

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	Secretaría de Investigación Cecilia Pérez de Micou	Consejo Editor Virginia Manzano Flora Hilert
Vicedecano Américo Cristófalo	Secretario de Posgrado Alberto Damiani	Marcelo Topuzian María Marta García Negroni
Secretario General Jorge Gugliotta	Subsecretaría de Bibliotecas María Rosa Mostaccio	Fernando Rodríguez Gustavo Daujotas
Secretaría Académica Sofía Thisted	Subsecretario de Transferencia y Desarrollo Alejandro Valitutti	Hernán Inverso Raúl Illescas
Secretaría de Hacienda y Administración Marcela Lamelza	Subsecretaría de Relaciones Institucionales e Internacionales Silvana Campanini	Matías Verdecchia Jimena Pautasso
Secretaría de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil Ivanna Petz	Subsecretario de Publicaciones Matías Cordo	Grisel Azcuay 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.
148 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

Presentación	7
<i>Laura Cerletti y Maximiliano Rúa</i>	
Enseñar antropología. Una introducción	15
<i>Elena L. Achilli</i>	
Capítulo 1	
La enseñanza de la antropología y la formación de profesores	29
<i>Liliana Sinisi, Laura Cerletti y Maximiliano Rúa</i>	
Capítulo 2	
Explorando sentidos en la enseñanza de la antropología. Nuevas carreras y planes de estudio en las primeras décadas del siglo XXI	45
<i>María de los Ángeles Menna</i>	
Capítulo 3	
Espacios de formación de la antropología social en Córdoba	63
<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

81

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

99

Capítulo 6

Antropología de la enseñanza. Conocimientos y experiencias
Laura Cerletti y Maximiliano Rúa

121

Los autores

143

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 cotidianeidad 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 *cotidianeidades 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)¹

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

La cotidianidad social

Desde ese enfoque etnográfico se jerarquiza el conocimiento de la *cotidianidad 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 cotidianidades escolares y los procesos que se configuran en los contextos áulicos. Por ello, consideramos que tal concepción de la *cotidianidad* 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 *cotidianidades 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* inscripta 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— entraña 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.

