

# La enseñanza de la antropología

Laura Cerletti y Maximiliano Rúa (compiladores)



## La enseñanza de la antropología

---



# La enseñanza de la antropología

Laura Cerletti y Maximiliano Rúa (compiladores)

**Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza  
de la Antropología, carrera de Ciencias Antropológicas**



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

---

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS DE LA UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

---

**Decana**  
Graciela Morgade

**Vicedecano**  
Américo Cristófolo

**Secretario General**  
Jorge Gugliotta

**Secretaria Académica**  
Sofía Thisted

**Secretaria de Hacienda  
y Administración**  
Marcela Lamelza

**Secretaria de Extensión  
Universitaria y Bienestar  
Estudiantil**  
Ivanna Petz

**Secretaria de Investigación**  
Cecilia Pérez de Micou

**Secretario de Posgrado**  
Alberto Damiani

**Subsecretaria de Bibliotecas**  
María Rosa Mostaccio

**Subsecretario  
de Transferencia  
y Desarrollo**  
Alejandro Valitutti

**Subsecretaria de Relaciones  
Institucionales e  
Internacionales**  
Silvana Campanini

**Subsecretario  
de Publicaciones**  
Matías Cordo

**Consejo Editor**  
Virginia Manzano  
Flora Hilert  
Marcelo Topuzian  
María Marta García Negroni  
Fernando Rodríguez  
Gustavo Daujotas  
Hernán Inverso  
Raúl Illescas  
Matías Verdecchia  
Jimena Pautasso  
Grisel Azcuy  
Silvia Gattafoni  
Rosa Gómez  
Rosa Graciela Palmas  
Sergio Castelo  
Aylén Suárez  
**Directora de imprenta**  
Rosa Gómez

---

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



Coordinación editorial: Martín Gonzalo Gómez  
Maquetación: María de las Mercedes Domínguez Valle

ISBN 978-987-4019-20-2  
© Facultad de Filosofía y Letras (UBA) 2016  
Subsecretaría de Publicaciones  
Puan 480 - Ciudad Autónoma de Buenos Aires - República Argentina  
Tel.: 4432-0606 int. 167 - info.publicaciones@filo.uba.ar  
www.filo.uba.ar

La enseñanza de la antropología / Laura Cerletti ... [et al.];  
compilado por Laura Cerletti; Maximiliano Rúa. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de  
Buenos Aires : Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de  
Buenos Aires, 2016.  
150 p. ; 20 x 14 cm. - (Libros de cátedra)

ISBN 978-987-4019-20-2

1. Formación Docente. 2. Antropología Social. I. Cerletti, Laura II. Cerletti,  
Laura, comp. III. Rúa, Maximiliano, comp.  
CDD 371.1

# Índice

<b>Presentación</b>	9
<i>Laura Cerletti y Maximiliano Rúa</i>	
Enseñar antropología. Una introducción	17
<i>Elena L. Achilli</i>	
<b>Capítulo 1</b>	
La enseñanza de la antropología y la formación de profesores	31
<i>Liliana Sinisi, Laura Cerletti y Maximiliano Rúa</i>	
<b>Capítulo 2</b>	
Explorando sentidos en la enseñanza de la antropología. Nuevas carreras y planes de estudio en las primeras décadas del siglo XXI	47
<i>María de los Ángeles Menna</i>	
<b>Capítulo 3</b>	
Espacios de formación de la antropología social en Córdoba	65
<i>Miriam Abate Daga</i>	

#### **Capítulo 4**

Ingreso universitario y enseñanza de la antropología.  
Reflexiones a partir de una experiencia docente en el Curso  
de nivelación de la Licenciatura en Antropología  
(Universidad Nacional de Córdoba)

*Lucía Caisso y María Lucía Tamagnini*

83

#### **Capítulo 5**

Las problemáticas socioculturales y las relaciones sociales  
entre el pasado y el presente. Reflexiones sobre la enseñanza  
de la antropología desde el enfoque socioantropológico

*María Mercedes Hirsch y Virginia M. Salerno*

101

#### **Capítulo 6**

Antropología de la enseñanza. Conocimientos y experiencias

*Laura Cerletti y Maximiliano Rúa*

123

#### **Los autores**

145



# Presentación

*Laura Cerletti y Maximiliano Rúa*

No hay una palabra que podamos decir sobre la enseñanza de la antropología sin nombrar primero a Liliana. A Liliana Sinisi por supuesto. Porque fue fundante en el tema, porque fue nuestra maestra. Por la pasión con la que siempre enseñó —y enseñó a enseñar— antropología, por los caminos que abrió y las preguntas que iluminó. Porque la quisimos tanto, porque la extrañamos sin tregua... Y porque estamos aprendiendo a continuar estas discusiones sin ella, o mejor dicho, con lo mucho que queda de ella en todos nosotros. Sabemos que le hubiera encantado ver este libro cobrar existencia. Son incontables las veces que expresó su deseo de hacerlo y se —y nos— propuso impulsarlo, pero la vida no le dio más tiempo. A ella va dedicado, con profundo reconocimiento y agradecimiento.

*La enseñanza de la antropología* reúne un conjunto de textos que tienen origen en el XI Congreso Argentino de Antropología Social (Rosario, 2014), en el que los/as autores/as formamos parte de un sub-eje novedoso dentro del Grupo de Trabajo (GT) de Antropología y Educación (de larga tradición en estos eventos), dedicado a la enseñanza

de la antropología. La existencia de este sub-eje como parte de ese GT es un dato interesante en sí mismo, ya que habla de la creciente visibilización de muchas de las discusiones que se desarrollan en los distintos trabajos que componen este libro, sin separarlas de los espacios vinculados a los avances de investigación en el área.

Quienes escribimos en este volumen ya nos conocíamos desde hace años, en su mayoría porque somos investigadores/as de la Red de Investigación en Antropología y Educación (RIAE), y otros porque compartimos lugares de docencia. Pero nos encontramos en ese espacio dándonos un debate relativamente nuevo, no por las prácticas que implica —que tienen larga data en nuestro quehacer profesional—, pero sí por la intención de problematizarlas públicamente, de cuestionarlas, de profundizarlas, de sistematizarlas; en fin, de compartirlas. Hubo muchas participaciones en esa ocasión, y no fue posible que todas estén incluidas acá, pero este libro es solo un comienzo de algo que esperamos tenga muchas formas de continuidad. Fue la riqueza de esas discusiones, y la importancia de conocer lo que estaba pasando y lo que se estaba pensando en relación a la enseñanza de la antropología en distintos centros del país, lo que nos llevó a convocar a este grupo de colegas a continuar desarrollando sus presentaciones para dar lugar a estos escritos. La valiosa presencia de Elena Achilli, con sus indudables aportes y la claridad que la caracteriza, se refleja también en la Introducción de este libro, en la cual presenta con agudeza los desafíos y aportes que supone reflexionar sobre la enseñanza de la antropología. La autora analiza las concepciones epistemológicas desde las que pensamos el diálogo con otras disciplinas, la formación de los profesores en las universidades nacionales, el debate que implica la relación entre investigación y formación docente y, por último, plantea algunas consideraciones sobre el potencial didáctico de la antropología.

En este sentido, hemos decidido incluir en este libro un artículo que en el año 2011 escribimos en conjunto con Liliana Sinisi y fue publicado en la revista *Espacios de Crítica y Producción*: “La enseñanza de la antropología y la formación de profesores”. Si bien muchos de los planteos presentes han sido reformulados, creemos que es un texto que resulta un punto de partida para el presente libro.

María de los Ángeles Menna, en “Explorando los sentidos de la enseñanza de la antropología”, indaga sobre los sentidos que ha adquirido la enseñanza de la antropología en diferentes carreras universitarias de la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Entre Ríos. La autora, en primer lugar, describe la manera en que en la vida cotidiana de esta Universidad provincial se han incorporado espacios curriculares en los que se enseña antropología, y los sentidos que se le ha otorgado y se disputan alrededor de este campo disciplinar. En segundo lugar, explicita el modo en que se organizó y llevó adelante el espacio curricular “Problemática Antropológica de la Educación” a partir de la implementación del plan de estudios de la carrera del Profesorado Universitario en Educación Especial puesto en vigencia en el año 2015 en la misma casa de altos estudios.

El siguiente trabajo, de Miriam Abate Daga, “Espacios de formación de la antropología social en Córdoba”, reconstruye el proceso de institucionalización de la antropología social en la Universidad Nacional de Córdoba desde 1983 hasta nuestros días. Allí nos invita a reflexionar sobre los modos en que diversos formatos curriculares y espacios de formación posibilitaron la creación, en el año 2010, de la carrera de Antropología en la Facultad de Filosofía y Humanidades. La autora explora los modos en que los vínculos personales, profesionales e institucionales de la generación de académicos que regresaron a esa Universidad con

la apertura democrática en los años ochenta marcaron un punto de inflexión que creó condiciones para la apertura de líneas de trabajo y equipos de investigación que hoy se ven consolidados en sus trayectorias académicas.

Lucía Caisso y María Lucía Tamagnini reflexionan sobre sus experiencias como docentes en el Curso de nivelación de la Licenciatura en Antropología (Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba). Para presentar dichas reflexiones delimitan tres dimensiones a partir de las cuales problematizan su práctica docente: la dificultad de un abordaje de la disciplina antropológica que trascienda sus sub-disciplinas (arqueología, antropología social, bioantropología); la insuficiente formación pedagógica de quienes ejercen la docencia universitaria; el desafío pedagógico que supone la heterogeneidad del alumnado en los primeros años de una carrera universitaria.

En “Las problemáticas socioculturales y las relaciones sociales entre el pasado y el presente: Reflexiones sobre la enseñanza de la antropología desde el enfoque socioantropológico”, María Mercedes Hirsch y Virginia Salerno analizan la centralidad que asume la construcción de un enfoque socioantropológico para abordar los procesos de enseñanza de la antropología en el contexto de la Universidad de Buenos Aires. Las autoras se proponen discutir el supuesto de que hay una diferencia ontológica entre las orientaciones (sociocultural y arqueológica) de la carrera de Ciencias Antropológicas (Facultad de Filosofía y Letras, UBA). Para ello recuperan la preocupación de muchos estudiantes en torno al dictado de “contenidos de arqueología” y “contenidos de antropología social”, como si fueran disciplinas diferentes, dando por sobreentendido que el análisis de los procesos socioculturales abordado desde distintas perspectivas temporales llevaría a conformar objetos de estudio diferentes. En función de ello, proponen un enfoque que

articula marcos conceptuales y epistemológicos de ambas orientaciones poniendo en tensión que los mismos responden a objetos de estudio diferentes.

Finalmente nuestro capítulo, “Antropología de la enseñanza. Conocimientos y experiencias”, tematiza la trayectoria formativa de los antropólogos. A partir del análisis de nuestras propias trayectorias profesionales, abordamos algunos de los aportes específicos hechos por la tradición disciplinar desarrollada en el campo de la antropología y la educación, para problematizar las trayectorias profesionales y los procesos de construcción de conocimiento disciplinar.

Estas páginas buscan abrir un diálogo y reforzar un camino reflexivo sobre nuestras propias prácticas profesionales, miradas de forma relacional, incorporando las problemáticas vinculadas a la enseñanza de la antropología como parte integral de las prácticas y saberes a través de los cuales cotidianamente construimos conocimiento en nuestros espacios de trabajo. Los artículos que las componen son sumamente variados, y tienen diferencias significativas entre sí. Se trata, por un lado, de diferencias vinculadas a la especificidad de los contextos y las preocupaciones en relación a los cuales fueron pensados y escritos. Pero, por otro lado, también existen diferencias respecto de los recorridos formativos en relación a la enseñanza (de la antropología en particular, pero no solamente), y respecto a los modos de entender las prácticas de enseñanza, de definir prioridades e interrogantes, y de concebir algunos de los desafíos que esta práctica supone. Incluso, algunos de los artículos pueden leerse como una suerte de diálogo abierto entre sí: en unos se plantean cuestiones que en cierta medida se contestan en otros, y se vislumbran también diferencias y preguntas sin respuestas, que dejan abierto un camino a futuro (con muchas posibles ramificaciones), que nos parece importante empezar a consolidar.

A pesar de las profundas diferencias, los textos tienen en común varias cuestiones significativas, que aparecen recurrentemente, de manera más o menos explícita. En todos estos trabajos se sitúan las propias prácticas docentes dentro de las prácticas profesionales/laborales de los antropólogos. Esto, si bien es lo que sucede cotidianamente, como venimos aludiendo, no suele ir acompañado de una reflexión o una discusión pública de mayor alcance. De tal forma, se problematizan estas prácticas en relación con los contextos específicos en los que trabajamos/enseñamos, en su historicidad, de modo relacional.

Esto va acompañado de una preocupación por no escindir nuestras propias prácticas (docencia, investigación, extensión, o las que sean), de la mano de un posicionamiento epistemológico que busca evitar también la cosificación de los saberes, la compartimentalización de las ciencias sociales en general, y por tanto, de la antropología en particular. En este sentido, desde distintos lugares, estos trabajos recuperan una tradición disciplinar dentro de la antropología, abierta a la transdisciplinariedad y a superar falsas distinciones entre las ciencias sociales, centrada en un enfoque epistemológico y teórico-metodológico sobre el mundo social —y que, en ese sentido, trasciende a la misma disciplina—. Es lo que, de algún modo, sintetiza Elena Achilli en la Introducción.

En su conjunto, este libro muestra cómo los diversos usos y las revisiones de esa tradición disciplinar (vinculados a las experiencias formativas y profesionales de los/as autores/as) permiten problematizar —y por tanto, desarrollar— las propias prácticas de enseñanza de los antropólogos (enseñando antropología), revisando reflexivamente esa propia práctica con la misma lente (desnaturalizadora) con que analizamos las prácticas sociales en general. Así, no se trata simplemente de un estado de

situación de la enseñanza de la antropología en distintos lugares, sino de una problematización de un aspecto de nuestro quehacer que no puede ser disociado del campo mayor de prácticas de construcción de conocimiento del que forma parte.





# Enseñar antropología

## Una introducción

Elena L. Achilli

Si no estamos construyendo un pensamiento teórico porque no estamos comprendiendo los fenómenos de nuestras realidades, con toda su carga histórica y la propia historicidad del fenómeno, ¿cómo podemos “formar” a la gente joven? ¿Cómo se puede “formar” a alguien, en el sentido de enseñarle a pensar?

(Zemelman, 1998)

Hablar de la *enseñanza de la antropología* supone pensar en la dinámica interactiva y transformadora de quehaceres disciplinares que se vinculan. Es decir, implica relacionar el campo de la antropología y el de la educación, en sentido amplio. De modo más específico, significa entender los cruces e interrelaciones entre los *conocimientos antropológicos* con los *procesos didácticos* en un doble sentido. Por un lado, en tanto *formación de profesores* tal como hoy se despliega en distintas universidades nacionales. Por el otro, considerando las mismas *prácticas de enseñanza de la antropología* en los distintos niveles del sistema educativo.

Lo expresado condensa un conjunto de problemáticas no sólo complejas sino que pueden o han generado debates.

En primer lugar, desde las mismas *concepciones epistemológicas* con que pensamos estas disciplinas en diálogo. Nos interesa sostener que ambas se ubican en el campo de las ciencias sociales. Concepción que conlleva la intención de re-pensar —o “impensar”, como diría Wallerstein (1998)— la *cristalización de los conocimientos* que devienen de los compartimentos fragmentados y estancos de las distintas

disciplinas. Si bien ello da para profundizar explicitaciones, acá sólo nos importa problematizar las tradiciones de *atomización* de los conocimientos y las implicaciones que ello supone en los procesos formativos. De ahí que, por las limitaciones de este texto sólo decimos que, sin desconocer determinadas especificidades de cada campo, nos acercamos a concepciones *relacionales* que posibiliten *poner en diálogo* los diferentes aportes. El *diálogo* como una *herramienta de conocimiento* que se despliega en procesos de *interacción/contrastación relacional* entre las diferentes contribuciones disciplinarias que, al mismo tiempo que *identifica núcleos* sobre los que dialogar, produce *transformaciones* tanto en los aportes de cada disciplina como en el mismo quehacer formativo. Dicho lo anterior, advertimos la necesidad de profundizar en el contenido específico que ello supone cuando hablamos de la *enseñanza de la antropología*. Más adelante, trataremos de mostrar algunos aspectos del *quehacer antropológico* que pueden *potenciar los procesos didácticos*. Queda pendiente la necesidad de continuar profundizando este diálogo disciplinar y las mutuas transformaciones que supone.

En segundo lugar, presentamos otro eje de controversias en torno a lo que dijimos al inicio del texto. Nos referimos a la formación de profesores de distintas disciplinas que se desarrolla en las universidades nacionales. Vinculado con ello, desde hace aproximadamente más de una década, se vienen generando distintas posiciones que, a nuestro entender, implican visiones dicotómicas que reducen el tema. Así, encontramos planteamientos que han considerado que sólo con un buen *conocimiento disciplinar* —tanto para las ciencias sociales como para otros campos científicos— se aseguran adecuados procesos de enseñanza y aprendizajes. Por el contrario, desde otras perspectivas se ha fundamentado la relevancia que, de modo centralizado, adquieren

los aspectos pedagógicos. Esta última visión ha tenido tal fuerza —a veces no tan explícitamente expresada, pero visibilizada con claridad a través de los procesos de asesoramiento y/o capacitación a distintas carreras universitarias y/o a profesionales— que la hemos considerado como una *pedagogización de los conocimientos*. Desde luego, esto no significa impugnar la importancia de tener en cuenta el *cómo enseñar*. Más bien, entendemos que resulta potenciador articular de modo pertinente el *qué* con el *cómo*. Es decir, generar un proceso de construcción del *problema a enseñar*. Ello implica trabajar con los fundamentos epistemológicos y los contenidos del área de conocimientos correspondientes a fin de *seleccionar/recortar* aquellos que serán *re-creados* en el aula, incluyendo la construcción de las *estrategias didácticas* que posibiliten *apropiaciones* significativas y *relacionales de los conocimientos* (Achilli, 2000).

En principio, se trata de un trabajo de *contrastación crítica* del conocimiento disciplinar acumulado como base para decidir qué recortes hacer, cómo, por qué. Es decir, tomar posición y hacer consciente las *selecciones y jerarquizaciones* que se realizan para trabajar en el aula; *evaluarlos* en su interacción con los sujetos de aprendizaje; identificar *modalidades secuenciales y estrategias* que permitan lograr determinados *procesos de aprendizajes* que se esperan; *transformar y transformar-se* permanentemente en los *procesos de enseñar y aprender* que se conjugan en las dinámicas áulicas u otros ámbitos de experiencias formativas.

En tercer lugar, otra problemática que se abre al debate ha sido o es la relación entre *investigación y formación docente*. En otro trabajo (Achilli, 2000) hemos intentado caracterizar cada quehacer desde las *lógicas* específicas que se ponen en juego en cada uno de ellos. Partimos de entender que el *conocimiento* se configura en el *campo de intersección* entre los *procesos de investigación*, ámbito en el que se generan/

construyen, y el de la *formación docente* y/o las *prácticas docentes*, ámbito de su re-trabajo al interior de los procesos de *enseñanza y aprendizaje*. No obstante, consideramos que los objetivos y las lógicas que orientan uno u otro quehacer son diferentes, así como los tiempos que supone su concreción. Una diferenciación que marcamos como camino para debatir con aquellas políticas “neoliberales” que expandieron la idea de investigación a todos los niveles educativos sin proporcionar las condiciones necesarias para llevarlas a cabo. Ideas que banalizaron a la investigación, la que se entendía —¿entiende?— a modo del “uso del conocimiento disponible”, dejando la construcción de “nuevos conocimientos” para los centros mundiales con capacidad para hacerlo (Brunner, 1996). A su vez, también banalizaron los procesos de formación o práctica docente desconociendo su complejidad.

No obstante, actualmente habría que prestar atención a distintas experiencias de los sindicatos o de los Institutos de Formación Docente (IFD) que han desplegado prácticas de investigación ligadas al propio quehacer formativo, y que merecen destacarse por los aportes y polémicas que abren. Distintos IFD del país anualmente realizan y debaten sus experiencias en los encuentros y/o congresos que organizan. Asimismo, la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina, a través de la Escuela de Formación Pedagógica y Sindical “Marina Vilte”, a fines de los años noventa, llevó a cabo una experiencia de formación en investigación educativa. Luego, a partir del año 2000, con la intención de articular a los distintos cursantes, se constituyó la Red de Docentes que Hacen Investigación Educativa (RED DHIE), desde la cual se ha generado un relevante conjunto de intercambios y de publicaciones colectivas.

Asimismo, también habría que mencionar una larga

trayectoria que se ha dado en distintos países de América Latina, entre ellos también en Argentina, alrededor de *modalidades de co-investigación* entre docentes en actividad y equipos de investigación sustentados en el re-conocimiento de los procesos cotidianos del quehacer educativo articulados conceptualmente. Una de estas modalidades se desarrolló bajo la denominación de *taller de educadores*, una línea de trabajo iniciada a fines de los años setenta por Rodrigo Vera, e implementada durante los ochenta por diferentes equipos de investigación al interior de la denominada Red Latinoamericana de Investigación Cualitativa de la Realidad Escolar. Una modalidad en la que continuamos trabajando actualmente, retomando los aportes teóricos metodológicos del quehacer socioantropológico (Achilli, 2000a).

## La antropología como potencial didáctico

Por último, quisiéramos plantear lo que consideramos como *potencial didáctico de la antropología* recuperando algunas problemáticas clave de su tradición disciplinar. Preferimos este camino más que hablar de una *didáctica de la antropología*, tanto por respeto a las numerosas producciones del campo de la didáctica en sí, como para sustentar la idea de no dar lugar a más fragmentaciones disciplinares o sub-disciplinares. Por lo tanto, señalaremos algunos de los núcleos antropológicos que, a nuestro criterio, pueden brindar pistas que potencien los procesos de enseñanza y aprendizajes.

En principio, habría que aclarar que 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* —docente-estudiantes, estudiantes-estudiantes— que resultan de una complejidad extrema. Es decir, 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. Situaciones que no sólo remiten a la mayor o menor “eficacia” pedagógica sino, también, a la configuración de procesos identitarios entre los sujetos que interactúan.

En este sentido, la circulación de las palabras, los gestos, las miradas pueden visibilizar, invisibilizar, legitimar, des-legitimar y generar diversas situaciones en una delicada trama, que resultan relevantes tener en cuenta, particularmente, desde la posición docente. Construcciones intersubjetivas en las que, más allá de las particularidades que adquieren según los contextos socioculturales e históricos, las prácticas y las relaciones docentes juegan un papel destacado por el *lugar diferencial* que tienen, aún en quienes ideológicamente intentan diluir la asimetría que la misma supone y tratan de profundizar relaciones más horizontales (Achilli, 2000b).

De ahí que nos interesa destacar la relevancia que suponen las *lógicas de enseñanza* en esos procesos, en tanto pueden contribuir o no a la construcción de determinados climas en el que los sujetos se re-encuentren consigo mismo y sus conocimientos en interacción con otros sujetos, otros conocimientos, abriendo, en esos caminos, la posibilidad de entender y entenderse en el mundo en el que viven.

En ese sentido, consideramos que el quehacer antropológico puede ofrecer herramientas que posibiliten pensar las prácticas pedagógicas en un sentido integral y cuidadoso de los *conocimientos* y de las *relaciones intersubjetivas* que

se despliegan en cualquier espacio que supone un proceso didáctico. Entre algunos de los núcleos antropológicos que abren tal posibilidad podemos mencionar los siguientes: la diversidad en que se expresa la vida humana; el concepto de cultura; el quehacer etnográfico; la cotidianidad social; y la lógica sociocultural de los sujetos.

## La diversidad en que se expresa la vida humana

El primer núcleo trata del reconocimiento de la *diversidad en que se expresa la vida humana* tal como ha sido y es explorada por la antropología. De hecho, es posible decir que la configuración epistémica de la antropología de finales del siglo XIX se despliega en torno al conocimiento de sociedades diferentes al occidente capitalista. El análisis de disímiles organizaciones familiares, políticas, de sistemas de creencias, de racionalidades, legitimaciones y valoraciones, de intercambios simbólicos, de modalidades relacionales, de particulares lógicas de vida, permitió conocer la *universal potencialidad humana* de crear/generar distintas expresiones socioculturales y, simultáneamente, ampliar una *mirada crítica y des-naturalizadora* de lo propio. Huellas epistemológicas que marcan el quehacer antropológico también cuando estamos analizando las propias *cotidianidades sociales/educativas*. En tal sentido, se trata de un sustrato del quehacer antropológico que ha generado importantes aportes para debatir con aquellas teorizaciones vinculadas a determinismos biológicos basadas en *concepciones racistas*. A su vez, al des-centrar lo propio, también permitió abrir críticas hacia posturas *etnocéntricas y sociocéntricas*, y nos interpela acerca de aquellas configuraciones *prejuiciosas, discriminatorias y/o* de distintos *etiquetamientos* que circulan en los cotidianos sociales.

## El concepto de cultura

De lo anterior se desprende la relevancia que la antropología le ha dado al concepto de *cultura* que, al decir de Valentine (1972), se configura en esa confluencia entre el Occidente expansionista y los pueblos “extraños del resto del globo”. Un concepto que se carga de contenido frente a la diversidad. De ahí lo valioso de su aporte en tanto reafirma, nuevamente, el *universalismo* y la *capacidad creadora* que posee todo conjunto social de generar *cultura* colectivamente. Como dice el autor, se trata de una noción que ha sido “un arma fundamental en la lucha intelectual librada contra el racismo, el etnocentrismo, la intolerancia y el imperialismo cultural”. Una categoría que incursionó en complejos debates acerca la relación entre naturaleza y cultura, entre lo dado y lo adquirido. No obstante, como dice Maldonado (2002), también se trata de un concepto que contribuyó a generar confusiones teóricas que han impregnado el uso que suele hacerse desde el sentido común. Un uso ahistórico, como “categoría natural”, a modo de un *estado* no modificable que se incorpora a los sujetos. De ahí, la generación de concepciones *homogeinizadoras* y *sustancialistas* desde las que se generan explicaciones que reducen y tergiversan el análisis de determinados conjuntos sociales. Un uso que también se ha trasladado al análisis de procesos y prácticas escolares.

Por lo tanto, se trata de un concepto que ha suscitado múltiples debates que habrá que tener en cuenta a fin de no caer en usos cristalizados del mismo. Por el contrario, si es entendido de un modo *dinámico*, *histórico* y en su relación con las *desigualdades sociales*, como dice la autora, permite potenciar el conocimiento de distintas situaciones. En otras palabras, pensar la *cultura* como *proceso* en su conexión con la *desigualdad social* abre caminos para cuestionar políticas



y prácticas educativas que incrementan la producción de diferentes que suelen cristalizarse.

## El quehacer etnográfico

En la tradición antropológica, el *quehacer etnográfico* se constituye en una práctica fundamental para acceder y construir conocimientos de la vida en sociedad. Epistemológicamente supone un conjunto de *procesos cognitivos* a través de los cuales es posible aprehender determinadas relaciones sociales que interesan conocer. Procesos cognitivos que se van construyendo mediante las lógicas que implica *observar, escuchar, registrar/escribir* en una interacción prolongada con los sujetos y sus contextos, entendidos estos en el cruce de escalas diferenciadas. Procesos de construcción de conocimientos que, simultáneamente, transforman al mismo investigador. Sinisi, Cerletti y Rúa (2011) plantean la relevancia del enfoque etnográfico en la formación docente proponiendo una “doble retroalimentación”:

Por un lado, partir de sus aportes para desnaturalizar y des-cotidianizar los complejos contextos y procesos educativos donde los estudiantes se insertarán como antropólogos-docentes y, paralelamente, para ponerlos en uso en tanto herramientas para el trabajo de enseñanza en esos mismos contextos (sea para reflexionar sobre la propia práctica, para complejizar al sujeto que aprende, para dar cuenta de la no-naturalidad de los contenidos/conceptos ni de las relaciones entre los sujetos y los saberes, etcétera). (Sinisi, Cerletti y Rúa, 2011)<sup>1</sup>

---

1 Nota de los compiladores: el texto referido es el mismo que se incorpora en este libro.

## La cotidianeidad social

Desde ese enfoque etnográfico se jerarquiza el conocimiento de la *cotidianeidad social* como un campo de análisis que destacamos por los aportes, no sólo de orden teórico, sino también por las implicaciones prácticas/políticas en sentido amplio. Supone acceder al conocimiento de situaciones que se viven cotidianamente —ya sea configurando tendencias de una época o como singularidades imperceptibles— que no suelen ser tematizadas públicamente. En tal sentido, el mundo cotidiano se vive como una *atmósfera natural* al decir de Kosik (1967), y de ahí la importancia de documentarla como un camino que posibilite interrogar, desestructurar y explicar sus múltiples sedimentaciones *históricas* y *sociales*. La antropología latinoamericana —también de otros contextos mundiales— ha realizado notables aportes para entender las cotidianeidades escolares y los procesos que se configuran en los contextos áulicos. Por ello, consideramos que tal concepción de la *cotidianeidad* puede brindar potencialidades para el desarrollo de la tarea pedagógica en un doble sentido, por esos aportes en sí y, al mismo tiempo, para estar atentos e interrogarnos acerca de las *cotidianeidades sociales* en las que se despliegan la tarea de enseñar.

## La lógica sociocultural de los sujetos

Finalmente, otro núcleo antropológico que brinda importantes pistas para pensar los procesos de enseñanza y aprendizaje radica en la importancia que se le otorga al conocimiento de la *lógica sociocultural de los sujetos*. Considerar sus experiencias de vida y los sentidos que construyen permite entender las relaciones y procesos cotidianos no a modo de formulaciones vacías que silencien a sus propios

protagonistas. Se recupera una noción de *sujeto* concebida no como individuo aislado sino en interacción/relación con otros. No es posible hablar de sujeto fuera de las relaciones sociales. Por lo tanto, las prácticas y sentidos sociales que generan son *heterogéneas*. En ellas se pueden detectar experiencias sociales e históricas diferencias, huellas del pasado, intentos de transformación, construcción de sentidos en relación con lo vivido y con aquello que supone el por-venir (Achilli, 2005). Los sujetos concebidos en su propia capacidad de *reflexividad* inscrita en las condiciones de una época, como “una jaula flexible e invisible para ejercer dentro de ella la propia libertad condicional” según dice Ginzburg. Es en el contexto de esas circunstancias en las que se configura alrededor de las *experiencias* que vive en sus prácticas y relaciones sociales (Thompson, 1981). Esta recuperación del sujeto social también nos brinda un camino para acceder a la configuración del sentido común que circula en los ámbitos escolares.

En fin, estos son algunos núcleos para continuar reflexionando acerca de la *potencialidad didáctica* que brinda el *quehacer antropológico*. Una invitación para abrir a otros y avanzar en su profundización y el contenido concreto que adquiere lo que hemos planteado. Así, se trata de la *diversidad* y lo *cultural* como expresiones que apuntan a entender la *capacidad creadora* de cualquier sujeto y nos permiten *des-centrarnos críticamente* de lo propio; diversidad cultural en su conexión con los contextos de *desigualdad social* que conlleva a concepciones *históricas* y *dinámicas*. A su vez, es avanzar en los usos pedagógicos que habilitan las lógicas etnográficas de *observar, escuchar, registrar y/o escribir*, así como la documentación y problematización de las *cotidianidades sociales* que se mueven en la vida escolar. Asimismo, el ahondar en las *lógicas socioculturales* que generan los *sujetos* —estudiantes, docentes u otros— entreaña ilimitadas

posibilidades para el campo de las enseñanzas sin las cuales es difícil imaginarlas.

Finalmente, quisiéramos cerrar estas reflexiones con palabras de la entrañable Liliana Sinisi, precursora en la formación docente de antropólogos/as desde fines de los años noventa, y a quien pretendemos rendir nuestro más profundo homenaje con este escrito:

... todos estamos preocupados por el tipo de calidad de formación que estamos dando en los contextos actuales en los que ejercer la docencia no sólo permite una importante inserción laboral sino que además incluye los desafíos propios de una práctica social en la que la relación con el otro se realiza con la producción de conocimientos en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Las prácticas que se producen deben estar atravesadas por la rigurosidad académica que el espacio formativo de la universidad debe proveer, y por el compromiso y la responsabilidad que esta tarea impone. (Sinisi, 2011)

## Bibliografía

Achilli, E. (2000a). Aprendizajes y práctica docente. En *Concepciones y prácticas en el aprendizaje y la enseñanza*. Novedades Educativas.

\_\_\_\_\_. (2000b). *Investigación y formación docente*. Rosario, Laborde.

\_\_\_\_\_. (2005). *Investigar en antropología social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Rosario, Laborde.

Brunner, J. J. (1996). Investigación social y decisiones políticas: el mercado del conocimiento. En *Nueva Sociedad*, núm. 146. Venezuela.

- Ginzburg, C. (1981). *El queso y los gusanos*. Barcelona, Muchnik.
- Kosik, K. (1967 [1963]). *Dialéctica de los concreto*. México, Grijalbo.
- Maldonado, M. (2002). Diversidad y desigualdad: desnaturalizaciones y tensiones en el análisis educativo. En *Páginas de la Escuela de Ciencias de la Educación*, núms. 2 y 3. Córdoba, Narvaja.
- Sinisi, L. (2011). La formación docente en la Facultad de Filosofía y Letras: desarrollo y experiencia acumulada. En *Revista Espacios*, núm. 46. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- Sinisi, L., Cerletti, L. y Rúa, M. (2011). La enseñanza de la antropología y la formación de profesores. En *Revista Espacios*, núm. 46. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- Thompson, E. (1981). *La miseria de la teoría*. Barcelona, Crítica.
- Valentine, Ch. (1972 [1968]). *La cultura de la pobreza*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Wallerstein, I. (1998). *Impensar las ciencias sociales*. México, Siglo XXI.
- Zemelman, H. (1998). *Conversaciones didácticas. El conocimiento como desafío posible*. Neuquén, Educo.



## Capítulo 1

# La enseñanza de la antropología y la formación de profesores<sup>1</sup>

*Liliana Sinisi, Laura Cerletti y Maximiliano Rúa*

### Introducción

Hablar de la enseñanza de la antropología y la formación de profesores es una historia relativamente reciente en el Departamento de Ciencias Antropológicas de la Facultad de Filosofía y Letras. Hace poco menos de quince años comenzaba un desafío que consistía en organizar la materia Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza de la Antropología ya que, hasta ese momento, los estudiantes de Ciencias Antropológicas que optaban por el título de profesor cursaban Didáctica Especial de la Historia.

---

1 Este artículo fue publicado en el año 2011 en la revista *Espacios de Crítica y Producción* núm. 46. Como se plantea en la Presentación, hemos decidido incorporarlo por su significación para este libro. No realizamos cambios respecto de la versión original —más allá de cuestiones menores relativas a la estandarización de pautas de estilo en el marco de este libro—, respetando la escritura que compartimos en ese momento con Liliana Sinisi. Por tanto, vale aclarar que todas las referencias remiten a su contexto de producción. Y si bien varios de los argumentos planteados en el mismo fueron reformulados posteriormente (como se deduce a partir de los trabajos de Hirsch y Salerno y de Cerletti y Rúa contenidos en este libro), la lectura de estos materiales, producidos en distintos momentos, puede también ser un aporte para visualizar el movimiento constante que implican los procesos de construcción de conocimiento.

Este desafío radicó en repensar un conocimiento tradicionalmente pensado en los ámbitos académicos para la investigación en terreno y no para su enseñanza en otros espacios educativos que no sean los universitarios. Durante esos primeros años durante los cuales fuimos organizando la materia, nuestra programación estaba impregnada por las discusiones del campo de la didáctica y de las estrategias para lograr una buena transposición de los contenidos a enseñar; esto se debía a que nuestra preocupación por aquel entonces ponderaba sobre todo en el *cómo* se enseña, más que en el *qué* se enseña.

Con el tiempo, y con la experiencia del trabajo en equipo,<sup>4</sup> fuimos procesando una serie de contenidos que procuran recuperar la significatividad pedagógico/curricular que implica la enseñanza de contenidos antropológicos, proponiendo una reflexión crítica acerca del tipo singular de conocimientos que la antropología ha generado dentro de las ciencias sociales —a lo largo de crisis teóricas y redefiniciones epistemológicas— cuestionando los saberes cosificados e instaurando nuevas formas de problematización de la realidad social.

A partir de este estado de situación, nos interesa en este artículo dar cuenta de algunas cuestiones que venimos discutiendo últimamente, en torno a la relevancia de los contenidos antropológicos como desnaturalizadores de las prácticas sociales. Asimismo, vinculamos esta relevancia con la necesidad insoslayable de contextualizar a la enseñanza dentro de los profundos cambios políticos y económicos actuales, así como parte de un proceso histórico que no debemos olvidar en torno a la herencia que han dejado las políticas neoliberales en educación, el desmantelamiento de las instituciones educativas públicas y el lugar de los/las jóvenes subalternos que por efecto de tales políticas quedaron, sino excluidos, en situación de gran vulnerabilidad para lograr



su permanencia en el sistema educativo. Reconocemos que, en el marco de los cambios producidos a partir de 2003, las actuales políticas socioeducativas con énfasis en lo que denominan “inclusión escolar” se esfuerzan por revertir los efectos devastadores de los años noventa e inicios de la década siguiente. A pesar de todo, queda mucho por realizar no sólo en términos de la necesaria y real inclusión económica sino también a partir de cambios en las prácticas escolares, de enseñanza y curriculares.

En este contexto es que consideramos relevante recuperar lo que llamamos “perspectiva antropológica”, tanto como parte sustantiva de la formación de los futuros docentes antropólogos así como contenido a enseñar.

## **Los contenidos antropológicos en la enseñanza**

En este apartado describiremos aquellos aspectos que consideramos centrales de la antropología a la hora de recuperar los conocimientos que los estudiantes de la carrera se han ido apropiando en su trayecto formativo.

Algunas categorías desarrolladas por la antropología aparecen en el actual escenario educativo a nivel curricular, institucional y áulico. Un análisis crítico de las mismas nos permite descotidianizarlas, desnaturalizarlas e historizarlas desde marcos teórico-epistemológicos elaborados por la disciplina. A partir de un abordaje antropológico de las problemáticas sociales y de investigación en educación, intentamos producir prácticas y propuestas pedagógicas críticas que transformen los espacios de enseñanza-aprendizaje.

Recordamos entonces que la antropología como ciencia se constituye fundamentalmente a partir de la relación nosotros-otros como objeto/sujeto de conocimiento, desde un enfoque holístico y comparativo de las sociedades, una

preocupación por las descripciones y análisis de tipo cualitativo, una aproximación personalizada del investigador en el campo: el “enfoque etnográfico” y la pertinencia metodológica de trabajar con unidades micro vinculadas al nivel macro (Menéndez, 1991: 15).

La antropología se inserta en el campo educativo para abordar desde una “perspectiva antropológica” las problemáticas escolares. Es en este sentido que pretendemos que se visualice a los conocimientos en sentido genérico, teniendo diferentes status y como socialmente distribuidos. Es por ello que el interés que subyace en la propuesta de la materia Didáctica Especial de la Antropología es lo que venimos sosteniendo como “la desnaturalización de lo social”.

Esto que conocemos como *desnaturalización* tiene su origen en los inicios de las investigaciones antropológicas, cuando los primeros antropólogos se preguntaban —entre otras cosas— acerca de la *naturalidad* de la familia monógama. La antropología es, dentro de las ciencias sociales, la que más se ha dedicado al análisis de las diferentes formas de organización de las sociedades: “comprender lo distinto en su variedad, al tiempo que sometemos a lo propio, a lo cotidiano, a un ejercicio de des-cotidianización por un lado, y de des-naturalización por el otro” (Neufeld y Wallace, 1999: 43). A su vez, 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.

Asimismo, planteamos estar atentos a los cuestionamientos que se realizan desde la antropología al tratamiento sobre el concepto *cultura*. La antropología, históricamente, ha posibilitado la mirada global y comparativa de las distintas sociedades; esto ha dado lugar al reconocimiento de la diversidad de la “especie humana” como una discusión que debe articularse en el marco de la problemática de lo

universal y lo particular, y de la compleja relación entre lo natural y lo cultural que existe en el hombre. Nuestra disciplina promueve una conceptualización que se sustenta en una concepción del ser humano como sujeto cultural, recuperando la significación de las prácticas, saberes, valores y representaciones de distintas comunidades como abordaje para el conocimiento de la relación “nosotros-otros”. Dentro de esta perspectiva, contextualizada histórica y socioculturalmente, pretendemos que los futuros profesores reflexionen sobre las definiciones esencialistas de “cultura”, recuperando precisamente en el campo de la enseñanza y el aprendizaje el complejo espacio de la producción y reproducción de significados y representaciones en el seno de distintas culturas, inmersas en determinadas estructuras materiales. Esto implica entender la cultura como un campo de lucha, donde se juegan intereses muchas veces contrapuestos de las diferentes sociedades. Sin embargo, desde los discursos hegemónicos, se construye una noción homogeneizadora que identifica lo político con los espacios formales e institucionales, negando en la práctica toda forma de dominación, poder y autoridad.

Hemos estudiado cómo en los contenidos escolares, y a partir de la ausencia de la recuperación de teorías antropológicas, la valoración de la diversidad cultural aparece casi como un imperativo de carácter moral, sin una argumentación científica rigurosa. Entendemos que una propuesta didáctica desde la antropología debe desarticular, necesariamente, la simplificación y el maniqueísmo en las representaciones sociales que muestran lo diverso como dato de la realidad que hay que aceptar y no como contenido real, producto de relaciones sociales.

Otro eje que abordamos tiene que ver con el *para qué* es relevante la enseñanza de la antropología: la relación naturaleza-cultura, la importancia de la educación intercultural

y la crítica al determinismo biológico en la explicaciones racialistas, entre otras dimensiones. Tomaremos de estas aquella que le ha dado a la antropología una especial centralidad dentro de las ciencias sociales, y es su diversidad teórica frente al discurso y las prácticas racistas.

Muchos de los argumentos raciales han nacido en el seno la biología, fundamentalmente de las teorías elaboradas durante los siglos XVIII, XIX y principios del XX. Las teorías sobre las razas<sup>2</sup> plantearon las ideas de jerarquización de los seres humanos y fueron aceptadas como formas “naturales” de clasificar la diversidad humana con el fin oculto, o no tanto, de favorecer la exclusión y el genocidio.

Sabemos que existe una abundante cantidad de materiales escolares y contenidos a ser enseñados en las aulas sobre la importancia de reflexionar en torno al racismo y sus consecuencias. Lo que queremos plantear en estas líneas es que la enseñanza de la antropología en las escuelas puede aportar, además, las discusiones que esta disciplina ha mantenido en su interior sobre las teorías relativistas de corte culturalista y diferencialista que, al criticar el racismo y el etnocentrismo, han quedado atrapadas en una nueva forma de justificación llamada “racismo culturalista” (Balibar, 1990: 53) y que perpetúa, ahora en nombre de “La Cultura”, las nuevas formas de xenofobia. Basta con recordar los recientes hechos de la toma del Parque Indoamericano,<sup>3</sup> donde haciendo alusión a “la cultura de los otros”, inmigrantes indeseados, surgieron las viejas/nuevas marcas del racismo, puestas ahora no en clave biológica sino cultural.

---

2 Teorías que fueron avaladas por la antropología física decimonónica y las teorías antropológicas colonialistas.

3 Toma de tierras públicas seguida de hechos de represión estatal y enfrentamientos entre policías, ocupantes y vecinos de los alrededores del Parque Indoamericano, en el barrio de Villa Soldati de la ciudad de Buenos Aires, en diciembre de 2010.

## La formación de profesores antropólogos

### 1. Los aportes de la investigación antropológica a las prácticas de la enseñanza

Como venimos planteando, el eje específico de esta materia son los aportes de la teoría antropológica. Sumado a los planteos teóricos, recuperamos en la formación docente el abordaje metodológico, dentro del cual cobra centralidad el enfoque etnográfico,<sup>4</sup> cuya relevancia es insoslayable por su significatividad en la formación de los antropólogos, y por tanto, de una didáctica de la antropología.

En este sentido, proponemos una *doble retroalimentación* con la etnografía: por un lado, partir de sus aportes para desnaturalizar y descotidianizar los complejos contextos y procesos educativos donde los estudiantes se insertarán como antropólogos-docentes; y paralelamente, para ponerlos en uso en tanto herramientas para el trabajo de enseñanza en esos mismos contextos (sea para reflexionar sobre la propia práctica, para complejizar al sujeto que aprende, para dar cuenta de la no-naturalidad de los contenidos/conceptos ni de las relaciones entre los sujetos —y los saberes—, etcétera) tal como lo venimos planteando.

En términos más específicos, a partir del acercamiento a los contextos escolares cotidianos, se va desplegando una

---

4 Es importante aclarar que esta centralidad dada al enfoque etnográfico no va en desmedro de la utilización de los aportes de los diversos enfoques desde los cuales se construye conocimiento en Antropología. A modo de ejemplo, vale agregar que se retoman también los aportes de la Arqueología para analizar la materialidad de los contextos escolares, aportando de esta manera al mismo proceso de desnaturalización y descotidianización de los mismos. En este sentido, entendemos que estos diversos aportes remiten a preguntas de fondo similares respecto al mundo social. Según se desarrollará más abajo, este trasfondo compartido viene de la mano de entender a la vida social desde un enfoque antropológico relacional (Achilli, 2005).

modalidad de trabajo en la que cobra centralidad la construcción de *fundamentaciones conceptuales* de las propuestas de enseñanza de los propios estudiantes, que puedan dar cuenta de los contextos en los que se relacionan sus programaciones, los contenidos seleccionados (y su lógica de construcción), los diversos sujetos involucrados y las relaciones entre ellos.

Dicho en pocas palabras, desde la especificidad teórico-metodológica de la propia formación en antropología se argumenta una propuesta de transposición didáctica en relación a qué se quiere enseñar, dónde y a quiénes. Así, en el desarrollo de la materia, se va avanzando en el trabajo de registro de las prácticas cotidianas y sentidos puestos en juego por los sujetos en contextos de enseñanza-aprendizaje concretos, y el respectivo análisis interpretativo. Asimismo, estos avances se van retroalimentando, por un lado, con las discusiones teóricas y epistemológicas en torno a los contenidos disciplinares y los contextos de enseñanza/aprendizaje incluyendo los sujetos del proceso, y los “para qué” de los mismos; y por otro lado, con la concretización de esas discusiones en propuestas de transposición específicas plasmadas en actividades de programación y en microclases.

De esta manera, entendemos que se van desplegando herramientas de pensamiento que aportan a la reflexión sobre las propias prácticas, con el propósito de desnaturalizar<sup>5</sup> tanto las visiones sobre los sujetos que enseñan y los que aprenden, como los conocimientos en sí; con una impronta clara de que los docentes que se están formando en este proceso son *antropólogos*.

Dada la heterogeneidad de la formación que tienen los estudiantes que cursan la materia, por los distintos momentos que se encuentran en relación a la carrera y a la

---

5 En los términos planteados páginas arriba.

investigación, por la conjunción de los que vienen de ambas orientaciones,<sup>6</sup> entre otras cuestiones, encaramos el desafío de trabajar en una didáctica de la antropología planteando la centralidad de algunos “núcleos problemáticos” constitutivos de un enfoque antropológico relacional (Achilli, 2005: 17), desde donde se recuperan las herramientas teórico-metodológicas que aporta la etnografía, y desde donde se incorporan también herramientas de análisis de la arqueología.

Así, nos interesa resaltar una serie de características distintivas del enfoque a partir de las cuales trabajamos en la doble retroalimentación con la etnografía mencionada anteriormente, para desplegar y profundizar el proceso formativo de los antropólogos como docentes:

- » La etnografía entendida como un proceso de documentar lo no-documentado (Rockwell, 2009: 21): tanto de las prácticas subalternas, o subalternizadas, como de aquellas hegemónicas que sólo documentan aspectos legítimos o legitimantes de la vida social.
- » El holismo interpretativo, resultante del enfoque relacional; es decir, del análisis de relaciones contextuales y la integración de fenómenos de diverso orden. En este sentido, entendemos que “la totalidad no significa *todos los hechos*. Totalidad significa: realidad como un todo estructurado y dialéctico, en el cual puede ser comprendido racionalmente cualquier hecho (clases de hechos, conjuntos de hechos). (...) Los hechos son conocimiento de la realidad si son comprendidos como hechos de un todo dialéctico” (Kosik, 1963: 55).

---

6 Nos referimos a las dos orientaciones que contempla el Plan de Estudios de Ciencias Antropológicas en esta facultad: la arqueológica y la sociocultural.

- » La centralidad de la perspectiva del actor, los sentidos sociales, el “conocimiento local” —entre otras formas de nombrar a esto, según las distintas tradiciones teóricas de la disciplina—, articulada con una concepción de sujeto histórico, con agencia, siempre realizando procesos de apropiación, de construcción de sentidos y prácticas.
- » La suspensión de los juicios evaluativos, lo cual corre la pregunta por el “deber ser” (pregunta muy clásica en el sistema educativo) hacia el “cómo es” (Rockwell, 2009: 25).
- » La noción de *vida cotidiana* como un concepto central para la etnografía, entendiéndola como impregnada de contenidos históricos (Heller, 1977: 34). A partir de su análisis se pueden recuperar conjuntos heterogéneos de actividades de sujetos particulares (Ezpeleta y Rockwell, 1987: 12), siempre como parte de tramas de relaciones.
- » La historización del presente, a partir de la cual surge la necesidad de incorporar e integrar diversos datos para dar cuenta de la historicidad de los procesos sociales (Neufeld, 1997: 150).
- » El planteo del desarrollo teórico que implica la investigación empírica. Es decir, esta implica siempre teoría, pero a la vez contribuye al avance teórico en su mismo desarrollo (Rockwell, 2009: 23).

Por tanto, desde esta especificidad disciplinar y las herramientas que nos brinda, se van produciendo acercamientos sucesivos a la práctica docente y a las preguntas sobre qué, para qué (y cómo) enseñar antropología, particularizando un determinado modo de encarar el trabajo de enseñanza de la disciplina.



## 2. La construcción disciplinar: conocimiento y contenidos

Como sostuvimos anteriormente, los componentes centrales de esta materia son los aportes de la teoría antropológica, dentro de los cuales cobra centralidad el enfoque etnográfico y, por ende, las prácticas que desplegamos al producir conocimiento disciplinar. La antropología a lo largo de su historia ha inventariado, catalogado y organizado el conocimiento que produce; sin embargo, debemos recordar que esta representa tan solo una cierta organización de los conocimientos (Beillerot, 1998: 97), y que, al entrar en diálogo con otras disciplinas, resulta central repensar las prácticas que históricamente hemos desplegado al producir conocimiento.

¿Cómo repensar nuestras propias prácticas profesionales?

En primer lugar, es necesario conocer en profundidad nuestro marco epistémico, para luego establecer nexos con los marcos epistémicos de la didáctica, es decir con las formas en que se han organizado, en las dos disciplinas, los conocimientos del mundo social. En el apartado anterior hemos planteado algunos de los puntos centrales del marco teórico-epistémico de la antropología, y del hacer profesional que implicaría dicho marco. Una de las categorías centrales de la didáctica resulta ser la transposición, la cual se propone establecer conexiones de sentido entre dos niveles: el del conocimiento disciplinar y el del conocimiento práctico, es decir, el desencadenado en el hacer profesional.

De esta forma, al establecer nexos entre ambos, vemos que el problema del conocimiento, en lo relativo a cómo se comparte y construye el conocimiento en el aula, representa una dimensión central y constitutiva de nuestra práctica profesional, en este caso, de nuestras prácticas de enseñanza. En consecuencia, la construcción del conocimiento se deja ver como problemática por el entrecruzamiento de

cuestiones de diverso orden: *epistémicas*, puesto que remite a las formas de investigación y certificación de ese conocimiento y de su organización en una disciplina; *metodológicas*, dado que se relaciona con las prácticas profesionales bajo las que se aprende determinado conocimiento; y *políticas*, ya que se seleccionan y jerarquizan determinados conocimientos y no otros, operándose en la práctica una elección valorativa sobre la base de un universo de conocimientos posibles (Edelstein, 2002).

Estos tres ordenes, epistémico, metodológico y político, se concretizan en la práctica de diseñar una propuesta de trabajo, la cual tiene como fin enriquecer, analizar y mejorar la tarea de enseñanza permitiendo asimismo repensar estos marcos en términos prácticos. Es en este sentido que resulta necesario explicitar los criterios y supuestos que han guiado la selección, clasificación y secuenciación de los conocimientos antropológicos, y reflexionar sobre las consecuencias de su formulación —didáctica— en “contenidos”.

Los “contenidos” son a su vez una forma singular de conocimiento que refleja —tal como dijimos líneas arriba— una posición epistemológica, metodológica y política al interior de un campo de conocimiento. Son creados para una práctica específica a partir de la cual se selecciona y organiza un stock de objetos 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. Es por ello que los contenidos no dejan de ser objetos simbólicos, recursos culturales disponibles que dependerán del modo en que es organizado y transmitido en un proceso complejo e inestable (Feldman y Palamidessi, s/f).

Si bien es cierto que la antropología y la didáctica se han conformado como disciplinas diferentes, entendemos que propiciar una reflexión sobre nuestro propio marco

teórico-epistémico y sobre el marco epistémico de la didáctica posibilita desplegar una práctica profesional que, como vivenciaron los primeros etnógrafos, nos encuentra *acampando en otras tierras*.

## Consideraciones finales

La formación de los antropólogos<sup>7</sup> tiene una fuerte impronta teórica y de investigación en terreno; de ahí que nuestra propuesta para las prácticas de la enseñanza en antropología sea la de recuperar esa formación que se inicia desde que los estudiantes cursan las primeras materias. Pero, por otra parte, la enseñanza de contenidos antropológicos sólo ha sido pensada para ámbitos académicos<sup>8</sup> y, por lo tanto, al no estar reflexionada como dispositivo en sí mismo, sigue reproduciendo las formas clásicas de enseñanza en las aulas universitarias.

Existen todavía algunos prejuicios en torno a la importancia de formar, además de investigadores, profesores que puedan ser expertos en la disciplina y desempeñarse en

---

7 Tanto en arqueología como en antropología social.

8 Recordemos que antropología, como materia a ser enseñada en otros niveles del sistema educativo, no ha tenido presencia en espacios curriculares. Antes de la Ley Federal de Educación (LFE) existía en algunos bachilleratos de la provincia de Buenos Aires la materia Antropología en el último ciclo del nivel. Con la implementación de la LFE, los contenidos básicos comunes recuperan algunos de los temas centrales desarrollados por la ciencia pero sin visibilidad propia y entremezclados con otros contenidos de las ciencias sociales, sumado a algunos errores conceptuales que tradujeron el desarrollo de la antropología sólo en su faz culturalista y relativista. En los últimos años, hemos sido convocados para desarrollar contenidos de Antropología como materia optativa en dos bachilleratos con orientación en ciencias sociales de la Ciudad de Buenos Aires. El nuevo diseño curricular de la Educación Secundaria en la provincia de Buenos Aires ha introducido contenidos en la materia Metodología de la Investigación Social con orientación socio-antropológica para el último año del nivel. También, aparecen como contenido o como materia en algunos terciarios o profesorados de historia, pero todas estas experiencias siguen siendo contadas.

otros niveles del sistema que no sean sólo los universitarios. Estos prejuicios, que implican una soslayada desvalorización de la formación docente, no tienen correlato con el incremento sostenido de la matrícula que tenemos desde el año 1997<sup>9</sup> y con la obtención de la certificación del título de Profesor en Enseñanza Media y Superior en Antropología que aparece *vis a vis* con la certificación que se obtiene para la Licenciatura. No es nuestro interés generar polémicas estériles sino valorizar un espacio formativo que no desatiende la formación integral del antropólogo ya que, por el contrario, la recupera.

Podemos constatar, a partir no sólo de nuestra propia experiencia sino también y centralmente de las experiencias de nuestros egresados del profesorado, que en los últimos años el rol del antropólogo en el campo educativo se diversifica en los siguientes ámbitos profesionales: asesoramiento técnico en programas de educación formal y no formal; diagnóstico, planificación, organización, ejecución y evaluación de proyectos educativos a nivel nacional, provincial y municipal; asesoramiento técnico, académico y pedagógico en la confección de documentos curriculares; capacitación de docentes en universidades, institutos de formación docente y en centros de investigación educativa; investigación en etnografía educativa para organismos e instituciones educativas; ejercicio de la docencia en instituciones de nivel medio, terciario y universitario, en escuelas en fábricas recuperadas, bachilleratos populares, cooperativas de trabajo, etcétera.

A partir de estos múltiples espacios de inserción laboral seguimos preguntándonos por la relevancia y significatividad que tienen los contenidos antropológicos para ser enseñados en las escuelas en actual contexto. ¿No son los

---

9 Hemos pasado de tener 40 estudiantes en 1997, a 160 en 2010.

contenidos y categorías elaboradas por nuestra disciplina lo suficientemente significativos como para que sean apropiados por niños y jóvenes en procesos de formación? ¿No son además estos contenidos los que deben ser incluidos en los profesorados terciarios, para que no se sigan reproduciendo en el aula ideas erróneas acerca de conceptos tales como los de cultura, raza e identidad?

Por último, sin agotar en estos párrafos la problemática de la incumbencia de la antropología en los procesos educativos, quisiéramos que todos estos y otros nuevos interrogantes formasen parte de todos aquellos que están interesados en construir una educación más justa y democrática. Como cátedra de Didáctica Especial de la Antropología y Prácticas de la Enseñanza, pensamos que la antropología tiene cosas muy importantes que decir. Existe un *por qué* y un *para qué* enseñar antropología hoy en las escuelas; no perdamos ese objetivo en la formación de los estudiantes de nuestra carrera.

## Bibliografía

- Achilli, E. (2005). *Investigar en antropología social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Rosario, Laborde.
- Balibar, E. y Wallerstein, I. (1990). *Raza, nación y clase*. Madrid, IEPALA.
- Beillerot, J., Blanchard-Laville, C. y Mosconi, N. (1998). *Saber y relación con el saber*. Buenos Aires, Paidós.
- Borton, A. y Novaro, G. (1996). *Los contenidos básicos comunes de ciencias sociales*. Mimeo.
- Edelstein, G. (2002). Problematizar las prácticas de la enseñanza. En *Alternativas. Laboratorio de Alternativas Educativas*. San Luis.

- Ezpeleta, J. y Rockwell, E. (1987). *La escuela, relato de un proceso de construcción inconcluso*. Mimeo. México, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.
- Feldman, D. y Palamidessi, M. (s/f). *Programación de la enseñanza en la universidad. Problemas y enfoques*. Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Giroux, H. y McLaren, P. (1998). *Sociedad, cultura y educación*. Madrid, Miño y Dávila.
- Heller, A. (1977). *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona, Península.
- Hobsbawn, E. (1998). *Sobre la historia*. Barcelona, Grijalbo.
- Kosik, K. (1963). La totalidad concreta. En *Dialéctica de lo concreto*, pp. 53-76. México, Grijalbo.
- Mendenéz, E. (1991). Definiciones, indefiniciones y pequeños saberes. En *Alteridades*, núm. 1. México, Universidad Autónoma de México.
- Montesinos, P., Pallma, S. y Sinisi, L. (1998). La diversidad cultural en la mira. Un análisis desde la antropología y la educación. En *Publicar en Antropología*.
- Neufeld, M. R. (1996/1997). Acerca de antropología social e historia: una mirada desde la antropología de la educación. En *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 a herencias no queridas a propuestas abiertas. En *Antropología social y política*. Buenos Aires, Eudeba.
- Rockwell, E. (1985). La relevancia de la etnografía para la transformación de la escuela. En *Tercer Seminario Nacional de Investigación en Educación*. Bogotá.
- \_\_\_\_\_. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires, Paidós.
- Sinisi, L. (s/f). Enseñar antropología ¿Para qué? En *Gaceta de Antropología*, año XXIII, nueva serie, núm. 1.
- Thompson, E. (1976). *Tradición, revuelta y conciencia de clase*. Barcelona, Crítica.

## Capítulo 2

### Explorando sentidos en la enseñanza de la antropología

Nuevas carreras y planes de estudio en las primeras décadas del siglo XXI

*María de los Ángeles Menna*

Para producir prácticas pedagógicas críticas es necesario adecuar los ejes de interés a las formas expresivas de los alumnos, articular los signos variados, complejos y polisémicos de las nuevas emisiones comunicativas y desfamiliarizarlas mediante su alejamiento del mundo de lo cotidiano; se deben reagrupar los valores psicológicos, sociales, éticos y políticos de esas discusiones, en la conformación de pareceres críticos. De esta forma, destacamos consecuentemente la importancia de que los conocimientos sean construidos en los procesos de enseñanza desde el marco de una pedagogía crítica, que cuestione los saberes cosificados e instaure nuevas formas de problematización de la realidad social a través de la incorporación del recurso de la práctica etnográfica.

Liliana Sinisi (2003)

### Introducción

El presente trabajo pretende dar cuenta de los sentidos que ha adquirido la enseñanza de la antropología en diferentes carreras universitarias de la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Entre Ríos. Dicha casa de estudios aloja bajo su “paraguas” institucional los antes denominados

“Institutos de Formación Docente” de la provincia de Entre Ríos, cuya transferencia del ámbito nacional al provincial constituye el punta pie inicial para su conformación en el año 2000.<sup>1</sup>

Describiré brevemente la manera en que en la vida cotidiana de esta facultad, que ha pasado varias etapas desde su conformación como institución educativa, se han incorporado espacios curriculares en los que se enseña antropología, y los sentidos que se le ha otorgado y se disputan alrededor de este campo disciplinar.

En ese marco, trataré de detallar de qué forma he desarrollado una experiencia educativa de enseñanza de la antropología en un espacio curricular denominado “Problemática Antropológica de la Educación” del nuevo plan de estudios del Profesorado Universitario en Educación Especial aprobado en 2014 y puesto en marcha en 2015.

Pensar la enseñanza de la antropología implica introducirnos en la tarea de objetivar nuestra labor diaria. Comenzar por interrogarnos acerca de los sentidos de nuestras prácticas, por qué enseñamos antropología, para quienes, cómo la enseñamos, qué queremos que aprendan los estudiantes que se acercan a este espacio de conocimiento. En este camino, nos ha resultado indispensable historizar el propio recorrido en la institución en la que desarrollamos nuestro trabajo.

---

1 Las propuestas de formación abarcan los campos de las ciencias sociales y humanidades, ofreciendo profesorado y licenciaturas en historia, geografía, ciencias sociales, filosofía y pedagogía; las artes, con tecnicaturas en música y artes visuales, profesorado en teatro, música y artes visuales y licenciatura en artes visuales; las lenguas, ofreciendo profesorado en lengua y literatura, profesorado y traductorados en francés, inglés, italiano y portugués y licenciatura en lenguas extranjeras; la psicología, con licenciatura, profesorado y tecnicaturas; y la formación de docentes para la educación básica, con los profesorado de educación primaria y de educación inicial, con sus modalidades rural y de educación especial.



En primer lugar, trataremos de dar cuenta de cómo entendemos que se perciben (o se han percibido) los aportes de la antropología en ese espacio institucional, la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Entre Ríos.

En segundo lugar, queremos explicitar el modo en que se organizó y llevó adelante el espacio curricular “Problemática Antropológica de la Educación” a partir de la implementación del plan de estudios de la carrera del Profesorado Universitario en Educación Especial puesto en vigencia en el año 2015 en esta misma casa de altos estudios.

## Haciendo huella

La Universidad Autónoma de Entre Ríos fue creada en el año 2000 conformándose a partir de la transferencia de Institutos de Formación Docente provinciales. En el año 2012 inicia un proceso de “normalización” con un proyecto político-pedagógico que apunta a la construcción colectiva y a la confluencia de distintos campos disciplinares en torno a la formación universitaria.

Los comienzos de la incorporación de la antropología en los planes de estudio de las carreras estuvieron ligados a presentar el espacio como campo disciplinar. Con el inicio de las reformas de los planes de estudio de los Profesorados de Educación Primaria e Inicial, se piensa en la antropología como disciplina que aporta a diferentes espacios de formación la posibilidad de la reflexión crítica. “No podía haber un docente que no se pueda pensar históricamente, sociológicamente, antropológicamente, seguir sosteniendo un papel tecnócrata como el perfil neoliberal lo planteaba”; siguieron luego los primeros intentos de integrar

“contenidos desde una perspectiva educativa” y a la “antropología como espacio para pensar la educación”.<sup>2</sup>

Con la Ley de Educación N° 26.206 se produce el primer planteo en relación a la necesidad de los cambios en los planes de estudio; “hay que cambiar de nombre” —el profesorado se ligaba a la denominada hasta entonces Educación General Básica (EGB)—, y en este marco se conforma una comisión de reforma del plan de estudios del Profesorado de Educación Primaria que, entre otras cosas, se propone defender el espacio de la antropología en el plan de estudios entendiendo su potencialidad crítica.

En los últimos años, desde la Secretaría Académica de la Facultad se promueve el trabajo en equipos que organizan sus tareas en programas cuyos objetivos y finalidades han sido legitimados a través de resoluciones del Consejo Directivo de esta casa de altos estudios. Dichos programas son el de “Ingreso, permanencia y egreso”, “Universidad en contextos de encierro” y el de “Autoevaluación y reforma curricular”.<sup>3</sup>

## **Los aportes de la antropología al programa “Autoevaluación y reforma curricular”**

La convocatoria a la conformación del equipo del programa “Autoevaluación y reforma curricular” se vinculó a la valoración, de parte de quienes lo promovieron y conformaban, de los aportes que la antropología ha realizado al

---

2 Entrevista a la profesora en ciencias de la educación Liliana Barsanti. Secretaría Académica de la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales de la UADER, 7 de agosto de 2015.

3 El programa “Autoevaluación y reforma curricular” tiene antecedentes en la tarea de autoevaluación que comenzaron las carreras de la facultad en el año 2011, proceso del cual ha sido referente Marta S. Martínez, profesora en ciencias de la educación que actualmente coordina el programa del cual formo parte desde el año 2013.

campo educativo. El grupo de trabajo abreva en vertientes del conocimiento provenientes del campo de las ciencias de la educación, distintos profesorados y la antropología.

Nos constituimos en la praxis misma de la labor cotidiana, siendo lo interdisciplinar un desafío en el quehacer diario y un horizonte de trabajo en cada plan de estudios. Siguiendo a Garbulsky (2003) en su historización del devenir de las ciencias sociales críticas, las disciplinas se desdibujan cuando el foco está puesto en los problemas sociales, cuando se entiende a la universidad como el espacio para pensar críticamente la sociedad y aportar a la comprensión y la acción sobre los problemas sociales. Esta perspectiva deviene de la tradición crítica de los años sesenta y setenta de las ciencias sociales en América Latina —con antecedentes en un pensamiento crítico y creador anterior— y que, en sus propias palabras, planteaban:

... un compromiso con un proceso histórico, lo que les facilitó —a pesar de las limitaciones que en algunos centros se daba a la formación académica con sentido amplio— conectarse con otras disciplinas. Es precisamente esa noción de compromiso, que abarcaba a un conjunto de intelectuales, lo que configuró la época. (Garbusky en Sánchez, 2014)

En esta línea recuperamos los procesos ya iniciados en las reformas de los primeros planes de estudios; en ellos se incorporó la noción de *núcleo temático problemático* tomado de los aportes que Elena Achilli realiza a los modos de pensar las problemáticas educativas, definido como aquello que se...

... constituye en lo que conocemos como *constructo analítico* que permite reunir y vincular distintos ti-

pos de datos. Supone la construcción de nexos entre información dispersa y fragmentada en torno a determinada situación [...] clave que como tal implica la condensación de otras. (Achilli, 2000)

Así, la organización curricular de los planes de estudios responde a una lógica de planteo en diferentes núcleos interrelacionados. Cada núcleo/eje aborda una problemática y/o temática que se construye en el proceso de “problematizar académicamente los problemas sociales” (Menéndez, 2010). En los espacios curriculares se definen aquellos saberes y prácticas<sup>4</sup> necesarios para la comprensión y la acción sobre las realidades estudiadas, con el criterio de abonar al conocimiento de cada eje problemático. La articulación entre los espacios curriculares y los núcleos problemáticos/ejes temáticos conllevan un trabajo sostenido en torno a la vigilancia y coherencia epistemológica.

Cabe señalar que todos los planes de estudios contemplan un núcleo/eje cuya conformación atiende a la dimensión sociohistórica de cada carrera y en él a un espacio curricular que remite al campo antropológico. El mismo es entendido como un espacio para pensar lo social e históricamente construido, así como el acercamiento a un enfoque que permite la reflexividad sobre las prácticas. El *enfoque etnográfico* interesa en su potencialidad de mirada integral y relacional sobre los procesos sociales. En palabras de Elena Achilli (2011):

... como un enfoque en el que se conjugan concepciones epistemológicas, teóricas y metodológicas acerca de la vida social/escolar [...] la investigación etnográfica como la posibilidad de articular el conocimiento de

---

4 Expresados en términos de contenidos curriculares mínimos.

procesos y relaciones de la cotidianidad escolar con otras escalas de mayor generalidad que la trascienden y le otorgan sentido histórico.

El quehacer cotidiano en el Programa de autoevaluación y reforma curricular tiene por lo menos dos dimensiones: por un lado, la coordinación del trabajo en las comisiones que en cada carrera se conforman para la reforma de los planes de estudios o para la creación de una nueva carrera (reuniones periódicas, discusiones sobre los borradores, relecturas y reescrituras de los documentos preliminares); por otro lado, la objetivación de prácticas y reflexión sobre las problemáticas que devienen de la propia labor, aportando a la sistematización de la tarea llevada adelante con las comisiones y consolidando líneas de trabajo a través de la elaboración de documentos para el debate.

En uno de esos documentos hemos presentado ejes desde los cuales partir en la reflexión sobre los planes de estudios vigentes y en el horizonte de transformación hacia el que nos dirigimos en la tarea. En primer lugar, un eje referido a la *historicidad de la carrera en el marco de la Universidad*, donde se propone que las comisiones trabajen en indagar y describir los procesos que llevaron a pensar cambios en las formas de entender las carreras. Se sugiere tener en cuenta las instancias de autoevaluación llevadas adelante durante el año 2011. Otro eje plantea atender a la *singularidad de cada espacio de formación en relación a lo regional*, apuntando a explicitar la necesidad de formación en el campo de la carrera en la zona. Cómo, partiendo de lo local, aspirar a una proyección regional, de manera tal que los procesos educativos que se desplieguen en la facultad posibiliten la construcción de un oficio que, en forma dinámica, pueda realizar abordajes de situaciones planteadas a distintas “escalas” geopolíticas.

Por último, atendiendo al *sentido social* de cada carrera y apostando a una formación que amplíe horizontes y se encuentre orientada al fortalecimiento y enriquecimiento de las identidades regionales, así como a la reflexión y aportes sobre problemas sociohistóricos más amplios en los que se inscribe la labor universitaria, se sugiere tener presente que es un horizonte de nuestra facultad que docentes, estudiantes y profesionales egresados se posicionen críticamente frente a las problemáticas que en el ejercicio de sus prácticas deben enfrentar, a partir de una ética comprometida con la realidad social en la que desarrollen sus tareas.<sup>5</sup>

Además de las dos dimensiones antes mencionadas, en un trabajo que intenta integrar la tarea de dos de los programas de la Secretaría Académica —el de Ingreso, permanencia y egreso y el de Autoevaluación y reforma curricular— se ha comenzado a planificar una labor con estudiantes y equipos docentes que llevan adelante la puesta en marcha de los planes de estudio. Interesa, en este sentido, generar espacios que permitan compartir las experiencias llevadas adelante en el primer año de implementación de los planes, centrándose en re-pensar colectivamente el sentido de cada plan de estudio.

## **La antropología como espacio curricular en una carrera de formación docente. De la historia social del campo disciplinar a la reflexividad sobre la práctica**

La invitación a cubrir en forma provisional el espacio curricular denominado “Problemática Antropológica de la Educación” en el marco de la puesta en marcha del plan

---

5 Documento de trabajo, noviembre de 2013. Junto a otros, en conjunto se han constituido en base para el trabajo en las comisiones. A partir de ellos, cada comisión redacta sus borradores que se van reformulando colectivamente y con instancias propias de cada equipo (el de las comisiones y el del programa) hasta terminar la redacción de cada plan de estudio.

del Profesorado Universitario en Educación Especial llegó como un desafío en el que era posible retomar diversas experiencias en el campo educativo y, específicamente, en el cruce de la antropología y la educación.

La experiencia más cercana en el tiempo y en la constitución del espacio remitía al dictado, en el año 2013, y en forma colectiva por parte del equipo del Programa de Antropología y Educación del CEACU (FHyA-UNR), del seminario de contenido variable “Antropología y educación” en el marco de la carrera de Antropología de dicha Facultad.

Esta experiencia fue retomada no sólo en términos de organización de contenidos sino también en los planteos pedagógicos y didácticos, aunque atendiendo a la particularidad del estudiantado. En la experiencia del seminario se trataba de estudiantes que han elegido la carrera de Antropología, con acercamientos previos a este campo disciplinar e interesados en profundizar sus conocimientos sobre la vinculación entre la antropología y la educación; en la experiencia de la cátedra Problemática Antropológica de la Educación, los estudiantes se están formando para ser docentes en educación especial, y en general no han tenido ninguna referencia previa acerca del campo disciplinar y por lo tanto tampoco un interés que anteceda al inicio de la cursada sobre el mismo. En este sentido, el espacio de la cátedra se le ofrece a estudiantes como una manera de acercarse a un campo disciplinar que, en la vinculación con la educación, se ha constituido como un cruce prolífero de construcción de conocimientos que aportan elementos fundamentales para la práctica reflexiva acerca del oficio de educar. Un lugar académico que busca establecer nexos entre la formación profesoral “específica” y lo que la antropología puede brindar a ésta.

En este sentido, fue un desafío pensar cómo acercar a los estudiantes a nociones muy “extrañas” a ellos, cuestión que fue abordada desde la estrategia pedagógica de enlazar las conceptualizaciones trabajadas a temáticas/problemáticas construidas a partir de experiencias educativas propias y compartidas por los alumnos en el mismo proceso de cursada de la materia. Se trata de recuperar en las clases, en forma sistemática, dichas experiencias y vincularlas con los textos propuestos, para el desarrollo de los ejes/unidades planteados.

El espacio curricular se encuentra ubicado en el cursado, por parte de los estudiantes, del primer año de la carrera y en el primer cuatrimestre. Dentro del plan de estudios, la materia se encuentra en el denominado “núcleo sociohistórico”, con una carga horaria de cuatro horas semanales.

Como objetivos de trabajo para el año, en lo general se propuso acercar a los estudiantes a las formas de construcción del conocimiento antropológico en el campo educativo. En lo específico, comenzar a problematizar, objetivar y reflexionar acerca de experiencias educativas escolares y no escolares; iniciar el proceso de apropiación del enfoque y categorías propias del campo socioantropológico crítico en educación, para analizar y debatir problemáticas educativas; y producir, en instancias escritas y orales, interrogantes y acercamientos al conocimiento de algunas realidades socioeducativas que los convocan.

El proyecto de cátedra se estructuró en tres ejes o unidades que fueron desde una presentación general del campo antropológico, pasando por una introducción a la vinculación entre antropología y educación, para terminar con la exposición de las líneas de investigación que ese cruce ha permitido, focalizando en las producciones de la antropología crítica latinoamericana y argentina.



En la primera unidad, se ha pretendido acercar a los estudiantes a la constitución del campo antropológico, las primeras escuelas y teorías antropológicas en general y en América Latina y Argentina en particular. Se ha hecho hincapié en la vertiente del pensamiento crítico en este campo disciplinar.

La propuesta de contenidos ha intentado introducir a los estudiantes a la antropología como campo disciplinar, y su surgimiento en términos científicos cuyo objeto se ha centrado en el estudio de la otredad como construcción histórica. Los modos de construcción de las diferencias; la ideología en el uso de la diversidad cultural y la necesaria distinción con la desigualdad social; y cómo han “jugado” en la historia de la disciplina conceptos como los de *cultura* y *etnicidad*. Presentamos también los procesos históricos desde los cuales emerge la antropología crítica, sus principales referentes en Latinoamérica, así como las relaciones entre los procesos de colonización y emancipación de mitad del siglo XX y la historia disciplinar. El cierre de la unidad estuvo pensado haciendo hincapié en la potencialidad del enfoque crítico, para reflexionar acerca de los procesos de apropiación y reproducción en los cotidianos sociales.

En la segunda unidad se propuso un acercamiento concreto a los enfoques y producciones que se han generado en la vinculación entre antropología y educación. Se historizó la constitución de este campo desde los primeros autores que incursionaron en él, trabajando luego sobre las líneas que se generaron en América Latina y Argentina.

Trabajamos sobre la etnografía como enfoque y sus potencialidades en la formación docente, en los debates acerca del multiculturalismo y la interculturalidad y sus formas de expresión en educación. En este eje, se hizo especial hincapié en el enfoque socioantropológico en

educación y sus principales aportes a la elucidación de los complejos procesos que atraviesan la escuela como construcción histórica. La historicidad de la vida cotidiana escolar, que conlleva comprender los procesos educativos en contextos a diferentes escalas, la de lo local, lo regional y lo global que, en sus diferentes entrecruzamientos y condensaciones, caracterizan y distinguen determinadas expresiones de lo educativo.

La tercera unidad se planteó como un acercamiento a las producciones que distintos investigadores de la región han realizado en torno a problemáticas históricas y contemporáneas del campo educativo en general, y en el de la educación especial en particular.

Nos adentramos en los procesos de construcción del conocimiento desde la disciplina, a la objetivación de prácticas y experiencias educativas, y las proyecciones de la investigación en Antropología y Educación. Se puso el énfasis en que los estudiantes pudieran conocer algunos “campos” en que los estudios de la línea de trabajo de Antropología y Educación que sostenemos desde la Red de Investigadores en Antropología y Educación (RIAE) se han adentrado; aquellos tales como: familia y escuela, niñez y adolescencia, educación e interculturalidad, y educación y ruralidad.

En el campo específico del profesorado en que se inscribe el espacio, trabajamos acerca de los usos de la diversidad. Se retoman las diferencias conceptuales entre diversidad y desigualdad, la educación especial y los procesos de “inclusión” y “exclusión”.

El principio que ha constituido la propuesta es el trabajo colectivo y la recuperación de los saberes de los estudiantes para, por medio de una praxis dialéctica que retorne a esos conocimientos, generando aprendizajes que enriquezcan sus experiencias educativas y les posibilite instancias transformadoras de las realidades estudiadas.

Para el cursado y evaluación contemplamos la posibilidad de que los estudiantes promocionen la materia a través de una asistencia sostenida, la aprobación de los trabajos propuestos y un coloquio integrador grupal final.

El primer día de clase se recuperaron, a través de escritos personales, las experiencias educativas que los estudiantes consideraran significativas. A partir de esto, intentando articular ejes temáticos comunes, se comenzó un trabajo grupal escrito con diferentes momentos de entrega y revisión. Se fue pensando progresivamente en la construcción de un núcleo temático/problemático, la contextualización socio-histórica del mismo, el cruce con categorías que se iban trabajando en el cursado, y la elaboración de interrogantes que abrieran a la reflexión la problemática planteada.

Como cierre de la tarea, propusimos un trabajo final escrito que sintetizara el recorrido de la construcción de la temática/problemática trabajada durante el cuatrimestre. Otra instancia evaluativa fue la elaboración de un mapa conceptual integrador de las tres unidades donde los estudiantes pudieran establecer relaciones entre momentos de la historia disciplinar, conceptos, autores, enfoques, líneas y campos de trabajo.

Como momento final del cursado, se realizó un coloquio final grupal colectivo en el cual cada grupo presentó su trabajo en forma oral, con los recursos que consideraron pertinentes (teatralizaciones, cortos, gráficos y otros), el soporte de los mapas conceptuales y los trabajos escritos finales.

## **A modo de síntesis y proyecciones**

Hemos asumido el trabajo desde el enfoque socioantropológico, tanto en el programa de Autoevaluación y reforma curricular como en el espacio de la cátedra Problemática

Antropológica de la Educación,<sup>6</sup> en las posibilidades que brinda para descotidianear lo cotidiano, comprender la producción histórica de los procesos sociales en general y los socioeducativos en particular, y entender las prácticas del oficio magisterial y de otros. Y esto, asumiendo el compromiso social de nuestras prácticas y la necesidad de criticidad del pensamiento con todas las tensiones que conlleva, enfrentarse a las contradicciones propias de los quehaceres donde confluyen, demos cuenta de ello o no, teoría y práctica. En esa trama singular se expresan múltiples y contradictorias teorías y la inestimable posibilidad de generar conocimiento sobre las formas que adquieren en la práctica, dando lugar a re-pensarlas y re-orientarlas.

Hemos encontrado en estas experiencias la posibilidad de confrontar con concepciones que tienden a entender la formación que brindan las universidades como cerradas y terminadas al momento de la graduación, para ir hacia la comprensión de las tareas que llevará adelante el graduado como parte de un oficio inacabado que se va configurando en la práctica.

Presentamos la antropología entendida como un enfoque centrado en la práctica etnográfica, con la tarea de documentar lo no documentado como parte de los procesos de objetivación y apropiación de saberes que se producen en la misma construcción de los oficios en general y el magisterial en particular.

En el trabajo desde este enfoque nos hemos abocado a ofrecer algunos de los conocimientos que consideramos necesarios para comprender las problemáticas sociales emergentes en las instituciones educativas. Nos ha interesado ir

---

6 El primero de la Secretaría Académica y el segundo del Profesorado Universitario de Educación Especial, ambos de la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Entre Ríos.

tras las marcas, huellas y sentidos que los modos de llevar adelante el oficio magisterial pueden imprimir en la historia de cada sujeto que habita la cotidianeidad de los espacios que trabajan con el conocimiento. Hemos tratado de atender a esos espacios de intersección generados por las prácticas de quienes asisten a los establecimientos educativos en busca de saberes, como de quienes somos responsables de ponerlos a disposición generando momentos fructíferos de encuentro centrados en los mismos.

Entendemos, como ya lo venimos expresando, que la práctica docente antropológica desde el enfoque etnográfico se encuentra en permanente reconfiguración: implica considerar fuerzas que nos trascienden como trabajadores de la educación y, justamente por ello, apostamos a este modo de entender nuestra tarea que nos permite inscribirla en la historia misma de la que forma parte.

## Bibliografía

- Achilli, E. (2000). *Investigación y Formación Docente*. Laborde Libro Editor. Rosario.
- \_\_\_\_\_. (2010a). *Escuela, Familia y desigualdad social. Una antropología en tiempos neoliberales*, Laborde Editor; Rosario (cap. I y VII)
- \_\_\_\_\_. (2010b). "Multiculturalismo y diversidad. Un debate sobre políticas e investigación social" en Koldorf A.E. (Comp.) *Multiculturalismo y diversidad. Un debate actual*. Prohistoria Ediciones. Rosario.
- \_\_\_\_\_. (2011). *Entrevista en Formación Docente en educación Inicial y Primaria*. Moyano, M. Comp. Publicación "Laboratorio de Alternativas Educativas" Universidad Nacional de San Luis.
- \_\_\_\_\_. (s/f). *Escuela Familia y desigualdad social. Una antropología en tiempos neoliberales*. Laborde Libro Editor. Rosario.
- Badano, M., Bearzotti, N. y Berger, S. (comps.). (2008). *Políticas, prácticas y saberes sobre el ingreso a la Universidad*. UADER - UNER.

- Bernardi, G., Nencovsky, M. y Saccone, M. (2012). Apuntes de una historización en el campo de la antropología y educación en Rosario. De líneas trabajadas y desafíos por-venir. En *Segundo Seminario Taller de Antropología y Educación en Argentina. Tendencias y desafíos actuales*. CEACU - Facultad de Humanidades y Artes - UNR.
- Garbulsky, E. (2014). Antropología crítica. Sánchez, S. (comp.), caps. IV, V, VII y XII. Rosario, Laborde.
- Henry, J. (1970 [1963]). *La cultura contra el hombre*. México, Siglo XXI.
- Martínez, M. E., Villarreal, M. C., Greca, V. y Vera, R. (2012). Los usos de la interculturalidad. La educación intercultural bilingüe en la provincia de Santa Fe. En *Segundo Taller de Antropología y Educación. Antropología y educación en Argentina. Tendencias y desafíos actuales*. Junio. CEACU - FHyA - UNR.
- Mead, M. (1985). *Educación y cultura en Nueva Guinea*. Barcelona, Paidós.
- Menéndez, E. (2010). *La parte negada de la cultura. Relativismo, diferencias y racismo*. Prólogo de Achilli, E. Rosario, Prohistoria.
- Montesinos, M. P. (2010). Aproximaciones a ciertos "conceptos en uso" sobre el fracaso escolar. En *El fracaso escolar en cuestión. Concepciones, creencias y representaciones*. Ensayo y experiencias, t. 43. Buenos Aires, Novedades Educativas.
- Nemcosky, M. (2010). Niñez y escuela. Las formas de la escolarización. En *Entre el trabajo y la escuela. Memorias de experiencias infantiles. Rosario (1930-1940)*, cap. 6. Tesis doctoral. Escuela de Posgrado, Facultad de Humanidades y Artes (UNR).
- Neufeld, M. R. (2000). Etnografía y educación en Argentina. Escuelas y contexto político. Un balance mirando hacia el futuro. En *IX Simposio Interamericano de Investigación Etnográfica en Educación*. México.
- \_\_\_\_\_. (2010). *Docentes, padres y estudiantes en épocas de transformación social*. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- Rockwell, E. (2000). Caminos y rumbos de la investigación etnográfica en América Latina. En *IX Simposio Interamericano de Investigación Etnográfica en Educación*. México.
- \_\_\_\_\_. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires, Paidós.
- Saccone, M. (2012). Pablito el problemón: construcciones de niñez ¿"con" problemas o "en" problemas? En *Escuelas y familias en un "pueblo" del sur santafesino*. Un

*estudio socioantropológico de prácticas y sentidos sobre la escolarización infantil.*  
Tesina de Licenciatura en Antropología. FHyA - UNR.

- Sinisi, L. (2010). Debates en torno a los procesos de exclusión-inclusión en el marco de la Educación Especial. En *XIX Jornadas Nacionales de Red de Cátedras y Carreras de Educación Especial de las Universidades Nacionales*. Buenos Aires.
- Sinisi, L., Cerletti, L. y Rúa, M. (2013). La enseñanza de la antropología y la formación de profesores. En *Espacios de Crítica y Producción*. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras (UBA).
- Sinisi, L. (2010). La relación nosotros-otros en espacios escolares "multiculturales". Estigma, estereotipo y racialización. En Neufeld, M. R. y Thisted, A. (comps.), *"De eso no se habla..." Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*, cap. VIII.
- Sinisi, L. et al. (2003). *La significatividad de la antropología en la producción de prácticas pedagógicas críticas*. En línea: <<http://www.equiponaya.com.ar/educacion>> (consulta: octubre de 2015).





## Capítulo 3

# Espacios de formación de la antropología social en Córdoba

*Miriam Abate Daga*

### Presentación

El proceso de institucionalización de la antropología en la Universidad Nacional de Córdoba (UNC) cristaliza en la creación del Departamento de Antropología en la Facultad de Filosofía y Humanidades. Su historia es reciente si consideramos que los primeros estudiantes iniciaron sus estudios de grado en 2010. Sin embargo, es posible reconocer múltiples trayectorias y espacios de formación que, desde las últimas décadas del siglo XX y en distintos espacios curriculares, constituyen eslabones en el proceso de conformación del campo de las ciencias sociales en general y de la antropología social en particular.

El trabajo que aquí presentamos intenta reconstruir el proceso de institucionalización de la antropología social en la UNC e invita a reflexionar sobre los modos en que diversos formatos curriculares y espacios de formación confluyen en la necesidad de creación de la carrera de Antropología. En tal sentido, no tiene pretensiones de realizar una historia de la antropología en Córdoba; antes bien,

interesa analizar en clave local las formas y enfoques que, desde la reapertura democrática en 1983 hasta nuestros días, fueron legitimando la producción de conocimientos sobre problemáticas socio-antropológicas.

## **La apuesta institucional por conocer lo social**

En Argentina, el período democrático iniciado en 1983 requirió la instalación de discusiones en el campo de las ciencias sociales que dan cuenta de “un complejo y difícil desafío que implicó arduas disputas en el campo científico” (Servetto y Molina, 2013: 2). El “sobredimensionamiento de la docencia en relación a la investigación” como producto de la “inercia social” de los años de dictadura constituyó uno de los ejes de debate y apuesta política que en nuestro país ingresan tardíamente en el ámbito universitario recién en los últimos años de la década de 1980, como veremos más adelante.

En consonancia con lo anterior, comenzó a instalarse el debate en torno a la necesidad de superar los postulados positivistas que regían hasta el momento en las formas de entender lo social, herencia indeseada mas sin embargo practicada.

El modelo de las ciencias duras aplicadas al conocimiento de los problemas sociales cristalizó en un ateoricismo metodológico, y una lógica de separación entre cualitativo y cuantitativo, micro y macro, etcétera, que impregnaba las instancias de formación más allá de los campos disciplinares (Servetto y Molina, 2013: 2). Como ejemplo de ello, en los cursos de metodología de la investigación en distintas carreras de grado en la Facultad de Filosofía y Humanidades era usual que el estudio de lo social se viera reducido a la formulación, operacionalización y comprobación de

hipótesis con el consecuente riesgo de replicar estructuras (Foucault, 1979) y, como dice Bourdieu (1999), reproducir lo que se rechaza. En tales circunstancias, “lo que puede aparecer como un resurgimiento de la investigación (...) es sólo una tímida emergencia, tímida porque las instituciones son también tímidas en sus propuestas frente a esta *ausencia de reflexión sistemática sobre lo social*”<sup>1</sup> (Ortega, 2000: 25).

En suma, se trata (ya que tiene cierta vigencia) de disputas que se dirimen en cuestiones de orden epistemológicas y políticas respecto de cómo conocer lo social. En tal sentido, el análisis que realiza Facundo Ortega sobre la situación en los años ochenta resulta esclarecedor: “el pensamiento especulativo retomará un estilo de larga tradición en Argentina, estilo que antepone la prisa a la lentitud de la investigación” (1993). Más adelante agrega, en la misma obra, respecto de lo que significó el fin de las prohibiciones impuestas por la última dictadura militar:

Las urgencias docentes sobredimensionadas por la creciente demanda de educación universitaria, se responderán con urgencias en el tratamiento de los temas y, simultáneamente, con la recuperación del canibalismo teórico, esto es, la aparición y desaparición sucesiva de teoría, proceso este último ligado a la dinámica de las cátedras, más preocupadas por su “actualización” que por una verdadera construcción del conocimiento.

Así, “a destiempo con la historia”, las ciencias sociales “se debatían entre ideologismo y metodologismo a costa de la pérdida de sentido” (Ortega, 1993), acentuando la creencia en una doxa legitimada ante la ausencia de todo tipo de

---

1 El destacado en cursivas es nuestro.

reflexión sociológica que, en el plano institucional universitario, tuvo su cristalización en el cierre de carreras como Sociología y Antropología durante los años de plomo.

En este contexto, el regreso de docentes e investigadores que vivieron el exilio en México, Francia o Brasil<sup>2</sup> y se incorporaron a la vida universitaria fortaleciendo redes y vínculos con aquellos que no retornaron al país y otros académicos que sufrieron el exilio interno, mantuvo intacto el compromiso con la construcción de conocimientos en el marco de la universidad pública.

Este es el punto donde las disputas por la construcción del campo socio-antropológico ingresan en las matrices institucionales de la Universidad Nacional de Córdoba, que para entonces asistía a profundas transformaciones como parte del proceso de democratización de los “órganos colegiados de gobierno, la autonomía universitaria, reapertura de algunas carreras e instituciones, la apertura del ingreso universitario sin cupos ni exámenes restrictivos, la expansión acelerada de la matrícula, cambios en los planes de estudio” (Servetto y Molina, 2013: 2).

No es casual que, algunos esfuerzos por crear condiciones para que esta reflexión renovada y sistemática fuera posible, surgieran a resultas de los años de plomo, en el espacio de materias y seminarios de grado que recuperaban el campo de la antropología en distintas escuelas de la Facultad de Filosofía y Humanidades. Así, los primeros espacios institucionales se abrieron en los años 1986 y 1987, cuando se vuelve a conformar la cátedra de Antropología Cultural, a cargo de Iván Baigorria (exiliado en México), para atender a los estudiantes de todas las carreras de esta Facultad; y los seminarios y materias de la Escuela de Ciencias de la Educación a cargo de profesores como Justa

---

2 Para profundizar este punto, *cfr.* Servetto y Molina (2013).

Ezpeleta (exiliada en México) y Facundo Ortega (exiliado en Francia), quienes desde el campo de la educación buscaron en la antropología y la sociología nuevas formas enriquecedoras, y propusieron líneas de indagación que superaran el reduccionismo metodológico y la formalización como criterio científico para el estudio de lo social (Maldonado, 2015: 2; Ortega, 2000: 2).

Párrafo aparte merece la investigación etnográfica<sup>3</sup> dirigida por Justa Ezpeleta con el objeto de reflexionar sobre las dimensiones del fracaso escolar en la región a través de un estudio comparativo realizado en Argentina, Bolivia y Perú. El proyecto convocó para el caso argentino a Facundo Ortega, Liliana Vanella, Marcela Sosa y a un grupo de estudiantes de Ciencias de la Educación, constituyéndose así en un estudio pionero en el campo de la antropología y la educación.

En el contexto de las políticas universitarias, durante la gestión del Rector Luis Rébora, “en julio de 1986 se creó el Consejo de Ciencia y Tecnología, devenida luego en Secretaría de Ciencia y Tecnología (1988), con el propósito de orientar la programación y desarrollo de actividades científicas y tecnológicas en la UNC” (Servetto y Molina, 2013). En la misma línea, en 1987 se creó el Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades con el objetivo de promover el fortalecimiento de las ciencias sociales y humanas (Abratte y Moyano, 2012: 318). Fueron decisiones políticas tendientes a crear condiciones institucionales para abrir el debate en torno a los problemas sociales.

---

3 Se trata de un proyecto impulsado por la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC), Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe (Ezpeleta, 1991).

Muchos de los intentos y esfuerzos puestos en juego en la creación y consolidación del campo de la antropología social llevan, también, las marcas de sus protagonistas.

En su discurso de reapertura del Museo de Antropología de la UNC en 1989, María Saleme de Burnichón —por entonces decana de la Facultad de Filosofía y Humanidades— decía:

Quería considerar este acto como una buena señal, más allá de la significación que tenga para el Museo en general y para el Centro de Investigaciones de la Facultad en particular, pues constituye una alerta exigente para los investigadores que abordan distintos objetos de conocimiento, desde el momento en que los obliga a analizar y explicitar el sentido social de su aporte. (...)

Hacia el interior de la Universidad, representada en este caso específico por el Centro de Investigaciones, la presencia viva del museo se convierte en el punto de partida a la vez que disparador de una postura afirmada y confirmada: la de profundizar entre todos en el conocimiento, con rigurosidad, sin compartimentaciones ociosas y elitistas y sobre todo, la de entregar a la comunidad universitaria y a la sociedad el resultado de un gran esfuerzo. (2013: 198)

Sus palabras condensan, por un lado, el compromiso con la producción colectiva de conocimientos y la comprensión de que la universidad *es* en la trama social. Por otro, cuestiona una división disciplinar ociosa y elitista, producto de las políticas de los años de plomo y de la ausencia de reflexión sistemática sobre lo social. Es desde este posicionamiento ético y político que interpela a los investigadores en la necesidad de reflexionar el sentido social de la construcción de conocimientos.

## Los desafíos de los años noventa: hacia la instalación de la lógica de la investigación en la formación sistemática

En 1993 se aprueba la creación de la Maestría en Investigación Educativa con orientación socio-antropológica en el recientemente creado Centro de Estudios Avanzados de la UNC. Con ella se abre una posibilidad de estudios de posgrado con un enfoque antropológico. Allí, Facundo Ortega<sup>4</sup> logra sintetizar una propuesta de formación que desafía las exigencias de los diseños curriculares impuestos por el Ministerio de Educación de la Nación, proponiendo “la articulación de la ciencias sociales y la educación, buscando romper falsas dicotomías existentes en la época tales como micro-macro; cualitativo versus cuantitativo y teoría-metodología como dos campos independientes” (Maldonado, 2015). Pero, por sobre todas las cosas, significó una apuesta fuerte a la instalación de un modo de entender la construcción de conocimientos, apartándose de cualquier reduccionismo.

Entre sus objetivos, proponía:

- » Lograr una formación desde el enfoque antropológico aplicado al campo de la investigación educativa; esto es, incluir la perspectiva del actor y las interpretaciones del actor y del investigador acerca de los procesos educativos.

---

4 Facundo Ortega es Profesor Emérito de la UNC, director de la Maestría en Investigación Educativa y de la orientación socio-antropología de la educación en el DESAL, CEA-UNC. Finalizó sus estudios de grado en 1969, en la Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba, con el título de Licenciado en Filosofía. Realizó estudios de posgrado en Francia, obteniendo Diplome d'études approfondies (Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales, París, 1977). Especialidad: “Estudio interdisciplinario del cambio social y de los movimientos sociales” (opción sociología). Es asimismo Doctor en sociología por la Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales (París, 1980). Fue Director del Centro de Estudios Avanzados de la Universidad Nacional de Córdoba desde 2008 a 2014. Profesor titular en Antropología de la educación, con especialización en investigación, área de educación del CEA.

- » Abrir un campo de conocimiento (y por ende de reflexión e investigación) en un área de singular importancia para pensar e investigar sobre problemáticas educativas contemporáneas desde una perspectiva sociológica y antropológica.<sup>5</sup>

La Maestría en Investigación Educativa constituye un antecedente importante en tanto espacio sistemático de formación porque desafió los designios de las políticas neoliberales. La propuesta curricular supo aprovechar los intersticios e instalar una manera de concebir lo social, por fuera de las reglas del mercado intelectual por la Ley Federal de Educación de la década de 1990, constituyéndose en una apuesta fuerte para la apertura de espacios de discusión teórica y metodológica.

Una revisión del concepto de sujeto que rompe con la idea de un individuo aislado, análisis que buscan ser relacionales, históricos, situados, que generen rupturas con concepciones funcionalistas arraigadas en el sentido común académico, que trabajen interdisciplinariamente, desde la idea de procesos, romper con las causalidades únicas, analizar las instituciones educativas como espacios heterogéneos (...) fueron nuevos conocimientos que ponían a Córdoba en sintonía con las discusiones teóricas del mundo y nos daban herramientas para analizar las situaciones críticas que estaban viviendo nuestras escuelas en pleno proceso de ajuste y desfinanciamiento educativo. (Maldonado, 2015)

El convite estuvo abierto a docentes e investigadores de la talla de Beatriz Alasia de Heredia, Alfredo Furlán, Moacir Palmeira, Justa Ezpeleta, Elena Achilli, María Rosa

---

5 En línea: <<http://www.cea.unc.edu.ar>>.



Neufeld, Norma Paviglianitti, Horacio Crespo, Juan Carlos Portantiero y Lucía Garay entre otros. Todos ellos aceptaron el desafío de pensar problemáticas educativas desde distintas procedencias disciplinares pero con un compromiso político respecto de las relaciones necesarias entre el quehacer científico y la sociedad.<sup>6</sup> En el trabajo compartido con los estudiantes de las primeras cohortes comenzó a construirse la perspectiva socio- antropológica,<sup>7</sup> que “constituye siempre una mirada involucrada y por lo tanto interesada dentro de la sociedad” (Ortega, 1993).

Dicha apuesta se refleja en las palabras de María Saleme de Burnichón en su discurso de apertura de la maestría:

Echar a andar esta Maestría en Investigación Educativa, con orientación socio-antropológica, significa que hay voluntad de desvelar bolsones de hechos con sus razones correspondientes, inteligentemente ocultos por años. No sólo propone analizar críticamente los movimientos, al parecer inexplicables, de la sociedad y sus instituciones, particularmente una. También asume la responsabilidad de formar a una generación que tenga el coraje, fundado científicamente, de abordar aspectos de nuestra realidad casi inasibles. Una generación que pueda —porque sabe— descubrir las fronteras del orden y el orden potencial en el desorden, porque su relación con el saber, al decir de Popper, “no es una cuestión individual propia de los

---

6 *Cfr.* Maldonado (2015) y Servetto y Molina (2013).

7 “Si bien la Maestría no concentró toda la formación de investigadores en la línea socioantropológica, consideramos importante señalar que fue Córdoba el primer espacio de formación en investigación que forjó otro modo de construcción de conocimientos en el campo científico de las ciencias sociales en general y de la educación en particular: una opción fecunda que se propuso batallar contra la fuerza del metodologismo y el pensamiento especulativo” (Servetto y Molina, 2013).

hombres de ciencia, sino una cuestión social que es el resultado de su crítica mutua... de su colaboración tanto como de su “rivalidad”. (2013: 203)

Muestra de su importancia en el ámbito local, regional y nacional lo constituyen los numerosos equipos y proyectos de investigación así como la variedad y riqueza de las temáticas abordadas por quienes fueron sus egresados, reconocidos investigadores que desarrollan su actividad en el CIFYH, en el CEA y otras dependencias de la UNC y el país (Maldonado, 2015). Pero también la calidad de los vínculos que posibilitó con investigadores e instituciones representantes de lo que Elsie Rockwell (2001) caracterizara como “etnografía educativa latinoamericana”. Entre los rasgos que comparten las investigaciones realizadas en América Latina, la autora señala: a) la presencia del *contexto nacional y regional* en los fenómenos que se estudian; b) la *presencia del Estado* como artífice de la educación pública; c) los maestros en tanto sujetos activos, es decir como *sujeto colectivo*; d) interés por la *vida cotidiana* y la *subjetividad*; y por último e) la perspectiva sobre la *desigualdad social* (Rockwell, 2001: 54-ss.).

El mensaje político y ético que se desprende de estos enfoques —que cobra relevancia si recordamos que parte de la producción de conocimiento socio-antropológico reconoce su génesis en los estudios etnográficos en educación— nos coloca ante el desafío de registrar procesos contradictorios con el objetivo de preservar la memoria histórica de estos tiempos (Rockwell, 2001). De esta manera renueva el interés por el conocimiento de lo social y la reflexión del lugar de los investigadores sociales.

No es casual que los espacios de formación en antropología social reconozcan su punto de partida en los estudios de posgrado. La idea original del proyecto de la Maestría que propone Facundo Ortega abrevia en su experiencia en

el Museo de Antropología de Río de Janeiro<sup>8</sup> donde trabajó con Beatriz Alassia y Osvaldo Heredia antes de su retorno al país. El modelo brasileiro propone la formación de posgrado en investigación y docencia de profesionales provenientes de distintas disciplinas, pensando en su futura incorporación como docentes de grado en Antropología. Esta línea de trabajo propuesta por Ortega representa el verdadero origen a partir del cual se reconoce al Museo de Antropología de la Facultad de Filosofía y Humanidades como el lugar de creación de la Maestría en Antropología (2002).<sup>9</sup>

Otro mojón que favoreció la conformación del campo de la antropología social en Córdoba lo representa la iniciativa de la Dirección de la Escuela de Ciencias de la Educación que, reconociendo la necesidad de ofrecer una formación sólida en antropología orientada a cuestiones educativas, en 1997 impulsa la creación de una materia específica de Antropología Social y Educación (Maldonado, 2015), a cargo de Mónica Maldonado.<sup>10</sup> Parte del equipo docente de esta materia tendrá un papel preponderante

---

8 O Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social (PPGAS) do Museu Nacional da Universidade Federal do Rio de Janeiro, criado em 1968, foi o primeiro curso de pós-graduação em Antropologia Social do país. Desde a sua fundação, o Programa desenvolveu um modelo inovador de articulação entre pesquisa e ensino, produzindo conhecimento original acerca da realidade sociocultural e formando, ao mesmo tempo, jovens pesquisadores e docentes. O PPGAS caracteriza-se por uma concepção aberta e multidisciplinar da antropologia e das ciências sociais e por promover o exercício permanente de abordagens etnográficas, históricas e comparativas. En línea: <<http://www.museunacional.ufrj.br/ppgas/apresentacao.html>> (consulta: 11-11-2015).

9 La Maestría en Antropología comprende diferentes líneas de trabajo: antropología biológica, arqueología y antropología social. Fuente: <<http://www.ffyh.unc.edu.ar/posgrado/maestrias/maestria-en-antropologia/>> (consulta: 13-11-2015).

10 Mónica Maldonado empezó a estudiar Historia pero, a causa de su militancia, se tuvo que exiliar antes del golpe militar de 1976. Es Licenciada en Antropología Social, recibida en la Escuela Nacional de Antropología e Historia de México, donde se exilió entre 1976 y 1984. Desde mediados de la década de 1990 trabaja sobre las relaciones sociales de los estudiantes secundarios. En línea: <<http://www.ffyh.unc.edu.ar/ciffyh/>"las-ciencias-sociales-brindan-los-resultados-necesarios-para-planificar-y-generar-nuevas-politicas"/>.

en la carrera de Antropología al hacerse cargo del dictado de Problemáticas de la Antropología Social desde su creación.

Cabe destacar que cada uno de estos espacios asumió “un interés por el conocimiento a través de la producción del conocimiento, donde el tiempo del descubrimiento y de la demostración no están presupuestos sólo en los tiempos del discurso” (Ortega, 2000: 26). En otras palabras, se trata de que los docentes enseñen cómo construyen conocimientos a partir de la investigación, respetando la dimensión de procesos evitando quedar atrapados en la mera reproducción de verdades atemporales.

A riesgo de resultar reiterativos, interesa acentuar el profundo compromiso político e institucional que supuso la creación de condiciones óptimas para la instalación de estos espacios de formación en la UNC. Las gestiones iniciadas por Carolina Scotto en la Facultad de Filosofía y Humanidades en su gestión a cargo del Decanato de la FFyH (1999-2005), y continuadas cuando asumió el rectorado de la UNC (2007-2013), habilitaron la creación de una carrera de grado en Antropología bajo la gestión de la decana Gloria Edelstein en la FFyH (2008-2011). Tales esfuerzos estuvieron inspirados por una persistente convicción respecto del lugar de las humanidades en el conocimiento de lo social, apartándose de los criterios epistemológicos impuesto por las ciencias duras y su pretensión de paradigma metodológico universal (Ortega, 2000).

Las palabras de María Saleme pueden arrojar una pista sobre los retos que debía afrontar la universidad pública. Leamos el siguiente párrafo de un discurso pronunciado en 1989 en relación a las funciones específicas de la Universidad, a saber, investigación científica, sensibilidad social, preservación del patrimonio cultural y formación de profesionales:

Este orden no es casual, ni tampoco significa prioridades: uno supone al otro. La propuesta se abre con investigación y se cierra con docencia, pues, en la correcta conexión de estos quehaceres, reside la posibilidad de que la Universidad esté atenta no sólo para registrar hechos y sucesos, sino para buscar vías para las dos funciones intermedias ineludibles: atención comprometida a los problemas que afligen a nuestro pueblo, a nuestras instituciones, a nosotros profesionales salidos de sus claustros y responsabilidad sin atenuantes de resguardar, rescatar, no distorsionar. Me estoy refiriendo a los objetivos de formación universitaria que sustenta.

Ajustar estas cuatro funciones, decir —no callar— *lo que es necesario que desde la Universidad sea cumplido es simplemente reformular nuestra historia como país; es romper los silencios cómplices*, aunque porten vestiduras académicas; *es rescatar la memoria*<sup>11</sup> y tal vez nadie como nosotros, que nos consideramos portadores de un saber de excelencia, esté tan obligado a tenerla. (Saleme, 2013: 199)

Constituye de por sí toda una enseñanza. Quisiera rescatar sólo algunas de las tantas inferencias que se pueden hacer a partir de él: de nada sirve traspolar de otros lugares ideas, convicciones, descubrimientos, investigaciones, por más exitosas que hayan sido en otros lugares, si no tienen un real vínculo con *los problemas que afligen a nuestro pueblo, a nuestras instituciones*, etcétera. Cualquier conocimiento que no esté inspirado en estas problemáticas propias será simplemente una ilustración intelectual tan interesante como poco útil y desentendida de la realidad.

---

11 Los destacados en cursivas son nuestros.

## A modo de cierre

Como mencionábamos más arriba, la incorporación de investigadores y docentes luego de la última dictadura militar posibilitó la recuperación de líneas teóricas, epistemológicas y políticas que habían sido cercenadas por el terrorismo de estado. A su regreso, se encontraron ante la terrible evidencia de la despolitización, el vaciamiento intelectual y el terror que habían avanzado sobre las aulas de la Universidad. Así, la inclusión (tardía, pues no fue fácil ni inmediata) en los claustros de los repatriados, como así también la apertura a la circulación de textos que en otras latitudes de Latinoamérica eran ya de uso frecuente, posibilitó la creación y fortalecimiento de redes entre los académicos involucrados en los distintos espacios de formación.

Un hito lo constituyó la difusión, en los años ochenta y principios de los noventa, de las primeras tesis de maestría elaboradas en el DIE en México, bajo la dirección de Justa Ezpeleta y Elsie Rockwell, así como los textos que recuperaban a Agnes Heller y su noción de *vida cotidiana* y *sujeto particular*; las discusiones con las teorías de la reproducción; los documentos producidos a comienzos de los años ochenta sobre los Talleres de Educadores trabajados desde la Red Latinoamericana de Investigaciones Cualitativas de la Realidad Escolar coordinada por Rodrigo Vera (Achilli, 2010: 24), y en la que participaba Elena Achilli, entre otros docentes e investigadores. También, las primeras reflexiones en torno a la etnografía y sus relaciones con la educación a las que accedíamos por la revista *Dialogando*; los cursos de la Maestría en Investigación Educativa con Moacir Palmeira, Beatriz Alassia, Justa Ezpeleta y María Rosa Neufeld; y las Jornadas de Investigación en Educación organizadas por el CIFYH desde 1999. Todo esto posibilitó construir y sostener un intercambio profundo y

comprometido con otros centros universitarios, a la vez que fue posicionando a Córdoba como un centro convocante para la formación en antropología social con foco en problemáticas socio-educativas.<sup>12</sup>

En síntesis, algunas particularidades en el proceso de institucionalización de los espacios de formación en antropología social en Córdoba han funcionado como rasgos distintivos, sello singular de la conformación del campo en la FFyH.

Los vínculos personales, profesionales e institucionales de la generación de académicos que regresaron a la UNC con la apertura democrática en los años ochenta marcó un punto de inflexión en la instalación y desarrollo de líneas de investigación y formación. El ámbito institucional de la Facultad de Filosofía y Humanidades potenció el fortalecimiento de lazos entre diferentes sujetos, equipos e instituciones del país y América Latina a partir de la circulación de producciones científicas, la movilidad de docentes y estudiantes que viajaron a realizar estudios de posgrado, por ejemplo en México, creando condiciones para la apertura de líneas de trabajo y equipos de investigación que hoy se ven consolidados en sus trayectorias académicas. Muchos de estos equipos proceden del campo de la educación, circunstancia no casual si tenemos en cuenta que las problemáticas socio-educativas reflejan un punto sensible desde el cual los investigadores sociales con diferentes adscripciones disciplinares tienen el desafío de reconstruir el espacio

---

12 Estas instancias de formación se extendieron a través del dictado del Postítulo en Investigación Educativa y la Maestría en Investigación Educativa (CEA-UNC), bajo la dirección de Ortega y en convenio con el Ministerio de Educación de la Nación. La iniciativa ofreció formación en investigación de manera gratuita a los profesores de IFD de todo el país, en el año 2000, y fue replicada en dos oportunidades en años posteriores. Constituyó un desafío importante en la transmisión del oficio de investigador desde una perspectiva socioantropológica. Para ampliar, *cfr.* Maldonado (2015).

de los puntos de vista (Bourdieu 1999), o como ya citamos más arriba, encontrar el orden potencial y las lógicas de esos *bolsones de hechos* en los que inevitablemente se reconocerán huellas de una trama social fragmentada. La fragmentación de las ciencias sociales y humanas constituye sólo una de las aristas de dicho proceso.

## Bibliografía

- Achilli, E. (2013). *Escuela, familia y desigualdad social. Una antropología en tiempos neoliberales*. Rosario, Laborde.
- Bourdieu, P. (1999). *La miseria del mundo*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Ezpeleta, J. (1991). *Escuelas y maestros. Condiciones del trabajo docente en la Argentina*. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.
- Foucault, M. (1979 [1969]). *Arqueología del saber*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Lenoir, R. (1993). *Iniciación a la práctica sociológica*. México, Siglo XXI.
- Maldonado, M. (2015). Antropología y educación en Córdoba: avances y desafíos. En *Coloquio 30 Años de Investigación Educativa en Argentina (1984-2014)*. Buenos Aires, conferencia inédita.
- Ortega, F. (1993). Acerca de la blandura de algunas ciencias. En *Estudios*, núm. 1. Córdoba, Centro de Estudios Avanzados de la Universidad Nacional de Córdoba.
- \_\_\_\_\_. (2000a). *Conocer lo social: investigación y enseñanza*. Córdoba, inédito.
- \_\_\_\_\_. (2000b). *Investigación versus Docencia*. En *Cuadernos de Educación*, núm. 1. Córdoba, ClFFyH - Universidad Nacional de Córdoba.
- Rockwell, E. (2001). Caminos y rumbos de la investigación etnográfica en América Latina. En *Cuadernos de Antropología Social*, núm. 13.
- Saleme de Burnichón, M. (2013 [1997]). *Decires*. Córdoba, Navaja.



Servetto, S. y Molina, G. (2013). El enfoque socioantropológico en el campo de la investigación educativa cordobesa: génesis y desarrollo. En *I Congreso Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, VIII Encuentro Interdisciplinario de Ciencias Sociales y Humanidades*. Córdoba, CEA - CIFYH - Escuela de Trabajo Social "Perspectivas y debates actuales a 30 años de la democracia".



## Capítulo 4

### Ingreso universitario y enseñanza de la antropología

Reflexiones a partir de una experiencia docente en el Curso de nivelación de la Licenciatura en Antropología (Universidad Nacional de Córdoba)

*Lucía Caisso y María Lucía Tamagnini*

#### Introducción

Este artículo surgió a partir de la invitación que nos realizaron algunos colegas para reflexionar en torno a la enseñanza de la antropología. Se trató para nosotras de una oportunidad peculiar que convertimos en un desafío: el de comenzar a analizar y pensar en torno a nuestra propia práctica como docentes. Específicamente, reflexionamos aquí en torno a nuestro trabajo como profesoras en el Curso de nivelación de la Licenciatura en Antropología de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC). Este curso, intenso por su temporalidad (de cursado diario durante cinco semanas) y por su carga simbólica (condensa sentidos de ingreso/exclusión de la Universidad para muchos estudiantes), nos enfrenta a desafíos, debates y preguntas que comenzamos a explorar en este escrito y que estimamos productivo compartir con otros colegas.

A modo de presentación del espacio curricular al cual nos referiremos, podemos decir que el mismo se desarrolla durante los meses de febrero/marzo de cada año lectivo.

Es la primera materia del programa de la Licenciatura en Antropología de la UNC, carrera creada en el año 2010 y perteneciente a la Facultad de Filosofía y Humanidades. De acuerdo con el relato institucional sobre la historia de la carrera, su creación tuvo como objetivo —entre otras cuestiones— subsanar una situación de vacancia dentro de la oferta académica de la universidad respecto de disciplinas que trataran sobre la complejidad de lo social. Esto no significa que la antropología no estuviera enseñándose sistemáticamente en la UNC al menos desde mediados del siglo XX.<sup>1</sup> Sin embargo, la cristalización de todos estos procesos específicos de enseñanza-aprendizaje bajo la forma de una carrera universitaria de grado revistió un conjunto de especificidades que supusieron y suponen constantes desafíos para docentes y estudiantes. En otras palabras, nos encontramos ante la cristalización de un conjunto de procesos y el comienzo de otros nuevos, entre ellos, aquellos relativos a la continua conformación y estructuración del espacio curricular del Curso de nivelación de la Licenciatura.

Según el programa vigente, el Curso es la primera materia de la carrera, cuenta con una carga horaria de cien horas y es correlativa con el resto de las materias del plan de estudios. Además del contenido antropológico específico —sobre el que ahondaremos luego—, su programa incluye ejes como “Habilidades básicas para el estudio y el trabajo académico” o “Introducción a la vida universitaria”. El primero trata de una serie de saberes sumamente importantes —aunque generalmente marginales dentro del currículum de las cátedras universitarias— ya que quienes ingresan a la universidad son sujetos que se encuentran ante una cultura desconocida no sólo respecto de los marcos conceptuales

---

1 Para algunos apuntes sobre ese proceso se puede consultar Bermúdez, Espósito, Previtali y Tedesco (2010).

disciplinarios sino también respecto de las prácticas de lectura/escritura académica (Carlino, 2004). En relación con el segundo punto, buscamos contribuir a la construcción de la *civitas* universitaria a partir del acercamiento de los estudiantes a la historia de la UNC, de su estructura institucional y de los derechos y deberes estudiantiles, entre otras cuestiones.

Actualmente, el equipo docente del Curso de nivelación está integrado por un profesor adjunto a cargo, tres profesores asistentes (todos de dedicación simple) y cuatro ayudantes alumnos. Tanto el cargo de coordinador general como el de uno de los profesores asistentes se encuentran concursados (es decir, son fijos); para cubrir los cargos restantes se realiza periódicamente (cada uno o dos años) una selección de antecedentes, situación que hace que esos dos profesores asistentes restantes cambien cada una cantidad variable de tiempo. Respecto de la cantidad de alumnos, en los últimos tres años la matrícula fue de aproximadamente doscientos cincuenta inscriptos, de los cuales alrededor de ciento cincuenta personas fueron las que efectivamente realizaron el Curso asistiendo con regularidad a las clases.

Su duración es de cinco semanas, a lo largo de las cuales van desarrollándose los diferentes módulos temáticos que integran el programa: Introducción a la vida universitaria, al pensamiento antropológico, a la antropología biológica, a la antropología social y a la arqueología. Las clases se dictan durante cuatro días a la semana (de lunes a jueves), por cuatro horas cada día. Se realiza un horario de consulta semanal, y se lleva a cabo una serie de actividades extracurriculares desarrolladas por los ayudantes alumnos (visitas al Museo de Antropología, al Archivo Provincial de la Memoria, talleres de estudio, entre otras). Las modalidades de cursado son similares a las de cualquier materia:

se puede realizar el Curso como alumno promocional, regular o libre, de acuerdo a lo que establece el Régimen de Alumnos de la Facultad.

Si bien el sistema de evaluación varía año a año, existen instancias evaluativas parciales por medio de las cuales, y de acuerdo a las calificaciones obtenidas, los alumnos pueden promocionar o regularizar la materia. En el primero de los casos, los alumnos obtienen lo que se denomina “promoción directa”, es decir, no rinden examen final o coloquio. En el caso de los alumnos regulares, deben rendir un examen oral ante un tribunal (conformado en su mayoría por los docentes del Curso) durante las fechas de mesa de examen existentes según el cronograma académico de la Facultad. A su vez, los alumnos pueden optar por la condición libre, para lo cual deben rendir un examen escrito y oral durante las mencionadas fechas. En caso de reprobado el Curso, los estudiantes pueden comenzar a cursar las materias de primer año pero no podrán rendirlas hasta no aprobar el examen de nivelación (para lo cual cuentan con un plazo de nueve meses).

Explicitadas ya algunas de las coordenadas generales en las cuales desarrollamos nuestra práctica docente, dedicaremos los siguientes tres apartados a reflexionar en torno a lo que consideramos como tres dimensiones problemáticas de la misma. La primera de estas se encuentra vinculada a la complejidad que supone realizar una introducción a la disciplina antropológica que trascienda los campos subdisciplinarios de la misma (arqueología, antropología social, bioantropología), tal como se estructuran en el plan de estudios de la carrera. La segunda, con la insuficiente formación pedagógica de quienes ejercemos la docencia universitaria, sumada a unas condiciones laborales adversas. La tercera refiere a la relativa configuración de un alumnado heterogéneo (en términos de edad, situación socio-económica y

trayectorias educativas), algo propio de las instituciones universitarias públicas en nuestro país.

Presentaremos cada una de estas problemáticas en apartados separados a los fines de la textualización de este escrito, pero esto no significa que constituyan cuestiones que puedan entenderse aisladamente. Por el contrario, y como intentaremos mostrar a lo largo del escrito, las tres dimensiones forman parte del mismo entramado socio-educativo dentro del cual se inscribe nuestra práctica docente.

## **Entre un abordaje introductorio y un campo de estudios compartimentalizado**

El primer eje que delimitamos como núcleo problemático es el desafío que supone introducir a los estudiantes —en sólo cinco semanas— a una disciplina que suele presentarse y practicarse de manera compartimentalizada. La división de la antropología en campos sub-disciplinares tales como arqueología, antropología social y bio-antropología (por mencionar sólo algunos) es una realidad práctica extendida, que se expresa en la estructuración de las diversas licenciaturas en distintas “orientaciones”.

A nivel del campo profesional —y como en otras numerosas ramas del conocimiento— la compartimentalización conduce al desarrollo de espacios de intercambio académico cada vez más hiperespecializados. Así, antropólogos sociales, arqueólogos, etnolingüistas o bio-antropólogos solemos desarrollar nuestras investigaciones sin compartir por años eventos de intercambio entre nosotros. Esta fragmentación del estudio de *lo humano* es entendida negativamente por diversos autores, entre ellos Wallerstein:

La famosa subdivisión cuadripartita de la antropología (antropología física, antropología social o cultural, arqueología y lingüística) fue (y en cierto grado todavía es) una “práctica” más que una “doctrina”. Después se convirtió en una doctrina, enseñada y justificada por los doctores o maestros. Pero ¿todo esto llevó a un nivel de análisis o método de análisis coherente y defendible, o sólo a un objeto de estudio segregado? (1998: 258-261)

Una de las principales dificultades relacionadas con esta realidad del objeto de estudio antropológico es la escasez de material bibliográfico que parta de una *noción global de antropología*. Esto se ve claramente si analizamos los libros que suelen funcionar como “materiales introductorios” para las carreras de grado de nuestra disciplina, tales como los de Lischetti (1994), Garreta y Bellelli (2001) o Boivin, Rosato y Arribas (2004). Si bien estos textos resultan valiosos materiales —entre otras cosas, porque son de los pocos orientados a un público iniciático— se advierte en reiteradas ocasiones que en ellos se produce o bien una homologación de la antropología con la antropología social o bien una yuxtaposición de escritos producidos desde los diferentes subcampos.

Realizamos este señalamiento no como una crítica a estos materiales —que, reiteramos, consideramos valiosos y utilizamos frecuentemente en nuestras clases— sino como una expresión de la compartimentalización del campo antropológico. Entendemos que al interior del mismo es una tarea aún vacante producir textos que avancen en la reconstrucción histórica del desarrollo de la antropología como totalidad, en los parentescos existentes en los devenires de las corrientes teóricas de las distintas áreas y en la sistematización de problemáticas abordadas conjuntamente desde



diferentes miradas sub-disciplinares. De este modo, podrá aportarse a romper con las concepciones disyuntivas de la modernidad, que presentan a las sociedades como colecciones de partes o fragmentos aislados caprichosamente (Borón, 2000).

Este núcleo problemático se expresa también en las tensiones que se nos presentan al trabajar en torno al diseño del esquema de cursado del Curso de nivelación. Durante los primeros años, se utilizó un esquema de rotación de equipos docentes por módulos sub-disciplinares. Cada uno de estos equipos docentes se encontraba integrado por investigadores abocados a alguna de las áreas y que rotaban de comisión en comisión, desarrollando ante los estudiantes el módulo de su competencia (antropología social, arqueología, bioantropología). Más adelante, se optó por cesar con este esquema de rotación, conformándose dos pares de docentes integrados por un/a investigador/a del área de antropología social y uno/a de bio-antropología/arqueología, estando cada par docente a cargo de las clases del turno mañana o del turno tarde. Si bien este nuevo esquema permitió una profundización de los vínculos pedagógicos entre los estudiantes y sus docentes, el programa continuó estando estructurado en módulos específicos, dictados cada uno de ellos por el integrante de la pareja docente especializado en esas áreas.

Consideramos que tanto el primer esquema como el segundo se apoyan en parte en un supuesto extendido en el ámbito académico, que nos ha sido señalado por otros colegas y que también nosotras mismas nos hemos encontrado sosteniendo y reproduciendo: *¿acaso no es el mejor profesor de unos contenidos aquel que sobre los mismos investiga?* Como señala Barco de Surghi, este supuesto es inherente al ámbito universitario y se vuelve uno de los principales obstáculos en la reflexión pedagógica sobre la docencia en este espacio:

Desde su creación diez siglos atrás, la universidad está como cabalgando [en el imaginario social universitario] enunciado como —y esto es universal— *el que sabe, sabe enseñar*. Lo que importa es justamente esto: saber (...) el conocimiento es lo que se prioriza y no el modo de enseñarlo. (2013: 20)

Creemos que nuestro desempeño como docentes en el Curso de nivelación de la Licenciatura de Antropología se ha constituido como una instancia fértil para desnaturalizar el precepto “el que sabe, sabe enseñar”, invitándonos a reflexionar sobre las nociones del sentido común académico que lo sustentan. Puede que un investigador o investigadora se encuentren más familiarizados con términos, autores y estados del arte del área del conocimiento en el cual se desempeña. Sin embargo, consideramos que frente a aquellos/as estudiantes que se inician en el conocimiento de una ciencia social —más aún si se trata de un campo de conocimiento tan compartimentalizado como el nuestro— debería *jerarquizarse la enseñanza de abordajes integrales*. Estos deberían traducirse, en primera instancia, en el esfuerzo docente por desarrollar contenidos mínimos, provenientes de distintas áreas disciplinares pero encaminados a *reflexionar de manera común sobre lo humano*. Es en este sentido que el equipo docente estable del Curso intenta avanzar en una propuesta curricular que nos permita trascender estas barreras. Pero no se trata sólo de trascenderlas ante los estudiantes, sino principalmente ante nosotros mismos como antropólogos/as que ejercemos la docencia, estimulando nuestra curiosidad por todas las áreas del conocimiento antropológico y planteando preguntas o problemas comunes a cada una de sus áreas, aunque sin dejar de reconocer los aportes específicos que las mismas han realizado al conjunto.

De esta manera, buscamos desarrollar una práctica docente más anclada a las necesidades del alumnado (que formula interrogantes sobre la antropología como un “todo”) que en las características del campo académico-investigativo que suele consagrar divisiones o fragmentaciones disciplinares a veces arbitrarias. Tal vez sea posible desde allí, y en sintonía con similar esfuerzo de muchos de otros colegas, tomar distancia de una idea de Universidad moderna que, al decir de Morin, pareciera ser una “escuela del duelo”: un sitio donde se aprende a realizar la renuncia a un conocimiento integral, y donde “las cuestiones fundamentales son rechazadas como cuestiones generales, es decir, vagas, abstractas y no operacionales” (Morin, 1977: 25).

Sin embargo, es necesario reconocer que los elementos que configuran el eje problemático señalado en este apartado se vinculan también con el segundo eje que delineamos como significativo para reflexionar sobre nuestra labor (y sobre sus repercusiones en el ingreso a la vida universitaria de nuestros estudiantes): la escasa formación docente de los profesores universitarios y la precariedad de sus situaciones laborales.

## **Docentes universitarios: formación pedagógica escasa, situación laboral adversa**

La posibilidad de consolidar abordajes integrales del conocimiento antropológico y de cuestionar a partir de nuestra experiencia docente las divisiones que se reproducen al interior del campo investigativo se encuentra vinculada su vez con las condiciones en las cuales llevamos a cabo nuestro trabajo. Una de las dimensiones de estas condiciones es la relativa a la precariedad de las plantas docentes que sostienen el dictado de materias en muchas facultades de

nuestro país. En el caso específico del equipo docente del Curso de nivelación de la Licenciatura en Antropología, el mismo fue conformado, inicialmente, por docentes interinos contratados sólo para los meses de duración del curso (febrero y parte de marzo; o febrero, marzo y abril). Actualmente existen dos cargos docentes concursados. Sin embargo, dada la cantidad de alumnos inscriptos cada año, es necesario integrar anualmente a dos profesores/as más bajo la modalidad de un contrato bimensual. De esta manera —y dada la renovación anual del equipo docente— se dificulta la continuidad de la propuesta pedagógica.

Pero más allá del ámbito específico del Curso, a nivel de nuestra carrera casi la totalidad de los cargos docentes son de dedicación simple (incluidos los de profesores titulares, adjuntos y adjuntos a cargo) y recién ahora están comenzando a concursarse. Esto redundando en un plantel docente conformado principalmente por becarios e investigadores del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), quienes no dependen de su salario docente para vivir y cuyo trabajo de investigación sólo es compatible con cargos docentes de dedicación simple.<sup>2</sup> De esta forma, se retroalimenta una competitividad en la cual se priorizan los antecedentes académicos por sobre la formación pedagógica. Al señalar esto, no es nuestro interés invertir o reforzar las jerarquías entre estas formaciones y los saberes específicos que a ellas se asocian, sino plantear la complejidad que su articulación supone (y no sólo) en el espacio curricular en el que nos desempeñamos como profesoras.

A la inestabilidad y rotación constante entre los miembros del equipo docente se suma la problemática referida a la

---

2 Nuestra propia situación laboral expresa en la actualidad esta coyuntura: ambas somos becarias (doctorales y posdoctorales) de CONICET, situación que nos habilita a ocupar sólo cargos de dedicación simple.

*formación pedagógica* de los profesores universitarios, eje que puede ser entendido en *dos sentidos*. En primer lugar, en relación al hecho de que la gran mayoría de los profesores universitarios no poseen títulos docentes: es decir, en relación a la falta de dicha formación, al menos en términos formales (sin considerar la formación “práctica” adquirida por cada docente a partir de su labor cotidiana). En segundo lugar, en relación a la falta de formación específica —de aquellos que sí poseen título docente— para ejercer la docencia en el ámbito de la educación superior, ya que son escasos los espacios curriculares de formación docente que reflexionan sobre las características y problemáticas propias de los procesos pedagógicos que se desarrollan en instancias de educación superior (tanto terciaria como universitaria).

Una de las problemáticas que caracteriza a dichos procesos pedagógicos gira en torno al tipo de saberes que se buscan enseñar y las complejidades que su transmisión supone al docente con escasa o nula formación pedagógica. Como señalamos en la Introducción a este artículo, los conocimientos/saberes que forman parte de los contenidos mínimos del Curso de nivelación no se restringen a los marcos conceptuales disciplinares específicos, sino que se incluye también el abordaje de “habilidades básicas para el estudio y el trabajo académico”, como por ejemplo prácticas de interpretación y producción de textos exigidas en el nivel superior (Fernández, 2015).

El tema de las modalidades y fundamentos de la enseñanza/aprendizaje de la lectura y la escritura en este particular momento pedagógico ocupa un lugar central en la discusión actual respecto de la “problemática del ingreso universitario” (AA.VV., 2013).<sup>3</sup> En líneas generales, lo que se

---

3 En la Introducción a las actas del “V Encuentro Nacional y II Encuentro Latinoamericano sobre Ingreso a la Universidad Pública”, realizado en la ciudad de Luján (provincia de Buenos Aires) en

sostiene es que se trata de habilidades que no pueden considerarse como ya incorporadas por los alumnos en instancias educativas precedentes, sino que su aprehensión constituye un proceso continuo, que no se completa de modo absoluto y para siempre en un momento determinado:

Por el contrario, la diversidad de temas, los tipos de textos, sus propósitos, sus destinatarios, las reflexiones implicadas y los contextos en los que se lee y se escribe, plantean siempre, en quien se inicia en ellos, nuevos desafíos y exigen continuar aprendiendo a leer y a escribir. (Carlino, en Fernández, 2015: 6)

La premisa oculta detrás del razonamiento de que los estudiantes “no saben escribir, no entienden lo que leen” es que hay habilidades de lectura y escritura académicas generalizadas y aprendidas (o no aprendidas) por fuera de la matriz disciplinaria y sin vinculación con ella (Carlino, 2001). Si nos distanciamos de esta perspectiva para comprometernos con una concepción de la lectura y escritura académicas “como prácticas situadas en el contexto de las asignaturas e íntimamente ligadas a las actividades propias de ese ámbito disciplinar” (AA.VV., 2013: 111), nos volvemos entonces figuras de importancia en el aprendizaje de esas habilidades por parte de nuestros estudiantes; y no sólo en tanto que docentes, sino fundamentalmente como docentes que, además, somos conocedores/as del campo disciplinar específico y de sus reglas de consumo, producción y circulación de textos.

---

2013, los participantes proponen entender el “ingreso”, siguiendo a García Salord, no como “un momento determinado, un umbral que se cruza para pasar de afuera a dentro de la universidad”, sino que se trata de “un proceso que se inicia en los últimos tramos de la escuela secundaria y se extiende hasta los primeros años de la carrera e involucra problemáticas relacionadas con aspectos institucionales, subjetivos, culturales, cognoscitivos” (2013: 1).

Señaladas algunas coordenadas para orientar la reflexión, nos preguntamos: *¿Cuál es la percepción que como docentes — con o sin “formación pedagógica específica”— tenemos sobre nuestra participación en la enseñanza de las habilidades de lectura y escritura? ¿Qué dificultades se nos presentan? ¿Desde qué prácticas y con qué fundamentos transmitir estos aprendizajes, considerando la matriz disciplinaria en la que se insertan, las particularidades de nuestra formación pedagógica y las condiciones laborales en las que estamos insertas?* Creemos que en la conjunción de la escasez de títulos universitarios, la falta de formación docente orientada al nivel superior y la jerarquización de las tareas de investigación por sobre las de docencia, se diluye la importancia de estas preguntas, centrales en la posibilidad de apoyar verdaderamente el ingreso y la permanencia de nuestros estudiantes.

## **Un estudiantado heterogéneo en las puertas de la universidad pública**

Las problemáticas que hemos venido exponiendo se traman a su vez con la realidad de un estudiantado heterogéneo en el momento inicial de la Licenciatura. Como ya mencionamos, se trata de una currícula de alrededor de doscientas cincuenta personas, de las cuales comienzan a asistir regularmente al curso unas ciento cincuenta, quedando el resto como alumnos libres que demandan consultas de manera presencial o vía e-mail.

La heterogeneidad del estudiantado se estructura en torno a tres cuestiones. En primer lugar, y dado que la carrera de Antropología es relativamente nueva en la UNC, atrae a estudiantes de las más diversas edades, inscribiéndose en la misma tanto jóvenes de dieciocho años como una cantidad importante de adultos —desde los treinta hasta los

sesenta años— que vienen a cumplir el “sueño” postergado de estudiar una carrera antes inexistente. En segundo lugar, a esta heterogeneidad etaria se suma lógicamente la diversidad de trayectorias educativas. Los estudiantes más jóvenes acaban de finalizar recientemente los estudios secundarios, mientras que gran parte de los adultos cursa o ha finalizado otras carreras universitarias o terciarias. Por último, debemos mencionar la diversidad de condiciones de clase: a nuestro curso de nivelación, como a tantos otros de cualquier universidad pública y gratuita del país, llegan personas con diferentes situaciones socio-económicas, lo que supone una variedad de problemáticas que deben ser atendidas si buscamos una real inclusión del estudiantado en la vida universitaria.

¿Cómo abordar esta heterogeneidad del estudiantado — que también es desigualdad— desde el Curso de nivelación? ¿Cómo lograr que se convierta en un potencial y no sólo en un obstáculo para el desarrollo de la labor docente? Recibir, formar, acompañar, integrar, nivelar, introducir, y un sinnúmero de otras acciones que por momentos pareciera que se agotan en ese mes y medio de duración del curso. La expectativa es que todo se resuelva allí, cuando en realidad es sólo el comienzo de un proceso de formación y aprendizaje que recién está iniciando.

Entendemos que es fundamental, en la reflexión respecto de la enseñanza de la antropología (y de cualquier otra disciplina), partir del reconocimiento y explicitación previa de la heterogeneidad y las desigualdades que son constitutivas de las poblaciones estudiantiles, sobre todo en la universidad pública. Los estudiantes no conforman un grupo homogéneo, tal como supondría dicha denominación (“los estudiantes”). Indagar en la *diversidad de formas de estar* en la universidad como estudiante podría contribuir a desmontar este tipo de representaciones homogeneizantes —que



no se traducen en las experiencias reales de los estudiantes— al tiempo que comenzar a...

... poner en entredicho una estructura formal de estudios organizados a través del currículum, la administración y la distribución espacial que bajo el ideario de la ‘igualdad de oportunidades’ pone a competir con las mismas reglas y en los mismos términos a los desiguales [ya que académica y administrativamente] a todos se les ofrecen los mismos recursos y se les exigen las mismas cosas, a todos se les exige por igual, pero no todos están en condiciones de tener una experiencia escolar exitosa. (Casillas, Chain y Jacome, 2007: 16)

Ante una variedad tan amplia de sujetos, trayectorias y expectativas, se tornan significativas las problemáticas referidas anteriormente. Un alumnado de estas características precisa de docentes cualificados en su tarea pedagógica, abocados al desarrollo de una introducción integral (y no segmentada) al mundo de la antropología y anclados, por lo tanto, en una situación laboral que les permita —entre otras cosas— elaborar materiales de estudio específicos y poder participar con continuidad del equipo docente y de su propuesta pedagógica.

Si dejamos de identificar como “problemático” el elevado número de estudiantes que pretenden estudiar en la universidad —lo que se enuncia comúnmente como el “problema de la masividad”— y comenzamos a repensar las *condiciones materiales* en que se sustenta ese ingreso cada vez mayor (Celman, 2013), entonces la discusión se vuelca hacia la situación laboral de la gran parte de los docentes universitarios, además de la diversidad/desigualdad/heterogeneidad del estudiantado.

## A modo de cierre

Hemos recuperado a través de este breve escrito diversos temas y problemáticas que atraviesan nuestra cotidianidad como docentes de antropología en un contexto socio-educativo e institucional específico. Consideramos que en estas páginas no hemos hecho más que avanzar en un primer esfuerzo de reflexión sobre esta variedad de temáticas, sin posibilidades de realizar una profundización investigativa en cada una de ellas. Sin embargo, y a pesar de la poca profundidad de nuestro análisis, creemos valioso el breve camino recorrido porque nos ha permitido hacer aquello a lo que estamos tan poco habituadas a pesar de ser analistas sociales: reflexionar públicamente sobre nuestra propia realidad laboral, académica e institucional. Y creemos valiosa esa indagación y esa reflexión no sólo porque nuestro oficio de investigadoras nos compromete con el análisis social de nuestro mundo, sino porque el trabajo docente interpela nuestras prácticas investigativas.

Nuestra apuesta es la de seguir contribuyendo a la consolidación de espacios de intercambio y reflexión académica sobre la docencia de la antropología, en espacios tales como aquel desde el cual se nos invitó a realizar este escrito. Lo hacemos convencidas de que, tal como señala Paula Carlino, “enseñar no es sólo un punto de llegada donde volcar resultados que emanan de preocupaciones ajenas, sino una cantera donde recoger problemas para ser indagados” (2004: 322).

## Bibliografía

- AA.VV. (2013). Introducción. En *Actas del V Encuentro Nacional y II Latinoamericano sobre Ingreso a la Universidad Pública "Políticas y estrategias para la inclusión. Nuevas complejidades, nuevas respuestas"*. Luján, Universidad Nacional de Luján, Departamento de Educación, División Pedagogía Universitaria y Capacitación Docente.
- Barco de Surgi, S. (2013). Prácticas curriculares que afectan la inserción de los ingresantes en el primer año universitario. En *Actas del V Encuentro Nacional y II Latinoamericano sobre Ingreso a la Universidad Pública "Políticas y estrategias para la inclusión. Nuevas complejidades, nuevas respuestas"*. Luján, Universidad Nacional de Luján, Departamento de Educación, División Pedagogía Universitaria y Capacitación Docente.
- Bermúdez, N., Espósito, G., Previtali, M. E. y Tedesco, G. (2010). La antropología en Córdoba. Tensiones y avances en la construcción de un campo disciplinario en el interior de la Argentina. *Boletín de Antropología*, vol. 24, núm. 41, pp. 453-465. Medellín, Universidad de Antioquia.
- Boivin, M., Rosato, A. y Arribas, V. (comps.) (2004). *Constructores de otredad. Una introducción a la antropología social y cultural*. Buenos Aires, Antropofagia.
- Boron, A. (2000). *Tras el búho de Minerva. Mercado contra democracia en el capitalismo de fin de siglo*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2001). Hacerse cargo de la lectura y la escritura en la enseñanza universitaria de las ciencias sociales y humanas. En *I Jornadas sobre la lectura y la escritura como prácticas académicas universitarias*. Luján, Universidad Nacional de Luján, Departamento de Educación. En línea: <<https://www.aacademica.com/paula.carlino/178.pdf>>.
- \_\_\_\_\_. (2004). El proceso de escritura académica: Cuatro dificultades de la enseñanza universitaria. En *Educere*, vol. 8, núm. 26, pp. 321-327. En línea: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35602605>>.
- Casillas, M., Chain, R. y Jácome, N. (2007). Origen social de los estudiantes y trayectorias estudiantiles en la Universidad Veracruzana. En *Revista de la Educación Superior*, XXXVI, vol. 2, núm. 142, pp. 7-29. En línea: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=60414201>>.
- Celman, S. (2013). Ingreso a la universidad. Notas para un encuadre. En *Actas del V Encuentro Nacional y II Latinoamericano sobre Ingreso a la Universidad Pública "Políticas y estrategias para la inclusión. Nuevas complejidades, nuevas respuestas"*,

pp. 41-53. Luján, Universidad Nacional de Luján, Departamento de Educación, División Pedagogía Universitaria y Capacitación Docente.

Fernández, M. (2015). Registro de lectura: dispositivo pedagógico que acompaña trayectorias formativas universitarias. En *Educación Física y Ciencia*, vol. 17, núm. 1, pp. 1-14. En línea: <<http://www.efyc.fahce.unlp.edu.ar/article/view/EFyCv17n01a06/>>.

Garreta, M. y Beelli, C. (comps.) (2001). La trama cultural. Textos de antropología y arqueología. Buenos Aires, Caligraf.

Lischetti, M. (comp.). (2001). *Antropología*. Buenos Aires, Eudeba.

Morín, E. (1977). *El método. La naturaleza de la naturaleza*. Madrid, Cátedra.

Wallerstein, I. (1998). *Impensar las ciencias sociales. Límites de los paradigmas decimonónicos*. México, Siglo XXI.

## Capítulo 5

# Las problemáticas socioculturales y las relaciones sociales entre el pasado y el presente

Reflexiones sobre la enseñanza de la antropología desde el enfoque socioantropológico

*María Mercedes Hirsch y Virginia M. Salerno*

### Introducción

En este trabajo reflexionamos sobre la centralidad que asume la construcción de un enfoque socioantropológico para abordar los procesos de enseñanza de la antropología en el marco del Profesorado en Ciencias Antropológicas de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza de la Antropología es la materia en la que confluyen los estudiantes de las dos orientaciones de la carrera (arqueología y sociocultural) luego de una trayectoria formativa diferenciada en doce materias. A pesar de estos recorridos diferenciados en la finalización de la carrera, el objetivo de la formación en ciencias antropológicas en esta institución es “formar graduados con una sólida preparación teórica y metodológica, capaces de responder idóneamente a la problemática sociocultural de nuestro país, tanto en el plano de la investigación como en la aplicación de esos conocimientos a cuestiones prácticas”, según se indica en el sitio web del Departamento de Antropología.<sup>1</sup>

---

1 <<http://antropologia.filo.uba.ar/>>.

En este marco, pretendemos discutir el supuesto que asume que el análisis de los procesos y relaciones sociales, abordado desde las distintas perspectivas temporales involucradas en las orientaciones arqueología y sociocultural, llevaría a conformar objetos de estudio diferentes. De esto resulta que ambas orientaciones son frecuentemente consideradas como dos disciplinas, diferenciación que conlleva ciertos desafíos a la hora de trabajar en la enseñanza de la antropología como disciplina que incluye ambas orientaciones. El mayor desafío de este supuesto tiene que ver con la preocupación de muchos estudiantes en torno al dictado de “contenidos de arqueología” y “contenidos de antropología social” de forma separada al momento de profundizar las reflexiones sobre la enseñanza de las ciencias antropológicas. En este trabajo, ahondamos en la historia del proceso de la institucionalización de la carrera de Ciencias Antropológicas en la Universidad de Buenos Aires, prestando especial atención en la organización de especializaciones y recorridos diferenciados para la enseñanza de la antropología. A partir de ello, proponemos un enfoque que articula marcos conceptuales y epistemológicos de ambas orientaciones, poniendo en tensión que los mismos respondan a objetos de estudio diferentes.

## **Entre el Museo, el Instituto y la Facultad: sobre la institucionalización de la especialización**

Las ciencias antropológicas se desarrollaron históricamente como una forma de conocimiento sobre “otros”, tanto en el tiempo como en el espacio (Gnecco, 2012 y Fabian, 1983). En función de ello se elaboraron múltiples enfoques que caracterizan a este campo disciplinar como un conjunto amplio de perspectivas y posicionamientos cuyo

denominador común remite a los interrogantes sobre las relaciones de alteridad. Esto es lo que Esteban Krotz definió como “pregunta antropológica”, en tanto organiza cierta especificidad de interrogantes en torno a lo humano dentro de las ciencias sociales:

... es la pregunta por los aspectos singulares y por la totalidad de los fenómenos humanos afectados por esta relación, que implica tanto la alteridad experimentada como lo propio que le es familiar a uno; es la pregunta por condiciones de posibilidad y límites, por causas y significado de esta alteridad, por sus formas y sus transformaciones, lo que implica a su vez la pregunta por su futuro y su sentido; finalmente es también siempre la pregunta por la posibilidad de la inteligibilidad y de la comunicabilidad de la alteridad y por los criterios para la acción que deben ser derivados de ella. (1994: 7)

Este interrogante fue variando a lo largo de la historia y los ámbitos en los que se desarrolló la antropología.<sup>2</sup> Por estos motivos, resulta relevante considerar ciertos aspectos que hacen a la historia disciplinar en la Universidad de Buenos Aires (UBA) que contribuyeron a delinear, no sólo ciertas preguntas en torno al campo de la antropología, sino también marcos conceptuales y epistemológicos que dieron lugar al actual recorrido formativo de la enseñanza de la antropología, organizado en dos orientaciones.

Durante el siglo XIX, las ciencias antropológicas se organizaron en torno al estudio del “hombre” desde un marco conceptual evolucionista y materialista. En Latinoamérica, este enfoque se desarrolló en instituciones en el marco

---

2 En este mismo libro, la Introducción escrita por Elena Achilli avanza sobre esta cuestión.

de la consolidación de los estados liberales de fines del siglo XIX en asociación con los ideales modernizadores de las elites gobernantes (Arenas, 1989 y Mantegari, 2002). Particularmente en Argentina, el estudio del “hombre americano” se expresa en la actividad desarrollada en el Museo de Historia Natural de Buenos Aires, el Museo Etnográfico de la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL) de la UBA, el Museo de Ciencias Naturales de la Universidad de la Plata, y las Sociedades Científica y de Geografía (Arenas, 1989). Particularmente, nos interesa detenernos en el Museo Etnográfico de la FFyL, fundado en 1904 con el propósito de impulsar la investigación, la formación universitaria y generar un centro de educación para el público en general (Pegoraro, 2009). En este espacio institucional se articulaban abordajes arqueológicos, geográficos y folklóricos en torno al estudio de las “ciencias del hombre” (Perazzi, 2003) que constituyeron las bases sobre las que se organizó la carrera de Ciencias Antropológicas cinco décadas después.

La Facultad de Filosofía y Letras de la UBA se fundó en 1896, marcando el inicio de un nuevo proyecto en el que esta institución significaba:

... el lugar para la ciencia y la investigación desinteresada en la UBA, como un sitio privilegiado para la formación de profesores para la enseñanza media y por último, a mediados de la década del 10, se intentó constituirla como el centro universitario por excelencia, complementario de las facultades profesionales y ámbito de formación de las elites dirigentes. (Buchbinder, 1997: 33)

En este contexto institucional, la creación del Museo Etnográfico, sólo ocho años después, permitió viabilizar la organización de la investigación y formación en



arqueología y etnografía, hasta ese momento concentrada en tres cátedras: desde 1899 se incluía en el plan de estudio “Arqueología Americana”, dictada por Samuel Lafone Quevedo; un curso de Juan B. Ambrosetti dedicado al estudio de la “Cultura Calchaquí”; y, desde 1903, un “Curso Libre de Antropología” a cargo de Roberto Lehmann Nitsche.

En sus inicios, el Museo fue un espacio clave en la formación de los estudiantes de la Facultad (Buchbinder, 1997). Bajo la dirección de Ambrosetti, este espacio institucional organizaba expediciones de estudio en el interior del país. Allí se adquirirían colecciones que fueron utilizadas en las cátedras de Arqueología Americana y de Antropología (Pegoraro, 2009). Los procesos iniciados en el Museo Etnográfico contribuyeron a consensuar problemas de investigación y desarrollos epistemológicos a partir de los cuales se delinearon las especializaciones de las ciencias antropológicas como campo disciplinar (Perazzi, 2003).

El proceso de Reforma Universitaria de 1918 no sólo posibilitó el ingreso de nuevos actores a la estructura de la Facultad; además generó una serie de transformaciones que dieron como resultado la formulación de una carrera académica con tres secciones principales: filosofía, historia y letras. En la sección de historia, se incluyeron las cátedras de Antropología y Etnografía general (a cargo del profesor Lehmann Nitsche, con contenidos referidos a la antropología física) y Arqueología americana (a cargo del profesor Debenedetti, con contenidos de arqueología de pueblos andinos). La reestructuración del proceso de reforma también involucró la generación de espacios para la investigación dentro del ámbito universitario, más allá de los que se desarrollaban en el Museo Etnográfico.<sup>3</sup> A pesar de esta primera división, se sostuvo

---

3 En la FFyL, Buchbinder informa que entre 1921 y 1942 se sumaron a los espacios ya existentes

una posición explícita de “no admitir una extrema especialización, pues esta era contraria a la unidad de la cultura humanista” (Buchbinder, 1997: 115).

El debate sobre la especialización de las humanidades continuó en las siguientes décadas contribuyendo a nuevas reformulaciones disciplinares que departamentalizó los espacios curriculares (Buchbinder, 1997).<sup>4</sup> En este contexto, en 1958 se creó la carrera en Ciencias Antropológicas, siendo un paso fundamental en los procesos de consolidación disciplinar y profesionalización, que con el tiempo dieron lugar a diferenciaciones subdisciplinarias (Guber *et al.*, 2007). Este crecimiento y especialización de las ciencias humanas formó parte de los procesos de profesionalización y especialización de la ciencia en general durante el siglo XX a partir de la implementación de políticas desarrollistas (Escobar, 1998). De tal forma, los científicos se convirtieron en trabajadores de las universidades, de centros de investigación estatales y/o industriales (Bowler y Morus, 2007). Según Wallerstein (1996), la especialización de las ciencias sociales implicó la organización de la producción de conocimientos de acuerdo con las necesidades de expansión del mundo capitalista.

En ese contexto, en 1958 se formalizó un plan de estudios para la carrera en Ciencias Antropológicas en la UBA con tres orientaciones: etnología, arqueología y folklore (Perazzi, 2003). En ese momento, tanto los estudiantes como los docentes de la carrera provenían de espacios de formación sumamente heterogéneos, y fue en el diálogo entre estudiantes y profesores que se fueron conformando los equipos de trabajo, entre los que preponderaba una inclinación hacia la escuela histórico-cultural.

---

—como del Museo Etnográfico—, dieciséis institutos cuyas actividades se encontraban ligadas a los equipos de cátedras que los integraron.

4 Además, se crearon las carreras de Geografía en 1956; Ciencias de la Educación, Psicología y Sociología en 1957; Historia en 1958, e Historia de las Artes en 1962.

Estos abordajes se organizaron con una fuerte influencia de la antropología funcionalista y la ecología cultural norteamericana. Perspectivas que fueron alentadas mediante programas de becas e intercambios en el exterior de algunos de los estudiantes. En este marco, se realizaron muchos trabajos (estudios de impacto y de área) para organismos oficiales y empresas con equipos interdisciplinarios conducidos por unos pocos docentes e integrados por estudiantes avanzados de las tres orientaciones (Ciclo Trayectorias, en CGA, 1989). El trabajo en el Museo Etnográfico fue quedando acotado a la exhibición y conservación de materiales, sin por ello dejar de ser un ámbito primordial para la docencia y la investigación en la Facultad (Roca, 2008). En esta institución se desarrollaban enfoques que unificaban la antropología física, el folklore y la arqueología, siendo la etnografía una técnica incipiente.<sup>5</sup>

Hacia 1980, con el restablecimiento del orden democrático, se dieron una serie de transformaciones a nivel nacional que impactaron en la organización de la actividad científica y la enseñanza universitaria en el país (Hurtado de Mendoza, 2010). En la UBA se inició un programa de becas de investigación promoviendo la institucionalización y jerarquización del trabajo de investigación. En antropología, las nuevas herramientas académicas posibilitaron la profundización de distintas líneas de especialización disciplinar: antropología biológica, arqueología, etnología y folklore y, a partir de 1985, etnohistoria y antropología social (CGA, 1989).

En 1985 se aprobó el último cambio de plan de estudios para la carrera de Ciencias Antropológicas de la Facultad de Filosofía y Letras. Este nuevo plan curricular

---

5 Cfr. ciclo Trayectorias Colegio de Graduados en Antropología; especialmente las entrevistas a Carlos Herrán, Eduardo Menéndez, Mirtha Lischetti, Myriam Tarragó y María Rosa Neufeld.

estableció un tronco común con dos orientaciones: socio-cultural y arqueológica, y dos opciones de terminalidad: licenciatura y profesorado. Desde entonces, la fuerte diversificación y especialización disciplinar se vio reflejada en múltiples y diversas reuniones científicas, así como en el aumento cuantitativo de graduados, el fortalecimiento de grupos de investigación y la conformación de asociaciones profesionales (Pupio y Salerno, 2014 y Garbulsky, 2003).

Entendemos que esta historización contribuye a contextualizar algunas tensiones recurrentes identificadas durante los últimos años en la cursada de aquellos estudiantes que optan por la opción del Profesorado en Ciencias Antropológicas. Las mismas remiten al supuesto mencionado en la introducción sobre la distancia entre las dos orientaciones actuales de la carrera de Ciencias Antropológicas. A la luz del recorrido de la institucionalización disciplinar en la UBA, no sólo resulta que la organización de la enseñanza de la antropología en dos orientaciones constituye una modalidad medianamente nueva. Además, las formas de diversificación y especialización disciplinar se fueron reformulando en variados caminos a lo largo del proceso de institucionalización.

En el dictado de la materia, emerge como conflicto el modo en que se establece la relación entre las dos orientaciones de la carrera para pensar la antropología como objeto de enseñanza que las incluya a ambas. Esto se observa a partir de cuestionamientos de los estudiantes sobre la bibliografía y el modo en que la “arqueología” es “incluida” en el dictado de la materia: “¿cuántos textos de arqueología hay en el programa?”; “yo me quiero anotar en el práctico de la arqueología”; “yo no sé hacer registros etnográficos”. Para comprender esta situación es necesario aclarar que en nuestro espacio curricular hay una mayor cantidad de

estudiantes y docentes de la orientación sociocultural por sobre la orientación en arqueología.<sup>6</sup>

Desde nuestro punto de vista, la percepción de distancia entre la orientación en arqueología y sociocultural se agudiza en nuestro espacio curricular por la proporción desigual de estudiantes y docentes de ambas orientaciones. Esto se suma al desconocimiento de la diversidad de recorridos formativos en cada orientación —que incluyen distintas tradiciones teóricas<sup>7</sup> así como puntos de acuerdo y desacuerdo teórico-epistemológicos—. Esto nos lleva a pensar que la naturalización del proceso de institucionalización de las dos orientaciones —que en este caso responde a una historia de constantes reformulaciones de espacios— lleva a que en la práctica cotidiana perdamos de vista su constitución como campo disciplinar unificado. Si consideramos la diversidad que esta naturalización oculta, notaríamos que en algunos casos existen más puntos en común entre estudiantes y docentes de arqueología y antropología sociocultural que entre algunos recorridos formativos de estudiantes y docentes de la misma orientación, cuestión que podemos observar a medida que avanza la cursada de la materia cada año. Así por ejemplo, pueden observarse mayores puntos de encuentros entre arqueólogos y antropólogos que abordan procesos de memoria e identidad indígena que de éstos con arqueólogos que desarrollan enfoques bioarqueológicos y antropólogos que trabajan la modelización de las relaciones sociales. En este sentido, consideramos que los acuerdos teórico epistemológicos están dados por la construcción del objeto y no por las características metodológicas del abordaje, cuestión sobre la que avanzaremos en el próximo apartado.

---

6 Esta diferente representación se da en la matrícula de la carrera de Ciencias Antropológicas de nuestra Universidad.

7 Para profundizar en esta idea, *cfr.* el texto de Cerletti y Rúa en este libro.

## El enfoque: articulando las dimensiones relacional y material

En este apartado nos proponemos identificar los elementos teóricos y epistemológicos del tronco común de la carrera. Nuestro supuesto es que los mismos son apoyatura de la pregunta antropológica en relación con la alteridad en ambas orientaciones: el enfoque holístico interpretativo y la centralidad de los procesos socioculturales y el abordaje minucioso de las relaciones sociales. Estas últimas constituyen procesos socioculturales a partir de prácticas sociales, que se observan en las acciones, los discursos y las distintas construcciones materiales en el devenir de la vida cotidiana que registramos a través de distintos instrumentos (con los que construimos nuestros registros etnográficos o arqueológicos). Por estos motivos, destacamos la importancia de un abordaje holístico que contemple la materialidad, la historicidad y la complejidad como parte constitutiva de la vida cotidiana en los procesos socioculturales. En este apartado repasamos algunas discusiones que se dan en ambas orientaciones vinculadas a este abordaje.

Desde la antropología social retomamos el análisis holístico interpretativo de las prácticas sociales que se despliegan en la vida cotidiana a partir de los planteos de Rockwell, Achilli y Menéndez respecto al enfoque relacional. En este se retoma el enfoque sobre la vida cotidiana desde el punto de vista de Agnes Heller y Antonio Gramsci, entendida como un espacio heterogéneo, dinámico y por lo tanto conflictivo en el cual se yuxtaponen múltiples temporalidades y contextos que configuran y son configuradas por las experiencias de los sujetos (Cerletti y Santillán, 2014 y Padawer, 2010). Por estos motivos, la experiencia de los sujetos se constituye en un articulador de múltiples contextos

y temporalidades anudadas en la vida cotidiana. Esta articulación compleja implica que las distintas dimensiones de los procesos socioculturales no pueden ser abordadas sino es de forma interrelacionada, a partir de observar las prácticas (incluyendo las representaciones y los objetos que producen) que constituyen las relaciones sociales.

De esta manera, el carácter relacional de la vida cotidiana permite dar cuenta de las diferentes formas en que en una formación social específica se producen y reproducen las luchas sociales y culturales, dando cuenta de las relaciones de poder y la lucha por la hegemonía en las acciones cotidianas. En el devenir de este proceso de producción y reproducción se invisibilizan la profundidad histórica y la complejidad social de las variadas vivencias individuales.

Esta concepción teórica en torno a una vida cotidiana impregnada de historia, dinámica y compleja, implica documentar lo no documentado, de forma tal que el análisis de estos procesos esté anclado en una descripción teóricamente informada de los mismos (Rockwell, 2009 y Achilli, 2005) y que permita reconstruir un presente historizado. Este punto es de suma importancia porque requiere un complejo proceso reflexivo sobre la construcción de los datos, dado que la pregunta y la posición del investigador están involucradas en dicho proceso y en la descripción que realizamos sobre la problemática social abordada. Es por ello que la contextualización conlleva la integración, por parte del investigador, de dimensiones de distinta índole articuladas sistemática y reflexivamente en el proceso interpretativo. Este tipo de enfoque indiciario parte de anticipaciones de sentido, de supuestos teóricos y de sentido común del investigador, y de diferentes estrategias metodológicas diseñadas para cada referente empírico. A partir de ello, se busca relevar significaciones que parecen contradictorias, huellas emergentes de procesos sociales previos que

perviven en la vida cotidiana, microprácticas que muchas veces son invisibilizadas y tensiones que se plantean entre lo que los sujetos dicen que hacen y lo que efectivamente hacen (Lahire, 2006).

En el proceso interpretativo, el investigador busca reconstruir el punto de vista del otro, corriéndose de un diagnóstico evaluativo a partir desnaturalizar las prácticas y sentidos cotidianos, construyendo una nueva problemática. La historización de las prácticas es una herramienta central para el análisis de la experiencia de los sujetos, ya que pone de manifiesto los múltiples procesos históricos y sociales que la configuran (Neufeld, 1997). Por estos motivos, el presente es comprendido en clave del pasado, recuperando los contenidos históricos que lo particularizan. Es decir, el presente etnográfico es siempre un presente historizado que permite encontrar las relaciones lógicas entre prácticas y sentidos que pueden aparecer como contradictorias en la vida cotidiana.

A su vez, entendemos que la arqueología, como toda vía de producción de conocimiento sobre el pasado, constituye una intervención en el presente. En términos epistémicos, la arqueología elabora su especificidad a partir de su forma de abordaje, centrada en el estudio de restos materiales —objetos, fragmentos de cosas, paisajes, entre otros— (Trigger, 1992). La arqueología parte del estudio de aquello que perdura, esto es, objetos y estructuras del paisaje que conforman indicios fragmentarios sobre los contextos sociales pasados en que esos materiales tuvieron sentido, en un momento y lugar determinado. Este modelo de conocimiento se sustenta en una serie de concepciones sobre los materiales que a lo largo del tiempo implicaron la elaboración de categorías de análisis —registro arqueológico, cultura material, materialidad—. Las mismas se formularon con base a diferencias ontológicas y epistemológicas sobre



cómo entender los materiales y su relación con el mundo social que se busca conocer.

Nuestra perspectiva de la arqueología recupera los desarrollos teóricos y metodológicos que se vienen realizando desde la década de 1980 en el marco del replanteo de las ciencias sociales impulsado por las teorías de la práctica y de la agencia (Bourdieu, 1997 y 2007, y Giddens, 1995). En el marco de estos replanteos se recuperó la importancia del estudio de los contextos materiales en los que tienen lugar las relaciones humanas, ya no como indicadores pasivos sino como parte de la vida social. Si bien esta forma de considerar el lugar de los materiales en la vida social había sido tempranamente planteada por antropólogos clásicos como Malinowsky, las tendencias ideacionalistas de las ciencias antropológicas durante el siglo XX llevaron a los antropólogos, e irónicamente a muchos arqueólogos, a minimizar, ignorar o pasar por alto la importancia de lo material en la vida humana (Boivin, 2008 y Miller, 2005). Los objetos se transformaron en un tema de estudio inapropiado o, en el mejor de los casos, secundario, de una disciplina enfocada en las relaciones sociales (en la gente y no en las cosas). Un punto señalado por Keane (2005) y otros acerca de la invisibilidad de los objetos, es que ésta es parte de la labor mental/física, o del dualismo jerárquico mente/materia, prevalente en el modernismo.

En la antropología es de alguna manera menos importante y menos aceptable estudiar los objetos ya que se supone que lo que los antropólogos hacen es estudiar ideas. Podemos hacer fácilmente el salto de este punto a la crítica marxista sobre el rol de la religión en la perpetuación del capitalismo (Van Dike, 2015: 153). En rechazo a estos enfoques, la renovación teórica de fines de siglo impulsó variados estudios sobre la existencia de los objetos en el mundo social, sobre la importancia de lo material en la constitución

humana. Estos desarrollos tuvieron lugar en el marco de los nuevos estudios de la cultura material y de enfoques que en los últimos años comenzaron a utilizar la categoría “materialidad” (Cansino Salas, 1999). En consonancia, el enfoque de las ciencias antropológicas que proponemos en este espacio resalta para ambas orientaciones la materialidad, la historicidad, la complejidad y la relacionalidad como categorías constitutivas para el estudio de los procesos socio-culturales y las relaciones sociales que se producen en las experiencias de los sujetos en la vida cotidiana, tanto en el pasado como en el presente.

La noción de materialidad parte de entender que existimos en un espacio y un tiempo, en las relaciones que se establecen con otros sujetos en un entorno material y sensorial (Mills y Walker, 2008). Esta perspectiva se sostiene en la ruptura de la dicotomía sujeto/objeto que se desarrolla como parte de las oposiciones entre mundo ideal y mundo material, naturaleza y cultura, pasado y presente (Lander, 2003). En contraste con dichas dicotomías, la noción de materialidad contribuye a generar una perspectiva holística de las relaciones humanas, incluyendo las múltiples relaciones en que sujetos y objetos son constituidos en un momento y lugar determinado.

En términos generales, puede decirse que estos enfoques consideran la arqueología como una ciencia social que intenta dar cuenta de las particularidades de la vida social mediante el estudio de los materiales. El punto de partida de estos abordajes es que los objetos son una parte significativa de la vida social, en tanto integran las experiencias de las personas (Cansino Salas, 1999). Por estos motivos, su estudio resulta indispensable para rastrear, pensar y comprender las relaciones sociales de los grupos humanos del pasado y del presente. Asumir el carácter social de los materiales 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).

Es importante no perder de vista que es a partir de las relaciones sociales, sus representaciones e historicidad, que los objetos adquieren significación. Es decir, no es correcto hacer un equiparamiento ontológico entre humanos y materiales. La importancia de los objetos reside en que lo material es parte de la constitución humana al punto que tendemos a no notar su existencia (Van Dike, 2015). La historicidad de los procesos sociales hace referencia al vínculo entre pasado, presente y futuro a partir del cual se configuran prácticas y relaciones concretas en un momento determinado. Entre otras cosas, la “historicidad” del presente se hace tangible en su dimensión material. Por estos motivos, el estudio de los materiales nos permite acercarnos a las relaciones sociales que se despliegan entre sujetos y que en muchos casos permanecen y sobreviven a los propios individuos.

En suma, entendemos que los objetos, las prácticas y las representaciones son apropiadas y resignificadas de forma tal que constituyen procesos socioculturales y experiencias de sujetos invisibles a primera vista; por eso, tanto la orientación sociocultural como la arqueológica nos hablan de relaciones sociales que, si bien están siendo analizadas en el presente, son producto de complejas temporalidades. En este sentido, resaltamos la *historicidad* y el dinamismo de los grupos sociales que da sentido al desarrollo de la historia (Auge, 1995). En ambas orientaciones, esta temporalidad es estudiada a partir de la relación entre presente y pasado, constituyendo una dimensión central del objeto de estudio de la antropología. De esta manera, se elabora una mirada

sobre el pasado cuyo sentido es parte del presente y una mirada sobre el presente producto de un desarrollo histórico, configurando un presente etnográfico que es un presente historizado.

## Algunas reflexiones finales

La discusión que aquí presentamos se propone problematizar la relación epistémica entre las dos orientaciones de la carrera de Ciencias Antropológicas en la Universidad de Buenos Aires. Para esto realizamos una breve historización sobre el modo en que la misma se institucionalizó en la UBA. Aunque esquemático, este recuento histórico resultó fundamental para dar cuenta de los intercambios teórico-epistemológicos entre ambas orientaciones y desnaturalizar la idea de que corresponden a campos de conocimiento diferentes. A su vez, encontramos ciertos aspectos centrales para la construcción del conocimiento antropológico que nos permitieron identificar un punto de partida común del estudio de las problemáticas socioculturales: la importancia del extrañamiento en la construcción de la alteridad.<sup>8</sup> Establecimos un camino reflexivo sobre cómo generar un abordaje holístico de las relaciones sociales que integre nuestras formaciones, destacando la materialidad, la historicidad, la complejidad y la relacionalidad como categorías constitutivas para el estudio de los procesos socioculturales que se despliegan en la vida cotidiana, tanto en el pasado como en el presente.

Llegando al final de este trabajo, reflexionamos sobre el propósito de la construcción y consolidación de este enfoque para la enseñanza de la antropología. En este punto

---

8 *Cfr.* Achilli en este libro.

resulta fundamental volver la mirada al contexto en que los egresados de nuestra facultad despliegan sus prácticas docentes. Un aspecto central es que la materia Antropología se dicta en muy pocos ámbitos del sistema educativo argentino (en general en terciarios), lo que implica un desafío para los profesores de antropología. Desde la cátedra se elabora una propuesta de trabajo en función de estas particularidades, dado que la mayoría de los estudiantes hacen sus prácticas en materias que no son antropología y los contenidos que deben abordar integran otras lógicas disciplinares y epistémicas. En este sentido, reforzar el enfoque socioantropológico integrando las trayectorias formativas de la orientación arqueología y sociocultural permite establecer nexos entre los marcos epistémicos de las distintas disciplinas involucradas en la construcción de conocimientos sobre el mundo social en las aulas. Tal como plantean Sinisi, Cerletti y Rua (2011: 97-98):

Desde la especificidad teórico-metodológica de la propia formación en antropología se argumenta una propuesta de transposición didáctica en relación a qué se quiere enseñar, dónde y a quiénes. Así, en el desarrollo de la materia, se va avanzando en el trabajo de registro de las prácticas cotidianas y sentidos puestos en juego por los sujetos en contextos de enseñanza-aprendizaje concretos, y el respectivo análisis interpretativo. Asimismo, estos avances se van retroalimentando por un lado con las discusiones teóricas y epistemológicas en torno a los contenidos disciplinares y los contextos de enseñanza/aprendizaje incluyendo los sujetos del proceso, y los “para qué” de los mismos.<sup>9</sup>

---

9 El texto completo se encuentra para su consulta en este mismo libro.

Esto implica un posicionamiento político/ideológico, teórico y epistémico para un contexto determinado por parte del docente.

A modo de cierre, resaltamos la importancia de abordar la construcción de los objetos de conocimiento de las ciencias antropológicas explorando las relaciones que se establecen entre arqueología y antropología social. Ambas orientaciones construyen objetos de estudio que problematizan las relaciones sociales y las trayectorias contextualizadas de los sujetos a partir de un enfoque holístico interpretativo, relacional y material. Este enfoque recupera la temporalidad observada en las prácticas sociales, tanto a partir del análisis de registros etnográficos como del análisis de registros materiales, entendiendo la importancia de contextualizar su producción para construir una problemática que incluye el punto de vista del otro.

## Bibliografía

- Achilli, E. (2005). *Investigar en antropología social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Rosario, Laborde.
- Appadurai, A. (1986 [1991]). *La vida social de las cosas. Perspectiva cultural de las mercancías*. Grijalbo, México.
- Arenas, P. (1989). La antropología en la Argentina de fines del siglo XIX y principios del XX. En *Runa*, núm. 19, pp. 147-160. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras (UBA).
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona, Anagrama.
- \_\_\_\_\_. (2007). *El sentido práctico*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Bowler, P. y Morus, I. R. (2007). *Panorama general de la ciencia moderna*. Madrid, Critica.

- Buchbinder, P. (1997). *Historia de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires*. Buenos Aires, Eudeba.
- Cansino Salas, R. (1999). Perspectivas sobre la cultura material. En *Anales de Desclasificación*, vol. 1, núm. 2, pp. 1-20.
- Cerletti, L. y Santillán, L. (2014). Lo "histórico" en la investigación etnográfica: las presencias de múltiples temporalidades, dificultades y desafíos. En *III Seminario-Taller de la Red en Antropología y Educación*. Tigre, Buenos Aires (mimeo).
- Colegio de Graduados en Antropología (CGA) (1989). *Jornadas de Antropología: 30 Años de la Carrera en Buenos Aires (1958- 1988)*, pp. 97- 123. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras (UBA).
- Escobar, A. (1998). *La invención del Tercer Mundo. Construcción y deconstrucción del desarrollo*. Santa Fé de Bogotá, Norma.
- Fabian, J. (1983). *Time and others. How anthropology makes its object*. Nueva York, Columbia University Press.
- Garbulsky, E. (2003). La antropología argentina en su historia y perspectivas. El tratamiento de la diversidad, desde la negación/omisión a la opción emancipadora. En *I Jornadas Experiencias de la Diversidad*. Santa Fe, Universidad Nacional de Rosario, Centro de Estudios sobre Diversidad Cultural de la Facultad de Humanidades y Artes.
- Giddens, A. (1995). *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Gnecco, C. (2012). Arqueología multicultural. Notas intempestivas. *Complutum*, vol. 23, núm. 2, pp. 93-102.
- Guber, R., Bonnin, M. y Laguens, A. G. (2007). Tejedoras, topos y partisanos. Prácticas y nociones acerca del trabajo de campo en la arqueología y la antropología social en la Argentina. En *Relaciones*, núm. XXXII, pp. 381-406.
- Hurtado de Mendoza, D. (2010). *La ciencia argentina. Un proyecto inconcluso: 1930-2000*. Buenos Aires, Edhasa.
- Krotz, E. (1994). Alteridad y pregunta antropológica. En *Alteridades*, vol. 4, núm. 8, pp. 5-11.
- Lahire, B. (2006). *El espíritu sociológico*. Buenos Aires, Manantial.

- Lander, E. (2003). Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos. En *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericana*, pp. 11-41. Buenos Aires, CLACSO.
- Mantegari, C. (2002). Naturaleza y modernización en el siglo XIX: la expansión de la institucionalización científica. En *Saber y tiempo*, núm. 14, pp. 11-31.
- Mills, B. y Walker, W. H. (eds.). (2008). *Memory Work: Archaeologies of Material Practices*. Santa Fe, School of Advanced Research Press.
- Neufeld, M. R. (1997). Acerca de antropología social e historia: una mirada desde la antropología de la educación. En *Cuadernos del Instituto Nacional de Antropología*, núm. 17, pp. 145-158.
- 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. En *Horizontes Antropológicos*, vol. 16, núm. 34, pp. 349-375.
- Pegoraro, A. (2009). *Las colecciones del museo etnográfico de la Universidad de Buenos Aires: un episodio de la historia del americanismo en la Argentina 1890-1927*. Tesis de doctorado. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- Perazzi, P. (2003). *Hermenéutica de la barbarie. Una historia de la antropología en Buenos Aires, 1935-1966*. Buenos Aires, SAA.
- Pupio A. y Salerno, V. (2014). El concepto de patrimonio en el campo de la arqueología argentina. Análisis de los trabajos presentados en los congresos nacionales de arqueología (1970-2010). En *Revista Intersecciones en Antropología*, vol. 15, pp. 115-129.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires, Paidós.
- Sinisi, L., Cerletti, L. y Rua, M. (2011). La enseñanza de la antropología y la formación de profesores. En *Espacios de Crítica y Producción*, núm. 46, pp. 94-101.
- Trigger, B. (1992). *Historia del pensamiento arqueológico*. Barcelona, Crítica.
- Van Dike, R. M. (2015). La intencionalidad importa: una crítica a la agencia de los objetos en arqueología. En *Personas, cosas, relaciones. Reflexiones arqueológicas sobre las materialidades pasadas y presentes*. Acuto, F. y Franco Salvi, V. (eds.), pp. 151-174. Quito, Abia Yala.



Wallerstein, I. (coord.) (1996). Abrir las ciencias sociales: Informe de la Comisión Gulbenkian para la reestructuración de las ciencias sociales. México, Siglo XXI - Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades.



## Capítulo 6

### Antropología de la enseñanza

#### Conocimientos y experiencias

*Laura Cerletti y Maximiliano Rúa*

¿Por qué “antropología de la enseñanza”? Lo que pareciera ser un nombre en principio reductivo —como puede suceder fácilmente con las “antropologías de...”—, y a pesar de ser una clasificación que amerita revisión a futuro, nos permite abrir el juego para mirar con nuevos ojos nuestras propias prácticas de construcción de conocimientos en contextos de transmisión intencional de los saberes disciplinares.

Nuestra preocupación por abrir este juego tiene que ver con la expansión actual de los espacios formativos en los cuales se enseña antropología, aunque no siempre este rótulo aparezca en los nombres de las asignaturas. En efecto, 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. Es decir, mientras que otras vertientes de nuestras inserciones profesionales sí tienen un desarrollo importante de producciones escritas (así como diversos espacios de

debate) que revisan otras prácticas específicas de construcción de conocimientos, las prácticas de enseñanza de los antropólogos, que por cierto suelen ocupar una importante cuota de nuestro tiempo laboral (en mayor o menor medida, según la trayectoria de una persona u otra, y/o según los distintos momentos de una misma trayectoria), constituyen un campo mucho más reducido de producción. Acorde con esto, los enfoques más frecuentes desde los cuales se analizan las prácticas de enseñanza —y desde donde se buscan las herramientas para desplegarlas— suelen provenir de otros campos disciplinares, tales como la didáctica,<sup>1</sup> que, si bien realizan su aporte específico, se distinguen por su orientación hacia preguntas centradas en las prácticas más adecuadas para el proceder (Camilioni y Davini, 1997).

A partir de nuestro trabajo en la cátedra de Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza de la Antropología,<sup>2</sup> fuimos observando que las preguntas de este tipo suelen restringir recorridos más amplios —y potencialmente enriquecedores— que aquellas preguntas abiertas, no preocupadas por las prácticas esperadas o asumidas a priori.

En este sentido, es nuestra propia trayectoria de inserción en este espacio la que nos permite visibilizar la tensión que se genera entre las preguntas antropológicas (Krotz, 1994) y las didácticas. Vale decir que se trató de una iniciación temprana: nos graduamos y enseguida nos incorporamos a la cátedra (uno de nosotros incluso antes de graduarse, ya como adscripto). Esta incorporación temprana

- 
- 1 Vale aclarar que distinguimos distintos enfoques dentro de la didáctica, algunos más afines a la perspectiva que presentamos acá, y otros que podríamos denominar como “tecnicistas”, respecto a los cuales centramos mayormente nuestras afirmaciones. Si bien estas diferencias son significativas, por razones de espacio no podemos desarrollarlas acá.
  - 2 Para una descripción de las principales características de esta cátedra y su historia, *cfr.* en este mismo libro el artículo de Lilita Sinisi, Laura Cerletti y Maximiliano Rúa (“La enseñanza de la antropología y la formación de profesores”).

se produjo en paralelo con nuestra inserción y el desarrollo de nuestro trabajo como investigadores en el Programa de Antropología y Educación.<sup>3</sup> En este sentido, la cátedra fue una experiencia muy importante: nos permitió analizar relacionamente el proceso formativo de los antropólogos y las diferentes prácticas a partir de las cuales construimos conocimiento en nuestra disciplina. De esta forma, nuestra inserción en ambos espacios nos permitió pensar que, para problematizar los procesos de enseñanza de la antropología, el enfoque de la didáctica forzaba posicionamientos epistemológicos vinculados a nuestra tradición disciplinar. Este posicionamiento es por cierto tributario de los aportes fundantes de Liliana Sinisi, quien fuera la profesora que armó la materia mencionada, y con quien nos formamos y crecimos en este sentido. Para explicar concretamente a qué nos referimos con todo esto, vamos a tomar como base nuestras experiencias en estos dos ámbitos profesionales (entrelazados), para explicitar los posicionamientos teóricos, epistemológicos y políticos sobre los cuales entendemos esto que estamos llamando “antropología de la enseñanza”.

La asignatura a la que aludimos ha transitado una historia relativamente corta (en comparación con la mayoría de las materias de la carrera de Ciencias Antropológicas de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA), pero por cierto intensa y fructífera. En este período es una cátedra bastante numerosa. Tras el fallecimiento de Liliana Sinisi (profesora adjunta, a cargo) en 2014, los que éramos entonces los jefes de trabajos prácticos con mayor antigüedad (ambos autores de este capítulo) asumimos el lugar de adjuntos. Mercedes

---

3 El Programa está radicado en la sección de antropología social del Instituto de Ciencias Antropológicas (FFyL, UBA). Fue fundado en 1992 por Graciela Batallán y María Rosa Neufeld, quienes lo dirigen actualmente. En este momento se compone de cinco equipos de investigación UBACyT. Respecto de la historia y situación contemporánea del Programa, *cf.* Neufeld (2013).

Hirsch y Javier García son los jefes de trabajos prácticos actualmente, y cuenta además con ocho ayudantes y dos adscriptas.<sup>4</sup>

Institucionalmente, hubo un proceso de larga data, en el cual nos dimos un lugar muy activo para lograr constituir una cátedra con la estructura con la que cuenta hoy en día. Uno de los motivos, de hecho, para exponer nuestra experiencia en esta materia —lo cual en cierta manera es contar una experiencia política—, tiene que ver con la posibilidad de que sea pensada (y en alguna medida se retroalimente) en relación a otras instituciones donde se enseña (y se enseña a enseñar) antropología. Esta discusión política implica problematizar las trayectorias formativas de los antropólogos y las “tradiciones disciplinares” propuestas en los contextos formativos, sean éstos los de los estudiantes o los de los estudiantes de nuestros estudiantes.

Es importante aclarar que cuando hablamos de antropología, hacemos referencia a una “tradición disciplinar” con la que nos identificamos. Esta observación no es un detalle menor, en tanto entendemos que las ciencias sociales no se diferencian ni se particularizan por ninguna especificidad de su objeto de estudio, sino más bien por la centralidad que se le atribuye a determinada “tradición”, en términos de posicionamientos epistemológicos, teórico-metodológicos y políticos. Nos resultan iluminadores en este sentido los aportes de Neufeld y Wallace (1998) en torno a las “herencias no queridas” y aquellas sí queridas de la antropología, y los de Achilli (2005) respecto de la centralidad de los núcleos problemáticos identificatorios con que describe el oficio de investigar en antropología social. Han sido también clave las lecturas de Lander (2000) y Wallerstein (1996) para

---

4 Son Soledad Gallardo, María Laura Fabrizio, Laura López, Verónica Messina, Virginia Salerno, Verónica Zallochi, Ana Eva Ziliani, Roberto Zurutuza, Florencia Guastavino y Lucía Petrelli.

pensar las ciencias sociales más allá de las fronteras construidas entre ellas a lo largo de su historia, complejizando y problematizando estas divisiones heredadas, de forma tal que nos permitan ubicar en su historicidad (y por tanto, su no naturalidad) nuestra propia “tradición disciplinar”, y centrar nuestros planteos en torno a un enfoque que tiene más que ver con los núcleos que refiere Achilli (2005) que con una artificial separación de las ciencias.

En este sentido, el posicionamiento epistemológico de la tradición disciplinar en la que nos situamos visibiliza la particular relación que construimos entre las prácticas de enseñanza y los saberes a ser transmitidos. El campo de las “didácticas especiales” ha estado regido por un planteamiento epistemológico que sostiene que las prácticas de enseñanza y los saberes transmitidos pueden ser analizados de manera independiente. En consecuencia, se tienden a *autonomizar* las prácticas de enseñanza o a *fetichizar* los saberes disciplinares específicos, tal como sugiere Elena Achilli en su Introducción en este mismo libro. Por el contrario, 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 antropología.

De hecho, es nuestra trayectoria formativa la que nos permite sostener que las “prácticas de enseñanza” no son propiedad exclusiva de una determinada disciplina. Lo que presentamos acá parte de este planteamiento inicial, y es una invitación a visibilizar las prácticas de enseñanza como prácticas sociales situadas social e históricamente (Achilli, 1987). Invitación que supone asimismo asumir que

la construcción de conocimiento disciplinar se compone de la totalidad de nuestra experiencia profesional, sea esta de investigación, extensión o docencia. En este sentido es que proponemos una *antropología de la enseñanza*.

A partir de estos planteamientos iniciales, en el presente artículo abordaremos en primer lugar el modo en que el posicionamiento epistemológico propuesto integra saberes y prácticas. En segundo lugar, veremos cómo es a partir de la propia trayectoria que se construye un particular enfoque para enseñar antropología. Finalmente, retomaremos la propuesta que planteaba Liliana Sinisi como parte del trabajo formativo en la cátedra, que sintetizó con la frase “antropologizar la didáctica”.

## **La construcción de conocimientos disciplinares involucra la transmisión de prácticas y saberes**

La construcción de conocimiento involucra saberes y prácticas. En este sentido, la transmisión de los saberes disciplinares necesariamente se despliega a partir de una práctica profesional —y política— que otorga significatividad, en la cual los saberes no están particionados.

Por tanto, ¿cómo desarrollar una modalidad no escindida de trabajo en torno a la transmisión de saberes disciplinares en contextos de enseñanza intencional, desde nuestras propias experiencias formativas como antropólogos/as? Una de las modalidades desde las cuales trabajamos el entretendido de saberes y prácticas es a partir de la experiencia de campo que los estudiantes hacen en las escuelas durante la cursada.<sup>5</sup> Esta experiencia de campo se discute en voz alta, grupalmente, lo que permite explicitar lo que

---

5 Para mayor referencia, cfr. Sinisi, Cerletti y Rúa en este mismo libro.



cada estudiante considera significativo de ese trabajo de campo. Esto es una oportunidad para comenzar a trabajar los propios supuestos epistemológicos a partir de una práctica situada.

Vamos a poner por ejemplo uno que surge con toda frecuencia. Luego de empezar a observar algunas clases en escuelas, aparecen usualmente afirmaciones de este tipo: “los estudiantes no participan”. Siempre desde la discusión grupal, retomamos la tradición de la antropología para repensar esta centralidad que se le atribuye a la “participación” y los sentidos que engloba, incluyendo aquellos que frecuentemente se sobredimensionan y aquellos que se soslayan...

¿Qué es “participación”? ¿Qué es participar o no participar en una clase? ¿Qué es lo que hace que un sujeto se quede callado, o hable o use su celular o escriba con una lapicera? ¿A cuáles de estas prácticas se les adjudica el sentido de “participar” o “no participar”? ¿Qué supuesto se desliza con esta atribución de sentidos respecto a las prácticas de los estudiantes y sus condiciones para el aprendizaje?

Trabajar con los propios supuestos da lugar a empezar a conocer a los sujetos y a los contextos de acción con mayor profundidad, y permite multiplicar el registro de prácticas posibles que se desarrollan en los contextos educativos y problematizar su vinculación (o su linealidad) respecto a la construcción de conocimiento. De esta forma, y al mismo tiempo que vamos revisando los modos en que interpretamos las prácticas que observamos, se refuerza el análisis conceptual sobre la propia práctica y los saberes que ésta supone. Así, mientras se problematiza la construcción del propio lugar docente, se va también reflexionando y produciendo conocimientos sobre cómo entendemos las formas de relacionarse de los seres humanos, cómo entendemos las interacciones —por seguir el hilo del ejemplo de la “participación”—.

Por cierto, nos encontramos con que desde el enfoque etnográfico hay mucho para decir y para discutir al respecto. En efecto, a contramano de diversas corrientes teóricas, entendemos —continuando con el mismo ejemplo— a la “participación” como una categoría polisémica, cuya positividad a priori (en torno a diversos fines) puede ser discutida, y con ello, entendemos que se habilita el registro de múltiples prácticas que pueden quedar por fuera de esa categoría (o encorsetadas en ella), y que sin embargo pueden también ser sumamente significativas para sus protagonistas (incluyendo sus propios procesos de construcción de conocimientos). Y en vinculación con ello, concebimos a la interacción no sólo como el momento del encuentro cara a cara, sino también en su historicidad.<sup>6</sup> De este modo, es importante poder entender cada una de las prácticas que registramos, cada uno de los conflictos, de los acuerdos, de los desacuerdos, en términos de red, de relaciones más amplias, de las situacionalidades y su dinámica.

Entonces, recapitulando, lo que empezamos a descubrir con el tiempo es que efectivamente desde este enfoque nos encontrábamos más cómodos. Para construir la propia práctica de enseñanza, nos resultaba mucho más fructífero retomar los trabajos y los aportes que venían de nuestra tradición disciplinar, y más específicamente de la etnografía educativa, sobre todo la etnografía crítica latinoamericana, pero no solamente.<sup>7</sup> Esto, por cierto, resultaba más productivo que dar recetas metodológicas sobre cómo enseñar y qué hacer frente a un grupo de estudiantes. Se trata de un trabajo con mayor profundidad pero, es

---

6 Puntualmente, para entender los procesos de interacción, estamos retomando los aportes de Lygia Sigaud (2004, entre otros).

7 Los aportes de pensadores provenientes de otros campos son sumamente significativos en este sentido, tales como Lahire (2006), Thompson (1984 y 1989) y De Certeau (1996), entre muchos otros.

importante decirlo, genera mucha más ansiedad entre los estudiantes. Es común que durante la cursada nos demanden con frecuencia “técnicas”, “herramientas”, prácticas que son vistas como más concretas. Es entonces cuando hay que sostener la apuesta por esta modalidad de trabajo. Nos damos un trabajo arduo de acompañar esa angustia, de sostener esa ansiedad. Pero, a lo largo de los años y de las experiencias posteriores de nuestros graduados, hemos ido constatando que ese trabajo —esa apuesta— valió la pena. Así, si bien es dificultoso transitarlo, va decantando que estamos desarrollando un proceso más artesanal, más lento, pero que permite encontrarse con un lugar en el que uno se puede insertar como sujeto, con un proceso de producción de conocimientos más propio (sobre esto volveremos luego).

Otra de las prácticas que impulsamos en este proceso se vincula con la reflexividad (Bourdieu, 1995). En este sentido, buscamos que se trabaje la reflexividad explícitamente, y dar lugar a un proceso lo más acompañado posible (por esto empezábamos hablando de la importancia política —en términos institucionales— de la constitución de la cátedra, de modo que estén dadas las condiciones mínimas de trabajo docente para que se pueda desarrollar este trabajo). Así, invitamos a los estudiantes —como lo hemos venido haciendo nosotros mismos— a recuperar las propias experiencias formativas, incluyendo, desde ya, las antropológicas (la formación en el campo disciplinar), pero no solamente, para encontrarse con la propia práctica de enseñanza.

Una aclaración importante, que planteamos con insistencia: el ejercicio de la docencia no es un *rol* (por contrapartida a lo que se suele enunciar entre los estudiantes). Nuestra crítica al uso de la categoría de “rol”, en este sentido, tiene que ver con su carga funcionalista, y por tanto, su sesgo

reductivo, prescriptivo y apriorístico.<sup>8</sup> Para nosotros, la práctica docente es algo que se va construyendo, en interacción con todos los espacios formativos por los que transitamos. El docente *es* el sujeto, que además de ser docente eventualmente es madre, es padre, es investigador, es vecino, es estudiante... Somos sujetos múltiples. Parafraseando a Bernard Lahire, el ser humano es plural. Es también un sujeto cruzado por múltiples procesos de identificación, que los actualiza de forma creativa apropiándose de sus propias experiencias, y siempre *usa* complejamente la propia biografía (usos que se realizan en el presente), para construir ese lugar docente, según retomaremos luego. Entonces, cada uno de los estudiantes que se está formando así como docente, y cada uno de nosotros, tiene que hacer un recorrido en el que encuentre qué de su propio proceso formativo le permite ir constituyéndose como transmisor, como guía, como orientador, como facilitador de un proceso de aprendizaje de otros —o como sea que vaya a entender su trabajo de enseñanza—.

En este sentido, nosotros entendemos que la etnografía tiene una fuerza no del todo explorada, no del todo sistematizada todavía, para plantear modalidades de construcción de conocimientos —y por lo tanto brindar herramientas para pensar el trabajo docente— desde un lugar que se corra de las “recetas”, de la prescripción (asociadas a dar “técnicas”, “herramientas”).<sup>9</sup> Por cierto, como muchas veces registramos en nuestro trabajo de campo, las recetas, más que facilitar, empantanan. Si bien en el corto plazo pueden

---

8 Para una reconstrucción del uso de la categoría “rol” y su herencia funcionalista, *cfr.* Menéndez (1998).

9 En este sentido, estamos dialogando, recuperando e intentando avanzar sobre aportes previos, como los realizados por Elena Achilli (2000), Graciela Batallán (2007) y Bertely Busquets (2001), y desde otro recorrido disciplinar, también son significativos en esta dirección los aportes de Gloria Edelstein (2002).

dar cierta tranquilidad, en el largo plazo suelen generar lo contrario, ya que pueden dificultar incluso el hecho de que cada sujeto se encuentre con el proceso de interacción y el proceso de construcción de conocimientos que está tratando de llevar a cabo. Con ello, avanzaremos en el siguiente apartado en torno a cómo leer estos procesos formativos (nuestros y de los estudiantes) desde una tradición de más larga data de la antropología, vinculada a los procesos de construcción de conocimientos.

## **La trayectoria formativa —saberes y prácticas— del propio proceso de construcción de conocimiento**

La enseñanza de la antropología no se trata solamente de la transmisión oral y/o escrita de saberes: implica, entre otras prácticas,<sup>10</sup> antropólogos transmitiendo sus experiencias disciplinares apropiadas a partir de sus trayectorias formativas al interior del campo disciplinar. Trayectorias que involucran nuestra experiencia de *investigación* —que es a lo que está más claramente orientada la formación—, *extensión*, *docencia* y/o *gestión*.

En nuestras investigaciones, una de las cuestiones que hemos observado es que la formación docente se desarrolla durante el trayecto de escolarización —como es en nuestro caso, en la carrera (y vale recordar que este proceso formativo no se compone solamente del cursado de las materias didácticas, sino que se produce desde que se inicia y durante todo el proceso posterior)—; pero, por cierto, los docentes también se forman más allá de sus experiencias de escolarización (Cerletti, 2014). Como alude la bibliografía

---

10 Esto incluye también por cierto la puesta en uso de multiplicidad de experiencias, según mencionamos más arriba, y retomaremos a continuación.

específica, la formación docente no se hace sólo en el magisterio o en los profesorados, sino también en las experiencias de escolarización temprana (Goodson, 2003; Alliaud, 2007; Achilli, 2008). Sin embargo, parte de lo que vimos en el trabajo de investigación, concretamente con maestros, es que esta formación se hace recuperando dimensiones de las propias experiencias que no son necesariamente las que a priori uno podría suponer —como podría ser por ejemplo la de asistir a un profesorado—.

La propia práctica de enseñanza se construye y se actualiza en el presente, y con diversos *usos* que se hacen de la propia biografía para explicar, para contar y para construir ese lugar actual como docentes (Cerletti, 2014). De tal forma, qué dimensiones son determinantes de esas experiencias solo puede ser una interpretación que se hace a posteriori, con el análisis del material empírico relevado. Es decir, después que ha ido teniendo lugar tal proceso, y con la reconstrucción de los sujetos. Y en ese sentido, pueden cobrar relevancia experiencias caratuladas como familiares, laborales, etcétera, pero que se van actualizando y van coadyuvando a la construcción del lugar docente. Esto, por más que lo exceda, por supuesto, incluye también las experiencias intencionalmente formativas (como son la escolarización y la formación docente escolarizada, universitaria o no).

Como dijimos al principio, estas concepciones fueron el fruto de un proceso de reflexión y discusión de años. En los primeros años, tras que Liliana Sinisi fundara la cátedra, hubo un trabajo que tuvo que hacer de cero. Se trataba de una materia que no existía, y por tanto, primero fue encontrándose con bibliografía, con aportes y discusiones que venían principalmente del campo de la didáctica general. Y con el paso del tiempo, como parte de lo que fuimos desarrollando y discutiendo, Liliana Sinisi introdujo un concepto muy significativo para pensar estos procesos

formativos, que es el de *antropologizar la didáctica*, lo que implica reinsertar a los saberes disciplinares en la matriz de conocimiento desde donde fueron construidos. Porque efectivamente, muchas de las cuestiones que esta bibliografía, que esta literatura específica plantea, no necesariamente van de la mano con el enfoque que estamos sosteniendo, con la manera de entender la subjetividad y, en particular, la subjetividad docente. Entonces, con el tiempo empezamos a darnos la licencia de discutir con esa bibliografía (que al principio fue fundante de nuestros programas), y a tratar de profundizar estas articulaciones entre las distintas experiencias formativas de un sujeto y qué de ello es transformable, traducible, utilizable —por no detenernos en una categoría específica—, en términos de formarse como docente, y en términos de desarrollar la propia práctica docente. Entonces, en ese sentido, por decirlo coloquialmente, hicimos una apuesta fuerte en torno a enseñar a enseñar antropología desde la propia tradición de la antropología que sostenemos, y más concretamente, a partir del enfoque etnográfico.

De tal modo, fuimos integrando nuestra trayectoria formativa, planteádoselo a los estudiantes como parte de la propuesta de la materia. Pero ciertamente, además, este era el movimiento que veníamos haciendo nosotros mismos. Se trata así de poner en uso las prácticas de construcción de conocimiento teórico-metodológicas y la tradición disciplinar en la que nos habíamos formado, así como la experiencia que teníamos y que tenemos (en diversas arenas de la vida). Consideramos que un punto nodal de nuestra formación (incluyendo la de los estudiantes) es contar con un enfoque sobre el mundo social, entendido de determinada manera:<sup>11</sup> buscando producir conocimientos de primera

---

11 En este mismo libro se amplía el modo en que entendemos este enfoque (cfr. Sinisi, Cerletti y Rúa).

mano y con la mayor profundidad posible, desde un enfoque relacional (Achilli, 2005), que historicice la vida social (Rockwell, 2009 y Neufeld, 1997). Esto produce a su vez una suerte de *doble retroalimentación*, según lo hemos denominado en nuestras clases.<sup>12</sup> Por un lado, anclarnos en este enfoque es una forma de reforzar y de rescatar los saberes que después, como antropólogos, vamos a tener que enseñar. Pero, al mismo tiempo, da lugar a una forma de construir la propia práctica docente.

## Antropologizar la didáctica...

Ahora bien, nos interesa volver a la cuestión de cómo *antropologizar la didáctica*, lo cual tiene que ver con la constitución de nuestra materia, dado que en sus inicios como espacio curricular dependía del Departamento de Ciencias de la Educación y en el año 1999 pasó a la órbita del Departamento de Antropología. El cambio provocó, entre otras cuestiones, preguntas que supusieron un proceso de reflexividad del vínculo que el propio campo disciplinar construiría con otro. ¿Qué es la didáctica? ¿Por qué “didáctica de la antropología” y no “antropología de la didáctica”? ¿Qué supone “antropologizar la didáctica”? ¿Por qué no antropologizar la enseñanza? ¿Existe una práctica o un conjunto de prácticas que den cuenta de la “enseñanza” de la antropología?

Comenzar a problematizar dichos interrogantes presupone dar cuenta de las tradiciones a partir de las cuales la antropología, y las diferentes disciplinas, han abordado las relaciones que despliegan los sujetos al construir conocimiento en diferentes contextos sociales (Rúa, 2016). Esto implica, en primer lugar, dejar de abordar las relaciones

---

12 Se desarrolla este planteo en el capítulo de Sinisi, Cerletti y Rúa.



que se desarrollan en los contextos de “enseñanza” como situaciones que solo pueden ser analizadas desde la “didáctica”, y abordarlas como prácticas que se despliegan entre sujetos en contextos formativos que ponen en juego procesos diferenciales de construcción del conocimiento. En segundo lugar, implica desnaturalizar la concepción que sostiene que las “prácticas de enseñanza” son independientes de los “contenidos a ser enseñados” y, por consiguiente, que el lugar de quien enseña a enseñar es el de transmitir “técnicas” o “herramientas”. Desde nuestro punto de vista, toda práctica supone condiciones de producción históricas que son transmitidas y apropiadas desde el presente por los sujetos que las despliegan.

Las “prácticas de enseñanza” han sido históricamente tematizadas por las ciencias de la educación, mientras que la antropología, como dijimos más arriba, las abordó sin rotularlas de esa manera. Si se sostiene que es posible transmitir “prácticas de enseñanza” independientemente de los “saberes a ser enseñados”, se están invisibilizando las “huellas históricas” que dieron lugar a dichas prácticas. Al recuperar la propia tradición disciplinar (antropológica), proponemos superar estas escisiones entre saberes y “prácticas de enseñanza”,<sup>13</sup> desde un lugar que potencie los propios recorridos formativos de nuestros estudiantes (e incluyéndonos a nosotros mismos).

Si nos detenemos a observar una relación entre sujetos en un contexto formativo, el cual es considerado por los propios sujetos como de enseñanza y/o aprendizaje,<sup>14</sup> corresponde

---

13 En este sentido, acordamos con lo que plantea Elena Achilli en la Introducción de este libro, en torno a la necesidad de superar las tendencias a la “pedagogización de los conocimientos”, por un lado, y a aquellas que plantean que solo con tener un “buen conocimiento disciplinar” se garantizan los procesos de enseñanza y aprendizaje.

14 La enseñanza “y”/“o” aprendizaje (o separadas por un guión), aludiendo a la discusión que tienen los pedagogos con respecto a cómo conectar esos dos procesos.

preguntarse si “enseñanza” y “aprendizaje” son categorías que nos permiten analizar lo que estamos observando, o más bien si representan categorías nativas a ser analizadas. Creemos que el registro que hacemos de las relaciones o prácticas está en concordancia con la construcción que de dicha relación o práctica hacemos desde el propio campo disciplinar en un determinado momento histórico. Dentro de la antropología clásica hay un interesante ejemplo que muestra los límites sociohistóricos a los que está expuesto todo proceso de construcción de conocimiento: la invisibilización de las prácticas de escritura de las sociedades denominadas “ágrafas”. Las sociedades “sin” escritura fueron caracterizadas así dado que los antropólogos no podían registrar lo que su propio marco conceptual negaba en la definición misma del objeto de estudio; de esta manera oscurecían la posibilidad de observar las prácticas a partir de las cuales se construía conocimiento gráfico en otros contextos.

En esta misma línea, nos preguntamos si es que a lo largo de la historia de la disciplina hemos invisibilizado los procesos que desde otros campos disciplinares son caracterizados como “enseñanza-aprendizaje”, “aprendizaje” o “enseñanza”, o si es que en todo caso los hemos abordado desde otro punto de vista. La literatura de la disciplina —las etnografías— está poblada de situaciones de intercambio y de construcción de conocimiento (Rúa, 2014). Intercambio generacional de conocimiento, intercambio de saberes, intercambio cultural, podrían ser formas de conceptualizar prácticas que otras disciplinas refieren como “enseñanza” o “aprendizaje”.<sup>15</sup> Creemos que un

---

15 En la tradición disciplinar de la antropología, “la enseñanza” no ha sido objeto de estudio hasta entrado el siglo XX con el trabajo pionero de Paul Willis (1977). A lo largo de los diferentes trabajos etnográficos clásicos lo que encontramos es una preocupación por las lógicas a partir de las cuales los sujetos en diferentes momentos históricos y en los diversos contextos sociales construyen conocimiento sin necesariamente denominar a estos procesos como de enseñanza.

punto clave para desplegar la “antropologización de la didáctica” es explorar la manera que a lo largo de la historia de la antropología se han problematizado los procesos de construcción de conocimiento.<sup>16</sup>

Aclaradas algunas cuestiones del enfoque disciplinar, la pregunta que surge es *¿cómo transmitir y/o construir conocimiento con otros —sean estos nuestros estudiantes o los estudiantes de nuestros estudiantes— en un contexto relacional —sea la propia asignatura o las asignaturas donde los estudiantes llevan adelante su práctica—, que espera de nosotros una práctica que no necesariamente se corresponde con nuestra trayectoria disciplinar?* La didáctica y la antropología son dos campos disciplinares complejos, disímiles, con prácticas diferentes de conceptualizar las relaciones sociales, de conceptualizar a los sujetos, con vínculos producto de la extensión de la lógica “escolar” en nuestras propias trayectorias, pero con enfoques que rescatan aspectos diferentes de un mismo objeto. *¿Cómo formar a los estudiantes —y como proponerles formas a sus futuros estudiantes— sin perder de vista las propias conceptualizaciones?* Tal como venimos planteando, se trata, para nosotros, de recuperar las fortalezas que tenemos en nuestra tradición disciplinar. Más concretamente, ver cuáles son las conceptualizaciones a partir de las cuales hemos analizado los procesos de construcción de conocimiento y a la vez las prácticas a partir de las cuales hemos construido conocimiento a lo largo de nuestras propias experiencias formativas.

---

16 Lo cual implica analizar hasta qué punto desde nuestra propia práctica disciplinar invisibilizamos o no determinados procesos sociales. ¿Por qué la historia disciplinar optó por categorizar como transmisión o intercambio los procesos que desde otros campos se tematizaron como de enseñanza-aprendizaje? No obstante, creemos que dicho planteo genera interrogantes que exceden al presente capítulo.

## Palabras finales

Una hipótesis que subyace a este artículo, y con la que hemos estado trabajando durante estos años, según deslizamos en la Introducción, es que hacerse estas preguntas implica correrse del lugar prescriptivo. Pero, ¿qué tiene de malo el lugar prescriptivo? Porque podríamos decir que finalmente es nuestro *caballito de batalla*, desde la etnografía, partir de la base de cuestionar lo prescriptivo. Entonces, vale explicitarlo: el problema es que implica anteponer la preocupación en torno a lo que está bien o a lo que está mal, a qué vale más o a qué vale menos, antes que preguntarse por el *qué* de lo que se está haciendo (incluyendo el *por qué*, el *cómo*, etcétera). Así, la búsqueda de un *deber ser*, que subyace a las preguntas prescriptivas, suele acarrear la presencia de recetas universalizantes. Esto obtura la posibilidad de registro de una variedad mucho más amplia de prácticas, de sentidos, de interpretaciones, de relaciones, etcétera. Por cierto, el sistema educativo tiene mucha tendencia a prescriptivizar, es decir, a traducir en términos prescriptivos incluso muchas cosas que en su origen no tuvieron nada de prescriptivo.

Pensamos que para desplegar este trabajo que en nuestra materia es enseñar a enseñar antropología —pero que uno podría pensar en términos más extensivos para el trabajo docente de los antropólogos (y no solamente)—, salirse del lugar prescriptivo implica instalar preguntas que para la antropología son de larga data. Nos referimos a las inquietudes que venimos planteando en torno a los sentidos y las prácticas de los sujetos, a la contextualidad, a la situacionalidad, a la historicidad y la relacionalidad de esas prácticas, para poder entender los contextos de acción y de interpretación en los que uno también actúa e interpreta, como parte del propio entramado de interacciones. Desde esta

apertura de preguntas, y desde el trabajo con los propios supuestos, entendemos que se pueden empezar a reconocer las diversas modalidades de construcción de conocimiento. Este reconocimiento, así, se puede producir desde un lugar que no necesariamente tenga que ajustarse a una receta que escribió otro, que nunca va a aplicar a sujetos de carne y hueso que *son otros*, que son heterogéneos y que sólo se conocen en el desarrollo de esa relación y no desde antes.

En este sentido, nos parece importante plantear que recuperamos esta tradición disciplinar como enfoque, no como verdades. Porque el aporte de la etnografía crítica como *enfoque teórico metodológico*, es justamente instalar estas preguntas. Por más que uno no llegue a responderlas —y tal vez no llegue a responderlas a lo largo de toda su vida—, posicionan y posibilitan procesos de acción y de interacción que, seguramente, son más ricos y menos cegados y sesgados que si los abordáramos desde la preocupación a priori por un supuesto *deber ser*.

Por cierto, el enfoque etnográfico, tal como plantea Elsie Rockwell (2009), no transforma por sí mismo a la educación (ni a otros procesos sociales). Esto es importante decirlo. Pero sí, siguiendo a la misma autora (junto con otros que han profundizado en esto), al que transforma es al etnógrafo como sujeto. Y desde ahí produce conocimiento, desde su propia transformación, fruto de su encuentro en profundidad con el otro, suspendiendo los juicios de valor apriorísticos, historizándolo, contextualizándolo. Expandir esta transformación subjetiva para desplegar las propias prácticas de enseñanza en el encuentro con los estudiantes es la base de nuestra propuesta. No es algo que se pueda hacer de la noche a la mañana, ni implica prácticas transparentes o trasladables linealmente de un contexto a otro. Se trata de un trabajo arduo, procesual, que requiere tiempo y acompañamiento, revisiones, revisitas y reflexiones sobre las

propias experiencias formativas y las prácticas de construcción de conocimiento. Y demanda un ir y venir constante entre lo que queremos enseñar, cómo y a quiénes.

Para finalizar, es significativo decir que creemos que esto es también una perspectiva política. Pensamos que lo que nos permite la antropología —y más específicamente la etnografía, en el sentido que lo venimos planteando—, es no naturalizar nuestras propias posiciones de producción. Se trata de un trabajo continuo de evitar naturalizar las posiciones del otro, así como de evitar naturalizar nuestras propias prácticas de construcción. Y quizás también, diríamos, de evitar universalizarlas. Quizás esto debería incluir el supuesto de que *el otro* tiene que entender lo que es la antropología. Sin embargo, *el otro* también tiene una perspectiva propia en torno a la antropología. Tratemos de explorarla. Este sentido de la desnaturalización es en los dos niveles: para nuestras propias prácticas de producción y para la producción del otro, la construcción del conocimiento. Es en este diálogo que vamos construyendo esto que Liliana Sinisi llamó —y que lamentablemente no escribió mucho y que hoy recuperamos nosotros— *antropologizar la didáctica*.

## Bibliografía

Achilli, E. (1987). La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro. En *Cuadernos de Formación Docente*, núm. 1. Universidad Nacional de Rosario.

\_\_\_\_\_. (2000). *Investigación y formación docente*. Rosario, Laborde.

\_\_\_\_\_. (2005). *Investigar en antropología social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Rosario, Laborde.

- \_\_\_\_\_. (2008). Formación docente e interculturalidad. En *Diálogos Pedagógicos*, núm. 12. Universidad Católica de Córdoba.
- Alliaud, A. (2007). La biografía escolar en el desempeño de los docentes. En *Serie "Documentos de Trabajo"*, núm. 22. Universidad de San Andrés, Escuela de Educación.
- Batallán, G. (2007). *Docentes de infancia. Antropología del trabajo en la escuela primaria*. Buenos Aires, Paidós.
- Bertely Busquets, M. (2001). La etnografía en la formación de enseñantes. En *Teoría Educativa*, núm. 13. Universidad de Salamanca.
- Bourdieu, P. (1995). *Respuestas por una antropología reflexiva*. México, Grijalbo.
- Camilloni, A. y Davini, M, et al. (1997). *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires, Paidós.
- Carletti, L. (2014). *Familias y escuelas. Tramas de una relación compleja*. Buenos Aires, Biblos.
- De Certeau, M. (1996). *La invención de lo cotidiano I. Artes de Hacer*. México, Universidad Iberoamericana.
- Edelstein, G. (2002). Problematizar las prácticas de la enseñanza. En *Alternativas. Laboratorio de Alternativas Educativas*. San Luis.
- Goodson, I. (2003). Hacia un desarrollo de las historias personales y profesionales de los docentes. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 8, núm. 19.
- Ingold, T. (1993). The temporality of the landscape. En *World Archaeology*, vol. 25, núm. 2.
- Krotz, E. (1994). Alteridad y pregunta antropológica. En *Alteridades*, vol. 4, núm. 8.
- Lahire, B. (2006). *El espíritu sociológico*. Buenos Aires, Manantial.
- Lander, E. (2000). Saberes coloniales y eurocéntricos. En *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*. Buenos Aires, CLACSO.
- Menéndez, E. (1998). Continuidad/discontinuidad en el uso de conceptos en antropología social. En Neufeld, M. R. et al. (comps.), *Antropología social y política. Hegemonía y poder: el mundo en movimiento*. Buenos Aires, Eudeba.

- Neufeld, M. R. (1997). Acerca de antropología social e historia: una mirada desde la antropología de la educación. En *Cuadernos del Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano*, núm. 17.
- \_\_\_\_\_. (2013). Anthropology and Education in the Argentine context: research experiences in Buenos Aires. En Anderson-Levitt, K. (ed.), *Anthropologies of Education. A global guide to ethnographic studies of learning and schooling*. New York, Berghahn.
- Neufeld, M. R. y Wallace, S. (1998). Antropología y ciencias sociales. De elaboraciones históricas, herencias no queridas y propuestas abiertas. En Neufeld *et al.* (comps.), *Antropología social y política. Hegemonía y poder: el mundo en movimiento*. Buenos Aires, Eudeba.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires, Paidós.
- Rúa, M. (2014). *Un análisis antropológico de las prácticas de conocimiento. La producción social de las prácticas de escritura en un 1º grado de la educación primaria en el conurbano bonaerense*. Tesis de Maestría en Antropología Social. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- \_\_\_\_\_. (2016). Las prácticas de escritura en el entramado escolar: entre saber, contenido y conocimiento. En *Runa. Archivo para las ciencias del hombre*. En prensa.
- Sigaud, L. (2004). Armadilhas da honra e do perdão: usos sociais do direito na Mata Pernambucana. En *Mana*, vol. 10, núm. 1.
- Sinisi, L., Cerletti, L. y Rúa, M. (2011). La enseñanza de la antropología y la formación de profesores. En *Espacios de Crítica y Producción*, núm. 46. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- Thompson, E. P. (1984). La sociedad inglesa del siglo XVIII. ¿Lucha de clases sin clases? En *Tradicción, revuelta y conciencia de clases*. Madrid, Crítica.
- \_\_\_\_\_. (1989). Folklore, antropología e historia social. En *Historia Social*, núm. 3.
- Wallerstein I. (1996). ¿Qué tipo de ciencia social debemos construir ahora? En *Abrir las Ciencias Sociales*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Willis, P. (1977). *Learning to Labour*. London, Gower.



## Los autores

### Liliana Sinisi

Ha sido licenciada en Antropología Social. Fue Profesora adjunta regular de la cátedra de Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza de la Antropología (Departamento de Ciencias Antropológicas, Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires). Investigadora formada del Programa de Antropología y Educación, Sección de Antropología Social, Instituto de Ciencias Antropológicas (FFyL-UBA), donde codirigió proyectos de investigación en torno a problemáticas de educación y vida cotidiana en contextos de desigualdad social. También dirigió diversos proyectos de extensión universitaria (UBANEX) desde el Centro de Innovación y Desarrollo para la Acción Comunitaria (FFyL-UBA). Fue Directora del Departamento de Ciencias Antropológicas (FFyL-UBA). También se desempeñó como investigadora en el Ministerio de Educación de la Nación. Fue miembro de la Red de Investigación en Antropología y Educación (RIAE).

### Elena L. Achilli

Doctora en Antropología. Investigadora del Consejo de Investigaciones de la Universidad Nacional de Rosario (CIUNR). Profesora titular ordinaria de la Facultad de Humanidades y Artes (Universidad Nacional de Rosario). Directora del Centro de

Estudios Antropológicos en Contextos Urbanos (CEACU) en la misma casa de altos estudios. Miembro de la Red de Investigación en Antropología y Educación (RIAE). Mail de contacto: eachilli@tower.com.ar.

## **Laura Cerletti**

Doctora en Antropología Social por la Universidad de Buenos Aires. Es investigadora en el Conicet, con sede de trabajo en el Programa de Antropología y Educación, sección de Antropología Social del Instituto de Ciencias Antropológicas (UBA), y profesora adjunta de la cátedra Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza de la Antropología (Departamento de Ciencias Antropológicas, Facultad de Filosofía y Letras, UBA). En esta misma casa de estudios codirige proyectos de investigación UBACyT y PICT (dirigidos por Laura Santillán) sobre la educación y la atención a la infancia y la construcción de responsabilidades y obligaciones adultas. Miembro de la Red de Investigación en Antropología y Educación (RIAE). Mail de contacto: laurabcerletti@yahoo.com.ar.

## **Maximiliano Rúa**

Master en Antropología Social (FFyL-UBA). Profesor adjunto de la cátedra de Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza de la Antropología (FFyL-UBA). Investigador formado del Programa de Antropología y Educación del Instituto de Ciencias Antropológicas (FFyL-UBA). Director de diversos proyectos UBANEX (FFyL-CIDAC). Se desempeñó como coordinador del área de Prácticas del Lenguaje de la Dirección de Gestión Curricular de Secretaría de Educación de la provincia de Buenos Aires. Ocupó el cargo de secretario académico del Departamento de Ciencias Antropológicas (FFyL-UBA), el de secretario gremial y secretario general del Colegio de Graduados en Antropología de la República Argentina, y finalmente fue prosecretario general de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Miembro de la Red de Investigación en Antropología y Educación (RIAE). Mail de contacto: maximilianorua@gmail.com.

## **María de los Ángeles Menna**

Profesora para la enseñanza primaria y licenciada en Antropología (Universidad Nacional de Rosario). Investigadora del Centro de Estudios Antropológicos en Contextos Urbanos (CEACU) en la Facultad de Humanidades y Artes (UNR). Educadora en escuelas primarias y en la Universidad Autónoma de Entre Ríos (Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales). Miembro de los equipos socioeducativos del Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe. Miembro de la Red de Investigación en Antropología y Educación (RIAE). Mail de contacto: marita\_menna@hotmail.com.

## **Miriam Abate Daga**

Magíster en Investigación Educativa (mención socio-antropológica) de la Universidad Nacional de Córdoba, y profesora en Ciencias de la Educación (Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba). Se desempeña como profesora adjunta en la asignatura Problemáticas de la Antropología Social y en Antropología en Contextos Urbanos (UNC). Asimismo se desempeña como docente de la Maestría en Investigación Educativa (orientación socio-antropológica) del Centro de Estudios Avanzados (UNC). Es investigadora del Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades (CIFYH) "María Saleme de Burnichón" (áreas educación y ciencias sociales). Actualmente es directora del Departamento de Antropología de la FFyH-UNC. Miembro de la Red de Investigación en Antropología y Educación (RIAE). Mail de contacto: mrabatedaga@hotmail.com.

## **Lucía Caisso**

Profesora en Antropología por la Universidad Nacional de Rosario y doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Córdoba. Profesora asistente en el Curso de Ingreso de la Licenciatura en Antropología (UNC). Integra el programa de Ciclos de Nivelación, Ingreso y Permanencia de la Facultad de Filosofía y Humanidades. Además, forma parte de proyectos de investigación vinculados al campo de la antropología de la educación y de la antropología política, en el marco

de los cuales realiza actualmente su investigación de posdoctorado. Miembro de la Red de Investigación en Antropología y Educación (RIAE). Mail de contacto: [luciacaisso@hotmail.com](mailto:luciacaisso@hotmail.com).

## **María Lucía Tamagnini**

Licenciada en Historia por la Escuela de Historia de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Córdoba. Actualmente se encuentra finalizando el doctorado en Ciencias Antropológicas (FFyH-UNC) con una beca doctoral de Conicet radicada en el Instituto de Humanidades (FFyH-UNC). Integra del programa de investigación "Subjetividades y sujeciones contemporáneas" (SECYT-UNC), dirigido por Gustavo Blázquez y María Gabriela Lugones, en el marco del cual codirige el proyecto "Implantaciones de la fórmula Buenas Prácticas en la Córdoba del siglo XXI. Parte II" (SECYT-UNC). Se desempeñó como profesora asistente en el Curso de nivelación del Departamento de Antropología (FFyH-UNC). En la actualidad, trabaja como profesora asistente de las materias Teoría Antropológica III y Taller de Trabajo de Campo-Área Social, en el área teórico-metodológica de dicho departamento. Mail de contacto: [lucia.tamagnini@gmail.com](mailto:lucia.tamagnini@gmail.com).

## **María Mercedes Hirsch**

Profesora en Enseñanza Media y Superior en Ciencias Antropológicas por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Actualmente se encuentra finalizando el doctorado en Ciencias Antropológicas (FFyL-UBA). Jefa de trabajos prácticos de la cátedra Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza de la Antropología (FFyL-UBA). Investigadora formada del Programa de Antropología y Educación del Instituto de Ciencias Antropológicas (FFyL-UBA). Directora y co-directora de diversos proyectos de extensión radicados en el Centro de Innovación y Desarrollo para la Acción Social (FFyL-UBA). Se desempeñó como asesora de la Dirección de Gestión Curricular de Secretaría de Educación de la provincia de Buenos Aires. Ocupó el cargo de secretaria de extensión del Colegio de Graduados en Antropología de la República Argentina. En la actualidad es coordinadora del Centro de Atención a la Infancia radicado en el CIDAC (FFyL-UBA). Miembro de la Red de Investigación en Antropología y Educación (RIAE). Mail de contacto: [m.mercedes.hirsch@gmail.com](mailto:m.mercedes.hirsch@gmail.com).

## **Virginia M. Salerno**

Doctora de la Universidad de Buenos Aires en el área Arqueología, e investigadora del Conicet. Trabaja en el Instituto de Arqueología de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Ayudante de primera de la cátedra Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza de la Antropología (Departamento de Ciencias Antropológicas, Facultad de Filosofía y Letras, UBA). Desde 1999 integra proyectos de investigación dirigidos por la doctora María Isabel González, financiados por la UBA y por Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica (ANPCyT). Mail de contacto: vmasalerno@gmail.com.

Este libro se terminó de imprimir en el mes  
de marzo de 2017 en los talleres gráficos de la  
Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA.  
Puan 480, CABA.