

“Continuidad Pedagógica”, *continuidad relativa*: el posicionamiento en movimiento

Mercedes Hirsch, Javier García, Laura Cerletti y Maximiliano Rúa

A Liliana, a quien seguimos extrañando.

Introducción

Una de las prácticas que caracterizan al trabajo docente es la de organizar los conocimientos y las prácticas de enseñanza en una forma muy particular: las planificaciones y su puesta en práctica. Estas son hechas y rehechas año a año a partir de profundas reflexiones sobre la propia práctica, que las va modificando en el quehacer cotidiano. Los diferentes aspectos de una asignatura, en nuestro caso Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza de la Antropología, se interceptan y se empalman, dando lugar a un juego de continuidades y discontinuidades dentro de la propuesta que hacemos como cátedra para cada cursada. En este trabajo queremos presentar nuestro posicionamiento —epistemológico, metodológico y político—, y cómo este fue un norte para afrontar las continuidades y las discontinuidades específicas que acarrió la pandemia de COVID-19 a nuestro trabajo de planificación, en un contexto de transformación profunda en torno

a las múltiples temporalidades y espacialidades como fue el ASPO (Aislamiento Social Preventivo Obligatorio).

Todos los años al finalizar la cursada comenzamos un trabajo interno de reflexión sobre nuestra propuesta: repensamos la organización de las clases teóricas, ajustamos el diseño de las actividades en los prácticos, incorporamos algunas de las sugerencias que nos plantean lxs estudiantes, actualizamos el vínculo con las instituciones en las que lxs estudiantes llevan adelante sus prácticas, analizamos nuevos espacios de práctica, ampliamos la bibliografía, etcétera. En cada cursada algunos aspectos de la asignatura se modifican y otros se conservan; como resultado, el programa que presentamos anualmente en el Departamento de Ciencias Antropológicas (Facultad de Filosofía y Letras-UBA) expresa siempre una “*continuidad relativa*” que se manifiesta en aspectos diferentes, de tal forma que cada año se articulan contenidos nuevos con los que permanecen de ciclos lectivos anteriores. Es por esto que algunas actividades que trabajamos pueden ser comunes de un año a otro, o incluso, desarrollarse en un año, desaparecer al siguiente y volver a incorporarse unos años después.

Esta *continuidad relativa* que configura nuestra propuesta año a año refleja las múltiples temporalidades y espacialidades por las que atraviesan los procesos de enseñanza y aprendizaje y en particular los vinculados a la formación de formadores. Este juego de continuidades y discontinuidades que desplegamos cada fin de ciclo para elaborar la propuesta del siguiente año es parte del posicionamiento epistemológico, metodológico y político que venimos construyendo desde hace veinte años en la cátedra. Posicionarse es asumir nuestros puntos de partida y explicitar el enfoque que proponemos al construir conocimiento con otrxs, en nuestro trabajo de enseñar a enseñar antropología a lxs estudiantes

de la Carrera de Ciencias Antropológicas (Facultad de Filosofía y Letras-UBA).

La irrupción de la pandemia de COVID-19 acarrió una drástica ruptura de las coordenadas témporo-espaciales de múltiples actividades en todo el planeta. En particular, entre las medidas tomadas por nuestro país —y por muchísimos otros— para mitigar los efectos de la pandemia, se suspendieron las actividades escolares y académicas presenciales. En relación al sistema educativo, se propuso una “continuidad pedagógica” con diversas modalidades no presenciales. Como retomaremos luego, lo mismo sucedió respecto a la cursada de la materia en el marco de la facultad donde la dictamos: en 2020 se pospuso unas semanas el comienzo de las clases, para luego dar lugar a una cursada no-presencial. Esta transformación requirió un trabajo de análisis de la situación, de nuestras posibilidades y condiciones de trabajo como equipo de cátedra —atendiendo especialmente a las tareas de cuidado y a las mayores complejidades que abruptamente todxs debimos afrontar para sostener la vida cotidiana—, y de las condiciones de lxs estudiantes; a partir de ese análisis comenzamos a reconfigurar nuestra propuesta de cara a esta situación excepcional.

La experiencia previa de trabajo constante —año a año— en base a una “*continuidad relativa*” nos generó una base importante para producir estas reformulaciones. Por cierto, la relación con nuestros posicionamientos —que es justamente la que daba lugar a ese juego de continuidades y discontinuidades— nos permitió trabajar sobre viejos y nuevos interrogantes que traía la situación, poniendo en movimiento saberes y conocimientos previos, con los nuevos requerimientos de la no-presencialidad. De tal forma, tomamos como punto de partida la necesidad de *problematizar* la situación —analizarla en su complejidad, interrogar los múltiples condicionamientos y limitaciones, las posibilidades y los

márgenes de acción de diversos sujetos (incluyéndonos, por supuesto, a nosotrxs mismxs)—, desde un punto de vista que buscara no reducir el desafío a una cuestión de adecuación de técnicas y medios.

En estas páginas nos interesa compartir estos posicionamientos, para luego dar cuenta de algunos de los desafíos y de las resoluciones que nos fuimos dando para sostener el proceso de enseñar a enseñar Antropología en el marco de la facultad sin presencialidad durante 2020 y 2021, lo cual se desarrolló conjuntamente con la no-presencialidad en las escuelas donde se realizan las prácticas durante el 2020, y con modos mixtos (presenciales y no presenciales) durante el 2021. Así, a continuación, en primer lugar, explicitamos los aspectos principales de nuestro posicionamiento epistemológico que da cuenta de los puntos de partida teóricos desde los que problematizamos los procesos de enseñanza y aprendizaje, y en particular los vinculados a la formación de formadores. En segundo lugar, desarrollamos algunos principios metodológicos que organizan los procedimientos que desplegamos para enseñar a enseñar antropología en el contexto universitario. Y finalmente clarificamos nuestro posicionamiento político respecto a los procesos formativos que se desarrollan en los entramados públicos y en particular en el marco de la Universidad de Buenos Aires en la actual situación de pandemia.¹

El posicionamiento epistemológico

Abordamos la realidad social con una intención totalizadora, en términos dialécticos, como relaciones entre dis-

1 Al momento de escribir estas páginas, durante 2021, no han retornado aún las clases presenciales en nuestra asignatura.

tintos hechos o procesos (Kosik, 1963). Nuestro abordaje de los procesos y relaciones sociales recupera los aportes del enfoque “histórico-etnográfico” (Rockwell, 2009; Neufeld, 1996/1997) o “socioantropológico” (Achilli, 2005). Este enfoque —nombrado de un modo u otro según las autoras de referencia— se caracteriza en primer lugar, por destacar el carácter relacional dialéctico de los procesos de investigación, y así el esfuerzo por articular distintas dimensiones de una problemática reconociendo su carga histórica y situada. A su vez, las prácticas y relaciones sociales —que están siempre en movimiento— portan las huellas de tiempos pasados y presentes dinámicos donde se configuran proyectos por venir.² Desde este enfoque se resalta el carácter contradictorio y conflictivo de los procesos sociales cuyos contenidos no pueden ser definidos a priori, de ahí que cobre gran importancia la noción de sujeto reconociendo sus prácticas, experiencias, formación de espacios y relaciones (Achilli, 2005). A su vez, la perspectiva relacional requiere un trabajo de relevar las diferenciaciones internas dentro de los conjuntos sociales, más que la búsqueda de la homogeneidad (Menéndez, 2002). Como también, las articulaciones entre niveles denominados microgrupal y macrosocial, entendidos desde aquí como complementarios y no excluyentes (Menéndez, 2006), o relaciones entre distintas escalas (Achilli, 2005; 2017a).

De manera que, desde los desarrollos y posicionamientos anteriores, se hace énfasis en un proceso de trabajo que se propone, al decir de E. Rockwell, “documentar lo no documentado”³ de la realidad social, y a su vez, la incorpo-

2 Recuperando esta tradición en Gramsci: “El comienzo de la elaboración crítica es la conciencia de lo que realmente se es, es decir, un ‘conócete a ti mismo’ como producto del proceso histórico desarrollado hasta ahora y que ha dejado en ti una infinidad de huellas recibidas sin beneficio de inventario. Es preciso, efectuar, inicialmente, ese inventario” (Gramsci, 2003: 8).

3 Lo no documentado es “lo familiar, lo cotidiano, lo oculto, lo inconsciente. Es la historia de los que han logrado la resistencia a la dominación y la construcción de movimientos alternativos. Pero

ración del *conocimiento local*⁴ de lxs actores sobre sus producciones y relaciones. De ahí que sea central la descripción, análisis e interpretación de la *vida cotidiana*.⁵ En el proceso de documentación etnográfica y el estudio de las *prácticas*, se destacan aspectos como las “estrategias” y los “usos sociales” que ponen en marcha los sujetos más allá de su sujeción a las “reglas” (Bourdieu, 1988). Con ello, se busca reconstruir no solo la producción de sujetos sociales por medio de prácticas en el mundo, sino la producción del mundo por medio de dichas prácticas (Ortner, 2016), de manera que, como apunta esta autora, la transformación también será cultural. Esta teoría de la práctica restituye al sujeto en el proceso social sin perder de vista las estructuras mayores que condicionan, a la vez que habilitan, la acción social (Ortner, 2016:15). En síntesis, la teoría de la práctica está indefectiblemente vinculada a la noción de poder y hegemonía, y es también una teoría de la historia, e implica redefiniciones del concepto de cultura. Otro concepto clave ligado al de práctica será el de *apropiación*. Elsie Rockwell, recuperando las aproximaciones realizadas por Agnes Heller, sostiene que □simultáneamente conlleva el sentido de la naturaleza activa/transformadora de la acción humana, y el carácter constrictivo/permisivo de la cultura□ (Rockwell, 1997: 2). Así, la apropiación siempre transforma, reformula y excede lo que es recibido.

también es el entramado real de los intereses y poderes de quienes dominan, es aquella parte de su realidad que nunca ponen por escrito.” (Rockwell, 2009: 21).

- 4 Buscando así “entender” los significados producidos por los sujetos en sus contextos particulares, como diría C. Geertz, el sentido de los conocimientos locales, “el mundo conceptual en el que viven los sujetos” (Geertz, 1987).
- 5 Vida cotidiana “es la vida del hombre entero [...]. En ella se ‘ponen en obra’ todos sus sentidos, todas sus capacidades intelectuales, sus habilidades manipulativas, sus sentimientos, pasiones, ideas, ideologías” (Heller, 1972: 39). Entre otras cuestiones señala que es en gran medida heterogénea, y por tanto, es también jerárquica pero no inmutable, por eso es también histórica y la que más se presta a la extrañación (Heller, 1972).

Posicionarnos desde este enfoque para llevar adelante nuestro trabajo en la cátedra de Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza de la Antropología implica analizar, de manera situada y relacionamente, los diferentes procesos educativos desplegados en la sociedad, y los vinculados específicamente a los procesos de escolarización. En este sentido, diferenciamos entre los procesos educativos, los cuales están presentes en diferentes entramados de nuestra sociedad, y el proceso específico de escolarización que expresa la organización estatal que el proceso educativo adquiere en nuestra sociedad. Así, como señalamos anteriormente, el concepto de práctica es configurativo de nuestro posicionamiento respecto de los procesos educativos y escolares en general, y del proceso de formación de formadores en particular. Las prácticas son el hacer que entretiene en la experiencia las relaciones sociales cotidianas y los procesos sociohistóricos (Rúa, 2021).

Entre estas prácticas que configuran los procesos educativos, escolares y de formación de formadores, se encuentran las que desde las Cs. Educación/Pedagogía/Didáctica se denominan “enseñanza” y “aprendizaje”. Desde la cátedra, incluimos a este conjunto de prácticas en un conjunto más amplio que incluye la totalidad de prácticas construidas por una sociedad en un momento histórico y social para conceptualizar su propio entramado sociohistórico. En este sentido las prácticas de “enseñanza” y “aprendizaje” serían una de las expresiones posibles que adquieren las prácticas de construcción de conocimiento en un momento histórico y social.

Las prácticas de construcción de conocimiento son las que desplegamos para conceptualizar nuestra cotidianeidad, lo que nos lleva a plantear que, para abordar los procesos educativos, escolares y de formación de formadores —de los cuales forman parte tanto esta asignatura como los espacios donde los estudiantes llevan adelante sus prácticas— es in-

evitable problematizar el proceso social de construcción de conocimiento. Esto nos permite analizar las prácticas cotidianas que se despliegan en los entramados socioeducativos (escuelas, talleres, universidades, etcétera), en el marco de procesos históricos que contienen, pero también exceden, a las prácticas de enseñanza y aprendizaje. Enfatizamos, de tal forma, la importancia de conocer estos entramados con la mayor profundidad posible, reponiendo la complejidad y la relacionalidad que los constituye.

El posicionamiento metodológico

Explicitados algunos principios que ordenan nuestro posicionamiento epistemológico, se hace necesario precisar los procedimientos que desplegamos para enseñar a enseñar antropología en la cátedra de Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza de la Antropología. Comenzamos comentando brevemente la organización de la materia.

Lo primero que hay que aclarar es que es una materia anual y que en el primer cuatrimestre está dividida en tres espacios: teórico, teórico-práctico y práctico. El teórico está organizado en una serie de módulos, a través de los cuales se tematizan y problematiza la particular forma que adquieren las prácticas de construcción de conocimiento en los procesos de escolarización; en primer lugar, en el que involucra a las prácticas de construcción de conocimiento disciplinar de la Carrera de Ciencias Antropológicas y, en segundo lugar, en el que configura los diferentes espacios donde los estudiantes llevarán adelante sus prácticas pedagógicas/docentes. En consecuencia, el espacio del teórico tiene como propósito central repasar las principales discusiones conceptuales presentes a largo de nuestra historia disciplinar, poniendo especial énfasis en los procesos de construcción de conocimiento

de la propia disciplina —antropología— y de los que se despliegan en los procesos de escolarización. El teórico-práctico se propone analizar las lógicas y especialmente problematizar las prácticas de construcción de conocimiento que se despliegan en los entramados formativos en los que llevarán adelante sus prácticas pedagógicas lxs estudiantes, acompañando un proceso de “documentar lo no documentado” —retomando a Elsie Rockwell— de primera mano en esos entramados, y dando lugar a un proceso analítico crecientemente vinculado a la problematización de las propias prácticas de construcción de conocimiento. El espacio de prácticos se propone analizar las prácticas que se despliegan en los entramados escolares, con el objetivo de reflexionar y construir las propias estrategias para la enseñanza de la antropología *desde* la antropología (Cerletti y Rúa, 2017). Durante el segundo cuatrimestre los tres espacios dan lugar a una dinámica de trabajo personalizado denominado tutorías, las cuales implican el acompañamiento particular en pequeños grupos de trabajo de lxs docentes de las prácticas pedagógicas con lxs estudiantes que las llevan adelante en las diferentes instituciones. Una vez realizadas las prácticas pedagógicas de todxs lxs estudiantes, todos los pequeños grupos se vuelven a unificar en un espacio de trabajo enfocado en la reflexión de las experiencias llevadas adelante durante el año lectivo.

En estos espacios se van abordando de distinta manera las múltiples dimensiones ligadas a la realización de las prácticas pedagógicas. En este sentido, si —tal como sostuvimos en el apartado epistemológico— el conocimiento se construye de manera situada, esto implica que para acompañar el proceso de construcción de conocimiento por el que atraviesan lxs estudiantes al cursar la materia, necesitamos problematizar la intersección entre el proceso de escolarización que se despliega en la carrera, el que se despliega en los espacios en los que llevarán adelante su práctica y el que se propone en

los procesos de formación de formadores. Esto supone diseñar un conjunto de procedimientos que permitan a lxs estudiantes recuperar tanto sus experiencias como estudiantes de la Carrera de Ciencias Antropológicas —junto con su diversidad de experiencias formativas—, a la vez que formarlos en la recuperación y el análisis de la experiencia de los sujetos que entretejen los espacios donde llevarán adelante sus prácticas pedagógicas (ver Cerletti, 2019).

Así, la experiencia se configura a partir de las “huellas” históricas inscritas en las trayectorias educativas, domésticas, barriales, entre otras, apropiadas (en el sentido explicado más arriba) por los sujetos en los entramados escolares en los cuales llevan adelante sus prácticas pedagógicas. Esto implica trabajar con lxs estudiantes la relación que establecen con las instituciones a partir de un acercamiento etnográfico⁶ alejado de una noción de “diagnóstico”⁷ que permita la construcción de conocimiento de primera mano respecto del entretejido institucional, poniendo especial foco en las relaciones vinculadas a los procesos de construcción de conocimientos que allí se despliegan. Desde la propuesta metodológica de la cátedra, esto se desarrolla a partir de un conjunto de procedimientos que permite revisar las experiencias y posicionamientos de lxs estudiantes y así, en base al conocimiento de la cotidianeidad institucional —con la mirada puesta en las prácticas de los sujetos que la protagonizan— producir una propuesta para la realización de sus prácticas pedagógicas.

6 Este acercamiento se da a partir de un trabajo de campo que recupera la tradición anteriormente abordada sin pretender una profundidad analítica que supere las posibilidades de una cursada anual, y que requeriría ampliar los referentes empíricos y una extensión mayor en el tiempo; no obstante, se busca la descripción y formulación de una problemática situada, informada teórica y analíticamente en base a esos referentes empíricos.

7 Para una discusión —y diferenciación— respecto a esta idea de “diagnóstico”, se puede ver Fabrizio y Gallardo (2016).

De esta manera, durante el primer cuatrimestre llevamos adelante diferentes estrategias que posibiliten a lxs estudiantes la elaboración de una hipótesis o pregunta de trabajo; un producto al que denominamos “eje” en tanto que permite orientar la planificación de las propuestas programáticas — programa, unidad y clase—, así como articular y poner en relación sus distintos componentes, y que en el segundo cuatrimestre serán puestas en práctica construyendo conocimientos con lxs estudiantes de la institución donde llevan adelante sus prácticas pedagógicas. De esta manera, se diseñan estrategias que permitan abordar los entramados donde llevan adelante sus experiencias desde la *co-construcción cotidiana* (Rockwell, 2010). Vale aclarar que la complejidad que conlleva el análisis de las situaciones cotidianas sólo puede ser percibida a través de su historización y desnaturalización (Neufeld, 1996/97: 153). Los estudios antropológicos han aportado a comprender lo distinto en su inmensa variedad, al tiempo que posibilitan que sometamos a lo propio, a lo cotidiano, a un ejercicio de des-cotidianización por un lado, de des-naturalización por otro (Neufeld, 2010: 28). Esta propuesta de des-naturalización, hace hincapié en desarrollar el peso de la historia en estos procesos, entenderlos en términos de un “presente historizado” (Ezpeleta y Rockwell, 1985; Neufeld 1996/97; Pallma y Sinisi, 2004; Rockwell, 2007).

Por último, en este plano de la cotidianidad, es importante reflexionar acerca de las prácticas, tanto para analizar nuestro accionar con relación a nuestra propuesta programática al interior de la cátedra, como también para indagar acerca de las apropiaciones llevadas adelante por parte de lxs estudiantes al encarar su *práctica docente*. Siguiendo a E. P. Thompson (1989a), entendemos por *formación* un proceso dinámico, es decir, un producto siempre inacabado, que obedece tanto a la acción como al condicionamiento. Por tanto, partimos del supuesto de entender a lxs estudiantes

como sujetos activos de este proceso, articulado complejamente con sus *experiencias* (Thompson, 1984).⁸ De modo que, desde el comienzo de la materia, propiciamos una compleja vinculación de sus experiencias formativas, con la propuesta de la asignatura y su formación actual, para elaborar la futura práctica docente.

El posicionamiento político y nuestras prácticas en movimiento

En 2020, la cursada de la materia se fue demorando hasta que comenzó más tarde de lo que estaba establecido por calendario dado la situación de ASPO, como mencionamos más arriba. Esto no solo impedía que nosotrxs mantuviéramos las clases con lxs estudiantes en la facultad, sino que a su vez, también ellxs se veían imposibilitadxs de realizar un trabajo de campo que significara acercarse físicamente a las instituciones y sus sujetos donde debían desarrollar el acercamiento etnográfico, y a partir de este, el ejercicio de planificación y luego práctica docente.

En una rápida síntesis de un trabajo arduo y complejo de reorganización, la cursada se inició con encuestas para conocer algunas de las experiencias de lxs estudiantes y sus trabajos pasados o actuales en instituciones escolares u otros ámbitos donde se desplegaran procesos de construcción de conocimientos. Hicimos reuniones por Zoom con algunxs explicando los alcances de la materia. Había estudiantes sin contactos con escuelas, otrxs sin saber si podrían hacer la práctica docente en el segundo cuatrimestre u otro año.

8 En cuanto a las relaciones entre las experiencias y los procesos formativos (y en particular aquellas relaciones desarrolladas en el marco de la asignatura referida), ver Cerletti, 2013 y 2019; Hirsch, 2021 y Rúa, 2021.

Todo esto cargaba el comienzo de angustias, ansiedades, necesidades de terminar la carrera, etcétera. A lo largo del año a esto se fue sumando el aumento de contagios por COVID-19 a nivel general de la población y en familiares de estudiantes y docentes.

Y así empezamos, con la incertidumbre propia del momento histórico que estábamos atravesando, pero con las certezas de los años del dictado de la materia y nuestros posicionamientos y enfoque. Luego conformamos foros de trabajo de acuerdo a las experiencias previas o posibilidades de inserción de lxs estudiantes en las instituciones: ya sea si podían hacer una “memoria profesional” por tener más de tres años de antigüedad en la docencia,⁹ lxs que podían realizar su trabajo en relación a instituciones escolares de nivel secundario o terciario; otrxs tendrían asegurada la vinculación con alguna materia de la facultad, donde podrían tener lugar sus prácticas; y por último, otras experiencias que estuvieran vinculadas a trabajos en museos, Tecnópolis, organizaciones sociales, etcétera. Todo esto significó intercambios por mail para ubicar a todxs en los foros, luego momentos de encuentros sincrónicos por distintas plataformas (Zoom o Meet), actividades que se subían y devolvían por el campus de la facultad, clases grabadas por audio, clases sincrónicas, entre otras. A su vez, ya no contábamos con los espacios/tiempos anteriores (Teórico / Teórico-práctico / Práctico) de la presencialidad.

Son múltiples los aspectos y las dimensiones que se podrían analizar en esta nueva cotidianeidad que se fue desplegando en relación al cursado de la materia. En esta instancia nos centraremos en dos desafíos importantes que se presentaron: el primero, tiene que ver con el recorrido de parte

9 Esta es una posibilidad reglamentaria previa a la pandemia, regulada por la Resolución N°323/98, para acreditar el Módulo 2 (correspondiente a las prácticas docentes).

nuestra para dar cuenta de los contenidos en el nuevo contexto, y en segundo lugar, la situación con la que se encontraron lxs estudiantes en relación a las escuelas y sujetos con quienes trabajarían.

Con respecto al primer desafío, comenzamos abordando el Núcleo 1 de la materia que denominamos “Educación y escolarización desde la Antropología. Las prácticas de producción de conocimientos”. El mismo hace una introducción a la perspectiva de la cátedra para comprender y diseñar procesos de construcción de conocimiento en contextos de enseñanza intencionada (Sinisi, Cerletti y Rúa, 2017). Allí se retoma el enfoque etnográfico arraigado en el campo de la Antropología y la Educación y en particular para nuestro contexto local (Cerletti, 2017) y discusiones en torno a la educación y escolarización (Levinson y Holland, 1996). Continuamos con la aproximación a los contextos escolares focalizando en dos aspectos que, desde nuestra perspectiva, son fundamentales para problematizar la cotidianeidad en las escuelas: sujetos (docentes y estudiantes) y prácticas de producción de conocimiento situadas. Suspender los juicios de valor para problematizar y desnaturalizar esta cotidianeidad nos parece un primer paso crucial para poder producir el propio lugar de antropólogos y docentes (Cerletti y Rúa, 2017). Como expusimos anteriormente, nos posicionamos desde un enfoque relacional, que nos permita abordar las prácticas de docentes y estudiantes en relación con la producción de conocimiento, buscando identificar la presencia de supuestos ya sea en torno a los procesos educativos, a los sujetos y a los contextos de enseñanza (Rockwell, 2011; Cerletti, 2013). En este recorrido, un aspecto que consideramos clave es que lxs estudiantes puedan centrarse en el análisis de las propias experiencias, en tanto docentes o futuros docentes y estudiantes (Alliaud, 2017; Cerletti, 2019). Así les propusimos problematizar, a partir de analizar las propias trayectorias escolares y educati-

vas, el “lugar docente” y los sentidos que manejamos en torno a la cotidianidad escolar y las relaciones que se establecen en ella (Achilli, 2017b). En estas instancias de construcción de vínculos, permisos y negociaciones con las escuelas, trabajamos analizando registros de campo y/o reconstrucciones previas a dicha inserción.

Continuamos con el Núcleo 2 al que denominamos “La enseñanza de la Antropología: La fundamentación del posicionamiento entre la tradición disciplinar y las prácticas de producción de conocimientos contextualizadas”. En este segundo núcleo buscamos explicitar los fundamentos a partir de los cuales construimos el propio posicionamiento como docentes respecto a las herencias disciplinarias (queridas y no queridas) de la tradición antropológica (Neufeld y Wallace, 1998; Hirsch y Salerno, 2017). Consideramos central, para construir este posicionamiento tener en cuenta a *quiénes* va dirigida la propuesta, en *qué contexto* se despliega, cuáles son las intenciones que sostiene identificadas con el *¿para qué?*, y *qué* queremos enseñar en relación al marco de nuestra tradición disciplinar, siempre en diálogo con otras ciencias sociales (Rockwell, 2009b; Thompson, 1989b; Lander 2000; Wallerstein, 1996). Como solemos resaltar, y retomando las dimensiones que estructuran este escrito, señalamos que los fundamentos de la propuesta de enseñanza tienen tres dimensiones: *teórico-epistemológica*, que implica la reflexión sobre cómo la propia disciplina construye conocimiento sobre el mundo social, la dimensión *teórico-metodológica*, que significa la revisión de las discusiones a partir de las cuales se construye el campo problemático disciplinar a ser comunicado, y por último el aspecto *contextual y político* en el que esos conocimientos son tensionados y apropiados en interacción con otros saberes disciplinares y otras epistemologías (Sinisi, Cerletti y Rúa, 2017).

En el Núcleo tres, lxs estudiantxs deben comenzar a explicitar sus propios posicionamientos para empezar a planificar. En este momento, sí es importante que los registros de campo y las reflexiones que se van realizando sean a partir de la aproximación a los contextos institucionales en los que realizarán su futura práctica docente. En este núcleo buscamos que lxs estudiantes puedan construir un escrito al que denominamos “Planificación de Núcleo temático” o “Planificación de Unidad” según los sentidos escolares o de la didáctica. Como señalan Feldman y Palamidessi (2001) planificación, plan, programa o proyecto —según las distintas denominaciones— comparten ciertas cuestiones, tales como: resolver algún problema, ser una forma de representación, implican la posibilidad de anticipación, y son una prueba o intento (una hipótesis de trabajo, podríamos decir), dado que no es definitivo. Esto es algo usual en el sistema educativo y que nosotrxs recuperamos con la impronta de *antropologizar la didáctica* (Cerletti y Rúa, 2017). Entendemos que se trata de una práctica que conlleva la autoría y originalidad docente que media entre el acercamiento etnográfico y su concreción en la puesta en acto en el aula. En continuidad con lo anterior, los “propósitos” buscan dar cuenta de los posicionamientos elegidos asumiendo el punto de vista teórico metodológico y político ideológico (Narotzky, 2004) en el cual se sustenta la planificación, y por tanto, el marco de acción de las situaciones que luego se producirán en el aula (García, 2017; Hirsch, 2021). Y así solemos problematizar ¿para qué consideran que es relevante el trabajo enunciado en la fundamentación de la planificación para ese contexto específico, sus estudiantes y en las actuales condiciones? Justamente, la práctica de la planificación, como fuimos aludiendo en los apartados anteriores, constituye un posicionamiento epistemológico y teórico, en tanto comunica y busca propiciar la construcción conocimientos dentro de un área determinada, y político, en tanto

que articula tácticas y estrategias específicas diseñadas para sujetos y contextos particulares, entendidos en su relacionalidad y en la historicidad que los constituye.

A lo largo del cuarto Núcleo, y con una experiencia de planificación de la propia autoría *hecha*, buscamos profundizar en el análisis de la planificación en tanto objeto de construcción de conocimiento. A tal fin, resulta clave que lxs estudiantes puedan revisar cómo construyeron, recortaron y seleccionaron esos contenidos teniendo en cuenta aspectos de sus propias experiencias formativas, como así también tradiciones teóricas y herencias que retoman. Así trabajamos las legitimaciones del curriculum escolar entendiendo a la *fundamentación* —de la propia planificación— como la primera de las transformaciones del conocimiento en este contexto (Candela, 2001; Cerletti, 2008; Rúa, 2019). Esta instancia supone recuperar todo lo que lxs estudiantes venían trabajando, problematizando y elaborando, a la vez que seguir sumando aspectos ligados a su particular acercamiento etnográfico, y fundamentalmente, la búsqueda y selección de la bibliografía propia acode a los temas, conceptos o problemáticas que querían dar. Dado lo extraordinario de la cursada del año 2020 se demoró el cierre del 1er cuatrimestre; así, recién luego de un breve receso comenzamos con el Núcleo 4 al que llamamos “Los aportes de la Antropología al estudio de los procesos de construcción de conocimiento: saberes, contenidos, planificaciones y curriculum”. En este núcleo se trabajaron tres aspectos: la historia de la Carrera de Ciencias Antropológicas de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA (Rúa, 2019), ¿qué relaciones hay entre las prácticas de construcción de conocimientos y las de los contenidos? ¿Y con los saberes? Y por último, ¿qué relación hay entre esas prácticas, las planificaciones y curriculums? En paralelo al dictado de estas clases, lxs estudiantes fueron imaginando, y de a poco detallando —en base a lo que habían podido documentar a

la distancia sobre los contextos específicos en los que estaban enfocadas sus prácticas pedagógicas—, clases de su unidad para luego elegir una y exponerla a sus compañerxs y docentes en un ejercicio que llamamos “microclases” y que persigue —como señala Maximiliano Rúa— problematizar y analizar el “aprendizaje de las prácticas” y las “prácticas de aprendizaje” (Rúa 2021).¹⁰ En esta ocasión, el desarrollo de esas “microclases” tuvo lugar a partir de encuentros sincrónicos y de la circulación previa de materiales escritos y/o audiovisuales a través de los foros.

El Núcleo 5 de nuestra materia significó establecer un espacio de tutoría en pequeños grupos de trabajo, de modo sincrónico a través de la plataforma Google Meet, para acompañar y orientar el proceso que conduciría a la realización de la práctica docente de cada estudiante en la institución escolar elegida.¹¹ A su vez, esta práctica docente —llevada adelante no presencialmente en el contexto de pandemia— pone en movimiento, y especialmente, concreta la relación con *otrxs* —los sujetos que protagonizan los diversos espacios educativos— dando lugar a una profundización y al despliegue de este proceso que entendemos como *la práctica del aprendizaje y el aprendizaje de la práctica* (Rúa, 2021), dinamizado a partir de la experiencia de enseñanza que hacen lxs estudiantes. Es en este despliegue de prácticas, preparado previamente (*planificado*) desde el enfoque que expusimos, que tiene un lugar crucial el aprendizaje del oficio de enseñar antropología. La organización concreta de tiempos y espacios de estas prácticas docentes siempre ha sido dificultosa y, por cierto,

10 Para un mayor desarrollo conceptual y analítico respecto a estas prácticas de construcción de conocimientos, ver Rúa, 2021.

11 Como mencionamos anteriormente, aquellxs estudiantes en condiciones de elaborar la “Memoria Profesional” tuvieron un espacio específico a tal fin, y lo mismo aquellxs cuyas prácticas se vinculaban a escuelas secundarias, a terciarios, a otras asignaturas en la carrera, a Museos o espacios afines, y en espacios educativos de organizaciones sociales.

tuvo mayores complejidades en la virtualidad al no poder ser prefigurada con la anticipación con que solía hacerse, dado el estallido sobre la vida cotidiana que generó la pandemia. Con el posicionamiento propio como norte —y del mismo modo, con la propuesta de que lxs estudiantes construyeran y explicitaran también el propio posicionamiento—, se fueron buscando las diversas posibilidades de adecuación a la no-presencialidad, entendiendo la *adecuación* en el sentido que lo plantea Achilli (2005): como coherencia entre el enfoque teórico y epistemológico, las preguntas/problemas que se postulan, y los procedimientos que se llevan adelante para darles respuesta. A tal fin, se usaron los diversos medios disponibles según cada contexto, buscando que la mirada no perdiera de vista la necesidad de conceptualizar y complejizar la experiencia, descentrando la pregunta de los medios y las técnicas, para volver a ella desde esta preocupación por la adecuación y la sintonía desde la explicitación de los posicionamientos.

En el sexto y último núcleo de la materia trabajamos las reflexiones finales que incluyen especialmente todo este tramo de la experiencia docente (Cerletti, 2019), pero también distintos aspectos abordados durante todo ese año tan particular. Esta entrega se realizó junto con la elaboración de una propuesta de Programa anual de la asignatura en la cual estuvieron trabajando. De esta manera, el programa debía contener a los diferentes núcleos que componen la materia, en particular uno de ellos fue el desplegado en su práctica docente, y que contuvo a su vez a las clases que dictaron. Vale enfatizar que esta reflexión teórica final —acompañada de estos objetos producidos como parte de las prácticas— es un momento clave del análisis de la experiencia realizada, y de objetivación del propio proceso de formación de lxs estudiantes como antropólogos-docentes.

La cursada en el marco del ASPO implicó distintos desafíos para una materia que reivindica la experiencia situada como punto de partida para la práctica docente: ¿Cómo generar continuidad pedagógica en este contexto de *discontinuidad relativa* de la vida cotidiana? Entonces hasta aquí el desafío de enseñar lo previsto, desde ya que haciendo modificaciones y selecciones, pero sobre todo organizando los tiempos y los espacios de encuentros de manera novedosa para nosotrxs, buscando acompañar a lxs estudiantes desde este nuevo lugar. Para ellxs significaba ir conociendo el posicionamiento de la cátedra, revisar el enfoque etnográfico, analizar sus supuestos, revisar herencias queridas y no queridas de la tradición antropológica, reconstruir sus experiencias previas en torno a la construcción de conocimientos. Y a la vez, nos encontrábamos con el segundo desafío señalado, que se encaminó a través de la puesta en contacto por correo electrónico o por Whatsapp con autoridades escolares y docentes, empezar a conocer quiénes eran y cómo estaban en este particular momento lxs estudiantes y docentes de los cursos seleccionados o con lxs que ya trabajaban (en el caso de aquellxs estudiantes que ya tenían inserción docente), comenzar a seleccionar temas o conceptos que quisieran enseñar, y pensar cómo implementarlos en la virtualidad en esos contextos y con esos sujetos específicos. Es decir, no solo debían apropiarse de los contenidos de nuestra materia de forma virtual sino que tenían que encarar un acercamiento etnográfico a las escuelas que se presentaba distante de la tradición antropológica de ir al lugar y reconstruir allí prácticas, sentidos, relaciones o procesos que nos interesa indagar.¹²

Para la antropóloga Sabina Frederic (2016) la actividad de investigación antropológica es y puede ser realizada de ma-

12 Hay diversos trabajos que realizan este tipo de acercamientos virtuales, se puede ver por ejemplo: Ardèvol, E. y Lanzeni, D. (2014); Hine, C. (2011); Estalella, A. (2018); Pink S. *et al.* (2019).

nera indisociable a otra práctica profesional que llama “intervención del conocimiento antropológico”. De esta manera, destaca para este tipo de intervenciones, la necesidad de estar mediadas por un proceso de conocimiento propiamente etnográfico. Retomando esta perspectiva, Julieta Quirós señala que “las prácticas de conocimiento que movilizamos en la investigación antropológica son y pueden —me atrevo a decir también, deben— ser desplegadas activamente como herramientas de intervención antropológica” (Quirós, 2021: 40). En nuestro caso, aquellas prácticas de conocimiento relevadas en los contextos escolares producidas por lxs estudiantes a partir de la descripción y problematización de sujetos y relaciones en dichos contextos, luego serán desplegadas en sus prácticas docentes como forma de intervención. A esto lo venimos denominando “doble retroalimentación” (Sinisi, Cerletti y Rúa, 2017) ya que, a partir de la documentación de la cotidianeidad, recuperamos esos saberes para enseñar, y es lo que da pie a pensar también el proceso de planificación y práctica docente.

Vale resaltar que en tiempos anteriores a la pandemia todo este trabajo claramente tenía una parte individual de lectura de textos y reflexión del propio recorrido, pero también, otra que entendemos fundamental, de trabajo grupal al momento de acercarse a las escuelas, registrar distintos eventos, varias personas y la resolución colectiva de consignas en grupos pequeños y también de intercambio y discusión con otrxs en los tres espacios antes mencionados de la materia; esto ahora quedaba limitado a los intercambios generados en los foros y en los encuentros sincrónicos. Asimismo, el trabajo de documentar lo no documentado que proponemos, lo fuimos desarrollando con lxs estudiantes a través de un acompañamiento de las diversas posibilidades que se abrían en cada caso, buscando que el trabajo de problematización se fuera desplegando junto con las nuevas formas —y no tan nuevas

(ver la nota al pie número 12)— de construir relaciones a través de la virtualidad con esos sujetos e instituciones.

Profundizar en el análisis de estas dimensiones de los procesos de construcción de conocimientos (tanto propios como de lxs sujetos con quienes trabajamos en la facultad o en las escuelas) implica pensar a las prácticas de conocimientos desde agencias concretas junto a sus condicionantes, apuntando a relevar la complejidad de las construcciones en los particulares y novedosos contextos. Apostamos en este desafío a creer que las interacciones personales cara a cara no pueden ser reemplazadas. ¿Será así? ¿Qué se pierde y qué se transforma cuando por fuerza mayor deben serlo?

A modo de nuevas aperturas

Los posicionamientos construidos a lo largo de años de experiencia de trabajo en la cátedra —que se desarrollaron conjuntamente con nuestras investigaciones en el campo de la Antropología y Educación—, nos permitieron encontrar una base de sustentación sobre la que responder a las nuevas circunstancias derivadas de la pandemia. El movimiento que veníamos haciendo con nuestras propias prácticas de enseñanza, en esta materia dedicada a enseñar a enseñar Antropología —con una relación dinámica entre continuidades y discontinuidades—, también contribuyó a la posibilidad de trabajar sobre los nuevos interrogantes dándonos la posibilidad de problematizar, como decíamos más arriba, de analizar la situación en su complejidad, y desde ahí, ir construyendo modos de llevar adelante las prácticas vinculadas a la construcción de conocimientos con otrxs, y más específicamente, la formación de formadores. Muchxs estudiantes pudieron acreditar la materia en los plazos del ciclo lectivo,

y con ello, muchxs de ellxs también lograron acercarse a su graduación y/o concretarla.

El trabajo dinámico, siempre en movimiento, de ir avanzando sobre lo que sabíamos de la mano de nuevos interrogantes, fue dando lugar a muchas preguntas aun sin responder, y más que nunca en un contexto como el que está atravesando el mundo entero. Las incertidumbres y las incertezas son abundantes, y eventualmente, productivas, en tanto se conjuguen con condiciones de posibilidad para abordarlas. En este sentido, sabemos que ir respondiéndolas es una tarea que lleva tiempo (de pensamiento, de trabajo colectivo, de escritura, y demás), y que inevitablemente las preguntas se multiplican. Sabemos también que la base en esos posicionamientos evita caer en posturas utilitarias o tecnicistas, que restrinjan la complejidad a preguntas exclusivamente centradas en las herramientas y los medios para la construcción de conocimientos.

Pero más importante aún, sabemos que pudimos sostener y desarrollar este trabajo por el apoyo y acompañamiento que nos dimos como equipo, consolidado por los años de trabajo compartido, y por la fuerza de los vínculos afectivos que nos unen. Nuestras propias vidas —y junto con ello, indudablemente nuestras situaciones laborales— sufrieron profundas y abruptas transformaciones. Los cuidados mutuos, la atención a las condiciones de posibilidad de lxs compañerxs de cátedra y de lxs estudiantes, la generosidad para hacer más cuando unx de nosotrxs estaba en mejores condiciones y de pausar cuando estas empeoraban, mostraron que los posicionamientos epistemológicos, teórico-metodológicos y políticos no solo se construyen en torno a las prácticas de construcción de conocimiento, sino también en las prácticas que sostienen nuestras vidas.

Bibliografía

- Achilli, E. (2005). *Investigar en Antropología Social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Laborde Editor.
- . (2017a). "Construcción de conocimientos antropológicos y coinvestigación etnográfica. Problemas y desafíos". En *Cuadernos de Antropología Social* Núm. 45, pp. 7-20. Sección de Antropología Social, Instituto de Ciencias Antropológicas, Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.
- . (2017b). "Enseñar antropología. Una introducción." En Cerletti, L. y Rúa, M. (Comps.), *La Enseñanza de la Antropología*. Colección Libros de Cátedra. de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Alliaud, A. (2017). *Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio*. Paidós.
- Ardèvol, E. y Lanzeni, D. (2014). "Visualidades y materialidades de lo digital: caminos desde la antropología". *ANTHROPOLOGICA/XXXII* (33), pp. 11-38.
- Bourdieu, P. (1988). "De la regla a las estrategias" En *Cosas dichas*, pp. 67-82. Gedisa.
- Cerletti, L. (2013). "Enfoque etnográfico y formación docente: aportes para el trabajo de la enseñanza". En *Pro-Posicoes*, 24 (2), pp. 81-93.
- . (2017). "Antropología y Educación en Argentina: de condiciones de posibilidad, preocupaciones en común y nuevas apuestas". En *Revista Horizontes Antropológicos* núm. 49, UFRGS.
- . (2019). "La formación docente de los/as antropólogos/as y sus prácticas de enseñanza: acerca del trabajo sobre las experiencias". *Debates em Educação*, Dossier Ensino de Antropologia. 11(23), pp. 416-431, Jan./Abr. 2019. <http://dx.doi.org/10.28998/2175-6600.2019v11n23p416-431>
- Cerletti, L. y Rúa, M. (2017). "Antropología de la Enseñanza: conocimientos y experiencias". En Cerletti, L. y Rúa, M. (Comps.) *La Enseñanza de la Antropología*. Colección Libros de Cátedra. de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Estalella, A. (2018). "Etnografías de lo digital: Remediaciones y recursividad del método antropológico". *AIBR. Revista de Antropología Iberoamericana*. 13 (1), Enero-Abril, pp. 45-68.

- Ezpeleta, J. y Rockwell, E. (1985). "Escuela y clases subalternas". En: *Educación y clases populares en América Latina*. Rockwell e Ibarrola (comps). IPN, DIE.
- Fabrizio, M. L. y Gallardo, S. (2016). "¿A quiénes le enseñamos y qué contenidos elegimos?...? Repensando la contextualización y la producción de conocimiento en el aula desde —y para— la enseñanza de la antropología". En *REBES- Revista Brasileira de Ensino Superior*, 2 (1), jan.-mar. 2016, pp. 8-20. Brasil.
- Frederic, S. (2016). "Intervenciones del conocimiento antropológico en terreno militar". *Quehaceres*, núm. 3, pp. 58-69.
- García, J. (2017). "No me importa si me aburro o me hacen hablar de política... necesito el título": la producción del "sujeto crítico" en un Bachillerato Popular. Propuesta Educativa Número 47 Año 26, Jun. 2017, Vol. 1, pp. 141 a 152. <http://propuestaeducativa.flacso.org.ar/revista/indice-n47/>
- Geertz, G. (1987). *La interpretación de las culturas*. Gedisa.
- Gramsci, A. (2003) [1948]. *El materialismo histórico y la filosofía de Benedetto Croce*. Nueva Visión.
- Heller, A. (1972). "La estructura de la vida cotidiana" En *Historia y vida cotidiana*. Grijalbo.
- . (1977). *Sociología de la vida cotidiana*. Península.
- Hine, C. (2011). *Etnografía virtual*. Colección nuevas tecnología y sociedad. UOC. Primera edición digital en lengua castellana.
- Hirsch, M. y Salerno, V. (2017) "Los procesos socioculturales entre el pasado y el presente: Reflexiones sobre la enseñanza del enfoque socioantropológico". En Cerletti, L. y Rúa, M. (Comps.) *La Enseñanza de la Antropología*. Colección Libros de Cátedra. de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Hirsch, M. (2021). "Antropoqué...? Un análisis de estrategias de aproximación a la antropología para jóvenes en transición de la escuela secundaria a la educación superior". En Moya, M. M y Rúa, M (Comp.) *Aprendizaje del "oficio" en la Universidad*. de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Kosik, K. (1963). "La totalidad concreta". En *Dialéctica de lo concreto*, pp. 53-76. Grijalbo.
- Lander, E. (2000) "Saberes coloniales y eurocéntricos" en E. Lander (comp). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*. Clacso.

- Levinson, B. y Holland, D. (1996). "La producción cultural de la persona educada: una introducción". En: Levinson, B., Foley, D. y Holland, D. *The cultural production of the educated person. Critical ethnographies of schooling and local practice*. State University of New York. Traducción: Laura Cerletti.
- Menéndez, E. (2002). *La parte negada de la cultura. Relativismo, diferencias y racismo*. Bellaterra.
- . (2006). "Desaparición, resignificación o nuevos desarrollos de los lazos y rituales sociales". *Relaciones* 107. Colegio de Michoacán.
- Neufeld, M. R. (1996/1997). "Acerca de Antropología Social e Historia: una mirada desde la Antropología de la Educación". *Cuadernos Del Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano*, núm.17, pp. 145-158.
- . (2010). "Procesos sociales contemporáneos y el desarrollo de la Antropología Social y Política". En *Introducción a la Antropología Social y Política. Relaciones sociales, desigualdad y poder*. María Rosa Neufeld y Gabriela Novaro (compiladoras). de la facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires
- Neufeld, M. R. y Wallace, S. (1998). "Antropología y Ciencias Sociales. De elaboraciones históricas a herencias no queridas a propuestas abiertas". En Neufeld, M. R., Grimberg, M., Tiscornia, S. y Wallace, S. (comps.), *Antropología Social y Política*. Eudeba.
- Ortner, S. (2016). *Antropología y teoría social: Cultura, poder y agencia*. Universidad Nacional de Gral. San Martín, UNSAM EDITA.
- Pallma, S. y Sinisi, L. (2004). "Tras las huellas de la etnografía educativa. Aportes para una reflexión teórico metodológica". En *Cuadernos de Antropología Social* núm. 19. Sección Antropología Social, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Pink, S. et al. (2019). *Etnografía digital. Principios y práctica*. Morata Quirós, J. (2021). *¿Para qué sirve un antropólogo? La intervención antropológica y sus relaciones con la investigación*. Universidad Nacional de Córdoba, Facultad de Filosofía y Humanidades.
- Rockwell, E. (1997). "La dinámica cultural en la escuela". En Álvarez, A. y Del Río, P. (eds.) *Hacia un currículum cultural: un enfoque vygotkiano*.
- . (2007). "Huellas del pasado en las culturas escolares". *Revista de Antropología Social* (16), pp. 175-212.

- . (2009a). "La relevancia de la etnografía". En: *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós.
- . (2009b). "El diálogo entre Antropología e Historia". En *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en procesos educativos*. Paidós.
- . (2010). "Tres planos para el estudio de las culturas escolares". En: *Aprendizaje y contexto: contribuciones para un debate*. N. E. Elichiry, Coord. Manantial.
- . (2011). Los niños en los intersticios de la cotidianeidad escolar. ¿Resistencia, apropiación o subversión? En Batallán y Neulfed. *Discusiones sobre infancia y adolescencia: Niños y jóvenes dentro y fuera de la escuela*. Biblos.
- Rúa, M. (2019). "El currículum desde un enfoque antropológico". *Debates em Educação*, Maceió.
- . (2019). "El recorrido de una „titulación": el Profesorado de Enseñanza Media y Superior en Ciencias Antropológicas de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires". Ponencia presentada en las XV Jornadas Rosarinas de Antropología Sociocultural.
- . (2021). "Entre el aprendizaje de las prácticas y las prácticas de aprendizaje". En Moya, M.M y Rúa, M (Comp.) *Aprendizaje del "oficio" en la Universidad*. de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Sinisi, L., Cerletti, L. y Rúa, M. (2017). "La enseñanza de la Antropología y la formación de profesores". En Cerletti, L. y Rúa, M. (Comps.) *La Enseñanza de la Antropología*. Colección Libros de Cátedra. de la Facultad de Filosofía y Letras, 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*, pp. 13-61. Crítica.
- . (1989a). *La formación de la clase obrera en Inglaterra*. Crítica.
- . (1989b). "Folklore, Antropología e Historia Social". *Historia Social*, núm. 3, pp. 81-102.
- Wallerstein, I. (1996) "¿Qué tipo de ciencia social debemos construir ahora?". En *Abrir las Ciencias Sociales*. Siglo XXI editores.