

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,¹ 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,² 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 Liliana 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.³ 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, *cfr.* Neufeld (2013).

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

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 Zalocchi, 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 entretejido de saberes y prácticas es a partir de la experiencia de campo que los estudiantes hacen en las escuelas durante la cursada.⁵ 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.⁶ 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.⁷ 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.⁸ 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”).⁹ Por cierto, como muchas veces registramos en nuestro trabajo de campo, las recetas, más que facilitar, empantanar. 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,¹⁰ 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, planteándonoselo 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:¹¹ 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.¹² 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”,¹³ 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,¹⁴ 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 guion), 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”.¹⁵ 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.¹⁶

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.
- Cerletti, 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). Problematicar 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 *Tradición, 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.