
ANTROPOLOGÍA Y EDUCACIÓN EN ARGENTINA: DE CONDICIONES DE POSIBILIDAD, PREOCUPACIONES EN COMÚN Y NUEVAS APUESTAS

Laura Cerletti*

**Universidad de Buenos Aires / Consejo Nacional de Investigaciones
Científicas y Técnicas – Argentina**

Resumen: *En este artículo se presenta un cuadro de situación de las investigaciones contemporáneas en Antropología y Educación en la Argentina. El análisis se desarrolla en torno a tres ejes articulados entre sí. Primero, se consideran las condiciones de posibilidad para la producción de conocimientos vinculadas a las políticas de Ciencia y Técnica, en el contexto de las transformaciones político-económicas del país. Luego, se alude a la conformación de tres importantes sedes de investigación en Antropología y Educación, que se constituyeron luego como Red. Se reseñan los principales temas y enfoques teórico-metodológicos compartidos por los equipos de esta Red, partiendo de su historia en común. Finalmente, se incluye una línea que se comenzó a desplegar con mayor significatividad más recientemente, y que también da cuenta de la maduración de la producción de conocimientos en este campo: los aportes realizados desde estas investigaciones para pensar y producir la enseñanza de la Antropología.*

Palabras clave: *Antropología y Educación, condiciones de posibilidad, enfoque histórico etnográfico, enseñanza de la Antropología.*

Abstract: *This article presents a depiction of the situation of contemporary investigations in Anthropology and Education in Argentina. Three articulated aspects are considered for displaying the analysis. Firstly, it ponders the conditions of possibility for the production of knowledge regarding the policies of Science and Technic, in the context of the political and economic transformations of the country. Then, it refers to the formation of three important research departments in Anthropology and Education,*

* Contacto: laurabcerletti@yahoo.com.ar

later on constituted as a Network. The main themes and theoretical-methodological approaches shared by this Network are pointed out, considering their common history. Finally, it includes an issue that has begun to be developed more significantly in recent years, and which also gives account of the growth of the production of knowledge in this field: the contributions produced by these investigations for the analysis and development of the teaching of anthropology.

Keywords: *Anthropology and Education, conditions of possibility, historical-ethnographic approach, teaching of Anthropology.*

Introducción

El desarrollo de investigaciones en Antropología y Educación en la Argentina lleva ya una larga trayectoria –de más de treinta años–, y se ha intensificado y consolidado especialmente durante la última década. En este artículo se presentan algunas características que entiendo son compartidas por un conjunto amplio de investigaciones que se realizan contemporáneamente dentro de este campo en dicho país. Para ello, se desarrollan algunas líneas de análisis que en su conjunto componen un cuadro de situación que no busca ser concluyente, sino que sigue el propósito de explicitar un modo de entenderlo, con la intención de continuar abriendo las posibilidades de intercambios y debates con los colegas que construyen cotidianamente este campo en la región.¹ Asimismo, como plantea Kathryn Anderson-Levitt (2011), conocer las “antropologías de la educación” alrededor del mundo puede contribuir a abrir las preguntas de investigación que tienen mayor lugar en cada ámbito nacional, ayudando a generar interrogantes que vayan más allá de las formas en que se estructuran determinadas formas de ver un problema en cada contexto específico (Anderson-Levitt, 2011). Al componer este cuadro sobre la Antropología y Educación en la Argentina, este artículo busca hacer su aporte en esa dirección, sumando elementos para construir una perspectiva comparativa más amplia, sin la cual “tendemos a enfocarnos demasiado estrechamente

¹ Vale decir que este artículo se basa en la exposición realizada como parte de la Mesa Redonda “Por uma Antropologia da Educação na América Latina: uma mirada panorâmica”, que tuvo lugar en la XI Reunión de Antropología del Mercosur (Montevideo, 2015), coordinada por la Dra. Neusa Gusmão y la Dra. Andrea Valdivia. Desde ya quiero expresar mi agradecimiento por la invitación que me realizaron a participar en la misma, de la cual surgieron diálogos que enriquecieron este trabajo.

en unas pocas preguntas nacionalmente relevantes” (Anderson-Levitt, 2011, p. 19, traducción propia).

Para componer este cuadro, en primer lugar se incluye la situación de la investigación en Antropología y Educación (en adelante, A y E) en el contexto de las políticas de Ciencia y Técnica –en el marco de las transformaciones político-económicas de los últimos años–, ya que considero que es una dimensión insoslayable para entender algunas condiciones de posibilidad respecto a la producción de conocimientos en este campo. Luego, se alude a la conformación de tres sedes de investigación en A y E, que entiendo son las que mayor trayectoria tienen dentro del país, y que se constituyeron en el año 2010 como Red: la Red de Investigación en Antropología y Educación (en adelante RIAE). Se desarrollan entonces los principales temas y enfoques teórico-metodológicos compartidos por los equipos de esta Red, que si bien como tal es de relativa reciente formación, los/as investigadores/as y grupos que la integran tienen una historia en común de mucha mayor duración. Y finalmente, se incluye una línea más específica, que se comenzó a desplegar con mayor significatividad más recientemente, y que desde mi punto de vista da cuenta también de la maduración de la producción de conocimientos en este campo. Me refiero a las articulaciones y aportes realizados desde la investigación en A y E para pensar y producir prácticas en torno a la enseñanza de la Antropología.

Como es inevitable, el análisis que se desarrolla a continuación es indisoluble del recorrido que he realizado dentro de este campo, de modo que mis interpretaciones se anclan en mi situacionalidad (Menéndez, 2010) como investigadora en A y E y docente universitaria. Asimismo, también es importante decir que estas interpretaciones se han construido en diálogo con diversos aportes realizados en torno al desarrollo de este campo por parte de reconocidas investigadoras del país y la región (Achilli, 2005; Batallán, 1998; Batallán; Neufeld, 1988; Neufeld, 2009, 2012, 2014; Rockwell, 2001; Tosta, 2013; entre otros).

De transformaciones históricas y condiciones de posibilidad

Un posible punto de partida epistemológico para pensar el desarrollo de un campo de estudios tiene que ver con historizar y contextualizar las condiciones de su producción. Como ha sido ampliamente planteado desde la

Antropología y otras Ciencias Sociales, los procesos de producción de conocimientos se despliegan dentro de un contexto que posibilita y condiciona, que orienta y con el que se dialoga –explícita o implícitamente. Esta idea de contextualización alude tanto a los temas, a las problematizaciones y a los interrogantes que se producen socialmente en determinado momento y lugar, como a las condiciones materiales (en sentido amplio) en que los sujetos despliegan sus prácticas de producción de conocimientos, y más específicamente, de investigación. En este apartado me interesa explicitar la última de estas dimensiones, para dar lugar a la primera con mayor entidad en el próximo.

No es mi intención la de realizar un recorrido histórico pormenorizado, sino aludir de modo genérico a las orientaciones de las políticas científicas (y educativas) en su sintonía con los contextos político-económicos de los últimos veinticinco años. Tomo este recorte temporal por la incidencia y la significación que tienen, desde mi punto de vista, en la configuración actual de este campo en nuestro contexto específico (ver también Batallán, 1998; Neufeld, 2009, 2012, 2014).

Considero importante identificar tres momentos diferentes en el lapso temporal mencionado: la década de los noventa, los primeros años de este siglo, y el período que va desde el año 2003 al 2015. En diciembre de 2015 se produjo un cambio de gobierno a nivel nacional, que implicó un profundo giro político respecto a los doce años anteriores (en los que tuvo continuidad una misma gestión), con lo cual las consideraciones que siguen responden al período comprendido hasta ese año.

La última década del siglo XX significó para la Argentina la consolidación de la hegemonía neoliberal, que si bien había comenzado a gestarse durante la última dictadura militar (1976-1983), en los 90 se terminó de instalar a partir de una profunda reforma del Estado (Grassi, 2003; Grassi; Hintze; Neufeld, 1994; entre muchos otros). Como consecuencia de las reformas implementadas, se trató de un período en el que aumentó a niveles sin precedentes el desempleo, el subempleo y el empleo informal, lo cual se tradujo en una enorme profundización de la desigualdad social, con amplios sectores de la población sumidos en la pobreza y la indigencia. La educación, la salud, y demás áreas claves del bienestar social fueron construidas como un “gasto” público, que debía reducirse a su mínima expresión, por tanto se implementaron políticas focalizadas, de carácter compensatorio, con una amplitud novedosa para nuestra historia. En este contexto, la inversión estatal en investigación era mínima,

las posibilidades de financiamiento de personas y de grupos eran más que escasas, y los/as investigadores/as –en un contexto generalizado de dificultades materiales significativas, salvo para una pequeña porción de la población que sí se benefició con estas políticas– se sostenían con diversos trabajos, muy pocos/as con ingresos mayormente conformados por la investigación, en muchos casos con horas de docencia y otras actividades (no siempre vinculadas a la Antropología).²

En esas condiciones, es importante decirlo, el campo de la A y E se siguió desarrollando, en buena medida documentando y analizando estos procesos de reforma, las implicancias que tenía en el deterioro de las vidas y la educación de amplios sectores de la población, en las formas en que se reforzaban estigmatizaciones y procesos discriminatorios contra ciertos “otros” (especialmente pobres y migrantes), a lo cual las escuelas no eran de ninguna forma ajenas. También se registraban los modos en que las políticas focalizadas atravesaban la cotidianeidad escolar, reconfigurando un área de la vida social que venía de una fuerte tradición universalista (por más que ya a inicios de los 80 se comenzaron a identificar signos de segmentación en el sistema educativo). El trabajo docente, atravesado por estas condiciones, incluyendo sus saberes y sus prácticas cotidianas, también fue un tema abordado en profundidad en esos años. Así, la desigualdad social fue una cuestión insoslayable para las investigaciones que se detenían en las realidades cotidianas.

Los primeros años del siglo XXI son el segundo período que identifiqué en esta suerte de línea temporal. Hacia finales del 2001, como es sabido, se produjo una crisis de gran magnitud, producto de los procesos esbozados más arriba, y luego de amplísimas protestas en todo el país, con un saldo trágico en vidas humanas causado por la represión policial, renunció el entonces presidente, Fernando de la Rúa. Se sucedieron tres presidentes en pocos días, y luego, un presidente provisional (nombrado por el Congreso) hasta mayo de 2003, en que se volvió a llamar a elecciones, y Néstor Kirchner asumió como presidente electo. La significación de este período también es destacada y analizada en otros trabajos, en términos de los modos en que las investigaciones en A y E abordaron los procesos que tuvieron lugar en esos años (Neufeld, 2014). Por cierto, si bien

² En Pallma y Sinisi (2004) se puede encontrar el desarrollo de una propuesta teórico-metodológica que conjugaba estas dificultades con las condiciones propias del enfoque etnográfico, proponiendo el trabajo sobre la *continuidad en el problema* de investigación.

se trató de un período breve de tiempo, debo decir que en mi subjetividad –y por tanto, en mi modo de entender la historicidad de este campo– tuvo un impacto muy importante, ya que coincidió con el período en que me estaba graduando, e incorporándome a las actividades de investigación y docencia. El recuerdo es claro: involucramiento (propio y de todos los cercanos) en las actividades de protesta, en marchas, asambleas y “cacerolazos”. Desde el punto de vista de la investigación, si bien los/as investigadores/as continuaron con los esfuerzos que ya venían realizando, se trató de un período de suma incertidumbre, y un gran número de actividades académicas se suspendieron. Las posibilidades de publicar, de realizar encuentros, entre otras actividades, eran mínimas, y tampoco a nivel de las subjetividades aparecían como prioridades. No obstante, como destaca María Rosa Neufeld (2014), los/as investigadores/as de este campo por cierto no dejaron de documentar los procesos que se estaban viviendo.

Continuando con esta temporalidad, a partir del año 2003 comenzó a gestarse una nueva etapa. Los cambios fueron graduales en esos primeros años, pero significativos tomando el marco temporal más amplio, desde una mirada retrospectiva. El modelo político que se inició en esos momentos tuvo entre sus ejes recuperar un lugar central del Estado como garante de derechos, junto con un modelo productivo que recuperó las tasas de empleo, entre otras cuestiones. En ese contexto, se aumentó muy significativamente el presupuesto dedicado a la educación y a Ciencia y Técnica (en especial a través de la sanción de la Ley de Financiamiento Educativo, del año 2005). Concretamente, en relación a nuestro tema, aumentaron sensiblemente la cantidad de becas para estudiantes, y especialmente para jóvenes graduados (para realizar estudios de posgrado y de posdoctorado), y también los ingresos a la Carrera del Investigador Científico en el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (ver <http://www.conicet.gov.ar/acerca-de-conicet-en-cifras/>). En el año 2007 se creó el Ministerio de Ciencia y Tecnología, jerarquizando el área (hasta ese momento dependiente de la cartera de Educación), y dedicando mayores cuotas de presupuesto a la producción de conocimientos. En este nuevo contexto, también se generaron otros espacios de inserción profesional para antropólogos/as del campo de A y E en reparticiones públicas, por ejemplo en áreas de investigación del Ministerio de Educación. Y a su vez, el mejoramiento general en las condiciones laborales dio margen para que muchos/as investigadores/as, aun cuando su principal actividad rentada no fuera ésta, tuvieran espacio para la realización de indagaciones sistemáticas.

El desarrollo de este campo tiene que ver con muchos motivos, incluyendo los esfuerzos de un conjunto cada vez más grande de antropólogos/as y otros científicos sociales con los que también se conforman los equipos, pero es insoslayable a mi entender la incidencia de estas transformaciones de las condiciones de vida, y junto con ello, de producción de conocimientos. Por supuesto que se ha producido junto con algunas contradicciones significativas y con heterogeneidades. Solo por mencionar algunas cuestiones para nada menores, la mejora en las condiciones de trabajo de los/as investigadores/as y docentes del área no fue pareja en todos los centros del país. La situación de las diversas universidades nacionales no es la misma, lo cual se traduce también en mayores o menores dificultades para sostener las investigaciones (individuales y grupales). También los modos de evaluar los proyectos de ciencia tienen una tendencia hacia las llamadas ciencias duras, que no siempre son acordes a los criterios de nuestro campo.

De todas maneras, la situación político-económica del último período señalado, como se viene aludiendo, ha generado condiciones de producción interesantes, que se han materializado en las tesis de grado y posgrado realizadas, en un considerable número de investigadores/as de tiempo completo o parcial dedicados al área, en las posibilidades de publicación y difusión de resultados, en el financiamiento de actividades de investigación, extensión y transferencia, y en las condiciones para generar encuentros significativos entre investigadores/as y equipos de distintos centros.

Finalmente, si bien el análisis presentado se circunscribe hasta el año 2015, no puedo dejar de mencionar los interrogantes y la preocupación generalizada que compartimos con un vasto conjunto de investigadores/as y docentes, en cuanto a la orientación de las políticas públicas que comenzaron a tener lugar a partir de la asunción del nuevo gobierno nacional, a finales de ese año. Si bien se planteó que habría una continuidad en las inversiones y programas iniciados en el período anterior, a lo largo del año 2016 han tenido lugar numerosos despidos de trabajadores/as estatales, muy significativamente —en lo que atañe a este artículo— en áreas clave del Ministerio de Educación (como la de investigación, la de formación docente, entre otras). En cuanto a las políticas más específicas de Ciencia y Técnica, se ha reducido significativamente el presupuesto nacional dirigido al sector, y se disminuyó drásticamente el número de ingresantes a la Carrera del Investigador Científico ya mencionada (incluyendo la negativa a efectivizar el ingreso de unos/as 500 investigadores/as que habían atravesado exitosamente

todas las instancias de evaluación). Dada la simultaneidad de estos cambios con la escritura de este artículo, no es posible realizar aún un balance de continuidades y transformaciones, pero es insoslayable la mención de los mismos.

Sobre la Red de Investigación en Antropología y Educación (RIAE): de enfoques, temas y preocupaciones

Al avanzar en una *mirada panorámica* sobre esta Red, es importante señalar, en primer lugar, que existe una historia en común de más larga duración, y que confluye luego en la formación de la RIAE como tal. Durante la última dictadura militar, momento de profunda clausura de las posibilidades de producción de conocimientos, tanto Graciela Batallán como Elena Achilli, formaron parte de la Red de Investigaciones Cualitativas de la Realidad Escolar (RINCUARE), organizada por Elsie Rockwell (México) y Rodrigo Vera (Chile), con financiación del IDRC de Canadá (Batallán, 1998; Neufeld, 2009). Esta Red publicó la revista *Dialogando*, a la cual tuvo acceso también María Rosa Neufeld mientras cursaba un posgrado en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales-FLACSO (Neufeld, 2009). Para nosotros/as (y acá uso el plural para incluir a muchos/as de mis compañeros/as de equipo con los/as cuales compartimos esta apreciación), estas tres investigadoras, Elena Achilli, Graciela Batallán y María Rosa Neufeld, se constituyeron como referentes insoslayables de nuestros procesos formativos en este campo. Desde sus propias investigaciones iniciales, que fueron creciendo y convocando a más gente –formada en buena medida en el seno de sus equipos–, dieron lugar luego del retorno de la democracia a la conformación de dos de los núcleos más antiguos de A y E en el país: Rosario y Buenos Aires. Posteriormente se desarrolló también –con vínculos estrechos con estos dos primeros centros– en la Universidad Nacional de Córdoba.

A partir de estos momentos iniciales, los grupos de investigación se han ido consolidando y multiplicando hasta el presente. Numerosos encuentros nos fueron convocando a intercambiar lecturas y discusiones, a través de diversas actividades académicas que a lo largo de los años nos han ido reuniendo a través de grupos de trabajo específicos de A y E. Hemos sido también sede del XI Simposio Interamericano de Investigación Etnográfica en Educación (primero –y único hasta el momento– que se realizara en el cono sur). En el

año 2010, con el impulso y realización de las colegas de Córdoba, tuvo lugar el primer Seminario-Taller de Antropología y Educación, que reunió en una “encerrona” (como lo llamaron en su momento sus organizadoras) a los respectivos equipos de investigación (de Rosario, Buenos Aires y Córdoba), consolidando y formalizando así las relaciones de estos tres centros en esta Red. En el último encuentro de la RIAE han participado asimismo algunos/as investigadores/as de la Universidad Nacional de La Plata –que fue también uno de los primeros centros en organizar este campo (Neufeld, 2009)–, así como de otras de más reciente formación (tal como la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, o la Universidad Nacional del Comahue).³

Como señala Neufeld (2012), el desarrollo de este campo en la Argentina, y a diferencia de otros países, tuvo lugar principalmente dentro de áreas departamentales e institutos de las carreras de Antropología (a excepción de la Universidad Nacional de Córdoba). Así, si bien se ha desarrollado como un campo interdisciplinar, esto por cierto ha implicado una clara impronta de su desarrollo desde la tradición de la Antropología (Neufeld, 2012). Se trata de una tradición que, partiendo del entendimiento de que no hay ninguna esencia ontológica que la distinga de las otras ciencias sociales, recupera una profunda intención de documentar y analizar la diversidad de lo humano, buscando aportar a la desnaturalización y descotidianización de lo propio, así como a la familiarización de lo ajeno, en buena medida a través del análisis de la contextualidad de las prácticas sociales y la significación que les atribuyen sus protagonistas. En este sentido, se reponen autores clave de la Antropología y la Sociología británica y norteamericana especialmente (tales como Paul Willis, Eric Wolf, Clifford Geertz, entre otros), enriquecidos a la luz de los aportes de la historiografía social británica y francesa (para lo cual son insoslayables los trabajos de Edward P. Thompson, Eric Hobsbawm, Michel de Certeau, Roger Chartier, entre otros), y de la influencia marxista-gramsciana, según se retoma luego. Dentro de esta tradición disciplinar, que resulta en una verdadera síntesis de múltiples aportes, se recupera centralmente el enfoque histórico-etnográfico, entendido en términos

³ Vale mencionar la existencia de otros centros que conformaron áreas de investigación dentro de este campo en el país, pero que no forman parte de esta Red, tales como el Grupo de Estudio y Trabajo “Antropología y Educación” del Centro de Antropología Social – Instituto de Desarrollo Económico y Social (CAS-IDES) de la Universidad Nacional de San Martín, originado en el año 2005 (fuente: <http://pas.ides.org.ar/grupo-de-estudio-y-trabajo-sobre-antropologia-y-educacion>).

teórico-metodológicos, en tanto permite la adecuación epistemológica de estos postulados antropológicos fundantes, a las problemáticas y contextos concretos abordados en las investigaciones (Achilli, 2005; Rockwell, 2009; entre otros). Al decir de Sherry Ortner (1984, p. 13), “el intento de ver otros sistemas desde el nivel del terreno es la base, quizá la única base, de la contribución distintiva de la antropología a las ciencias humanas”.

En efecto, la historia en común de los equipos que componen la RIAE no es casual: tiene que ver con la consolidación de este enfoque, que por supuesto no es entendido de modo monolítico ni homogéneo por todos los grupos e investigadores/as de la Red, pero que sí tiene algunas bases en común que considero de suma importancia. Por cierto, esos primeros momentos de la RINCUIRE tuvieron una influencia teórico-metodológica duradera (Batallán, 1998). Los aportes centrales de Elsie Rockwell y colegas del Departamento de Investigaciones Educativas (DIE-CINVESTAV-IPN), como ha sido analizado por Sandra Tosta (2013), tienen una presencia insoslayable en nuestras investigaciones. Esto, a mi entender, no se debe solamente a la riqueza de sus producciones, sino sobre todo a las bases teórico-metodológicas compartidas, incluyendo los referentes de la propia antropología, como los provenientes de los otros campos mencionados.

Los puntos clave en relación a esas bases se vinculan, por un lado, a la centralidad de la vida cotidiana, como una escala que condensa (compleja y paradójicamente) elementos provenientes de la historia (en diferentes niveles contextuales), y como mediación hacia lo no cotidiano. Las influencias de las lecturas de Gramsci, y luego de otros teóricos marxistas como Agnes Heller, son referencias ineludibles en este sentido. Esta noción de historicidad a su vez se articula con una comprensión relacional de la vida social, entendiendo lo relacional no solo como el orden de las interacciones, sino como las relaciones entre procesos de diferentes órdenes (Achilli, 2005), al mismo tiempo que como tramas de sujetos vinculados de diversas maneras entre sí (Menéndez, 2010). En este sentido, la realidad social es abordada desde una intención totalizadora, no ya en un sentido funcionalista, sino en términos dialécticos, como relaciones entre distintos hechos o procesos (Kosik, 1963). Los protagonistas de estas tramas son por cierto los sujetos –independientemente de la visibilidad pública que tengan–, quienes a través de sus prácticas, son activos constructores de la realidad social, e intérpretes polémicos de la misma (Batallán; García, 1992), siempre en el marco de condiciones de posibilidad, límites y márgenes de acción relativos a cada momento socio-histórico.

Los procesos de producción de conocimientos desde este enfoque se centran por tanto en la documentación de lo no documentado de la vida social (Rockwell, 2009), de manera que cobran central importancia los conocimientos producidos de primera mano respecto a las prácticas y sentidos por parte de los protagonistas del mundo social, es decir, los sujetos –incluyendo reflexivamente a los investigadores. Este acercamiento se realiza desde la suspensión de los juicios de valor, o sea, buscando no asumir *a priori* un valor positivo o negativo de esas prácticas, sino desde una preocupación por entenderlo desde sus lógicas, desde sus construcciones de sentido, desde sus relaciones con procesos históricos diversos, y situaciones vinculadas a cada contexto (en sus diferentes niveles).

El trabajo de campo prolongado es en este sentido una característica muy importante de este enfoque teórico-metodológico. Las entrevistas abiertas, en profundidad, y la observación participante son herramientas fundamentales que se han desplegado en relación a una multiplicidad de referentes empíricos. Y dentro de esta tradición, asimismo, se han desarrollado diversas experiencias que amplían las estrategias desde las cuales se producen conocimientos de primera mano con los sujetos: la realización de talleres participativos de discusión y análisis (especialmente con docentes), experiencias de actividades con niños y niñas, de articulación con encuestas, el uso de memorias orales e historias de vida, de fuentes provenientes de las redes sociales, de recursos audiovisuales, por mencionar algunas. Por cierto, es también un aspecto común la articulación de los materiales de primera mano con diversas fuentes (documentales, estadísticas, entre otras) a través de las cuales se reconstruye la historicidad de los procesos estudiados, y se amplían las relaciones contextuales con distintos niveles de generalidad y con diversas dimensiones de lo social.

Este enfoque por supuesto que trasciende la especificidad de la A y E. Sin embargo, una característica distintiva de este campo ha sido la sistematización y profundización de las bases teórico-metodológicas desde las cuales se producen los conocimientos. Esta característica no es excluyente de la Argentina, pero está claramente incluida. Por tanto, para ahondar en las particularidades de este campo, es importante especificar cómo se concibe lo educativo. Recuperando la tradición antropológica de larga data de distinguir educación de escolarización (Levinson; Holland, 1996), se entiende a la primera como las diversas formas en que los seres humanos transmiten y se apropian (por tanto, transforman) los saberes, conocimientos, valores, etc., significativos en cada tiempo y lugar (incluyendo las disputas de sentido sobre esa significación).

La escolarización, en este sentido, es una modalidad específica que adquiere lo educativo en determinados contextos socio-históricos.

Este enfoque conduce consecuentemente a que los temas de investigación recuperen distintas escalas y niveles de análisis, dentro de los cuales, y en relación a la especificidad de cada tema, los procesos históricos de mayor generalidad que caracterizan a cada contexto, como los más específicos vinculados a cada localidad, son un aspecto constituyente de las preocupaciones de investigación.

De tal forma, como se mencionó en el apartado anterior en relación a la década del 90, los procesos de desigualdad social y las complejas presencias del estado se han constituido como un aspecto central de las inquietudes de indagación de los investigadores de la RIAE. Se han realizado aportes fundantes en este sentido que ubicaron la importancia de los procesos de desigualdad social para acercarse a lo que en esos años se tematizaba desde múltiples políticas educativas y en la cotidianidad de las escuelas: la cuestión de la diversidad. Es decir, para analizar y tematizar lo que se dio en llamar los “usos de la diversidad” (Neufeld; Thisted, 1999), fue insoslayable poner en primer plano su vinculación con los procesos de desigualdad social, que quedaban por cierto velados en esos *usos de la diversidad*.

Asimismo, si bien se distingue analíticamente la educación de la escolarización, en nuestra sociedad es incuestionable la relevancia social e histórica que adquirió la escolarización desde momentos tempranos de la constitución del estado nacional. Por tanto, las preocupaciones vinculadas a lo escolar tienen centralidad en las investigaciones de esta Red. Pero esta atención a lo escolar se realiza desde múltiples temáticas, problemáticas, sujetos e instituciones. La apertura de temas es muy amplia, y lejos de agotar todas las problemáticas abordadas actualmente por los grupos que componen la Red, es importante mencionar varias temáticas que estos equipos de investigación han desarrollado ampliamente.⁴

De tal forma, se continúa trabajando sobre los llamados “nuevos usos de la diversidad”, a través de los cuales en escuelas primarias, secundarias, o en

⁴ Para la síntesis de temas que sigue a continuación, me baso tanto en mis conocimientos previos respecto a las investigaciones de los grupos que componen esta Red, como en un documento elaborado como parte de las actividades preparatorias del III Seminario-Taller de la RIAE (2014), que se compuso a partir de la compilación de una síntesis de los temas de investigación actuales (incluyendo preocupaciones teórico-metodológicas y otras vinculadas a las políticas socioeducativas) realizada por cada uno de los equipos de la Red.

el nivel inicial, se producen sentidos y prácticas relativos a las mayorías subalternas, a los “otros” estigmatizados (como dijimos, pobres y migrantes de países limítrofes especialmente). Estos análisis se despliegan siempre en tensión y diálogo con la implementación de políticas educativas, pero también, de políticas de vivienda, de salud, entre otras, que son indisolubles –desde la concepción holística mencionada más arriba– al trabajar sobre las realidades cotidianas.⁵

La educación y la escolarización en nuestro contexto socio-histórico también se despliegan en diversas modalidades. En este sentido, se viene indagando con gran sistematicidad sobre los procesos de educación intercultural y bilingüe. Se abordan preocupaciones referidas a los procesos de identificación de poblaciones indígenas y migrantes, y sus relaciones con el contexto nacional a través de la escuela y de otras organizaciones sociales (que también remiten a lo educativo), así como a los procesos intergeneracionales de transmisión de saberes, y a los procesos de socialización lingüística.⁶

Algunos grupos de investigación han tematizado de lleno dimensiones que si bien están presentes en los demás, son problematizadas con mayor especificidad en algunos casos. Así, algunas investigaciones se han centrado en los contextos urbanos, y los modos en que se articulan las cuestiones socioeducativas, las familiares y las laborales, atendiendo a las transformaciones de las ciudades, y en especial, a las políticas públicas.⁷ Una de las preocupaciones centrales en este sentido tiene que ver con las continuidades y discontinuidades de las políticas a lo largo de las últimas dos décadas, como se aludió en el apartado anterior, atendiendo a la relación entre lo estructural y lo emergente.

También se viene indagando sobre la educación en contextos rurales, con especial atención a la educación de jóvenes y adultos.⁸ El trabajo sobre

⁵ El equipo dirigido por María Rosa Neufeld y co-dirigido por Ariel Thisted y por Liliana Sinisi (hasta 2014, año de su fallecimiento), perteneciente a la Universidad de Buenos Aires, se ha abocado de lleno a estas temáticas.

⁶ Se trata de temas que ha desarrollado centralmente el equipo dirigido por Gabriela Novaro y co-dirigido por Ana Padawer, y más específicamente en relación a la socialización lingüística (y la Educación Intercultural Bilingüe), el equipo de más reciente formación dirigido por Ana Carolina Hecht, ambos de la Universidad de Buenos Aires.

⁷ En este caso, la referencia más específica es al grupo dirigido por Elena Achilli, y co-dirigido por Mariana Nemcovsky y Juan Shapiro, de la Universidad Nacional de Rosario.

⁸ El equipo de investigación dirigido por Elisa Cragnolino y co-dirigido por María del Carmen Lorenzatti, de la Universidad Nacional de Córdoba, se ha dedicado en profundidad a estas indagaciones.

los diversos espacios educativos –más allá de las escuelas– en estos contextos y con esos sujetos se vincula tanto con la preocupación por reconstruir las trayectorias de los sujetos, como por analizar –en sintonía con el enfoque aludido– las relaciones entre las condiciones estructurales y las políticas, profundizando así los conocimientos sobre las relaciones entre el Estado y la sociedad civil.

La preocupación por diversos sujetos, sus prácticas cotidianas y sus tramas relacionales también ha llevado a poner la mirada en los jóvenes, considerando sus experiencias escolares, pero también poniendo en juego los modos en que las familias, los medios de comunicación, las instituciones religiosas, forman parte de esas tramas, configurando así un campo complejo, que no admite generalizaciones rápidas,⁹ pero que también pone en evidencia los procesos de desigualdad social y educativa dentro de los cuales los jóvenes despliegan sus experiencias escolares.

Considero justamente que uno de los aportes significativos de este campo, y consistente con el enfoque histórico y relacional mencionado, tiene que ver con documentar lo educativo más allá de lo escolar, y lo escolar más allá de la escuela. En este sentido, las relaciones entre diversos sujetos vinculados a la cotidianeidad de los niños y niñas, tales como las familias, organizaciones sociales, grupos de vecinos, etc., y las escuelas –así como otros espacios educativos–, también han sido ampliamente tematizadas y problematizadas. Estas preocupaciones incluyen la indagación en profundidad sobre los procesos de crianza, educación y atención de niños y niñas, teniendo especialmente en cuenta los procesos de producción de las responsabilidades y obligaciones adultas en torno a los mismos, a partir de la articulación entre diversas actuaciones territoriales, considerando los ámbitos domésticos de pertenencia, así como las presencias estatales documentables en relación a múltiples prácticas y espacios locales.¹⁰

Asimismo, si bien las propias prácticas de niños/as y jóvenes constituyen un eje que atraviesa todas estas investigaciones, en términos más específicos se ha trabajado también sobre el protagonismo político de niños/

⁹ El equipo dirigido por Mónica Maldonado, de la Universidad Nacional de Córdoba, indaga con centralidad sobre estas temáticas.

¹⁰ El grupo de investigación que dirige Laura Santillán y co-dirige quien escribe, Laura Cerletti, de la Universidad de Buenos Aires, se ha abocado al estudio de estos temas.

as y jóvenes,¹¹ en vinculación a la democratización escolar, ya sea a través del involucramiento de los mismos en distintos movimientos sociales, como en experiencias realizadas dentro de las escuelas o en otros espacios sociales (como los órganos legislativos). Desde ahí se han abierto y retomado discusiones vinculadas a conceptos clave como el de ciudadanía, de cultura, de las edades de la vida, entre otros.

Como se puede observar en este sintético recorrido, se han tematizado y problematizado aspectos muy diversos de la educación, con algunas preocupaciones en común muy recurrentes, pero también con especificidades y aportes diferenciales. Es importante aclarar que dentro de cada equipo que compone la RIAE tienen lugar múltiples investigaciones individuales – que se articulan con las grupales de las que forman parte–, que por cierto tienen una especificidad mayor en las problematizaciones y tematizaciones que la que se refleja acá (por razones de espacio), y que han sido publicadas con amplitud en libros, revistas académicas nacionales e internacionales, y en otras producciones de diversa circulación.

Entre los aportes del campo de la Antropología y Educación y las propias prácticas de enseñanza

Las transformaciones históricas en las condiciones laborales y de producción de conocimientos también tuvieron lugar en relación al trabajo docente de los/as investigadores/as de este campo. Durante la década de 1990, la inserción laboral en los distintos niveles del sistema educativo no quedó exenta de los procesos ya descriptos, a través de los cuales hubo un deterioro del nivel de ingresos, y su contracara, una mayor cantidad de horas de trabajo que debían ser procuradas para generar un salario suficiente para la subsistencia. Este deterioro fue acompañado de fuertes procesos de lucha en defensa de la educación pública, lo cual, entre otras cosas, incluía la cuestión salarial. Y si bien es importante evitar las explicaciones lineales y simplistas, es ineludible considerar este contexto para entender las dificultades para profundizar la reflexión sobre el propio trabajo docente, más allá del desarrollo

¹¹ Esta temática ha sido centralmente abordada por el grupo de investigación que dirige Graciela Batallán y co-dirige Silvana Campanini, de la Universidad de Buenos Aires.

cotidiano de las obligaciones laborales. Por supuesto, esto no significa que esta reflexión estuviera ausente, lo que se busca señalar es una transformación en las condiciones y posibilidades de profundizarla, sistematizarla, difundirla, etc. En efecto, a partir del año 2003, tuvo lugar una sostenida recomposición de los salarios docentes en los distintos niveles del sistema educativo, lo cual fue paulatinamente mejorando las condiciones laborales, tal como se viene aludiendo. De esta forma, la posibilidad de desarrollar el trabajo de enseñanza en una cantidad de horas más acotadas, y muy frecuentemente en articulación con la investigación, facilitó un mayor desarrollo conceptual al respecto.

Así, como se mencionó en la introducción, en los últimos años comenzó a tener un lugar más explícito la tematización de la enseñanza de la Antropología desde el propio campo de la A y E. Testigo de esto ha sido la presencia de grupos o ejes de trabajo dentro de las distintas reuniones académicas dedicadas a este tema, que pusieron en diálogo a investigadores/as de la RIAE, pero también de muchos otros centros.¹² Se empezó así a poner de relieve la generalización de las propias prácticas docentes de los/as antropólogos/as, en articulación con otras acciones como la investigación o la extensión, que sin embargo han tenido de nuestra parte menos trabajo de sistematización y reflexión pública. Las condiciones de trabajo y las propias prácticas de enseñanza, discutidas desde nuestras experiencias, comenzaron a cobrar así un lugar más visible entre nuestras producciones, de un modo que busca evitar disociaciones arbitrarias entre los recorridos de investigación y de docencia, que por cierto, suelen desarrollarse articuladamente en las trayectorias de los/as profesionales de este campo.

Justamente, una de las cuestiones que se comenzó a visibilizar más públicamente es la variedad de espacios de inserción donde los/as antropólogos/as despliegan su trabajo de enseñanza (ver Cerletti; Rúa, 2017), que incluye escuelas medias, institutos de formación docente, cursos de capacitación

¹² Un ejemplo significativo lo constituye el Grupo de Trabajo 19 “Antropología do ensino e da aprendizagem”, que tuvo lugar en la última Reunión de Antropología del Mercosur (que cuenta también con antecedentes previos), coordinado por Amurabi Oliveira (UFSC), María Mercedes Hirsch (UBA) y Maximiliano Rúa (UBA), con María de los Ángeles Menna (Universidad Nacional de Rosario) y Lucía Caisso (Universidad Nacional de Córdoba) como comentaristas. Todos ellos son investigadores en A y E. También es destacable en este sentido, la incorporación de un eje específico dedicado a la “Enseñanza de la Antropología” dentro del Grupo de Trabajo Antropología y Educación que tuvo lugar en el último Congreso Argentino de Antropología Social (CAAS, Rosario, 2014).

docente, asignaturas universitarias (de grado y posgrado), entre otros. Por cierto, tanto en el nivel de educación secundaria como terciaria, si bien existe en algunas instituciones “Antropología” como asignatura, es una situación sumamente frecuente que los contenidos propios de nuestra tradición disciplinar se encuentren presentes (y/o dispersos) en diversas materias, según ha sido reconstruido y analizado en otros trabajos (Oliveira; Rúa, 2017; Sinisi; Cerletti; Rúa, 2011). Por tanto, al referirse a la enseñanza de la antropología, se pone en juego este amplio abanico de prácticas y contextos laborales en que los/as antropólogos/as transmitimos intencionalmente contenidos de la propia formación disciplinar (Cerletti; Rúa, 2017). De esta forma, como plantea Elena Achilli (2017, p. 15), hablar de la enseñanza de la antropología “implica relacionar el campo de la antropología y el de la educación, en sentido amplio”. Y en términos más específicos, esta articulación incluye tanto las prácticas de enseñanza ya mencionadas, que se despliegan en los distintos niveles del sistema educativo, como la “*formación de profesores* tal como hoy se despliega en distintas universidades nacionales” (Achilli, 2017, p. 15, énfasis en el original).

Por cierto, las discusiones que vinculan los aportes del enfoque histórico-etnográfico para la formación docente tienen ya una significativa trayectoria. En nuestro contexto específico, los desarrollos tempranos llevados a cabo por Graciela Batallán (1998, 2007, entre otros) y por Elena Achilli (1996, 2000, entre otros) revisten suma importancia. El trabajo realizado por estas investigadoras en talleres participativos con docentes de escuelas primarias, en los cuales se ponían en juego diversas estrategias de co-construcción de conocimientos, de discusión y análisis sobre la propia práctica docente (pensada como clave para la transformación de las escuelas), se constituyeron como un aporte central para documentar los saberes docentes junto con la complejización del conocimiento sobre sus prácticas, desde los aportes de este enfoque. Por su parte, Gloria Edelstein (2002) ha planteado con claridad, y en base a múltiples argumentos, la importancia de incorporar el enfoque etnográfico para consolidar la formación docente. En un sentido similar, y ya desde otro contexto nacional, María Bertely Busquets (2001) también ha abogado por la incorporación de la investigación etnográfica para mejorar la formación de los maestros.

De tal forma, el planteo que comenzó a cobrar peso, consecuentemente con estos antecedentes y con nuestra formación, es que el mismo enfoque que se presentó en los apartados anteriores, provee de bases conceptuales con las

que analizar las prácticas vinculadas a la enseñanza de la antropología. Así, la posibilidad de complejizar la comprensión de los contextos locales en los que se despliega el propio trabajo docente, la multiplicidad de sentidos que tienen las diversas prácticas cotidianas para sus protagonistas, la historicidad de los mismos, adquirieron centralidad para reflexionar sobre este tema (Achilli, 2017; Cerletti; Rúa, 2017; Sinisi; Cerletti; Rúa, 2011).

Profundizando sobre esta misma línea, Elena Achilli (2017) desarrolla diversos “núcleos antropológicos” que dan lugar a lo que llama el “potencial didáctico de la antropología”. En tal sentido, la autora plantea 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” (Achilli, 2017, p. 20, énfasis en el original), e identifica algunos núcleos conceptuales fuertes que configuran este potencial (incluyendo la noción de sujeto, de cotidianidad social, de cultura, entre otros). Por fuera del contexto de este país, es interesante también notar la afinidad de estos planteos con el análisis que realiza Tania Dauster (2014) respecto a los usos de la antropología en el campo de la educación, partiendo de su propia experiencia como docente (y orientadora) e investigadora en Brasil, atendiendo al “instrumental que la etnografía ofrece, aun considerando que existen diferentes concepciones sobre su práctica” (Dauster, 2014, p. 133, traducción propia).

Es importante decir que también el crecimiento y/o consolidación de las instancias de formación docente dentro de las carreras de antropología ya mencionadas (ver Oliveira; Rúa, 2017), ha contribuido a la profundización y desarrollo conceptual de las articulaciones específicas entre el campo de la A y E y las propias prácticas de enseñanza (ver Achilli, 2017; Cerletti; Rúa, 2017; Fabrizio; Gallardo, 2016; Oliveira; Rúa, 2017; Sinisi; Cerletti; Rúa, 2011; entre otros).

Para ahondar en este sentido, a continuación se hará foco en la formación de los/as antropólogos/as como profesores/as, visibilizando un modo particular de desarrollar la puesta en movimiento de estas articulaciones. Más concretamente, me refiero a la experiencia de la cátedra de Didáctica Especial de la Antropología y Prácticas de la Enseñanza (Departamento de Ciencias Antropológicas, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires), fundada en 1999 por Liliana Sinisi (una investigadora de muy reconocida trayectoria en A y E), de la cual formo parte, y que se orienta específicamente

en esta dirección (ver Sinisi; Cerletti; Rúa, 2011). Se trata de una asignatura con la cual culmina la formación de grado en Antropología, en la opción que permite obtener el título de Profesor/a en Enseñanza Media y Superior en Ciencias Antropológicas (para una historización de este título y sus implicancias en la formación docente en antropología, ver Oliveira y Rúa, 2017). Esta materia recoge con centralidad los aportes de la producción en A y E en el contexto Argentino y Latinoamericano para pensar (y llevar adelante) la enseñanza de la Antropología. En este sentido, considero importante compartir algunos avances que hemos estado desarrollando en el marco de esta asignatura. Si bien se trata de una experiencia particular, los procesos formativos a los que viene dando lugar a lo largo de un recorrido de más de quince años dan cuenta de la consolidación del campo de A y E, en tanto evidencia el modo en que se despliegan los aportes del mismo en un área de especificidad analítica y formativa relativamente nueva. Vale decir que, además de las numerosas camadas de estudiantes (muchos de ellos hoy graduados y con trayectorias significativas en la investigación y en la enseñanza de la antropología), la experiencia y los materiales que surgieron en el seno de esta materia han también circulado con colegas de otros centros (especialmente de la RIAE) que iniciaron un recorrido similar en los últimos años (de creación de la opción de profesorado como parte de las carreras de antropología), y con los cuales se produjeron intercambios más específicos respecto a esta temática.

En los primeros momentos la propuesta de trabajo de la materia incluía tanto aportes provenientes de la Antropología, especialmente en torno a una revisión de los principales nudos conceptuales o problemáticos que usualmente se enseñan en las escuelas, como aquellos provenientes del campo de la Didáctica, centrados en cómo construir una propuesta de enseñanza. Estos últimos, si bien realizan un aporte específico, suelen estar centrados en preguntas orientadas por determinado deber ser, es decir, por consideraciones de tipo prescriptivo. Efectivamente, muchas de las cuestiones que esta bibliografía plantea no necesariamente resultaban acordes con los conocimientos en profundidad que se han ido produciendo en el propio campo de A y E, especialmente considerando tanto las nociones de subjetividad, y en particular, la subjetividad docente, como la complejidad de los contextos educativos y su relación con los procesos de producción de conocimientos. Es importante aclarar que estas afirmaciones bajo ninguna circunstancia niegan la existencia de múltiples aportes provenientes de las didácticas, ni tampoco tienen la intención de continuar fragmentando

las disciplinas, como bien advierte Achilli (2017). Lo que se busca enfatizar de este modo es la consolidación de los aportes realizados desde este campo de estudios, y los múltiples usos a los que ha ido dando lugar.

Por tanto, retomando los conocimientos producidos desde la A y E, comenzamos a profundizar sobre las articulaciones entre las distintas experiencias formativas de los sujetos (en este caso, estudiantes avanzados de antropología y/o graduados/as recientes) y las posibilidades de ponerlas *en uso* en términos de formarse como antropólogos/as docentes, y en términos de desarrollar la propia práctica de enseñanza de la antropología. Ciertamente, desde la investigación en este campo se han documentado los modos en que las propias experiencias –tanto de escolarización y formación docente, como otras más diversas y menos previsibles a priori– de los/as maestros/as de escuelas primarias son movilizadas por sus protagonistas para significar y desplegar su trabajo de enseñanza (Achilli, 1996; Batallán, 2007; Cerletti, 2013). Entonces, un paso significativo en esta dirección ha sido pensar que esto también puede hacerse extensivo al propio trabajo docente de los/as antropólogos/as.

Continuando con esta línea, incorporamos centralmente los modos de producir conocimientos –junto con el análisis de muchos de los conocimientos ya producidos– dentro de este campo en torno a las diversas experiencias formativas (incluyendo a docentes, estudiantes, etc.) y a los múltiples contextos formativos (en sus dimensiones cotidianas, históricas y relacionales) en los que nos insertamos como antropólogos/as-docentes. Así, dicho coloquialmente, hicimos una apuesta fuerte en torno a enseñar a enseñar Antropología a partir del enfoque histórico-etnográfico, y más específicamente, desde los propios aportes de la A y E. Liliana Sinisi llamó a este proceso “antropologizar la didáctica” (Cerletti; Rúa, 2017; Fabrizio; Gallardo, 2016). Es decir, partir del mismo enfoque epistemológico que desarrollamos como antropólogos/as para producir –y reflexionar sobre– las propias prácticas de enseñanza. Esta frase condensaba además varias cuestiones de peso para esta discusión. Por un lado, constituyó una forma de construir y consolidar este posicionamiento epistemológico –sostenido en la decisión de profundizar las articulaciones que se vienen desarrollando entre el campo de A y E y nuestra formación docente– frente a las frecuentes demandas y expectativas que expresaban algunos/as estudiantes al iniciar la cursada de la materia mencionada para que diéramos “herramientas didácticas”, entendidas como sugerencias específicas, técnicas y métodos de enseñanza formateados más allá de las situaciones y los sujetos

concretos que entran en relación en los contextos educativos. A su vez, la frase expresa de algún modo las formas en que las articulaciones entre este campo y nuestra formación se desarrollaron en el propio contexto institucional, en tanto la asignatura aludida comenzó dependiendo del Departamento de Ciencias de la Educación (de la misma casa de estudios), para pasar luego a formar parte del Departamento de Ciencias Antropológicas, lo cual fue parte también de este proceso de “antropologización” referido (ver Oliveira; Rúa, 2017). Así, la idea de “antropologizar la didáctica” también sintetiza la ruptura con una historia institucional que vinculaba la formación docente de los/as antropólogos/as como una forma de aplicar herramientas generales (provistas por el campo de la didáctica) a conocimientos disciplinares específicos.

Concretamente, recuperar el enfoque histórico-etnográfico entendido en los términos que se desarrolló más arriba, pone en primer plano una cuestión central: la etnografía, tal como plantea Elsie Rockwell (2009), no transforma por sí misma a la educación (ni a otros procesos sociales). Al decir de la misma autora (junto con otros que han profundizado en esto), al que transforma es al etnógrafo como sujeto. Desde esa –propia– transformación produce conocimientos, fruto de su encuentro en profundidad con el otro, suspendiendo los juicios de valor apriorísticos, historizándolo, contextualizándolo. Como planteamos en otro lugar,

[...] 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. (Cerletti; Rúa, 2017, p. 139).

Consecuentemente, tal como se viene desarrollando, uno de los ejes más sugestivos que se desprenden de esta línea de trabajo, es la búsqueda por correrse del lugar prescriptivo presente en mucha de la literatura dirigida a la formación docente. Tales prescripciones tienen que ver con la indicación de cursos de acción que buscan direccionar los procesos de construcción de conocimientos en contextos de enseñanza intencional, muchas veces traducidos en formas de técnicas o métodos de enseñanza, que tienden a (re)producir una

escisión epistemológica entre práctica de investigación y de docencia, y entre experiencias y prácticas. Conjuntamente, los postulados que englobo como prescriptivos, presuponen relaciones, resultados, situaciones, que se asumen de antemano como deseables. En ese sentido, obturan la posibilidad de registro de una variedad mucho más amplia de prácticas, de sentidos, de interpretaciones, de relaciones, que pueden resultar sumamente enriquecedores para el desarrollo de las experiencias formativas. Y simultáneamente, invisibilizan los sentidos y la significación de las prácticas cotidianas que despliegan los protagonistas de estos procesos en sus contextos de acción. Un supuesto que se desliza en esta invisibilización es que existe un punto de vista correcto respecto a las prácticas de enseñanza, que puede establecerse previamente y más allá de las relaciones concretas en que tales prácticas tienen lugar. Por tanto, recuperar la trama relacional a partir de la cual los protagonistas de estos procesos conceptualizan sus prácticas implica distanciarse del supuesto de que el propio punto de vista es el correcto (y por tanto, que habilita a direccionar las prácticas ajenas), y conlleva entonces una práctica de acompañamiento en la formación docente de los/as antropólogos/as, donde se torna central la construcción de conocimientos de modo conjunto.

Entonces, para desplegar este trabajo que en nuestra materia es enseñar a enseñar Antropología –pero que podría plantearse 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. Tal como se desarrolló en el apartado anterior en relación a los temas y modos de abordaje desplegados desde el campo de la A y E, la referencia a estas preguntas alude al planteo de interrogantes en torno a los sentidos y las prácticas de los sujetos, a la significatividad de las experiencias, a la contextualidad, a la situacionalidad, a la historicidad, y la relacionalidad de esas prácticas y experiencias, para poder entender los contextos de acción y de interpretación en los que tienen lugar la enseñanza y las diversas experiencias formativas.

De tal forma, esta apuesta, que recupera la apertura y la profundidad de los aportes provenientes de la A y E, implica una búsqueda por producir las propias prácticas de enseñanza de la antropología desde un lugar que no necesariamente tenga que ajustarse a indicaciones y prescripciones apriorísticas, “que nunca van 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” (Cerletti; Rúa, 2017, p. 139, énfasis en el original).

Palabras finales

A modo de cierre y de nuevas aperturas, me interesa señalar que lo que se planteó acá en torno a los tres ejes de análisis seleccionados, da cuenta del crecimiento sostenido que este campo ha tenido en nuestro contexto, que se produce por cierto en diálogo constante con lo avanzado en otras latitudes. Así, lo que se viene desarrollando en el marco de la A y E, tal como sucede en otros centros de la región, está produciendo un aumento significativo de conocimientos en profundidad sobre las realidades cotidianas, lo cual permite generar, como dice Eduardo Menéndez (2010), conocimientos estratégicos, cuyas riquezas están aún por desplegarse en toda su extensión.

Finalmente, el cuadro de situación que se plasmó acá, es sin dudas una versión parcial e incompleta, pero que dio lugar a la explicitación de supuestos y a la visibilización de posicionamientos y conocimientos (lo cual, por contraparte, inevitablemente expone sus faltas). Y, al tiempo que genera herramientas para ilustrar la situación actual del campo, deja también abierta la discusión sobre las particularidades más detalladas y diferencias que lo componen. Por tanto, entonces, de la mano de los temas que puedan resultar sobredimensionados o soslayados en estas páginas, queda abierto el debate para continuar reponiendo colectivamente esta historia y este presente –siempre en movimiento–, y hacer así la *mirada panorámica* más amplia.

Referencias

ACHILLI, E. *Práctica docente y diversidad sociocultural*. Rosario: Homo Sapiens, 1996.

ACHILLI, E. *Investigación y formación docente*. Rosario: Laborde Editor, 2000.

ACHILLI, E. *Investigar en antropología social: los desafíos de transmitir un oficio*. Rosario: Laborde Editor, 2005.

ACHILLI, E. Enseñar antropología. Una introducción. In: CERLETTI, L.; RÚA, M. (Comp.). *La enseñanza de la antropología*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, 2017. p. 15-28.

ANDERSON-LEVITT, K. M. World anthropologies of education. In: LEVINSON, B.; POLLOCK, M. (Ed.). *A companion to the anthropology of education*. West Sussex: Wiley-Blackwell, 2011. p. 11-24.

BATALLÁN, G. Appropriating ethnography for research in education: reflections on recent efforts in Argentina and Chile. In: ANDERSON, G.; MONTERO-SIEBURTH, M. (Ed.). *Educational qualitative research in Latin America: the struggle for a new paradigm*. New York: Garland, 1998. p. 35-50.

BATALLÁN, G. *Docentes de infancia: antropología del trabajo en la escuela primaria*. Buenos Aires: Paidós, 2007.

BATALLÁN, G.; GARCÍA, J. F. Antropología y participación. Contribución al debate metodológico. *Publicar en Antropología y Ciencias Sociales*, Buenos Aires, n. 1, p. 79-93, 1992.

BATALLÁN, G.; NEUFELD, M. R. Problemas de la antropología y la investigación educacional en América Latina. *Cuadernos de Antropología Social*, Buenos Aires, n. 2, p. 1-6, 1988.

BERTELY BUSQUETS, M. La etnografía en la formación de enseñantes. *Teoría Educativa*, Salamanca, n. 13, p. 137-160, 2001.

CERLETTI, L. Enfoque etnográfico y formación docente: aportes para el trabajo de enseñanza. *Pro-Posições*, Campinas, v. 24, n. 2, p. 81-93, maio/ago. 2013.

CERLETTI, L.; RÚA, M. Antropología de la enseñanza. In: CERLETTI, L.; RÚA, M. (Comp.). *La enseñanza de la antropología*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, 2017. p. 121-142.

DAUSTER, T. “Discutindo a relação”: antropologia e educação a partir de uma experiência de ensino, pesquisa e orientação. In: TOSTA, S. P.; ROCHA, G. (Org.). *Diálogos sem fronteira: história, etnografia e educação em culturas ibero-americanas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014. p. 131-148.

EDELSTEIN, G. Problematizar las prácticas de enseñanza. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 20, n. 2, p. 467-482, jul./dez. 2002.

FABRIZIO, M. L.; GALLARDO, S. “¿A quiénes les enseñamos y qué contenidos elegimos?...” Repensando la contextualización y la producción de conocimiento en el aula desde –y para– la enseñanza de la antropología. *Revista Brasileira de Ensino Superior*, Porto Alegre, v. 2, n. 1, p. 8-20, jan./mar. 2016.

GRASSI, E. *Políticas y problemas sociales en la sociedad neoliberal: la otra década infame (I)*. Buenos Aires: Espacio, 2003.

GRASSI, E.; HINTZE, S.; NEUFELD, M. R. *Políticas sociales, crisis y ajuste estructural*. Buenos Aires: Espacio, 1994.

KOSIK, K. La totalidad concreta. In: KOSIK, K. *Dialéctica de lo concreto*. México: Grijalbo, 1963. p. 53-76.

LEVINSON, B.; HOLLAND, D. The cultural production of the educated person: an introduction. In: LEVINSON, B.; FOLLEY, D.; HOLLAND, D. (Ed.). *The cultural production of the educated person: critical ethnographies of schooling and local practice*. Albany: State University of New York Press, 1996. p. 1-54.

MENÉNDEZ, E. *La parte negada de la cultura: relativismo, diferencias y racismo*. Rosario: Prohistoria, 2010.

NEUFELD, M. R. *Antropología y educación en el contexto argentino*. 2009. Ponencia presentada. VIII Reunión de Antropología del MERCOSUR, Buenos Aires, 2009.

NEUFELD, M. R. Anthropology and education in the Argentine context: research experiences in Buenos Aires. In: ANDERSON-LEVITT, K. (Ed.). *Anthropologies of education: a global guide to ethnographic studies of learning and schooling*. New York: Berghahn Books, 2012. p. 93-110.

NEUFELD, M. R. El campo de la antropología y la educación en la Argentina: problemáticas y contextos. In: TOSTA, S. P.; ROCHA, G. (Org.). *Diálogos sem fronteira: história, etnografia e educação em culturas ibero-americanas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014. p. 51-72.

NEUFELD, M. R.; THISTED, J. A. (Comp.). *De eso no se habla...*: los usos de la diversidad sociocultural en la escuela. Buenos Aires: Eudeba, 1999.

OLIVEIRA, A.; RÚA, M. Formação de professores para o ensino de antropologia no Brasil e na Argentina. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 34, n. 2, maio/ago. 2017. En prensa.

ORTNER, S. La teoría en antropología desde los años sesenta. *Comparative Studies in Society and History*, Cambridge, n. 26, p. 126-166, 1984. Traducción de Rubén Páez.

PALLMA, S.; SINISI, L. Tras las huellas de la etnografía educativa. Aportes para una reflexión teórico metodológica. *Cuadernos de Antropología Social*, Buenos Aires, n. 19, p. 121-138, 2004.

ROCKWELL, E. Caminos y rumbos de la investigación etnográfica en América Latina. *Cuadernos de Antropología Social*, Buenos Aires, n. 13, p. 53-64, 2001.

ROCKWELL, E. *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós, 2009.

SINISI, L.; CERLETTI, L.; RÚA, M. La enseñanza de la antropología y la formación de profesores. *Revista Espacios de Crítica y Producción*, Buenos Aires, n. 46, p. 94-101, sep. 2011.

TOSTA, S. Cruzando fronteiras – entre a antropologia e a educação no Brasil e na Argentina. *Pro-Posições*, Campinas, v. 24, n. 2, p. 95-107, 2013.

Recebido em: 29/09/2016

Aprovado em: 12/04/2017