

ANTROPOLOGÍA Y EDUCACIÓN DEBATES TEÓRICOS Y DESAFIOS METODOLÓGICOS EN EL ABORDAJE DE LOS PROCESOS EDUCATIVOS

Hernán Perrière¹

RESUMEN: En este artículo presento algunos aportes relevantes, desde el campo disciplinar de la antropología, para el estudio de los procesos educativos y de producción de conocimientos. Metodológicamente este artículo presenta una revisión bibliográfica estructurada en tres apartados. El primero se refiere a la construcción del campo de la Antropología y la Educación donde se describen brevemente los aportes de las escuelas anglosajonas, de Elsie Rockwell, de los estudios que se enfocaron en diversas prácticas educativas en contextos no escolares y de las investigaciones en la Argentina. En una segunda parte describo el potencial de la Antropología para el análisis de los procesos educativos en tres ejes: a) la alteridad en los espacios educativos, b) incluir una mirada sobre la diversidad, c) problematizar la interculturalidad. Por último, esbozo brevemente las características específicas de la etnografía y su aporte a la investigación educativa.

PALABRAS CLAVES: antropología - educación - etnografía educativa.

ABSTRACT: In this article I present some relevant contributions, from the disciplinary field of anthropology, for the study of educational processes and knowledge production. Methodologically, this article presents a bibliographic review structured in three sections. The first refers to the construction of the field of Anthropology and Education where the contributions of the Anglo-Saxon schools, of Elsie Rockwell, of the studies that focused on various educational practices in non-school contexts and of the research in the Argentina.

¹ Doctor en Antropología. Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Diplomado en Antropología Social y Política (FLACSO Argentina). Profesor y Licenciado en Historia (Departamento de Humanidades. UNS). Becario posdoctoral del CONICET.

In a second part, I describe the potential of Anthropology for the analysis of educational processes in three axes: a) alterity in educational spaces, b) include a look at diversity, c) problematize interculturality. Finally, I briefly outline the specific characteristics of ethnography and its contribution to educational research.

KEYWORD: anthropology - education - educational ethnography

INTRODUCCIÓN

Las Ciencias Antropológicas son un conjunto de disciplinas científicas que estudian los grupos sociales y la diversidad humana en su totalidad en el pasado y en el presente. La conformación de estas disciplinas varía según las tradiciones epistemológicas y los desarrollos del trabajo de campo de cada país, pero hay consenso en que la integran la Antropología Sociocultural, la Arqueología, la Antropología Biológica y la Antropología Lingüística. Estos grandes campos incluyen otros de gran desarrollo: Antropología Aplicada, Antropología Histórica, Antropología Social y Política, Antropología de la Salud, la Económica, de la Educación, del Folclore, entre otras. La antropología ofrece herramientas para comprender las construcciones sociales sobre la otredad, cuestionando las relaciones de dominación y desigualdad, para valorar cada cultura en su complejidad. Es una disciplina característica de las ciencias humanas por su objeto de estudio en general y por las respuestas que intenta dar a los problemas humanos en particular.

En este artículo retomo parte de mi experiencia en la enseñanza de la antropología en diversas cátedras de educación superior en la ciudad de Bahía Blanca² y de mis investigaciones etnográficas en espacios educativos. Más

² Perspectivas antropológicas de la educación (Licenciatura en Ciencias de la Educación), Dpto. Humanidades (UNS). Antropología Sociocultural (Profesorados de Educación Inicial y Primaria), Escuela Normal Superior (UNS). Antropología (Profesorado de Educación Secundaria en Historia) ISFD N° 3. Infancias y Juventudes desde una mirada antropológica (Licen-

allá de los abordajes particulares según los contenidos mínimos o los diseños curriculares, me interesa poner en diálogo los diferentes aportes de la antropología para el desarrollo específico de los distintos campos disciplinares (dado que en Bahía Blanca no se dicta la carrera) con la finalidad de analizar los procesos educativos y experiencias formativas (Rockwell, 1982). A su vez, destacar los contenidos específicos de la Antropología y su aporte para formar profesionales de otras disciplinas y para la práctica docente y profesional.

Para esto, considero importante tensionar una visión muy arraigada en la enseñanza que tiende a focalizar en las didácticas específicas que fortalecen los procesos de “pedagogización” de los conocimientos. Al decir de la antropóloga Elena Achilli (2016) más bien es pertinente articular el qué enseñar con el cómo hacerlo en un proceso de construcción del problema a enseñar. Prefiero hablar acá de enfoque antropológico, considerando que todo saber contiene, explícita o implícitamente, determinada concepción de práctica y esta conlleva una concepción respecto al cómo construir un saber particular. Esto implica en primer lugar, dejar de abordar las relaciones que se desarrollan en los contextos de enseñanza (de la antropología) como situaciones que sólo 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 de conocimientos (Cerletti y Rúa, 2016).

En este sentido, la antropología constituye una herramienta para el análisis de los procesos educativos porque ha investigado importantes temas que hacen a la humanidad: racismo, discriminación, interculturalidad, diversidad cultural, desigualdad social, identidades, transmisión cultural, la construcción de la diferencia, entre otros (Segato, 2010, 2011/2012; Dietz, 2014, Comaroff y Comaroff, 2013; Willis, 1993; Fassin, 2016, 2018). Pero también se nutre de los aportes de diversas investigaciones etnográficas que

constituyen el campo de la Antropología de la Educación a los que haré mención más adelante.

Metodológicamente en este artículo presento una revisión bibliográfica sobre los estudios teóricos y metodológicos estructurados en tres apartados. En el primero me refiero a la construcción del campo de la Antropología y la Educación en el cual retomo brevemente los aportes de las escuelas anglosajonas, de Elsie Rockwell, de los estudios que se enfocaron en diversas prácticas educativas en contextos no escolares y de algunas investigaciones en la Argentina. En una segunda parte describo el potencial de la Antropología para el análisis de los procesos educativos según tres ejes: a) la atención a la alteridad, b) la inclusión de una mirada sobre la diversidad, c) la problematización de la interculturalidad en educación. Por último, esbozo brevemente las características específicas de la etnografía y su aporte a la investigación educativa.

ANTROPOLOGÍA Y EDUCACIÓN: LA CONSTRUCCIÓN DE UN CAMPO EN EXPANSIÓN

Según la historiadora y antropóloga Rockwell (2009), la educación fue uno de los objetos tradicionales de la disciplina antropológica, si bien inicialmente se la incluía dentro del campo de la “socialización” o de los problemas de la cultura en relación a la personalidad, como los efectuados de forma pionera por Margaret Mead y Ruth Benedict en las primeras décadas del siglo XX en Estados Unidos.

Pero fue a partir de la década de 1960 cuando se inició en el mundo anglosajón el campo de la “antropología y educación”, recortando la mirada a los procesos educativos sobre todo los escolares. Desde este momento la educación fue estudiada con intensidad por la etnografía educativa, que se extendió a lo largo de la segunda mitad del siglo XX. Como ejemplos de estos estudios antropológicos puedo mencionar: la “nueva etnografía”, las “microetnografías” y la “etnografía de la comunicación” (Philips, 1983; Heat, 1983). Otra corriente recuperó los estudios etnometodológicos (Cou-

lón, 1988, Mehan, 1979) que permitieron analizar las prácticas sociales y las interacciones cotidianas escolares (Erickson y Shultz, 1982; Erickson, 1993). Otro enfoque, la “etnografía crítica”, se expandió en Gran Bretaña con los aportes de Paul Willis (1977) y su estudio etnográfico sobre la “contracultura” escolar de los jóvenes de las escuelas medias inglesas. El concepto de “producción cultural” que formula Willis (1993) le permitió tensionar la idea de que la escuela reproduce la cultura social y cultural dominante, advirtiendo que los grupos subordinados producen allí una contracultura, a la que el investigador llamó “producción cultural subordinada”. En estos trabajos, a excepción del de Willis, no hablan de enseñanza, sino más bien se enfocan en la manera en que los grupos sociales construyen conocimientos en diversos contextos sociales sin necesariamente denominar a estos procesos como enseñanza (Cerletti y Rúa, 2016).

Posteriormente, en las décadas de 1980 y la primera mitad de la de 1990, son importantes las contribuciones de Rockwell, Justa Ezpeleta y Ruth Mercado (1983, 1988, 1996) en México para explicar las relaciones de clases desde una mirada crítica a las teorías reproductivas recuperando el concepto de “vida cotidiana” de Angés Heller (1977). Asimismo, las investigaciones de Elizabeth Grugeon (1995) y su análisis sobre los procesos de socialización y la construcción de identidades en los juegos escolares y las de Julia Stanley (1995) sobre las mujeres de la clase media británica y su exclusión de las escuelas técnicas son muy relevantes.

En los últimos veinte años, algunos estudios profundizaron en la distinción entre educación y escolaridad (Levinson, Foley y Holland, 1996). Progresivamente, la recuperación de la tradición antropológica ha permitido explorar la idea de que la educación no sólo acontece dentro de las escuelas y los sistemas educativos, y que estos son el resultado de procesos socio-históricos que los legitimaron como espacios institucionalizados de transmisión intergeneracional de conocimientos. De esta manera, la educación es definida como la manera por la cual los seres humanos generamos, impartimos y adquirimos conocimientos en la satisfacción de nuestras necesidades y en la resolución de problemas. Por lo tanto, los conocimientos son los elementos simbólico-culturales que dan sentido a nuestra vida y los que nos

permiten ir adaptándonos a diversas circunstancias. Como consecuencia de estos avances, en las últimas décadas se desarrollaron una importante cantidad de estudios que problematizan las relaciones entre las experiencias formativas fuera y en relación con los sistemas educativos (Lave, 1982, 2015; Roggof y Lave, 1984; Díaz de Rada, 2013; Dietz, 2012; Ingold, 2018).

En la Argentina, el campo de la Antropología y la educación comenzó a desarrollarse junto a los procesos de democratización luego de la última dictadura militar. Como señala María Rosa Neufeld (2009), a diferencia de otros países como Estados Unidos o México, el desarrollo de este campo en Buenos Aires y en Rosario tuvo lugar principalmente dentro de áreas departamentales e institutos de las carreras de Antropología. A mediados de la década de 1980 se conformaron distintos grupos de investigación sobre las temáticas educativas desde un enfoque etnográfico o socio-antropológico. Entre ellos, el coordinado por Achilli en la Universidad de Rosario y el organizado por Graciela Batallán y Neufeld en la Universidad de Buenos Aires. Estos grupos iniciales conformaron la Red de Investigaciones Cualitativas de la Realidad Escolar organizada desde México por Rockwell y Santiago Vera de Chile. En la década siguiente, surge el Centro de Investigaciones de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Córdoba. Así en el marco de las políticas neoliberales de los '90, en las políticas educativas comenzó a problematizarse la cuestión de la diversidad y su entramado con los procesos de desigualdad social. A fines de la década de 1990, estos estudios se publican bajo el título “De eso no se habla. Los *usos* de la diversidad sociocultural en la escuela” compilado por Neufeld y Thisted, sobre el que volveré más adelante. En estas investigaciones se destacan la relación de los niños y niñas migrantes en contextos escolares con la implementación de políticas educativas, pero también de vivienda y salud.

En los últimos quince años, el campo de la Antropología de la Educación ha crecido considerablemente diversificando las temáticas que pueden resumirse en: procesos de identificación de poblaciones indígenas y migrantes y sus relaciones con el Estado, focalizando en la escuela, pero también reconstruyendo la participación de niños, jóvenes y adultos en otras organizaciones sociales donde se transmiten diversos saberes interculturalmente (Padawer,

2011, 2014; Novaro, 2011, 2014; Novaro y Padawer 2013; Novaro, Diez, Martínez, 2017; Diez, 2004, 2013, Novaro, Padawer y Bortón, 2017). Otras investigaciones destacan los aspectos lingüísticos y analizan la aplicación de la modalidad de Educación Intercultural Bilingüe (Hecht, 2011, 2013; Hecht, García Palacios, Enriz y Diez, 2015; Hecht y Schmidt, 2016).

Investigaciones recientes se han centrado en los contextos urbanos, abordando los modos en que articulan las cuestiones socioeducativas con la reproducción de la familia, las prácticas laborales y las políticas públicas (Batallán, 2000; Cerletti, 2014; Nemcovsky, 2014; Novaro, Santillán, Padawer y Cerletti; 2017; Santillán, 2011). Asimismo, se han desarrollado estudios sobre la educación en contextos rurales (Cragolino, 2011; Padawer 2007, 2017; Padawer, Greco y Rodríguez Celín, 2013).

Desde el enfoque etnográfico se han abordado distintas investigaciones referidas a la formación, las prácticas y capacitaciones docentes (Achilli, 1985, 1986, 1996, 2006, 2008, Batallán, 2000, 2007, Cerletti, 2014; García Palacios y Bilinkis, 2013, Perrière, 2020). Sobre los distintos niveles del sistema educativo, son significativas las investigaciones desarrolladas en todo el país: (Petrelli y Neufeld, 2017; Sinisi y Petrelli, 2013; Maldonado, Sevetto y Molina, 2015; Ziegler, Gessaghi y Fuentes, 2018).

Este breve recorrido por los diferentes estudios o investigaciones que abordan los procesos educativos desde la antropología o la etnografía permite visualizar la amplitud de temáticas, enfoques y problemas. De esta manera, he intentado sistematizar este corpus de investigaciones con la finalidad de reconstruir un campo en expansión de articulación entre la antropología y la educación, que a su vez pueden funcionar como insumos para nuevas investigaciones.

“DE ESO NO SE HABLA”: ALTERIDAD, DIVERSIDAD E INTERCULTURALIDAD EN LOS PROCESOS EDUCATIVOS

El tratamiento de la antropología para el análisis de los procesos educativos permite a las y los futuros profesores y licenciados ampliar y comple-

mentar algunos de los conceptos y los problemas que abordan en sus carreras desde una mirada antropológica: la construcción de identidades y conocimientos, las culturas del mundo global, las formaciones de alteridad, la diversidad cultural, las políticas públicas culturales, las formas de enseñar y aprender, la constitución del sistema educativo, entre otros. En este sentido, la perspectiva antropológica colabora en: a) comprender la alteridad en los espacios educativos (escolares, sociales, culturales, políticos, de gestión); b) incluir una mirada sobre la diversidad en nuestras prácticas docentes y profesionales, c) problematizar la interculturalidad en el sistema educativo argentino y en otros procesos educativos.

1. La alteridad en los espacios educativos

La antropología comparte con otras disciplinas la explicación de los fenómenos sociales a través de los actores y sus prácticas. Pero su particularidad reside en intentar dar cuenta de la “perspectiva de sus miembros” (Guber, 2005, 2012). Para esto utiliza el método, enfoque o perspectiva etnográfica, cuestión que retomo más adelante. Es una disciplina cuyo interés radica en la comprensión de “los otros” y en este sentido, en su desarrollo teórico, epistemológico y metodológico condensa algunas de sus contribuciones más significativas para el conjunto de las ciencias sociales. Si bien “la cuestión del otro” no es solo un tema de la antropología, es cierto que no hay antropología que no aborde la cuestión de la otredad (Grimson, Merenson y Noel, 2011). Esteban Krotz (1994) vincula la pregunta antropológica con el conocimiento de la alteridad, la define como un tipo particular de diferenciación que tiene que ver con la experiencia de lo extraño en relación con otros seres vivientes como miembros de una sociedad portadora de cultura.

La construcción de la otredad como objeto de estudio de la antropología se construyó científicamente en distintos contextos históricos y sociales desde fines del siglo XIX, por lo tanto, las distintas teorías que predominaron en diversos momentos se impregnaron en su desarrollo disciplinar. Mauricio Boivin, Ana Rosato y Victoria Arribas (2004) destacan a la teoría evolucionista como la primera teoría científica que construyó la otredad a partir de la

diferencia cultural. Posteriormente frente al evolucionismo, las teorías antropológicas intentaron explicar la diversidad cultural y el “otro cultural” fue pensado como diverso. Señalan también, un tercer momento cuyo objeto de estudio se enfocó en el tratamiento de la desigualdad con las influencias teóricas del marxismo.

El antropólogo Gunther Dietz (2014) advierte que a diferencia de otras ciencias sociales y de la opinión pública de los Estados, para la antropología lo diverso no es un problema. Señala los sentidos homogeneizadores de la pedagogía y el rol de las escuelas en los orígenes de los Estados nacionales. Es esta lógica la que identifica lo diverso con lo no deseable y con lo problemático, sin embargo los movimientos feministas, ecologistas, indígenas, de género, religiosos, entre otros, nos interpelan permanentemente estableciendo una agenda de derechos basados en la alteridad.

El concepto de alteridad entendida como un proceso para comprender a “los otros y otras” permite analizar varias cosas. En primer lugar que nuestras prácticas sociales se realizan “con otros y otras”, y que ellas y ellos son distintos a nosotros y esto se repite en el sistema educativo donde los vínculos sociales son múltiples. Desentramar las lógicas de funcionamiento de la cotidianidad social por donde transitan las personas permite mirar la escuela y otros espacios educativos más allá de lo explícito y considerar que las demandas colectivas alternas también los constituyen.

2. Incluir una mirada sobre la diversidad

Como he mencionado en el apartado anterior la diversidad constituye uno de los principales objetos de estudio de la antropología. Como dice Achilli (2016), el análisis de diferentes organizaciones familiares, políticas, de sistemas de creencia, de racionalidades de legitimación y valoraciones, de intercambios simbólicos, de modalidades relacionales, de particularidades lógicas de vida permitió conocer la capacidad humana de generar distintas expresiones socioculturales.

Si bien la diversidad en antropología puede tratarse desde distintas miradas, en los contextos educativos ha sido problematizada desde la década de

1990 por el programa de Antropología y Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, coordinado inicialmente por Neufeld y Ariel Tristed. En este sentido, el libro “De eso no se habla” fue pionero en recuperar distintas investigaciones sobre la diversidad sociocultural en las escuelas. Las preocupaciones que orientaron el interés de estos estudios “radicaron en la crítica antropológica hacia el uso de los conceptos técnicos que se articulaban con las políticas neoliberales, y que victimizó a los niños y familias de los sectores populares del fracaso del sistema educacional por ausencia de “capital cultural”, entre otras razones” (Neufeld y Batallán, 2018, 11).

Estas primeras investigaciones, se enfocaron en los procesos generadores de diversidad cultural/desigualdad y sus abordajes en un marco general de políticas neoliberales que afectaron a la escuela. En este sentido, las situaciones escolares debían ponerse en relación/contraste con lo que sucede en el entorno espacial y político (la política educativa) como también en los niveles en que se definen lo económico, las políticas migratorias, de vivienda, el tratamiento a los extranjeros, los migrantes internos y a las clases subalternas (Neufeld, 2007 [1999]). En este contexto Novaro y Hecht (2017) analizan que la diversidad fue usada para legitimar circuitos escolares diferenciados y desiguales para sostener políticas de fragmentación educativa.

Es importante tener en cuenta que no identifico diversidad cultural con intercultural, tema que abordaré más tarde, sino como un intento de mostrar que hay distintas miradas sobre la diversidad pero que deben ser contextualizadas y matizadas por otras variables que exceden la cotidianeidad escolar y que repercuten en la vida social de los sujetos. Pensar la diversidad en educación implica una articulación entre las prácticas comunitarias y las políticas públicas del Estado y su vinculación con las escuelas.

A su vez, es necesario considerar que la producción de conocimientos excede a los espacios escolarizados y las personas le otorgan sentidos y significados diferentes según sus identificaciones étnicas, de clase, género y edad. Actualmente, en el campo de la antropología está en debate la equivalencia de los saberes pretendidamente universales, codificados y academizados de la ciencia y la tecnología y los conocimientos prácticos, locales, implícitos y corporizados del sentido común (Padawer; Canciani; Greco; Rodríguez Ce-

lin; Soto, 2017). Por último, esta mirada en la diversidad permite debatir los importantes aportes y teorizaciones basadas en “concepciones racistas y sus determinismos biológicos y a la vez descentrar las posturas etnocéntricas y sociocéntricas y además nos interpela acerca de aquellas configuraciones prejuiciosas, discriminatorias y/o de etiquetamientos que circulan en los ámbitos sociales cotidianos” (Achilli, 2016, 23).

3. Problematizar la interculturalidad

El concepto de interculturalidad tiene una larga historia (Tamagno, 2009; Walsh, 2007) pero en nuestro país adquiere significancia a partir de la reforma de la Constitución Nacional de 1994 donde en el artículo 75 se reconoce la preexistencia étnica y cultural de los pueblos originarios. La relación que se establece entre la educación y la interculturalidad, tiene como fundamento la Ley de Educación Nacional 26.206/06 que reconoce el derecho de la educación bilingüe a las culturas originarias y poblaciones culturalmente diferentes en los niveles de Educación Inicial, Primaria y Secundaria (Art. 52, 53 y 54)³. Además, es un concepto utilizado en los fundamentos de los diseños curriculares de la provincia de Buenos Aires como uno de puntos centrales de la educación. Sin embargo, es necesario anticipar que esta provincia no ofrece propuestas específicas de Educación Intercultural Bilingüe en su territorio. Este caso es paradigmático, ya que según los datos censales de 2010 se reconocen como indígenas o descendientes de indígenas 299.311 personas y es la provincia que cuenta con mayor población que se considera indígena (Hecht, García Palacios, Enriz y Diez, 2015).

Comparto con Cremonesi y Cappannini (2009) que la interculturalidad propuesta en la Ley 26.206/06, está planteada en términos unidireccionales desde el Estado hacia los pueblos indígenas. De esta forma señalo un límite al considerar la interculturalidad sólo como el reconocimiento de lo indígena. Esto plantea la necesidad de discutir una visión abarcadora de la diversi-

³ Es interesante el debate que presenta Daniel Mato sobre la particularidad de que la Ley de Educación Superior no asegura los derechos establecidos en el artículo 75 de la Constitución Nacional.

dad socio cultural que incorpore a otros colectivos y sus demandas. En este sentido, la educación intercultural debería involucrar a todos los sujetos y por lo tanto ser debatida en las políticas educativas estatales y también en colectivos y organizaciones civiles en torno al reconocimiento de derechos (Villa, Thisted, Martínez, Diez; 2009).

Cabe mencionar que los procesos educativos interculturales exceden los espacios escolarizados y al sistema educativo formal como lo establece la Ley 26.206. En otro artículo analicé que la ausencia de políticas educativas vinculadas a la EIB en la provincia de Buenos Aires, no obstaculiza el debate y la disputa sobre los sentidos de la interculturalidad. Asimismo, investigué las prácticas educativas centradas en la interculturalidad no escolar, con la finalidad de mostrar cómo las personas producimos conocimientos y memorias de manera dinámica, según nuestros procesos de identificación étnica, de clase y género (Perrière, 2021).

En este sentido considero importante avanzar hacia un concepto de interculturalidad que considere la diversidad cultural en su conjunto, desde una visión antropológica “que incorpore el reconocimiento de lo diverso, esto debería estar acompañado por una actitud de entendimiento e intercambio que lleva el enriquecimiento cultural de las partes” (Ibáñez Castelli, 2009, 131). Sin negar la complejidad de los abordajes interculturales, considero que una mirada crítica de la interculturalidad propuesta desde el sistema educativo en la Argentina es sumamente importante para desarrollar prácticas educativas que enfrenten las concepciones hegemónicas de los diseños curriculares y se proponga construir profesionales abiertos a la diversidad sociocultural.

Un aspecto central en la antropología es la desnaturalización y abrir una mirada crítica de los fenómenos sociales, reflexionar sobre los aspectos prejuiciosos, discriminadores y de sentido común que se presentan en los procesos educativos, en la cotidianeidad institucional y en los contextos de realización de prácticas situadas y profesionales. Pero también, para repensar la propia práctica de las historias regionales y latinoamericanas donde la Antropología puede dar una mirada que cuestiona las visiones eurocéntricas, coloniales y hegemónicas (Segato, 2013; Grimson, Merenson y Noel, 2011).

Por último y como introducción al próximo apartado, el abordaje de los procesos educativos desde la investigación etnográfica, requiere no sólo mirar la vida social desde el reconocimiento de la alteridad, la diversidad y la interculturalidad; sino también asumir una actitud metodológica propia. En síntesis, para agudizar la mirada antropológica se requieren procedimientos propios de la investigación etnográfica que brinda la antropología.

LA “GENERALIDAD” DEL TRABAJO DE CAMPO Y LA PARTICULARIDAD DE LA ETNOGRAFÍA EN LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

En las ciencias sociales en general y en los estudios cualitativos sobre educación (no etnográficos o socio antropológicos) en particular, hay una tendencia muy marcada en asociar la etnografía con el trabajo de campo en escuelas u otras instituciones educativas. El escuchar las conversaciones, hacer entrevistas, anotar, desarrollar la observación participante y la escritura de registros sobre lo vivenciado en el campo son importantes para generar un texto descriptivo, pero no son las únicas técnicas. Con esto quiero decir que todas estas técnicas son muy importantes para aproximarnos a las perspectivas de “los otros” pero si se las realiza por separado el trabajo es parcial; además Rockwell (2009) considera la necesidad de incorporar documentos complementarios y otros procedimientos que explicaré a continuación.

Considerar a la etnografía meramente como una herramienta de recolección de datos, puede llevarnos a extremos metodológicos en el estudio de los procesos educativos, como sucede con las llamadas “autoetnografías” que se describen como “un enfoque de narrar desde la experiencia personal con el objetivo de comprender la experiencia cultural... involucrando al sí mismo, al sujeto que investiga como el principal actor” (Monetti, 2014, 120)⁴. Según

⁴ En la Argentina el término “autoetnografía” es abordado desde la antropología en los estudios del cuerpo y la danza como una herramienta de investigación sensorial y corporal que permite al etnógrafo aproximarse a las experiencias vividas por los sujetos (Citro, 2010). A partir de la idea de “géneros performáticos”, desarrollan el concepto de “etno-performance”

Monetti (2014), esta forma de investigar es un posicionamiento que produce una ruptura en la diferenciación clásica entre objeto y sujeto que investiga. Desde mi punto de vista, es precisamente en este enfoque donde dicha ruptura puede provocar posiciones etnocéntricas, al priorizar lo “auto” (el “mi” del investigador o investigadora) frente a lo etnográfico o la “experiencia etnográfica”, cuyo acento radica en conocer las lógicas socioculturales de los sujetos con los cuales construimos conocimientos. Desde estos enfoques el “ir al campo” o “hacer etnografías” se constituyen como recorridos prescriptivos tendientes a comprobar hipótesis ya establecidas por el o la investigadora, dejando de lado los conocimientos y sentidos que le otorgan a sus prácticas cotidianas los sujetos que estamos estudiando. Para explicar esto retomaré brevemente dos ideas centrales de la etnografía: el lugar del investigador o investigadora en el campo y la atención a los significados que las personas le otorgan a sus conocimientos y prácticas.

Más allá de que quienes practiquen la etnografía sean antropólogos, antropólogas, cientistas sociales, o estudiantes, el “enfoque etnográfico” (Rockwell, 2009) requiere algunas particularidades en la investigación que fueron y son muy teorizadas dentro del campo de la Antropología. En la década de 1960 en el campo disciplinar de la antropología, se produjo un giro epistemológico llamado “extrañamiento” que consistió en un recurso clave para la investigación. Significó un “distanciarse” de los grupos sociales investigados para comprender sus prácticas sociales y los sentidos otorgados a las mismas.

La antropóloga argentina Rosana Guber (2012) habla de “reflexividad” en el trabajo de campo y la define como el proceso de interacción, diferenciación y reciprocidad entre la reflexividad del sujeto cognoscente (sentido

con la intención de que el performers recupere la experiencia corporal de la vivencia etnográfica que generalmente queda invisibilizada. Desde esta perspectiva, se propone una mirada hacia el interior de los performers con la finalidad de registrar su subjetividad en el proceso de estudio de las danzas. Otro concepto de relevancia es el de “metodología de la investigación encarnada” elaborado por Patricia Aschieri (2018) definida como las posibilidades en los que las y los investigadores pueden explicitar en distintos momentos el carácter situado del proceso de producción de conocimientos.

común, teorías y modelos explicativos) y la de los actores o sujetos de investigación. En el trabajo de campo no solo observamos, entrevistamos y anotamos, sino también modificamos los esquemas previos reflexionando sobre las propias prácticas y las ajenas. En este sentido, al producirse el encuentro en el campo, la reflexividad del investigador se pone en relación con la de los individuos. Si la reflexividad de su práctica de campo no ha sido esclarecida, “el investigador puede forzar los datos para adaptarla a sus modelos clasificatorios y explicativos” (Guber, 2012, 49)

Como he señalado anteriormente, el abordaje de la otredad es una de las particulares distintivas de la Antropología, por lo tanto, la etnografía debe prestar “atención a los significados” (Rockwell, 2009) que las personas les otorgan a diversos aspectos de la vida humana. En el mismo sentido, Malinowski se refirió a “la visión de los nativos”, Geertz lo denomina como “conocimiento local”, para esto es necesario establecer una colaboración estrecha y prolongada con las personas, mantener una apertura en sus maneras de comprender el mundo y de producir conocimientos. La interpretación de significados locales no se realiza en un momento final, sino que consiste en un proceso continuo y es posible realizarlo mediante una perspectiva teórica que lo reconozca y valore como saber válido en el proceso de investigación (Rockwell, 2009, 23).

Si nos referimos al campo educativo, el etnógrafo Ángel Díaz de Rada (2013) describe que la tarea de la etnografía permite superar una codificación individualista de las prácticas, comprendiéndolas como un proceso real de políticas institucionales. La tarea consiste en reflexionar sobre las formaciones complejas de los sujetos que pueblan los establecimientos escolares, incluyendo las rutinas consideradas sistemáticamente en segundo plano de importancia, tales como las actividades organizativas y políticas extraescolares para escolares.

Para Rockwell, lo destacable de la etnografía es que puede brindar una síntesis de miradas diversas para comprender la alteridad en los procesos educativos. La etnografía puede aportar las descripciones de los procesos sociales que se dan dentro y fuera de las instituciones educativas, “puede integrar los conocimientos locales de los diversos actores que intervienen en

el proceso educativo y puede abrir la mirada para comprender dichos procesos dentro de las matrices socioculturales y considerar las relaciones de poder y desigualdad” (Rockwell, 2009, 26-27).

REFLEXIONES FINALES

En este artículo presenté algunos aspectos teóricos y metodológicos que, según mi experiencia como formador, constituyen los principales aportes de la antropología para el abordaje de los procesos educativos. En este sentido, el análisis de estos aspectos son un insumo importante para la formación de futuros profesionales de distintas disciplinas, que estudian profesorado y licenciaturas. Pero asimismo el enfoque etnográfico permite investigar la cotidianidad de los procesos educativos y de esta manera también otorga “herramientas” para la realización de tesis o trabajos finales.

En la primera parte del artículo presenté la conformación del campo de la Antropología y la Educación que se desarrollaron desde mediados del siglo pasado y particularmente desde la década de 1960, iniciando las primeras investigaciones y problematizaciones sobre los sistemas escolares de Estados Unidos y Gran Bretaña. Luego, destacué los aportes de Elsie Rockwell en dos sentidos: el primero en su aporte en la discusión con las teorías reproductivistas en educación, que consistió en el abordaje de la escuela desde la perspectiva de hegemonía/contrahegemonía, entre otros. El segundo en la influencia de sus estudios en América Latina y en la construcción de una red de investigadoras e investigadores sobre la realidad educativa desde un enfoque cualitativo (centralmente etnográfico). Luego destacué aquellos marcos teóricos que permitieron diferenciar el tratamiento de problemáticas escolares con las educativas, desde estas miradas lo educativo excede, complementa, tensiona y articula lo que sucede en la escuela, pero también pone el acento en la construcción de conocimientos en la vida social de todos los grupos humanos.

En una segunda parte del trabajo, retomé algunos conceptos antropológicos que, según mi perspectiva, colaboran en el análisis de los procesos edu-

cativos, en nuestras prácticas profesionales y docentes. Expliqué que el abordaje de la alteridad, la diversidad y la interculturalidad desde la antropología aportan elementos para reflexionar sobre la realidad educativa. Estos conceptos articulan marcos teóricos con actitudes prácticas, más aún cuando nos proponemos estudiar los procesos educativos.

Por último, describí el potencial del enfoque etnográfico para la investigación educativa. Analicé la “relevancia de la etnografía” (Rockwell, 2009) para sus abordajes de los procesos educativos, pero también los desafíos metodológicos que supone hacer etnografía. En este sentido, destaqué dos problemas comunes que suelen repetirse cuando se utiliza a la etnografía como mera técnica de recolección de datos: la ausencia de reflexividad de los y las investigadores y la poca relevancia que se le otorga a las personas con las cuales construimos la investigación. En síntesis, la etnografía requiere en la investigación educativa (y en otros campos también) una síntesis de procedimientos en el “campo” (observar, participar, escuchar, escribir y registrar) que se complementa con el análisis de documentos. Los procesos de conocimientos del investigador o investigadora se diferencian de los producidos por las personas que estudiamos. Esto requiere múltiples formas de comprender y explicar la realidad social que solo podemos registrarla con la estadía prolongada en los espacios cotidianos, buscando comprender las lógicas y prácticas de los sujetos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Achilli, E. L. (1985). Enfoque antropológico en la investigación social. *Dialogando*, 9, 15-22.
- Achilli, E. L. (1986). La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro. *Cuadernos de Formación Docente*, 1-16.
- Achilli, E. L. (1996). *Práctica docente y diversidad sociocultural: los desafíos de la igualdad educativa frente a la desigualdad social*. Rosario: HomoSapiens.
- Achilli, E. L. (2006). *Investigación y formación docente*. Rosario: Laborde Editor.
- Achilli, E. L. (2008). Formación docente e interculturalidad. *Diálogos Pedagógicos*, 6(12), 121-138.

- Achilli, E. (2016). Enseñar antropología. Una introducción. En Cerletti, L. y M. Rúa. *La enseñanza de la antropología* (pp. 17-31). CABA: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras.
- Aschieri, P. (2018). Oscilaciones intersticiales en el proceso de investigación. Reflexiones metodológicas en torno al estudio del/con /desde el movimiento, *Claroscuro. Revista del Centro de Estudios sobre Diversidad Cultural* 17: 1-22.
- Batallán, G. (2000). Lógicas contradictorias en la construcción social del trabajo docente en Argentina. *Etnografías del Cuaderno de Actuación. Cuadernos de Antropología Social*, 12, 31-44.
- Batallán, G. (2007). *Docentes de infancia: antropología del trabajo en la escuela primaria*. Buenos Aires: Paidós.
- Boivin, M., A. Rosato y V. Arribas. (2004). *Constructores de otredad. Una introducción a la Antropología Social y Cultural*. Buenos Aires: Antropofagia.
- Cerletti, L. (2014). *Familias y escuelas: tramas de una relación compleja*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Biblos.
- Cerletti, L y Rúa M. (2016). Antropología de la enseñanza. Conocimientos y experiencias. En Cerletti, L. y M. Rúa. *La enseñanza de la antropología* (pp. 123-145). CABA: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras
- Citro, S. (2010). *Cuerpos plurales: antropología de y desde los cuerpos*. Buenos Aires: Biblos.
- Comaroff, J. y J. Comaroff. (2013). Naciones con/sin frontera. La política del ser y el problema del pertenecer. En *Teorías desde el sur o cómo los países centrales evolucionaron hacia África*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, pp. 147-169.
- Coulon, A. (1988). *La etnometodología*. Madrid: Cátedra.
- Cragolino, E. (2011). Infancia, escolarización y apropiación de la lectura y escritura en familias rurales. En G. Batallán y M. R. Neufeld. *Discusiones sobre infancia y adolescencia: niños y jóvenes dentro y fuera de la escuela* (pp. 71-86). Buenos Aires: Biblos.
- Cremonesi, M y M. Cappannini (2009). La interculturalidad desde la etnografía escolar en Tamagno L (coord.) *Pueblos indígenas. Interculturalidad, colonialidad y política*. Buenos Aires: Ed. Biblos.

- Díaz de Rada, A. (2013). Etnografía de la escuela más allá de la etnografía y de la escuela: tensiones disciplinares y aplicabilidad de los saberes etnográficos. *Educación y Futuro*, 2; 13-39..
- Dietz, G. (2012). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación. Una aproximación antropológica*. México: FCE. .
- Dietz, G. (2014). La antropología latinoamericana ante los desafíos de la diversidad. Un análisis a la educación intercultural: desafíos teóricos y prácticos. *Revista de Pedagogía en Música*. 2, (2), 17-42.
- Diez, M. L. (2004). Reflexiones en torno a la interculturalidad. *Cuadernos de Antropología Social*, 19, 191-213.
- Diez, M. L. (2013). Repensando la interculturalidad en educación: aportes de la investigación socioantropológica a un campo problemático. *Docencia*, 51, 6-17.
- Erickson, F. (1993). El discurso en el aula como improvisación: las relaciones entre la estructura de la tarea académica y la estructura de la participación social en clase. En H. M. Velasco Mailló, F. J. García Castaño y A. Díaz de Rada (Eds.). *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar* (pp. 315-325). Madrid: Trotta.
- Erickson, F. y Schultz, J. (1982). *The Counselor as Gatekeeper*. New York: Academic Press.
- Fassin, D. (2014). *La razón humanitaria. Una historia moral del tiempo presente*. Buenos Aires: Prometeo.
- Fassin, D. (2018). *Por una repolitización del mundo. Las vidas descartadas como desafío del siglo XXI*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- García Palacios, M. y Bilinkis, M. (2013). Antropología, educación y género en la capacitación docente. *Boletín de Antropología y Educación* 6, pp. 13-18.
- Grimson A., Merenson, S. y Noel G. (2011). *Antropología ahora. Debates sobre alteridad*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Grugeon, E. (1995). Implicaciones del género en la cultura del patio del recreo. En P. Woods y M. Hammersley. *Género, cultura y etnia en la escuela. Informes etnográficos* (pp. 23-48). Barcelona: Paidós.
- Guber, R. (2005). *El salvaje metropolitano: reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Buenos Aires: Paidós.

- Guber, R. (2012). *La etnografía: método, campo y reflexividad*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno,
- Heat, S. (1983). *Way with Words. Life and Work in Communities and Classrooms*. Londres: Cambridge University Press.
- Hecht, A. C. (2011). “Para mí que esos chicos son qom pero doqshe laqta”. Reflexiones sobre la relación lengua-identidad en niños de un barrio toba urbano. En G. Batallán y M. R. Neufeld (Coords.). *Discusiones sobre infancia y adolescencia: niños y jóvenes dentro y fuera de la escuela* (pp. 229-247). Buenos Aires: Biblos.
- Hecht, A. C. (2013). Niñez, escolarización y lengua indígena. Una mirada antropológica sobre la diversidad lingüística en la escuela. *Revista Educ. Pub.* (22), 49; 405-419.
- Hecht, A. C., García Palacios, M., Enriz, N. y Diez, M. L. (2015). Interculturalidad y educación en Argentina. Discusiones en torno a un concepto polisémico. En G. Novaro, A. Padawer y C. Hecht (Coords.). *Educación, pueblos indígenas y migrantes: reflexiones desde México, Brasil, Bolivia, Argentina y España*. Buenos Aires: Biblos, pp. 43-63.
- Hecht, A. C y Schmit, M. (2016). *Maestros de la educación intercultural bilingüe: regulaciones, experiencias y desafíos*. CABA: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico
- Heller, A. (1977). *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Península.
- Ibáñez Caselli, M. A. (2009). Políticas públicas y prácticas educativas en Tamagno L (coord.) *Pueblos indígenas. Interculturalidad, colonialidad y política* (pp. 129-147). Ed. Biblos. Buenos Aires.
- Ingold, T. (2018). *Anthropology and/as Education*. Nueva York : Routledge
- Krotz, E. (1994). Alteridad y pregunta antropológica. *Alteridades*, 4,(8), 11.
- Lave, J. (1982). A comparative approach to educational forms and learning processes. *Anthropology and Education Quarterly* 13 (2), 181-187.
- Lave, J. (2015). *La cognición en la práctica*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós.
- Levinson, B. A. y Holland, D. C. (1996). The cultural production of the educated person: An introduction. In B. A. Levinson, D. E. Foley and D. C. Holland (Eds.). *The cultural production of the educated person:critical ethnographies of*

- schooling and local practice*. Albany: State University of New York Press, pp.1-56.
- Maldonado, M. M., Servetto, S. y Molina, G. (2015). Experiencias juveniles en escuela secundaria: avances y desafíos de un estudio socio-antropológico. En D. Pinkasz. *La investigación sobre educación secundaria en la Argentina en la última década*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Flacso Argentina, pp. 39-60.
- Mehan, H. (1979). *Learning Lessons: Social Organization in the Classroom*. Cambridge: Harvard University Press.
- Monetti, E. (2014). Mi relación con el saber didáctico: un relato autoetnográfico. *Entramados: educación y sociedad*, 119-127.
- Nemcovsky, M. (2014). Políticas socio-educativas y territorio. Una descripción preliminar. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 149-161.
- Neufeld, M. R. y Thisted, J. A. (2007). *De eso no se habla: los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*. Buenos Aires: Eudeba.
- Neufeld, M. R. (2009). Antropología y Educación en el contexto argentino. VIII Reunión de Antropologías del Mercosur.
- Neufeld, M. R., y Batallán, G. (2018). Presentación del dossier Antropología y Educación. *Cuadernos De antropología Social*, (47). Recuperado de <https://doi.org/10.34096/cas.i47.4944>
- Novaro, G. (2011). Niños y escuelas. Saberes en tensión. En G. Batallán y M. R. Neufeld (Coords.). *Discusiones sobre infancia y adolescencia: niños y jóvenes dentro y fuera de la escuela* (pp. 179-198). Buenos Aires: Biblos.
- Novaro, G. (2014). Procesos de identificación nacional en población migrante: continuidades y quiebres en las relaciones intergeneracionales. *Revista de Antropología Social*, 23, 157-179.
- Novaro, G. y Padawer, A. (2013). Identificaciones étnico-nacionales y procesos de legitimación del saber en grupos indígenas y migrantes en Argentina. *Seculo XXI*, 3(1), 10-38.
- Novaro, G. y Hecht, A. C. (2017). Educación, diversidad y desigualdad en Argentina. Experiencias escolares de poblaciones indígenas y migrantes. *Argumentos*, 30 (84), 57-76.

- Novaro, G., Diez, M. L. y Martínez, M. V. (2017). Educación y migración latinoamericana. Interculturalidad, derechos y formas de inclusión y exclusión. *Revista Migraciones Internacionales. Reflexiones desde Argentina*, 2, 7-24.
- Novaro, G., L. Santillán, A. Padawer y L. Cerletti. (2017). *Niñez, regulaciones estatales y procesos de identificación. Experiencias formativas en contextos de diversidad y desigualdad*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Biblos.
- Novaro, G., Padawer, A. y Bortón (2017). Interculturalidad y Educación en Argentina desde una Perspectiva Comparativa. *Educ. Real. [online]*.42, (3), 939-958.
- Padawer, A. (2007). Tiempos y espacios para la enseñanza: algunas reflexiones conceptuales sobre los grados de aceleración y las escuelas no graduadas como dispositivo de socialización. *Revista Propuesta Educativa*, 2(28), pp. 67-74.
- Padawer, A. (2011). ¿Trabajar y aprender? La participación de los niños mbyá en actividades productivas y la reproducción del conocimiento tradicional en un espacio rural en transformación. En G. Novaro. *La interculturalidad en debate: experiencias formativas y procesos de identificación en niños indígenas y migrantes* (pp. 123-145). Buenos Aires: Biblos.
- Padawer, A. (2014). “Mis hijos caen cualquier día en una chacra y no van a pasar hambre, porque ellos saben”: Oportunidades formativas y trabajo predial de los jóvenes en el sudoeste de Misiones-Argentina. *Trabajo y Sociedad*, 22, 87-101.
- Padawer, A. (2017). Las escuelas rurales del siglo XXI. *Anales de la Educación Común*, 2, pp. 25–32.
- Padawer, A., Greco, J. y Rodríguez Celin, L. (2013). Educación y territorio en el SO misionero: la escuela secundaria obligatoria en el contexto rural. *Revista del IICE*, 33, 47–64.
- Padawer, A.; et . al. (2017). Saber hacer. La participación en actividades de reproducción social, en las dimensiones expresivas de la vida social y en la escuela. *Boletín de Antropología y Educación* (8); 11, pp. 41-45
- Perrière, H. (2020). Pueblos indígenas y prácticas docentes en la escuela secundaria. El tratamiento de la frontera del sudoeste bonaerense del siglo XIX (Dossier: Educación y Pueblos indígenas). *De Prácticas y Discursos. Cuadernos de Ciencias Sociales*, 1-21.
- Perrière, H. (2021). Memorias y conocimientos indígenas: experiencias interculturales y educación en el sudoeste de la provincia de Buenos Aires. *Revista De La*

- Escuela De Ciencias De La Educación*, 1(16), 58-67.
<https://doi.org/10.35305/rece.v1i16.586>
- Petrelli, L. y Neufeld, M. R. (2017). La materialidad de los jardines de infantes como productora de experiencias: usos de la diversidad y relaciones de desigualdad. *Cuadernos de Antropología Social*, 4, 133-145.
- Philips, S. (1983). *The Invisible Culture*. Prospect Heights: Waveland Press.
- Rockwell, E. (1982). "De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela". *Cuadernos de Investigación Educativa*, 4.
- Rockwell, E. (1996). Keys to appropriation: Rural schooling in México. En A. Levinson, D. Forley y D. Holland (Eds). *The Cultural Production of de Educated Person* (pp. 301-324). Albany, State University: New York Press.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Rockwell, E. y Ezpeleta, J. (1983). La escuela, relato de un proceso de construcción inconcluso. *Revista Colombiana de Educación*, 2, 35-50.
- Rockwell, E. y Mercado, R. (1988). La práctica docente y la formación de maestros. *Investigación en la escuela*, 4, 65-78.
- Rogoff, B y Lave, J. (1984). *Everyday Cognition: its development in social context*. Cambridge, MA: Harvard Univestity Press.
- Santillán, L. (2011). La escolarización y el estatus de infancia en procesos de desigualdad y organización territorial. En G. Batallán y M. R. Neufeld (Coords.). *Discusiones sobre infancia y adolescencia: niños y jóvenes dentro y fuera de la escuela* (pp. 281-300). Buenos Aires: Biblos.
- Segato, L. (2010). El género en la Antropología y más allá de ella. En *Las estructuras elementales de la violencia: ensayo sobre género en la antropología, el psicoanálisis y los derechos humanos.* , (pp. 53-78). Buenos Aires: Prometeo
- Segato, R. (2011/2012). Racismo, discriminación y acciones afirmativas: herramientas conceptuales. *Observatório da Jurisdição Constitucional*. Ano 5.
- Segato, R. (2013). *La crítica a la colonialidad en ocho ensayos y una antropología por demanda*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Sinisi, L. y L. Petrelli. (2013). Entre permanecer en el jardín y el primerito: sentidos y prácticas de la educación infantil. *Revista del IICE*, 33; 93-105.

- Stanley, J. (1995). El sexo y la alumna tranquila. En P. Wood y M. Hammersley. *Género, cultura y etnia en la escuela. Informes etnográficos* (pp. 49-64). Barcelona: Paidós.
- Tamagno, L. (2009). *Pueblos indígenas. Interculturalidad, colonialidad y política*. Buenos Aires: Ed. Biblos.
- Villa, A., et al. (2009). Procesos educativos y escolares en espacios interculturales. *Decisio*, 79-85.
- Walsh, C. (2007). Interculturalidad, colonialidad y educación. *Revista Educación y Pedagogía* 19 (48), 25-35.
- Willis, P. (1977). *Aprendiendo a trabajar*. Madrid: Akal.
- Willis, P. (1993). La producción cultural no es lo mismo que reproducción cultural, que a su vez no es lo mismo que reproducción social, que tampoco es lo mismo que reproducción. En Á. Díaz de Rada Brun, H. M. Velasco Maíllo y F. J. García Castaño (Eds.). *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*. Madrid: Trotta, pp. 431-461.
- Ziegler, S., Gessaghi, V. y Fuentes, S. (2018). Las propuestas curriculares en escuelas de élite en Buenos Aires: diferenciación institucional para educar en el privilegio. *Páginas de Educación*, 11(2), 40-60.