyectores en los techos. Por otra, la escenografía construida en madera, dispuesta en diferentes niveles de altura y con distintos grados de superposición: hay sectores bajos y tarimas. En ellos, inaccesibles y sólo observables, se montan las réplicas de homínidos, megafauna y artefactos, todos a escala, construidos en materiales plásticos, cueros, pelo y fibras artificiales. En un sector inferior a ellos y más

cercano al público hay cartelería con infografía. Todos estos elementos se encuentran en un mismo galpón donde se delimita el espacio apto para ser circulado mediante pasillos amplios junto a las distintas escenas (Figura 2). Así se organiza un recorrido cronológico que pretende seguir el camino evolutivo del linaje humano. En el sector menos accesible de la sala, luego de atravesar una abertura, hay un pequeño cubículo con paredes de madera con una cámara y una pantalla.

Por último, dentro de las sustancias se encuentran los cuerpos humanos de quienes trabajábamos guiando —aproximadamente cinco personas por día— y dos personas del MinCyT —una ubicada en el ingreso a la sala y otra en el ingreso al sector de la cámara—, y lxs visitantes, cuya cantidad variaba según el día y el tipo de visita. Si el público ingresaba de forma aislada podía ser desde una hasta 12 personas a la vez, los días de semana, y entre 20 y 80 los fines de semana. Si ingresaba en el marco de un grupo coordinado, eran entre 15 y 60 por guía y sólo se superponían guiadas si una de ellas estaba culminando.

Con respecto a las *superficies* identificadas —interfaces entre medio y sustancia— éstas fueron las luces que se trasladan desde los proyectores para plasmarse de forma fija en ciertas paredes y la pintura que recubre maderas, completando la escenografía. También, la iluminación sobre determinadas sustancias, el movimiento de la plataforma giratoria sobre la que se posa el mamut y el sonido estridente que generaba. Finalmente, las voces nuestras durante las guiadas, que cuando había muchos visitantes se perdían en el murmullo.

En toda la exposición la circulación estaba determinada espacialmente por el diseño y temporalmente por las disposiciones de lxs trabajadorxs del MinCyT. Por su parte, la potencia de acción de las cosas se basaba en lo

transmitido visualmente ya que no había otro encuentro entre sustancias habilitado. Estaba prohibido tocar, no había aromas que sentir, ni tampoco sonidos incorporados. Lo único accesible al tacto era la infografía. En base a todas estas características, la muestra de Evolución Humana se constituye como objeto que tiene que ser visto y como protagonista activo de la experiencia de la visita, en detrimento del público.

Con respecto a las escenas, el recorrido de los visitantes se inicia con un primer grupo de muñecos, ubicados a la izquierda en una misma escenografía que simula la sabana africana. Este grupo está compuesto por dos *Australopithecus afarensis* (representan a Lucy y a un ejemplar macho), a su lado un *Homo habilis*, luego un *Homo ergaster* y luego un *Homo erectus* (Figura 3). Los cinco ejemplares están distanciados entre sí con la intención de demostrar que no son los mismos grupos. Con la excepción de Lucy, todos son machos de pieles oscuras, se encuentran desnudos y poseen pelo, en un gradiente decreciente. Tanto el *Homo ergaster* y el *erectus* portan instrumentos, sin embargo ninguna de las esculturas simula estar implicada en una actividad o conducta asociada y las posiciones de los cuerpos no denota el posible uso de las herramientas.



Figura 3

Al continuar la circulación, hacia la derecha se hallan dos vitrinas, una expone réplicas de cráneos de varias especies homininas, identificadas con sus respectivos nombres. La otra exhibe réplicas de armas confeccionadas en madera y hueso y dos figurinas, la venus de Willendorf y un bisonte, hallados en distintas regiones del actual continente europeo (Figura 4). Aunque las vitrinas poseen un gran tamaño son menos visibles que los sectores con muñecos debido al diseño de la sala y su poca iluminación. A su vez, durante la guiada, la ubicación de la última vitrina dificultaba su integración a las explicaciones porque se recorre luego de mencionar a los *Homo erectus*, sin haber hecho referencia a *Homo sapiens* ni a la emergencia de manifestaciones simbólicas.

Frente a las vitrinas mencionadas y en el centro de la sala, se ubica la escena principal sobre una plataforma rotativa: una réplica de un mamut a escala rodeado por dos *Homo sapiens* armados con lanzas de astil de madera y punta de piedra, simulando su caza (Figura 5). A nuestro juicio la *cosa* con mayor potencia de acción por la ubicación, por el mayor tamaño, mejor iluminación, mayor variabilidad de texturas, por el carácter dinámico de la plataforma y el ruido permanente que su movimiento genera. Los *Homo sapiens* que integran la escena son hombres de tez blanca y están

vestidos con ropa realizada en cuero que les cubre todo el cuerpo, con la excepción de los pies y cabezas.



Figura 4

Figura 5



Hacia la derecha de esta escena, en un sector menos iluminado, se halla una réplica de dos Homo neanderthalensis, una mujer y un hombre de tez blanca, vestidos sólo de la cintura hacia abajo con ropas de cuero. Únicamente el hombre posee un artefacto. Entre ellos hay una reproducción de una vivienda circular de huesos de mamut y el ambiente recreado se enmarca en las glaciaciones del pleistoceno (Figura 6).



Figura 6

Al finalizar la plataforma se encuentra una puerta por la que se ingresa al cubículo que posee la pantalla con la cámara. Las personas debían ingresar de a una, la cámara captaba su rostro y la incluía dentro de una reproducción virtual de las caras de distintas especies homininas presentes en la muestra. Luego, tomaba la foto y las personas contratadas por el MinCyT que coordinaban ese sector, se las enviaban a su mail. Esta propuesta era muy requerida por el público y se formaba fila para ingresar.

Frente al escenario mencionado, se encuentra el sector denominado *El Hombre llega a América*. Aquí se reproducen tres muñecos de *Homo sapiens*: un hombre en el frente, armado con una lanza de mano y un carcaj con flechas, luego un hombre agachado raspando un cuero y, hacia el fondo de la escena, una mujer sentada con cueros en sus dos manos. El ambiente que se representa es el del pastizal pampeano y seguido a la escena se exhiben tres réplicas de

megafauna. La primera, es el esqueleto de un tigre dientes de sable (*Smilodon Sp.*), en posición de ataque; luego el esqueleto de un perezoso gigante (*Scelidotherium*), sobre sus dos patas traseras, también con gesto agresivo, y, finalmente, un gliptodonte (*Glyptodon*). Este sector es el segundo más visible debido a su iluminación y ubicación en la sala (Figura 7).



Figura 7

Al fondo, acercándose a la salida, hay tres vitrinas más, que están tenuemente iluminadas y su acceso se dificulta por la presencia de una serie de columnas. El contenido abordado, respectivamente, es sobre el origen del mundo, infografía sobre el reloj biológico molecular, la domesticación de las plantas y ejemplos de especies animales extintas a causa de los humanos. Debido a las características mencionadas, este sector prácticamente no era visitado por el público ni incluido en las guías.

Bajo cada escena relatada hay plotters con infografía, impresos sobre madera en un sector más cercano a la zona de circulación de las personas, ésta se encuentra poco iluminada y es de tamaño pequeño en comparación con las escenas mostradas.

En este diseño, el énfasis en la exhibición y en la espectacularización de lo mostrado se expresa en una carga de

valores discursivos que priorizan la estética y excluyen a las personas como actores activos del relato. Esto se manifestaba en el público que circulaba de forma aislada ya que no hacía preguntas. En el rol de anfitrionxs, nos acercábamos para saber si tenían dudas y las respuestas eran mayormente negativas. En contraste, en muchas ocasiones nos preguntaban sobre el material del objeto y su proceso de producción. Incluso, esto también sucedía después de las guiadas explicativas.

En base a las reacciones observadas en lxs visitantes, el mayor impacto de la sala estaba dado por el carácter novedoso de la reconstrucción en tres dimensiones de las réplicas. Creemos que su sobrevaloración se relaciona con que la difusión del conocimiento en los canales a los que accede el público (internet, libros o revistas de divulgación científica) se basa en reproducciones gráficas de los fragmentos de los esqueletos hallados y, en algunos casos, reconstrucciones sobre cómo habrían sido. De este modo, el encuentro es más distante y no transmite el mismo sentido de realidad. En contraste, las escenas recreadas desarrollan un vínculo empático con el elemento reproducido a escala debido a la similitud con quien lo observa. Esto se expresa tanto en las dimensiones corporales como en el reconocimiento de músculos, tendones, piel, pelo y gestualidad. En el caso específico de los homínidos, se ve acentuado por el brillo que genera el material del que están hechos y se asemeja al de la piel de un cuerpo humano real, más que si hubiera sido realizado en madera u otro elemento. En ese sentido, durante las visitas fueron muy recurrente los comentarios y preguntas sobre la fabricación de las réplicas, tanto homínidos como de la megafauna.

Con respecto al sonido, cuando el murmullo de lo masivo no nos interrumpía, o el ruido de la plataforma del mamut no se llevaba la atención de lxs visitantes, el *medio* estaba

ocupado principalmente por nosotrxs en interacción con las inquietudes del público. Sin embargo, ese control del *medio* no era suficiente para transmitir nuestras perspectivas sobre el proceso de hominización puesto que generaba más impacto la transmisión visual (estática, estética, novedosa, brillante, etcétera) de lo mostrado.

Durante 2018 y 2019, la muestra mantuvo el mismo diseño y guion, aunque luego de los sucesivos y ya históricos reclamos de coordinadorxs y anfitriónxs, se incorporó un árbol genealógico de la mayor parte de las especies que forman parte de la historia de evolución humana. Asimismo, debido al desarrollo de Tecnópolis Federal, intermitentemente se quitaron muñecos para llevarlos a otras provincias. A pesar de ello, las escenas no se reorganizaron por lo que su ausencia quedó señalada como un espacio vacío dentro de la exhibición.

Lo que se cuenta. Discursos explícitos e implícitos sobre lo que nos hace humanos

En la propuesta de exhibición adquieren centralidad las escenas que representan descripciones de rasgos biológicos y culturales como hechos dados. En los recursos materiales utilizados para estas descripciones identificamos ciertas imprecisiones y sesgos que dificultan la construcción de una narración basada en la evidencia existente sobre el proceso evolutivo.

En primer lugar, se observan sesgos en la asociación entre tecnología y especies homínidas: *Homo erectus* vinculado a Asia portando un artefacto de tipo Modo II (en este caso, un bifaz muy adelgazado), cuando tal asociación es motivo de gran discusión en la bibliografía para la mayor parte del territorio asiático (por ejemplo: Lewin, 1999; Tattersall, 2003; Carbonell, 2005) u *Homo*

neanderthalensis relacionados con las viviendas de huesos de mamut siberianas (ver Gladkih, Kornietz y Soffer, 1985; Goebel, 1999).

En segundo lugar, destacamos otras escenas cuyas impresiones en las representaciones generan confusión. Este es el caso del esqueleto del *Scelidotherium* parado sobre dos patas en un gesto que no se corresponde con la forma principal de desplazamiento de dicha especie. Frente a esto, frecuentemente las personas exclamaban “¡imirá, un dinosaurio!”, fortaleciendo la idea errónea, presente en el sentido común, de que los humanos convivieron con dinosaurios.

En tercer lugar, los sesgos se hacen presentes cuando analizamos quiénes son lxs que *son* en esta muestra de evolución humana. La mayoría de los muñecos son machos; sólo las escenas de actividades domésticas incluyen representaciones de hembras. Una excepción lo constituye la representación de la *Australopithecus afarensis*, “Lucy”. No obstante, a su lado la acompaña un espécimen macho. En esta línea argumental, también observamos un gradiente de color que marcaría el proceso evolutivo en un desarrollo lineal que se inicia con sujetos de piel oscura, peludos y pequeños para llegar, únicamente, a sujetos de tez clara, lampiños y altos.

En una visión de conjunto, los elementos señalados se articulan y refuerzan con ciertos estereotipos que hallamos en el imaginario del público asociado a una matriz racista, colonial y androcéntrica. En este punto nos parece interesante introducir el concepto de *la humildad de las cosas* de Miller (2005). El autor plantea que las cosas ejercen mayor poder sobre nosotrxs cuando no las percibimos, cuanto menos conscientes somos de ellas. En principio, esto puede resultar contradictorio cuando hemos descrito el carácter expositivo, espectacularizante y el énfasis en lo visual que posee la muestra. Precisamente, consideramos que es

esa disposición de las cosas y las relaciones que plantea lo que genera una inmersión total del público y un impacto emocional de alta potencia. La primacía de lo visual, con las características ya descritas, por sobre otras posibilidades sensoriales limita el rol activo del público y la apertura a la reflexión sobre lo que se ve. Estos aspectos nos interpelan sobre la potencia de lo material en la transmisión de un relato y sobre los peligros de ignorarlo.

La eficacia discursiva de las representaciones hegemónicas plasmadas en la exhibición queda de manifiesto en las interacciones registradas durante el tiempo de las visitas. Así, por ejemplo, entre los comentarios más frecuentes del público registramos que el proceso evolutivo es entendido como lineal y teleológico, como un proceso de “mejoras” progresivas que remiten al imaginario del evolucionismo cultural decimonónico: “Acá ya se hicieron blancos y tenían armas”, “Evolucionaron *para* poder cazar y sobrevivir”, “Dejaron de ser *monos*”, “Acá perdieron el pelo y *evolucionaron*”. También hallamos implícita la idea de que la evolución sólo ocurrió y (en algunos casos) ocurre con los humanos.

Asimismo, en el marco de la interacción del público con la similitud de la otredad de las réplicas homininas, nos encontramos con que mayormente se señalaron las diferencias. Esto se expresó en comentarios de burla que apelaron a representaciones racistas y sexistas: “Ahí está el tío/estás vos” —risas señalando a los muñecos negros—. Esta actitud no sucedía frente a las otras réplicas, excepto con el *Homo sapiens* varón de pelo largo de la escena del poblamiento de América cuya burla se centraba en que parecía estar lavando la ropa: “Ella está lavando la ropa, se parece a vos”. Por su parte, la vivienda de huesos con los *Homo neanderthalensis* se asociaba con la idea de cavernícolas.

Las dificultades para desplegar interrogantes y miradas alternativas a lo exhibido también se manifestaban en la actividad de lxs anfitriones que intentaban profundizar los contenidos. La fisicalidad de la muestra obstaculiza el abordaje de ciertos aspectos como por ejemplo aquellos vinculados a la no linealidad del proceso evolutivo y a su complejidad. Tampoco habilita espacios que propicien la reflexión sobre el lugar de la teoría de la evolución humana en nuestra sociedad frente a otras teorías y ontologías sobre el origen de lo humano. Este tipo de situaciones fueron una provocación cotidiana ante la imposibilidad de lxs anfitriones y coordinadoras de intervenir en el contenido de la exhibición y/o de participar en las sucesivas remodelaciones. Este aspecto ha sido reiteradamente planteado para los distintos espacios de antropología (Delmonte Allasia *et al.*, 2016; Ahets Etcheverry y Coto, 2018; Tacca, 2018).

Para superar estas dificultades, durante las guiadas buscábamos interpelar discursivamente sobre ciertos temas, priorizando el diálogo respecto de lo que se muestra por sobre la exposición explicativa (Candela 2001). Comenzábamos contando quiénes idearon la teoría evolutiva y cómo se complejizó con los estudios genéticos, subrayando el carácter de la evidencia con la que se construye ese conocimiento. Explicábamos que esta no era la única forma de entender el origen de los humanos. Además, durante la guiada, retomábamos un sector de la sala que nos permitiera introducir el debate sobre algunos preconceptos observados en el público durante el tiempo de la visita. A lo largo de nuestra experiencia hubo algunos contenidos siempre presentes, entre los que se destaca la evocación de la imagen del árbol evolutivo para considerar todo el proceso y explicar que no hay un carácter teleológico ni tendiente necesariamente hacia una mayor complejidad. A partir de ello explicábamos que los humanos no venimos de los monos

sino que compartimos un ancestro común; que los animales representados (*Smilodon Sp*, *Glyptodon*, *Scelidotherium*) eran mamíferos y que el linaje humano no había convivido con dinosaurios; que según la teoría más aceptada todas las personas tenemos un origen común Africano; y que el descubrimiento de América por humanos fue hace al menos 15.000 años y no en 1492. Finalmente, para explicar por qué la teoría evolutiva subraya la sociabilidad como aquello que define nuestro carácter humano, proponíamos la reflexión sobre los efectos colaterales que tuvo la relación inversamente proporcional entre dos rasgos seleccionados a lo largo de nuestra historia evolutiva: el aumento de la capacidad craneana y la disminución del tamaño del canal de parto. Estos desarrollos conllevaron el alumbramiento de individuos más prematuros cuyos cuidados requirieron mayor cooperación intergrupal y, en consecuencia, mayor complejidad en los lazos sociales. De este modo esperábamos establecer como mensaje principal la importancia de la cooperación a lo largo de nuestra historia humana y de nuestro presente.

Lo que no se cuenta. Reflexiones sobre el rol político del relato y las relaciones pasado-presente en un espacio de comunicación pública de la ciencia

Antes de finalizar, en este apartado ponemos el foco en aquello que no se cuenta en esta exhibición. En primer lugar, encontramos significativa la exclusión de elementos materiales que permitieran brindar referencias espaciales y temporales para situar el proceso abordado. Por ejemplo, un planisferio para ubicarlo geográficamente. Es de destacar que la mayor parte de las visitas la realizaban estudiantes de los primeros años de la primaria y sin tal anclaje resultaba sumamente difícil la transposición didáctica del

proceso relatado. También, un árbol filogenético¹¹ para establecer las relaciones entre especies y transmitir la idea de co-existencia, extinción y la complejidad del proceso. Como mencionamos, la única infografía relacionada con esta contextualización era muy chica y poco visible.

Además, la escala y el nivel de resolución de la teoría de la evolución humana no es igual a aquella en la que sucede nuestra vida humana cotidiana. Si consideramos a este proceso como una narración histórica que despliega y relaciona hechos e identidades en el tiempo y el espacio, dichas escalas constituyen la base para cualquier lectura no simplista del mismo. Ésta teoría no sólo es un relato sobre el origen, además explica un proceso temporal de larga duración en base a un mecanismo específico que refiere a cómo las poblaciones llegaron a tener las características biológicas que hoy reconocemos y que, en algunos casos, se vinculan con factores comportamentales. A un nivel general de explicación, desde la teoría evolutiva podemos entender aspectos del proceso de hominización tales como la extinción de algunas especies y el surgimiento de otras o por qué en un contexto ambiental específico resultó ventajosa cierta característica y se heredó hasta resultar en un rasgo dominante en una población dada, o por qué sucedió exactamente lo opuesto. Pero en las escalas en que como personas, miembros de nuestra especie, experimentamos el mundo, entran en juego muchos motivos más por los que tomamos decisiones y elegimos hacer o no hacer ciertas cosas. Nuestra historia también trata de humanos que tuvieron subjetividades, intereses, sensaciones y sentimientos tan variados como los nuestros (al menos desde las primeras

11 Esquema que muestra la diversificación de las especies homínidas desde su origen hasta la actual, *Homo sapiens*, junto con todas las líneas que fueron parte del árbol evolutivo humano en algún momento de la historia, hayan aportado o no al surgimiento de nuestra especie.

evidencias del Homo sapiens hace 200.000 años). Por eso consideramos interesante articular distintas escalas de explicación para la construcción de un relato más abarcativo sobre lo que significa ser humanos.

En segundo lugar, observamos que en el relato planteado se excluye al presente como espacio de construcción del conocimiento. El pasado es importante porque la vida social sucede en el tiempo (Lyton, 1994 y Neufeld, 1997). Los discursos sobre el pasado nos rodean en nuestra vida cotidiana y uno de sus efectos más poderosos es hacernos sentir miembros de un grupo y distinguirnos de otro, contribuyendo a la legitimación de identidades relacionales (Carretero, 1990). En este sentido, consideramos que el potencial de los contenidos sobre la evolución humana se vincula con la posibilidad de construir imaginarios de carácter tan holístico como lo es definir qué entendemos por humanidad.

Así, destacamos el potencial de ciertos aspectos de la teoría de la evolución y el proceso de hominización para reflexionar sobre la complejidad humana y los lazos sociales de cooperación. Encontramos que el carácter complejo de la vida humana, se refleja en la historia de cambios y continuidades entre especies homínidas, en las distintas líneas parafiléticas, en los procesos de extinción de especies y rasgos, y en las variaciones y adaptaciones a distintos ambientes y contextos, sobre todo con la especie *H. sapiens*. De igual forma, la cooperación y la necesidad de la vida en sociedad son factores claves visibilizados por la adquisición de determinados rasgos biológicos, que luego influyeron en nuestro comportamiento. En el marco de un discurso científico, entendemos que estos aspectos tienen un carácter histórico en nuestra dimensión humana y un potencial pedagógico y crítico para pensar la realidad social. Incluso, conociendo que no hay un único entendimiento con respecto a la condición ontológica del ser (de aquí la pluriversalidad,

multiversidad, interculturalidad, etcétera) sería interesante recuperar otras historias de origen para poner en diálogo con este discurso y los distintos mecanismos desde los que se construyen.

Comentarios finales

A lo largo de este trabajo argumentamos sobre la importancia de Tecnópolis como un ámbito en el que se presentan contenidos reificados vinculados a la ciencia, la tecnología y al patrimonio y que tiene incidencia en los procesos de enseñanza aprendizaje. Desde su año de creación y hasta la gestión macrista 2016-2019, Tecnópolis se posicionó desde el poder político como el espacio de comunicación de la ciencia. A pesar del vaciamiento y el rol político diferencial asumido por la gestión macrista, la masividad, gratuidad y la articulación con instituciones escolares continuaron siendo sus principales características. Por estos motivos se mantuvo como un espacio público visitado por cientos de personas de procedencias muy diversas.

Frente a ello es relevante discutir las narrativas del pasado sobre aquello que nos hace humanos poniendo atención no sólo en su andamiaje conceptual sino también en la forma en que estas se presentan, discursiva y materialmente. Estos modos interpelan sobre ciertos aspectos, movilizan emociones y generan o reducen los espacios para el cuestionamiento. Su incidencia en la construcción de contenidos se hace particularmente visible en la exhibición analizada debido a que los materiales adquieren un rol protagónico en la mediación de las visitas. Desde esta mirada integral de la exhibición volvemos a los interrogantes iniciales: ¿Quién es y cómo es la humanidad que se representa en la exhibición? ¿Qué rol poseen los materiales seleccionados y montados

para la construcción de narrativas sobre este proceso? ¿Cuáles son las implicancias políticas de las mismas?

Pensar estos espacios educativos más allá de lo espectacular requiere de un compromiso con la rigurosidad del conocimiento científico y la explicitación de sus contextos de producción, en articulación con las representaciones sociales mayormente instaladas en el sentido común. La comunicación pública del conocimiento debe estar motivada por la premisa de que ese conocimiento sea reapropiado. Para ello es necesario que los sujetos a los que está destinado el mensaje sean incluidos e interpelados, motivando así procesos reflexivos para la co-construcción del conocimiento. En la exhibición analizada, se posiciona al visitante como actor pasivo y, así se continúa legitimando la concentración de poder en quienes *transferen* el discurso científico. Consideramos, entonces, que sería importante recuperar una óptica socio-antropológica abriendo la posibilidad de desnaturalizar las teorías transmitidas y reflexionar sobre la producción de los contenidos. Esto permitiría no reproducir narraciones deterministas, lineales, individualistas y simplificadas sobre la historia humana.

Entendemos, también, que abordar contenidos vinculados a la evolución humana en el presente no puede realizarse sin contemplar el modo en que estas narrativas históricas de larga duración influyen en los actuales debates y luchas políticas en torno a distintas dimensiones sociales. Aquí, resaltamos aquellos aspectos de la narrativa sobre la evolución humana en los que encontramos potencial pedagógico, crítico y reflexivo para pensar acerca de la complejidad y las relaciones cooperativas como características centrales a lo humano. Asimismo, destacamos el carácter diverso de la humanidad, discutiendo los sesgos de género, racializantes y la exclusión de otros relatos de origen, en el marco de la muestra analizada.

Los espacios de comunicación pública de la ciencia son espacios educativos de relevancia (Levingston y Holland, 1996) y también son una forma de acción política. Aquí, buscamos reflexionar en torno a las formas de comunicar el conocimiento científico sobre el pasado en un contexto público, heterogéneo y del presente. Este caso particular, introduce un relato histórico de carácter totalizante, conformado mediante la articulación heterogénea de actorxs y agentes, en un contexto de circulación masiva. Resaltamos la importancia de recuperar dimensiones que movilicen la revisión de representaciones simplificadas y estigmatizantes de la vida humana. Para ello es esencial que la comunicación del conocimiento se despliegue considerando los contextos con los que se espera dialogar, priorizando una experiencia estimulante de reflexión corporal en lugar de una experiencia avasallante de inmersión corporal.

Agradecimientos

Agradecemos a lxs compañerxs de Tecnópolis y las coordinadoras, Monica Tacca y Eugenia San Miguel; a Rocío Míguez Palacio por brindarnos desinteresadamente información sobre las ediciones de Tecnópolis posteriores a 2017; a Carlos Molina por sus enriquecedores comentarios y a Maxi Rúa que nos motivó para el armado de este trabajo.

Bibliografía

- Achilli, E. L. (2005). *Investigar en antropología social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Laborde.
- Adorno, T. W. y Horkheimer, M. (2007). *Dialéctica de la Ilustración*. Obra completa 3. Akal.

- Ahets Etcheberry, E. I. y Coto, J. A. O. (2018). Tecnópolis: antropología en la salida del domingo. *Etcétera. Revista del Área de Ciencias Sociales del CIFYH*, núm. 3, pp. 2-14. En línea: <<https://revistas.unc.edu.ar/index.php/etcetera/article/view/22593>>.
- Almanza Sánchez, J. (2011). Arqueología para todos los públicos. Hacia una definición de la arqueología pública <a la española>. *Arqueoweb*, vol. 13, núm. 1, pp. 87-107.
- Boivin, N. (2008). *Material Cultures, Material Minds: The Impact of Things in Human Thought, Society and Evolution*. Cambridge University Press.
- Candela, A. (1995). Transformaciones del conocimiento científico en el aula. Rockwell, E. (ed.), *La escuela cotidiana*, pp. 173-197. Fondo de Cultura Económica.
- Carbonell, E. (coord.) (2005). *Homínidos: las primeras ocupaciones de los continentes*. Ariel.
- Carretero, M. (1990). Los sentidos de la historia. Carretero, M. (ed.), *Documentos de identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global*, pp. 18-50. Paidós.
- Conforti, M. E., Chaparro, M. G., Mariano, M., y Díez Fernández-Lomana, J. C. (2017). Haciéndonos humanos. Análisis de una exhibición científica en Argentina. *Chungara. Revista de Antropología Chilena*, vol. 49, núm. 1, pp. 81-89.
- Delmonte Allasia, A., Garibotti, M. B., Casalderrey Zapata, C., Spengler, G. y Ruffa, M. J. (2016). Transposición didáctica y socialización del conocimiento antropológico en el contexto museográfico de Tecnópolis. *Alteridades*, vol. 26, núm. 52, p. 9.
- Gladkih, M. I., Kornietz, N. L. y Soffer, O. (1985). Viviendas de huesos de mamut en la llanura rusa. *Investigación y Ciencia*, núm. 100, pp. 84-90.
- Goebel, T. (1999). Pleistocene Human Colonization of Siberia and Peopling of the Americas: An Ecological Approach. *Evolutionary Anthropology*, vol. 8, núm. 6, pp. 208-227.
- Haraway, D. (1991). Situated knowledges: The science question in feminism and the privilege of partial perspective". Haraway, D. (ed.), *Simians, Cyborgs and Women*, pp. 183-202. Routledge.
- Hernández, C. (2019). *Industria cultural: revisitando el concepto desde lo filosófico y lo político*. Tesis de maestría. Universidad Nacional de Quilmes. En línea: <<http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/2014>>.

- Ingold, T. (2007). Materials against materiality. *Archaeological Dialogues*, vol. 14, núm. 1, pp. 1-38.
- Layton, R. (1989). Introduction: Who need the past? Layton, R. (ed.), *Who needs the past? Indigenous Values and Archaeology*, pp. 1-18. Routledge.
- Levinson, B. y Holland, D. (1996). *The cultural production of the educated person: An introduction*. State University - New York Press.
- Lewin, R. (1999). *Human evolution. An illustrated introduction*. Oxford.
- Menezes Ferreira, L., Montenegro, M., Rivolta M. C. y Nastri J. (2014). Arqueología, multivocalidad y activación patrimonial en Sudamérica. "No somos ventrílocuos". Rivolta, M. C. y Menezes Ferrira, L. (comps.), *Multivocalidad y activaciones patrimoniales en arqueología: perspectivas desde Sudamérica*, pp. 15-34. Fundación de Historia Natural Félix de Azara.
- Miller, D. (2005). Materiality: An Introduction. Miller, D. (ed.), *Materiality*, pp. 1-50. Duke University Press.
- Miller, D. (2010). *Stuff*. Polity Press.
- Neufeld, M. R. (1997). Acerca de la antropología social y la historia. Una mirada desde la antropología de la educación. *Cuadernos del INAPL*, núm. 17, pp. 145-158.
- Neufeld, M. R. y Wallace, S. (1998). Antropología y ciencias sociales. De elaboraciones históricas, herencias no queridas y propuestas abiertas. AA.VV., *Antropología social y política*. Eudeba.
- Prats, L. (2000). El concepto de patrimonio cultural. *Cuadernos de Antropología Social*, núm. 11, pp. 115-136.
- Salerno, V. M. (2013). Arqueología pública: reflexiones sobre la construcción de un objeto de estudio. Comentarios de Daniella Jofré, Lúcio Mesezes y Henry Tantalean. *Revista Chilena de Antropología*, núm. 27, pp. 7-37.
- Schechner, R. (2000). *Performance, teoría y prácticas interculturales*. Libros del Rojas.
- Smith, L. (2006). *The uses of heritage*. Routledge.
- Tacca, M. (2018). La experiencia de difusión de las Ciencias Antropológicas en la muestra de Tecnópolis. *Congreso de Historia de la Antropología Argentina*.
- Tattersall, I. (2003). Out of África again... and again? *Scientific American*, vol. 13, núm. 2, pp. 38-45.

Van Dyke, R. y Alcock, S. E. (2003). *Archaeologies of memory: An Introduction*. Van Dyke, R. y Alcock, S. E. (eds.), *Archaeologies of memory*, pp. 1-15. Blackwell Publishers Ltd.

Vázquez, I. (2016). *Tecnópolis: ciencia y contexto en exposición. Estudios en Antropología Social*.

Volovelsky, E. (2013). *Iluminación. Narraciones de cine para una crítica sobre la política, la ciencia y la educación*. Biblos.

Otras fuentes

Noticias RCN. *Bodies, un recorrido por el cuerpo humano*. 31 de julio de 2019. En línea: <<https://www.youtube.com/watch?v=lvWRMjTRed4>> (consulta: 22-10-2020).

Poder Ejecutivo Nacional (PEN). Decreto 2110/2010. Bicentenario de la Revolución de Mayo. Proyecto Tecnópolis del Bicentenario: ciencia, tecnología y arte. En línea: <<http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/175000-179999/177942/norma.htm>> (consulta: 23-3-2020).

Tecnópolis Argentina. Sitio web: <<http://www.tecnopolis.gob.ar/>> (consulta: 10-4-2018).

Evolución y Cuerpo Humano. Facebook, 22 de julio de 2014. En línea: <<https://www.facebook.com/tecnopolisargentina/photos/a.135897523158284/678077142273650/>> (consulta: 10-4-2018).

Autores

Maria Soledad Aliata

Profesora y Doctora por la Universidad de Buenos Aires, con especialización en Antropología Sociocultural. Realizó su investigación en torno a las trayectorias socio-educativas y los procesos de identificación de docentes indígenas de la provincia de Chaco (como becaria doctoral y posdoctoral del Conicet). Es integrante de proyectos de investigación y extensión vinculados con la educación, la diversidad y la desigualdad social.

Rocío Aveleyra

Licenciada y Profesora en Ciencias Antropológicas por la Universidad de Buenos Aires, orientación sociocultural. Actualmente realiza un doctorado en Ciencias Antropológicas (UBA) y cuenta con una beca de investigación doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas en el Centro de Estudios Socioterritoriales, de Identidades y de Ambiente de la Escuela Interdisciplinaria de Altos Estudios de la Universidad de San Martín (CESIA-IDAES). Se desempeña como docente en la carrera de Trabajo Social (FSOC-UBA) en la materia "Antropología social I" (cátedra Lahitte). Ha participado de diversos proyectos de investigación y extensión abocados a la niñez y la educación intercultural bilingüe en la región NEA. Indaga en el marco de su investigación doctoral acerca de la niñez, las poblaciones indígenas

y la interculturalidad, en materiales educativos propuestos desde la plataforma ELE de la provincia de Chaco, durante la pandemia.

Constanza Caffarelli

Doctora en Ciencia Política (Universidad del Salvador), con trayectoria posdoctoral en Estudios de Género (UCES). Licenciada en Antropología, orientación Social, investigadora y docente (Universidad Nacional del Centro de la provincia de Buenos Aires). Codirectora del Núcleo Regional de Estudios Socioculturales (NuRES) y del Observatorio de Educación, Políticas Públicas y Derechos en la misma casa. Secretaria Académica de la Maestría en Antropología Social (UNICEN). Docente en la planta estable de la Especialización en Docencia Universitaria de la Facultad de Ciencias Humanas (UNICEN) en el espacio "La enseñanza en las Ciencias Sociales". Integrante de Red de Politólogas #NoSinMujeres. Forma parte de la Sociedad Argentina de Análisis Político (SAAP) y la Sociedad Argentina de Investigación en Educación (SAIE).

Douglas Luis Cairns

Licenciado y profesor en Ciencias Antropológicas. Magister en Administración Pública. Docente del Departamento de Ciencias Antropológicas de la Universidad de Buenos Aires ("Teorías antropológicas contemporáneas y antropología sistemática III"). Docente de la materia "Antropología social y cultural" del Programa del Diploma del Bachillerato Internacional (educación estudiantes secundarios). Examinador de la materia "Antropología social y cultural" para la Organización del Bachillerato Internacional.

Alfonsina Cantore

Magister en antropología social por la Universidad de Buenos Aires. Actualmente se desempeña como becaria doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas en la Escuela Instituto de Altos Estudios Sociales (EIDAES-UNSAM). Es integrante de diversas redes y proyectos de investigación y extensión vinculados a la salud y educación intercultural. Indaga sobre cuidados y salud sexual y (no) reproductiva de mujeres indígenas (mbya-guaraní) en contextos de diversidad/desigualdad en el NEA.

Laura Cerletti

Doctora en Antropología Social (UBA). Investigadora adjunta (CONICET), con sede en el Programa de Antropología y Educación del Instituto de Ciencias Antropológicas (FFyL-UBA). Profesora asociada, a cargo (con Maximiliano Rúa) de la materia “Didáctica especial y prácticas de la enseñanza de la antropología” (Ciencias Antropológicas, FFyL-UBA). Dirige (junto a Laura Santillán) un equipo de investigación que aborda los procesos políticos y sociales relativos al cuidado y la educación de niñas y jóvenes en contextos de desigualdad social. Sus investigaciones se centran en las relaciones entre las familias y las escuelas, la vida familiar y los modos de organización doméstica en articulación con la educación y la escolaridad, y las transformaciones respecto a la producción de responsabilidades adultas en torno a las nuevas generaciones. Ha publicado diversos artículos sobre los aportes de la etnografía educativa para la formación docente y la enseñanza de la antropología.

Antonio Doval Borthagaray

Profesor de enseñanza media y superior en Ciencias Antropológicas (Universidad de Buenos Aires). Actualmente realizando estudios de posgrado en antropología digital y antropología del trabajo, en vínculo con el espacio de CEIL-Conicet. Docente de antropología, historia y ciencias sociales en escuelas de nivel medio. Codirector del programa de extensión “Es más complejo” (SEUBE-FFyL-UBA) dedicado a la comunicación pública de la ciencia. Encargado del canal de redes sociales “La academia de papel”, destinado a la comunicación de conceptos e ideas de antropología y ciencias sociales.

Valeria Elichiry

Licenciada y profesora en Ciencias Antropológicas (FFyL-UBA). Actualmente cursa el Doctorado en Arqueología en la misma universidad y es becaria doctoral del Conicet. Desde sus inicios en la investigación le interesa indagar sobre cómo desde discursos y materialidades se construyen y legitiman pasados y presentes. Investiga en el área de arqueología y antropología, área de museos, Necochea (provincia de Buenos Aires) y su área de estudio se localiza en un sector del sudeste de la región pampeana. Durante su licenciatura indagó en representaciones sociales y discursos en torno a una restitución de dos cuerpos humanos momificados de Necochea

a Tenerife (Islas Canarias, España). Actualmente, investiga sobre vínculos entre personas y plantas en fenómenos alimenticios desde enfoques de la ecología política, etnobotánica, y análisis de materialidad y memoria. Ha publicado en distintas revistas nacionales y ha desarrollado múltiples actividades de comunicación pública de la ciencia.

Noelia Enriz

Doctora por la Universidad de Buenos Aires, con especialización en Antropología Sociocultural. Actualmente se desempeña como investigadora independiente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas en el Instituto de Altos Estudios Sociales (Universas Nacional de San Martín) y como Jefa de trabajos prácticos del Departamento de Antropología en la materia "Seminario de investigación anual" de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Ha dirigido, codirigido e integrado diversos proyectos de investigación y referidos a educación intercultural bilingüe en la región NEA. Es una de las fundadoras del GT de CLACSO educación e interculturalidad e integra la REGS (Red de Educación del Sur Global). Sus líneas de investigación y producción se vinculan a problemáticas educativas y de las infancias indígenas guaraníes en contextos de diversidad/desigualdad. Sus publicaciones pueden encontrarse en repositorios de acceso abierto.

María Laura Fabrizio

Doctora y Profesora en Ciencias Antropológicas de la UBA, Especialista en Metodología de la Investigación Científica de la UNLa y Especialista Docente de Nivel Superior en Políticas y Programas Socioeducativos por el Ministerio de Educación y Deportes de la Nación. Es investigadora del Instituto de Ciencias Antropológicas (ICA) y del programa "Antropología y educación" de la Universidad de Buenos Aires. Es Jefa de Trabajos Prácticos de "Didáctica especial y prácticas de la enseñanza en antropología", docente de seminarios de Antropología y Educación en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA y miembro del comité editorial del Boletín de Antropología y Educación del ICA. Ha participado en múltiples encuentros científicos y es autora de capítulos de libros y artículos publicados en diversas revistas nacionales e internacionales.

Karina Alicia Faccia

Profesora y Licenciada en Ciencias Antropológicas (UBA). Maestranda en Políticas Públicas y Feminismos (UNPAZ). Realizó cursos de posgrado en el área de antropología y salud. Participó como investigadora en proyectos sobre problemáticas sanitarias y educativas dentro del campo de la enfermería, formación de técnicos en salud, tuberculosis, salud sexual y reproductiva, salud materno infantil, errores en medicina y seguridad del paciente (Academia Nacional de Medicina, Centro de Estudios de Estado y Sociedad, Instituto de Investigaciones en Salud Pública-UBA, Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires, Fundación Oswaldo Cruz Brasil, Ministerio de Salud de la Nación). Formadora de profesionales de la salud, en enfermería, nutrición, medicina y kinesiología (UNLAM, UNDAV, ATSA, ISALUD, UNLP). Participa en proyectos de investigación y extensión universitaria en la UNLAM. Miembro de la RedASA (Red de Antropología y Salud de Argentina).

Paula Daniela Funes

Profesora de enseñanza media y superior en Ciencias Antropológicas (orientación arqueología), graduada de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires y becaria doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Sus estudios de posgrado tratan sobre el análisis de las representaciones rupestres del campo volcánico Pali Aike (Santa Cruz, Argentina - Magallanes, Chile). Asimismo, fue editora responsable de la *Revista de Arqueología Histórica Argentina y Latinoamericana*; actualmente es editora técnica en la revista *Arqueología* del Instituto de Arqueología (FFyL-UBA). Participó como anfitriona en el espacio "Ciencias del Hombre" de la megaferia de ciencia y tecnología "Tecnópolis" en el año 2018.

María Eugenia Gaité

Profesora de Antropología y maestranda en Educación (Universidad Nacional del Centro de la provincia de Buenos Aires). Docente del profesorado de Antropología (UNICEN) e investigadora del Núcleo de Actividades Científico-Tecnológicas "Investigaciones en formación inicial y prácticas educativas" (2013-2021). Docente en nivel secundario y terciario (DGCyE-PBA).

Soledad Gallardo

Antropóloga y doctoranda en Antropología (FFyL-UBA). Docente en la materia "Didáctica especial y prácticas de la enseñanza de la antropología" (Ciencias Antropológicas, FFyL-UBA). Investigadora en el Programa de Antropología y Educación. Integrante de proyectos de investigación UBACyT y PICT-AGENCIA cuyas temáticas abordan la producción política de las infancias y distribución de obligaciones y responsabilidades adultas en contextos de desigualdad social (ICA-SEANSO-FFyL-UBA). Docente en la materia "Sujetxs de la educación 1: infancias y adolescencias" y "Seminario de género, identidad y derechos" en la Tecnicatura de Pedagogía y Educación Social (ISTLyR-GCBA). Docente en cursos de formación sobre ESI, INFOD e integrante del Programa de Retención Escolar de Estudiantes embarazadas, madres y padres (GCBA).

Javier Alejandro García

Doctor de la Universidad de Buenos Aires, área Antropología Social (FFyL-UBA). Profesor adjunto de la cátedra "Didáctica especial y prácticas de la enseñanza de la antropología" (Ciencias Antropológicas, FFyL-UBA). Forma parte de distintos proyectos de investigación y extensión del Programa de Antropología y Educación (ICA-FFyL-UBA) desde el año 2004. Actualmente es investigador del proyecto UBACyT "Prácticas cotidianas y políticas socioeducativas: nuevas configuraciones y 'usos' de la diversidad en contextos de desigualdad" del Programa de Antropología y Educación (ICA-FFyL-UBA). Es docente de nivel secundario en programas socioeducativos del Ministerio de Educación de CABA: "Retención escolar de alumnas embarazadas, madres y alumnos padres" y de "Adultos 2000".

Mariana García Palacios

Doctora por la Universidad de Buenos Aires, con especialización en Antropología Sociocultural. Actualmente se desempeña como investigadora adjunta del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas en el Instituto de Ciencias Antropológicas (FFyL, UBA) y como Jefa de trabajos prácticos del Departamento de Antropología (FFyL-UBA) en la materia "Psicología general". Ha dirigido, codirigido e integrado diversos proyectos de investigación y extensión referidos a niñez y a educación intercultural bilingüe en la región NEA. Es una de las fundadoras del GT

de CLACSO educación e interculturalidad e integra la REGS (Red de conocimiento sobre el derecho a la educación desde el sur). Sus líneas de investigación y producción se encuentran disponibles en revistas de acceso abierto y se vinculan con la construcción de conocimiento y las experiencias formativas de niñas y jóvenes indígenas (particularmente toba/qom) en contextos de diversidad/desigualdad.

Ana Carolina Hecht

Doctora por la Universidad de Buenos Aires, con especialización en Antropología Sociocultural. Actualmente se desempeña como investigadora independiente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas en el Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano y como profesora adjunta del Departamento de Antropología en la materia "Elementos de lingüística" de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Ha dirigido, codirigido e integrado diversos proyectos de investigación y extensión referidos a educación intercultural bilingüe en la región NEA. Es una de las fundadoras del GT de CLACSO educación e interculturalidad e integra la Red FEIAL (Red de Formadores en Educación e Interculturalidad para América Latina). Sus líneas de investigación y producción se encuentran disponibles en revistas de acceso abierto y se vinculan a problemáticas educativas y lingüísticas de niños/as y jóvenes indígenas (particularmente toba/qom) en contextos de diversidad/desigualdad.

Maria Mercedes Hirsch

Doctora de la Universidad de Buenos Aires, área Antropología Social. Profesora en Enseñanza Media y Superior en Ciencias Antropológicas (FFyL-UBA). Profesora adjunta de la cátedra "Didáctica especial y prácticas de la enseñanza de la antropología" (Ciencias Antropológicas, FFyL-UBA). Se desarrolla como investigadora formada del Programa de Antropología y Educación del ICA-FFyL-UBA en cuyo marco integra equipos de investigación y extensión. Sus trabajos remiten a la enseñanza de la antropología en distintos niveles educativos y a las transiciones de las jóvenes generaciones entre la educación secundaria y superior, tanto en espacios urbanos como rurales. Es docente en nivel medio, terciario, universitario (grado y posgrado) y capacitación docente. Fue becaria doctoral y posdoctoral del CONICET. Es co-coordinadora

del ciclo "Trayectorias" del Colegio de Graduados de Antropología de Argentina. Ha publicado diversos artículos sobre los aportes de la antropología para la formación docente y la enseñanza de la antropología.

Laura E. López

Profesora en Ciencias Antropológicas graduada en la Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Jefa de trabajos prácticos de la materia "Didáctica especial y prácticas de la enseñanza de la antropología" (Ciencias Antropológicas, FFyL-UBA). Se desempeña también como profesora en educación técnica superior y en formación docente en la ENS n.º 3 y en la Actualización Académica en Pedagogía de las Experiencias Socioeducativas del INFOD. Es doctoranda en Antropología Social, investigando sobre procesos formativos de mujeres en el marco de movimientos sociales. Integra el Programa de Antropología y Educación (ICA-FFyL-UBA) y el equipo de extensión universitaria "Educación y diversidad sociocultural" (CIDAC-FFyL-UBA).

Celeste Martin

Técnica Superior en Pedagogía y Educación Social (ISTLyR) y Licenciada en Educación (UNAHUR). Ha realizado diversos cursos de actualización en materia de ESI, géneros y diversidades. Formó parte del Programa Nacional de Prevención del Embarazo No Intencional en la Adolescencia (ENIA) como asesora en salud en escuelas y centros de atención primaria (CAPS) en Quilmes. Se desempeñó como educadora en espacios de educación popular. Fue adscripta de la materia "Sujetes de la educación I: infancias y adolescencias y del "Seminario de género, identidad y derechos" en el Tecnicatura Superior de Pedagogía y Educación Social. Actualmente se desempeña como miembro de un equipo de orientación escolar en el nivel primario en el distrito de Tres de Febrero. Es docente de la Tecnicatura Superior de Tiempo Libre y Recreación en el espacio curricular de "Sujetes de la recreación I: infancias y adolescencias".

Laura Victoria Martínez

Profesora y Licenciada en Ciencias Antropológicas y Doctora en Antropología (UBA). Profesora en la Universidad Pedagógica Nacional, en la carrera de Licenciatura en

Educación Intercultural y docente de la Especialización en Educación, Políticas Públicas y Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes. Docente del Profesorado de Educación Primaria en la Escuela Normal Superior n.º 1. Integrante de distintos grupos de investigación en UBA y UNIPE. Coautora de materiales educativos para formación docente en temas de interculturalidad, diversidad y género. Investigadora asistente del CONICET en temáticas de diversidad, infancia y derechos, interculturalidad y migración, formación docente y etnografía educativa.

Natalia Maudet

Profesora en Enseñanza Media y Superior en Ciencias Antropológicas (Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires). Actualmente se desempeña como docente en la cátedra “Historia de la teoría antropológica” (FFyL-UBA). Ha participado en instancias de formación y práctica docente del Ministerio de Educación francés como asistente de lengua extranjera en instituciones de educación media en Francia. También ha realizado cuatro años de adscripción en la cátedra “Didáctica especial y prácticas de la enseñanza de la antropología” (Ciencias Antropológicas, FFyL-UBA). Actualmente se encuentra trabajando en su tesis de Licenciatura en Ciencias Antropológicas con orientación sociocultural, la cual se enfoca en las comunidades y clubes de juegos de rol de mesa (tabletop RPG) de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Verónica Isabel Messina

Profesora en Enseñanza media y superior en Ciencias Antropológicas (Universidad de Buenos Aires). Especialista en Tecnología Educativa (UBA). Diplomada en Educación Sexual Integral (Universidad Nacional de San Martín). Profesora en enseñanza preescolar y maestra de enseñanza básica. Jefa de trabajos prácticos de la cátedra de “Didáctica especial de la antropología y prácticas de la enseñanza” de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Docente de la cátedra “Teorías de la educación y sistema educativo argentino” de la Facultad de Psicología (UBA). Investigadora del proyecto UBACyT (2020-2023) “El gobierno del sistema educativo: El rol del Estado federal en la aplicación diferencial —en las jurisdicciones— de las reformas en la obligatoriedad escolar”. Participa del proyecto FILOCyT “Tecnologías digitales,

subjetividad y producción de conocimientos” (Instituto de Ciencias Antropológicas). Docente en el nivel secundario. Ha participado en eventos científicos nacionales e internacionales, es autora de publicaciones académicas sobre temas de educación sexual integral e inclusión de tecnología en la escuela secundaria y la universidad.

Rocío M. Míguez Palacio

Profesora de enseñanza media y superior en Antropología (orientación sociocultural), egresada de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Actualmente cursa el Doctorado en Antropología en la misma casa de estudios, con beca doctoral en temas estratégicos del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, abordando problemáticas patrimoniales, territoriales y relacionadas con memorias colectivas. Además, es docente del Centro de Innovación y Desarrollo para la Acción Comunitaria (FFyL-UBA). Se desempeñó como anfitriona en la feria de ciencia y tecnología Tecnópolis entre los años 2015 y 2019, en el espacio de “Ciencias del Hombre”, coordinado por la Secretaría de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil (FFyL-UBA).

Carlos Enrique Molina

Especialista en museos, transmisión cultural y manejo de colecciones antropológicas e históricas, profesor de Enseñanza Media y Superior en Ciencias Antropológicas y de Filosofía y Ciencias de la Educación. Actualmente es secretario académico del Museo Etnográfico “Juan B. Ambrosetti” (FFyL, UBA) donde, desde 2009, trabaja en el área de extensión educativa coordinando el Programa de Capacitación y Formación Docente. Realiza actividades relacionadas con temas de diversidad cultural, racismo, identidad y patrimonio destinados también a público general, infantil y adolescente. Ha participado en diferentes espacios de divulgación científica como Tecnópolis, programas radiales y actividades virtuales. Como docente universitario trabajó en la cátedra de “Didáctica especial para la antropología” (FFyL-UBA), en diversas asignaturas de nivel medio y actualmente en nivel terciario, en la asignatura “Ética y derechos humanos” en profesorado de enseñanza primaria.

Gabriela Novaro

Doctora en Antropología por la Universidad de Buenos Aires. Investigadora independiente del Conicet. Profesora de la carrera de Antropología de la Facultad de Filosofía y Letras (Universidad de Buenos Aires). Desde el año 2004 dirige proyectos sobre interculturalidad y educación financiados por la Universidad de Buenos Aires, el Conicet y la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica. Integra redes de investigación en el país y en el exterior, sosteniendo intercambios con centros académicos de Brasil, España, Bolivia, México y Estados Unidos. Participó en programas de educación intercultural y de desarrollo curricular del Ministerio de Educación entre los años 2000 y 2008 y en actividades de capacitación docente y producción de material didáctico hasta la fecha. Su área de especialización es interculturalidad, migración y educación. En esta temática publicó libros y artículos en revistas nacionales y extranjeras.

Mercedes Rouan Siroli

Profesora en Ciencias Antropológicas (FFyL-UBA). Actualmente cursa el Doctorado en Arqueología en la Universidad de Buenos Aires con beca doctoral del Conicet y sede de trabajo en el Instituto de Arqueología (FFyL-UBA). Es miembro del equipo de investigación del "Proyecto arqueológico Barrancas" (Puna de Jujuy). Su investigación doctoral se enfoca en el estudio de los cambiantes roles del arte rupestre en el marco de las diferentes prácticas de intercambio, movilidad y uso del ambiente desarrolladas por los grupos humanos que habitaron las cercanías del actual pueblo de Barrancas durante el Holoceno tardío. En el trabajo aquí presentado se interesa por la relación entre las narrativas sobre el pasado y la construcción de discursos en el presente.

Maximiliano Rúa

Master en Antropología Social y Profesor en Enseñanza Media y Superior en Ciencias Antropológicas (FFyL-UBA). Profesor asociado, a cargo (con Laura Cerletti) de la materia "Didáctica especial y prácticas de la enseñanza de la antropología" (Ciencias Antropológicas, FFyL-UBA). Dirige (junto con María Rosa Neufeld) un equipo de investigación que aborda los procesos políticos y sociales vinculados a la educación

y la escolarización de niños, jóvenes y adultos en contextos de desigualdad social. Se desarrolla como investigador formado del Programa de Antropología y Educación del ICA-FFyL-UBA en cuyo marco integra equipos de investigación y extensión. Sus investigaciones se centran en los procesos de aprendizaje desplegados entre niños en diversas situaciones de enseñanza y las transformaciones respecto a los procesos de construcción de conocimiento en los entornos educativos. Ha publicado diversos artículos sobre los aportes de la antropología para la formación docente y la enseñanza de la antropología.

Virginia M. Salerno

Doctora en Ciencias Antropológicas, área arqueología, de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (UBA) donde se desempeña como docente. Es investigadora adjunta del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Integra el equipo de investigación "Arqueología del Salado" radicado en el Instituto de Arqueología de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA) financiado mediante subsidios de la UBA y la ANPYCT. Sus temas de interés refieren a los procesos de patrimonialización, de circulación de materiales y conocimientos arqueológicos en el presente, el conocimiento público de la ciencia y el modo en que se establecen relaciones entre especialistas y otros actores sociales. Ha publicado el libro *Trabajo arqueológico y representaciones del pasado prehispánico en la provincia de Buenos Aires* (FFyL-UBA), como así también capítulos de libro y artículos en revistas especializadas nacionales y extranjeras. También ha desarrollado una intensa actividad de gestión académica e institucional orientada a la comunicación de resultados. Actualmente se encuentra abocada al estudio de los modos en que diferentes actores (pobladores locales, artesanos, aficionados, coleccionistas, usuarios de detectores de metales, arqueólogos, gestores culturales, entre otros) usan, movilizan prácticas y sentidos, en relación con la materialidad arqueológica prehispánica de la provincia de Buenos Aires, indagando en su rol como organizador de la memoria indígena y como componente de las identidad/es local/regional/es.

María Eugenia San Miguel

Estudiante avanzada de la carrera de Ciencias Antropológicas (orientación socio-cultural), de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

Se desempeñó como anfitriona en la feria de ciencia y tecnología Tecnópolis entre los años 2013 y 2016, en el espacio “Ciencias del Hombre” coordinado por la Secretaría de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil (FFyL-UBA). Desde el año 2017 hasta la actualidad se desempeña, dentro de la misma feria, como coordinadora territorial del espacio “Identidades sin límites”, coordinado por la SEUBE (FFyL-UBA).

Mónica Tacca

Licenciada en Ciencias Antropológicas, orientación sociocultural por la Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Docente del CBC e investigadora de la UBA, participa desde hace varios años en proyectos UBACyT sobre temas de trabajo y subjetividad política. Integrante del equipo docente en la materia “Experiencias socioeducativas situadas”, a cargo de la profesora Mercedes Hirsch, que se dicta en la Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Colabora en proyectos de extensión y desde 2014 es coordinadora territorial del espacio de antropología en el parque Tecnópolis, las reflexiones que acompañan esta actividad se refieren a los procesos de la comunicación pública de la ciencia en el contexto de una política pública que interpela a la construcción de los conocimientos académicos. Ha publicado artículos y capítulos de libros.

María Eugenia Taruselli

Doctora y Profesora en Ciencias Antropológicas egresada de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Ha participado en distintos proyectos de investigación y extensión universitaria abocados a la niñez y a la educación intercultural bilingüe (EIB). Su principal línea de investigación aborda temas referidos las experiencias escolares de niños, niñas y jóvenes con diversas identificaciones étnicas y nacionales y la EIB en la provincia de Buenos Aires. Es una de las productoras del podcast “Diversidad en diálogo” del GT de CLACSO educación e interculturalidad. Actualmente, se desempeña como docente en escuelas secundarias del conurbano bonaerense.

Emilio Tevez

Doctor en Antropología (Facultad de Filosofía y Letras de la UBA). Docente del seminario “Antropología y educación” y del “Taller de redacción de tesis” en la Licenciatura

ra de Antropología orientación Social (Facultad de Ciencias Sociales de la UNICEN). Investigador en el Núcleo de Estudios Socioculturales (NURES-UNICEN). Desarrolla sus investigaciones en el campo de la antropología y la educación especializándose en estudios sobre interculturalidad y educación en contextos escolares y no-escolares con poblaciones diversas.

Verónica Lía Zallocchi

Profesora en Ciencias Antropológicas y Magister en Tecnología Educativa (Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires). En esta misma facultad es Jefa de trabajos prácticos regular de la materia "Didáctica especial y prácticas de la enseñanza de la antropología" (Ciencias Antropológicas). Dictó varios seminarios de grado vinculados a las tecnologías digitales, subjetividades y producción de conocimiento antropológico. Asimismo está a cargo de la materia "Antropología y tecnología digitales" (FFyL-UBA). Forma parte del equipo de investigación "Tecnologías digitales, subjetividad y producción de conocimientos. Aportes epistemológicos y metodológicos desde la antropología" y es integrante del Instituto de Ciencias Antropológicas (FFyL-UBA). Autora de varios artículos vinculados a las nuevas problemáticas emergentes en torno a las tecnologías digitales, las subjetividades y las mutaciones antropológicas de las sociedades contemporáneas.

Ana Eva Ziliani

Antropóloga social graduada en la Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Jefa de Trabajos Prácticos de la materia "Didáctica especial y prácticas de la enseñanza de la antropología" (Ciencias Antropológicas, FFyL-UBA). También es Jefa de Trabajos Prácticos de las materias "Antropología social y cultural" y "Alteridad y salud" en el Departamento de Salud y Deporte (UNPAZ). Docente de la materia "Antropología" en el IES n.º 1 "Dra. Alicia Moreau de Justo". Docente y coordinadora de bachilleratos populares del Sindicato de Canillitas. Integra el Programa de Antropología y Educación. Integra el equipo de "Educación y diversidad sociocultural" del Centro de Innovación y Desarrollo para la Acción Comunitaria (FFyL-UBA).

