



Antropología y Educación. Reflexiones y propuestas respecto a su enseñanza para la formación en Ciencias de la Educación

Anthropology and Education. Teaching considerations and proposals for the Educational Sciences programme

Lidia Mabel González

lidgonzalez2014@gmail.com

Especialista en la Enseñanza de las Ciencias Sociales (UNCuyo). Doctoranda en Doctorado en Ciencias de la Educación, en trayecto final de elaboración de Tesis (UNCuyo), Diplomada Internacional en Intervención y Prevención en Violencia de Género y Políticas Públicas (UCCuyo). Profesora en la Enseñanza Media y Superior en Ciencias de la Educación (UNSL). Profesora Adjunta exclusiva Docencia de grado y posgrado en la enseñanza de la antropología y la formación docente, FCH-UNSL.

46

Está a cargo de la dirección de proyectos de Investigación en el área Socio antropológica de la Educación y Formación Docente: Identidades y procesos. Investigación antropológica/etnográfica de las experiencias de formación docente en contexto. Representante de la Red de Formación Docente KIPUS Costa Rica en San Luis, Argentina: red que coordina actividades con instituciones locales, nacionales e internacionales (UBA-UNSL-KIPUS CR).

Antecedentes relevantes de gestión en distintas áreas institucionales.

Resumen

Antropología y Educación como disciplina a enseñar en la educación superior, posee una dimensión constitutiva en el desarrollo de las diferentes carreras



de la Facultad de Ciencias Humanas en la que se ofrece. Este trabajo compone un recorte acerca de la enseñanza de la Antropología para estudiantes del Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de San Luis. Diferentes inquietudes cristalizaron la práctica de enseñanza como dimensión de contexto, compleja, y protagonista de aquellos dispositivos de formación inicial que emergieron en la elaboración de borradores tras borradores, objetivados en una programación genuina como modo particular de concebir la esencia del quehacer docente. En ella emerge, "la antropología como herramienta cognitiva, justamente y sosteniendo, que en el proceso de generación de conocimientos se establece una relación compleja y crítica al momento de ser interpelados por la realidad desde la perspectiva de la Antropología Social y Cultural" (Krotz, 2011). Se destacará el giro epistemológico ocurrido en la última década plasmado en la construcción de programas de estudio de las carreras citadas vinculando intrínsecamente el campo teórico y metodológico de la Antropología con el amplio campo de saber de las Ciencias de la Educación.

Palabras clave: Enseñanza-Antropología y Educación – Reflexiones - Propuestas

Abstract

Anthropology and Education as a discipline to be taught in higher education, has a constitutive dimension in the development of the different careers of the Faculty of Human Sciences in which it is offered. This work composes a clipping about the teaching of Anthropology for students of the Faculty and Bachelor of Science in Education at the National University of San Luis. Different concerns crystallized the teaching practice as a context dimension, complex, and protagonist of those initial training devices that emerged in the elaboration of drafts after drafts, objectified in a genuine programming as a particular way of conceiving the essence of the teaching task. In it emerges, "anthropology as a cognitive tool, precisely and sustaining, that in the process

of generating knowledge a complex and critical relationship is established at the time of being questioned by reality from the perspective of Social and Cultural Anthropology" (Krotz , 2011). The epistemological turn that occurred in the last decade, reflected in the construction of study programs of the aforementioned careers, will be highlighted, intrinsically linking the theoretical and methodological field of Anthropology with the broad field of knowledge of Educational Sciences.

Keywords: Teaching- Anthropology and Education-Reflections-Proposals

Introducción

Este trabajo compone un recorte acerca de la enseñanza de la Antropología para estudiantes del Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación. A partir del plan de estudio Ord. 20/1999, los diferentes programas ofrecían una organización dirigida a la enseñanza de la Antropología en general, como también una unidad temática específica que abordaba los procesos educativos apoyados con bibliografía de autores de España, México y Argentina. El conjunto de contenidos que comprendieron, desplegaba la identificación de la Antropología describiendo los diferentes momentos de constitución, su división en dos grandes ramas. Se estudiaban los intelectuales clásicos de la Antropología y las diversas corrientes filosóficas que ejercieron algún tipo de influencia en el desarrollo de esta ciencia y sobre todo la fuerza que estas líneas de pensamiento tuvieron entorno al concepto de Cultura siendo éste central y de estrechos lazos en el estudio de otras ciencias sociales, la especificidad y la metodología para el abordaje de los distintos fenómenos sociales y culturales. La unidad temática que abordaba la educación se apoyaba en la joven línea de investigación de la Antropología, la denominada Antropología Educativa, Antropología de la Educación, o Antropología Educativa (Velazco Orozco, Reyes Montes, 2011), vinculando horizontalmente con las demás asignaturas previstas en el plan de formación.

En la última década ocurre un giro epistemológico importante concomitante al contexto formativo. Se produjo un cambio en la programación propio de los nuevos tiempos de desarrollo, cambios necesarios en el orden de la estructura, en cuanto a objetivos, contenidos, metodología y bibliografía. Este desplazamiento respondió a las diversas líneas de pensamiento docente que se reactualizan y se renuevan coincidiendo con los posicionamientos que se sustentan. Por esta época, resultó muy fortuito el encuentro con los textos de antropólogos latinoamericanos quienes plantean una mirada diferente acerca de la enseñanza de la Antropología. Se capitaliza la experiencia y la crítica desde la visión de una Antropología “*propia*” (Krotz, 2011, sugiriendo que la enseñanza de la Antropología debe tener en cuenta al sujeto de conocimiento, “un sujeto de conocimiento que utiliza la antropología como herramienta cognitiva, (...) sosteniendo que en el proceso de generación de conocimientos se establece una relación compleja y crítica al momento de ser interpelados por la realidad”. De esta manera, la propuesta disciplinar pedagógico (el programa) se construye en el estudio de la Antropología y su especificidad (Sinisi, 2003) para los futuros profesionales que cimientan su propio lugar profesional a partir de sus experiencias vinculadas a los contextos socio históricos, tramas de relaciones, interpeladas por los debates contemporáneos en las diversas ciencias de la educación.

Desarrollo

Los planes de estudios académicos universitarios configuran las asignaturas que incluyen un conjunto de conocimientos sobre un objeto específico para ser enseñados y aprendidos. Desde las intencionalidades de la formación que puede contribuir una asignatura, se presupone y dispone una serie de objetivos con esos fines promoviendo un repertorio de estrategias de enseñanza y estrategias de aprendizajes. En las asignaturas, generalmente, se estudian diferentes disciplinas, sus objetos, teorías, métodos, sosteniendo un grupo de contenidos definidos según la mirada y posición epistemológica

particular docente. Desde este contexto, dos- entre otras- son las interrogaciones que surgen y se caracterizan por ser propias y necesarias:

¿Qué se enseña? ¿A quién se enseña? Para responder a estas preguntas, es necesario antes precisar sobre que constituyen las “disciplinas” y los “contenidos” que se enseñan.

Las Disciplinas

Desde los principios de una didáctica rigurosa, (Camilloni, 2010) en el campo de las disciplinas distinguidas como ciencias sociales “no hay una disciplina que ocupe un lugar central respecto de las otras. No existe entre ellas una jerarquía y en ninguna de ellas se encuentra un núcleo sólido y estable, ni respecto de los temas, ni de los problemas, ni de las dimensiones y enfoques en los que desarrollan su labor de producción de conocimiento” (Camilloni, 2010: 61), la autora agrega “a esto se añade el carácter propio de los objetos de conocimiento de las ciencias sociales ya que se trata de objetos, procesos y estados complejos que no responden a lógicas lineales y que no se pueden describir y explicar recurriendo a mecanismos simples, monocausales, con pretensiones de objetividad (Camilloni, 2010 pp 61). Tal es así que desde finales del siglo XVIII y durante el siglo XIX surgieron nuevas ciencias sociales con gran diversidad en su interior. En este contexto, una disciplina se define por ejemplo “Immanuel Wallerstein y colaboradores (1996, pp. 19 y ss.) afirman (...) que las ciencias sociales nacieron de la voluntad de liberalismo de separar los enfoques sobre distintos problemas sociales de modo de hacer neutrales, esto es, de neutralizar los estudios sobre la sociedad” (citado por Camilloni, 2010).

Los Contenidos

En este marco, la identificación de una disciplina a enseñar dispuesta en la estructura curricular del plan de estudio, conforma un grupo de

contenidos/temas/problemáticas a trabajar en el desarrollo, según créditos horarios y ubicación en la estructura. “El contenido es una construcción social y cultural muy compleja. No nace ya listo, hecho, completo. (...) El contenido a enseñar es, en buena medida, algo relativamente indeterminado; está parcialmente abierto y debe ser materializado a través de la enseñanza” (Gvirtz y Palamidessi, 1998:2).

En esta misma línea, no se debe negar que las disciplinas académicas, conforme a la estructura curricular de un plan de estudio, responden a criterios epistemológicos, históricos, políticos y sociales de la formación que se persigue. Es decir, se inscriben como resultado de un proceso de institucionalización que se realiza en las universidades. (Camilloni, 2010).

Consecuente a las posiciones de abordar la enseñanza, que para nada exhaustivas, se reflexiona e identifica el campo que ocupa la Antropología y Educación como disciplina a enseñar para los futuros profesionales de las Ciencias de la Educación. Antropología y Educación se presenta desde su nombre como un desafío que refiere a ¿Antropología?, ¿Educación?, ¿un campo disciplinar, dos campos disciplinares? ¿Qué relación tienen?

Unas primeras reflexiones en cuanto a la tarea de definir el campo, tiene que ver con las relaciones que se puede observar.

En primer lugar, se identifica que la educación sin base antropológica no es educación (Velazco Orozco y Reyes Montes, 2011) ciertamente cada teoría en educación sostiene una idea de hombre. Desde Sócrates en el mundo de la pedagogía, en sus más profundos pensamientos y sostén de elocuencias, existía un hombre a quien educar, sujeto digno de educación, o sujeto educable, según cada filosofía de la educación. Así la pedagogía (*producción de conocimiento*) encierra una dimensión antropológica, ¿a qué nos referimos? Veamos: desde la historia misma de la educación sabemos que toda educación no es en el vacío, estuvo dirigida a un tipo de hombre/s,

mujer/es, niño/s y niña/s, esto coincidió con ideas sostenidas al interior de las diferentes sociedades y culturas. Primera pregunta ¿a quién va dirigido? Entonces la idea de “hombre” (hombre/s, mujer/es, niño/s y niña/s) conforma la dimensión antropológica de un sistema educativo. Mientras que pensar en ¿para qué? segunda pregunta, necesariamente surge la respuesta de los fines, o intenciones que emergían de la “idea de hombre, en futuro adulto”³, es entonces que se reflexionó acerca del para qué, por ejemplo, para luchar en las guerras, para cultivar el espíritu, para la política, para el trabajo, para ser ciudadano, para la integridad social, etc. Las intenciones variaron de acuerdo a las ideas que se sostenían integrando la dimensión teleológica de una teoría de la educación. Ahora, adoptada una “idea de hombre” (hombre/s, mujer/es, niño/s y niña/s), ¿a quién va dirigido?, y resuelto el ¿para qué?, surge otra pregunta, y ¿cómo se hace? tercera pregunta, allí ocurren varias alternativas/propuestas como respuestas, en tal ocasión es que decimos que estamos frente a una dimensión metodológica de una teoría de la educación. Los diferentes modos que se llevaron y se llevan a cabo estas intenciones, reposan en las alternativas (métodos) para llevar a cabo la educación, creando una historia de la humanidad en carácter educativo (Abbagnano y Visalberghi, 1992).

En segundo lugar, la Antropología como ciencia que inicia el estudio del “otro” cultural, que define la otredad en tanto sujeto contextualizado e histórico, que ha promovido, en ese conocer y transcurrir de la propia historia de la ciencia, describir las experiencias sociales y culturales con ese “otro” o esos “otros”, por lo que se legitima el avance de la ciencia en torno al estudio de “nosotros” en contextos complejos, diversos, interculturales, e históricos (Boivin, Rosato, Arribas, 2004) (Krotz, 2004). En este marco científico emerge la Antropología sociocultural pudiendo identificarse dos líneas de investigación fundamentales aunque a veces en disputas. Por un lado, el

³ El comillado es propio

atractivo por el estudio de la interacción social deviene en una Antropología social, o la afinidad en el estudio de lo cultural, acontece una Antropología cultural. Ambas, conjuntamente a la Antropología física, como la Antropología filosófica, complementan el estudio de los seres humanos. García Castaño y Pulido Moyano (1994), especificaban que la antropología norteamericana, de corte empírico, desde comienzos del siglo XX, se ocupó de la educación. Diferentes antropólogos investigaron diversos aspectos de este campo, entre ellos se destaca a Franz Boas, quien asignó una importancia elemental a la cultura por la influencia que ésta -según sus argumentaciones- ejercía sobre la conducta humana. En esa misma línea, Ruth Benedict y Margaret Mead indagaron el alcance de la transmisión de la cultura respecto a la formación en los primeros años de niños/niñas y jóvenes (García Castaño, 1994). Mediando el siglo, George Spindler y Solom Kimbal movilizaron este interés particular instituyendo la conformación de la llamada Antropología de la Educación, iniciando un nuevo y amplio campo de investigación antropológica hasta nuestros días. (García Castaño, 1994)

Reuniendo estas relaciones entre el campo de la Antropología y el campo de la Educación, (acotado a los fines de este trabajo, en la diversidad de enfoques al interior de estas ciencias, relación/relaciones que merece/n una investigación profunda sobre antecedentes, cercanías, distancias, encuentros, diálogos, etc. propia para otra oportunidad), en el conjunto de saberes sobre los seres humanos, encontramos específicamente ideas acerca del ser humano en cuanto la condición educable que nos lleva a reflexionar aspectos antropológicos. Vemos que una teoría de la educación se encuentra vinculada estrechamente con contenidos antropológicos. Antropología y Educación como campos científicos específicos se demandan teórica y metodológicamente. La teoría de la educación posee un principio antropológico de suyo, la educación de los seres humanos (García Castaño, Pulido Moyano, 1994) (Abbagnano y Visalberghi, 1992) (Velazco Orozco y Reyes Montes, 2011). Se observa el trabajo y ocupación de la Antropología

al ofrecer aportes para la comprensión de las realidades educativas. Se trata de un trabajo interdisciplinario hacia la comprensión y no simplificación, de los fenómenos sociales.

Redefinición del qué enseñar y para quien

La enseñanza de Antropología y Educación, en el marco de la formación de los estudiantes de profesorado y licenciatura en Ciencias de la Educación, abordaba en las primeras programaciones el estudio de la Antropología de corte norteamericano desde la selección de textos y contenidos dispuestos gradualmente. Se introducía en la ciencia describiendo los momentos de la misma, la división del campo teórico y metodológico en dos grandes ramas: el hombre como ser biológico y el hombre como creador de cultura. Se estudiaban autores clásicos y diversas corrientes de influencia en el desarrollo de esta disciplina, destacándose los aportes teóricos respecto a los conceptos de cultura, identidad, familia, mitos, cambio cultural, entre otros. Asimismo, se especificaba el estudio de la educación desde la joven disciplina Antropología de la educación cuyo objeto se orientaba a los procesos de trasmisión y adquisición de cultura (García Cataño, 1994) vinculando entonces, los aportes teóricos propios de la Antropología para entender a la educación en términos generales.

54

En este recorrido precisamente en la última década, mediante el afianzamiento de atributos subjetivos que benefician los procesos de conocimientos es que se instala el aspecto reflexivo y crítico respecto al saber que se imparte. Las inquietudes sobre el qué enseñar y para quién enseñar, condujeron a la reflexión sobre el cuerpo de conocimientos que se comunica, sobre la posición epistemológica frente al conocimiento, la sociedad, los seres humanos, el fenómeno educativo, constituyó un acercamiento a otras miradas, a los nuevos modos de concebir estos saberes. De renovada posición frente al conocimiento, a la enseñanza en general y en este caso a la enseñanza de Antropología para la formación en Ciencias de la educación,

surge una propuesta científico-pedagógica-didáctica manifiesta en las últimas programaciones, en ellas se encuentra un recorte sobre conceptos, temas, problemáticas que se consideran nucleares en la formación de estos grupos de estudiantes.

En principio los aportes de la literatura latinoamericana que se originan en el marco de procesos de descolonización, incide el interior de las ciencias antropológicas estimulando cambios profundos en sus modos de conocer. Emerge un nuevo sujeto de conocimiento “El nuevo sujeto –de hecho: una multiplicidad de nuevos sujetos en circunstancias concretas muy diversas– empezó a utilizar la antropología como instrumento cognitivo, ante todo, para contribuir al inventario de la realidad sociocultural de su propio país, que había sido hasta entonces casi siempre sólo el objeto de estudio de la antropología noratlántica” (Krotz, 2011). La existencia de un conocimiento que transformado en disciplinas a enseñar nucleaban las ideas creadas en universidades del norte, tradición naturalizada y predominante en países del sur (Krotz, 2011) constituía llevar a las aulas, el conocimiento hegemónico generado en otros espacios históricos (EEUU, Europa) (Krotz, 2011). Mientras que las propuestas latinoamericanas que conjuga al “pensamiento latinoamericano” asume la construcción de formas alternativas de conocer, en oposición a la construcción colonial/eurocéntrico de los saberes existentes en clave a la idea de modernidad instalada sobre estas tierras ” (Krotz, 2011). Las iniciativas que dieron voz al pensamiento nativo en las últimas décadas, respondían a “un modo propio de ver el mundo, de interpretarlo y de actuar sobre él” (Lander, 2000: 28). Estas voces sientan una manera de conocer en otra perspectiva, las ideas se centran en el “nosotros” transformando el sujeto observado, en el sujeto investigador de su conocer. Se propone deconstruir los modos dominantes de conocer dando lugar a una nueva concepción acerca del sujeto/objeto de investigación (Lander, 2000). Aquí la categoría de los otros, se transforma en un “nosotros” como sujetos de conocimiento, se origina una diversidad “epistémica”, en el reconocimiento

de las diferentes voces nativas, se inicia un desarrollo de “resistencia” a los modos eurocéntricos (Lander, 2000).

Con la intención de poner en relieve la crítica reflexiva entorno a la enseñanza, es que la propuesta se apoya en estos nuevos modos de concebir el conocimiento, a los sujetos que intervienen en la producción de conocimiento, y las nuevas intervenciones a la hora de ofrecer una programación científica-disciplinar. La superación de situaciones reduccionistas en cuanto a la elección de la bibliografía, la organización de los temas/contenidos, la selección de estrategias de enseñanza y la definición de instrumentos de evaluación se impregnan con estas nuevas ideas en este campo. Se observan posiciones reduccionistas en las primeras programaciones, impartían la enseñanza de Antropología y Educación con literatura proveniente de Europa o EEUU, destacando lo cultural por sobre lo social, propio de las líneas de pensamiento de la Antropología cultural; en su lugar y originando un giro epistémico, se propone tener en cuenta la literatura latinoamericana que revierte la perspectiva hacia la atención de la diversidad sociocultural interna y dando paso al sujeto en relaciones interculturales. Así la intención se fundamenta en la preocupación por “qué enseñar”, pregunta inicial de esta reflexión, y respondiendo que estas nuevas maneras de concebir el conocimiento (Lander, 2000), da paso al diálogo entre los campos de la Antropología y la Educación en términos relacionales (Achilli, 2005), ambos campos se confluyen de manera intrínseca a la hora de abordar primero el conocimiento y segundo la formación, el “para quién”. Ahora, no resultó fácil tomar algunas decisiones. A saber, esta asignatura se encuentra en el segundo año de la formación para ambas carreras, en la estructura del plan de estudio no posee correlatividad para cursar asignaturas de años superiores, dando lugar a un grupo heterogéneo en cuanto al capital de saberes apropiados en los diferentes años de la formación, atento a los cuatro años para el profesorado y cinco años para la licenciatura. Otro aspecto a tener en cuenta, es que los estudiantes no han recibido Antropología general,

esto se traduce al pensar el “para quien”, porque no se está enseñando Antropología a futuros antropólogos, caso que ocurre en otras universidades donde, generalmente, existe un departamento de Antropología y educación para formar antropólogos que atiendan la educación. En este caso, se forman profesionales de la educación desde la perspectiva antropológica. Entonces y ante este desafío, se decide como paso principal, introducir en la naturaleza del conocimiento antropológico para luego identificar y estudiar la especificidad del campo de la Antropología y Educación.

Este trabajo intelectual que requiere pensar la enseñanza, y mediante la reflexión sobre aspectos señalados (pueden existir otros, seguramente) es que se ha montado una propuesta que encierra todas estas interrogaciones, que se revisita con cada grupo anual. De mucha luz a nuestro trabajo son los escritos de Elsie Rockwell, que resultan muy significativos para pensar el “qué enseñar”. Rockwell en “Movimientos sociales emergentes y las nuevas maneras de educar” hace referencia a nuevos sujetos, nuevos contextos, nuevas formas de relacionarse, nuevos problemas, que han invitado a plantear una organización curricular de la enseñanza teniendo en cuenta, justamente, las problemáticas y discusiones sociales actuales que demandan atención en el seno de las aulas (Rockwell, 2012).

De esta manera, la propuesta se enmarca en los fundamentos epistemológicos teóricos metodológicos de la lógica relacional (Achilli, 2005) de concebir los sujetos, y los fenómenos educativos como construcciones históricas y cotidianas, donde las relaciones socioculturales se manifiestan significando las esferas individuales y colectivas, considerando los movimientos sociales emergentes como núcleo de las prácticas de enseñanza. (Rockwell, 2012)

Entonces, superando las tradiciones y obstáculos en el que enseñar, se parte entendiendo a la formación en un doble sentido (Achilli, 2005), como práctica de enseñanza: ese proceso de transmisión y de intercambio de conocimientos, y, como ese proceso de apropiación de una práctica que el

sujeto podrá desarrollar como profesor y licenciado en Ciencias de la Educación. Se organizan núcleos temáticos necesarios, en principio, para introducir en la ciencia que resulta nueva para estos estudiantes, luego, la relación con otros campos científicos y en particular con la educación, destacándose desde un primer momento cómo se produce conocimiento en la antropología reparando en la metodología propia del quehacer antropológico, la etnografía. En estos momentos se articula la formación teórica con la formación metodológica al punto de localizar una formación específica que hace al profesional analizando sus propias prácticas y contextos. Desde este punto los/las estudiantes visualizan la perspectiva de la Antropología sociocultural analizando diferentes aspectos de la Educación (Cerletti, 2017) (Guber, 2004). Se discuten conceptos como cultura e identidad destacando el carácter de las alteridades, intentado reconstruir concepciones esencialistas en el marco de las relaciones sociales y las nociones de diferencia y desigualdad en los contextos socioculturales (Grimson, Merenson, Noel, 2011). La institución educativa como espacio de construcción de identidades/subjetividades generizadas, feminidades y masculinidades. (Chiriguini, 2006) (Giménez, 2007) (Grimson, 2011) (Segato, 1999) (Molina, 2013). También componen los núcleos temáticos, los debates en torno a la situación de interculturalidad y las migraciones cada vez con mayor presencia en los espacios educativos de los nuevos contextos. (Montesinos, 2005) (Novaro y otros, 2011) (Palma, Montesinos y Sinisi, 1995-1996), debates respecto a las relaciones entre los diferentes grupos, teniendo en cuenta que no ocurren desde la concepción de espacios homogéneos, por el contrario, en situaciones de diversidad y desigualdad (Rehaag, 2010) (Walsh, 2012). Por último, advertir en el proceso de formación mismo, los sujetos en relación con el conocimiento y los saberes. (Lander, 2000) (Martín Casares, 2008) (Rockwell, 2012). Saberes que requieren una revisión para desnaturalizar posiciones biologicistas o esencialista en cuanto a las concepciones del cuerpo, la sexualidad y género en la formación docente. (Talani, y Viotti, 2017) (Villalba Labrador, 2016)

(Segato, 2012). La perspectiva socio antropológica para analizar las juventudes corporizadas (Margulis, 1996); las nuevas constituciones familiares, (Sánchez Molina, Tomé Martín, y Valencia, 2009) (Durham, 1998); la identidad profesional, la salud/bienestar/enfermedad entre los profesionales/docentes (Aparicio Mena, 2009). La feminización del trabajo docente, entre otros temas que se proponen estudiar y analizar en los contextos educativos actuales.

Reflexión final

La enseñanza de la Antropología y Educación como disciplina plantea varios desafíos. En esta ocasión se ha desarrollado puntualmente el desafío que surge al pensar qué enseñar y luego el planteo sobre a quién va dirigida esta enseñanza (aunque, quedan varios aspectos sobre los que profundizar). Así, dos situaciones emergen, la primera surge al revisar las programaciones anteriores a la última década, se observa la des-actualización del conjunto de contenidos, la des-actualización de marcos epistemológicos y la relevancia reduccionista de estas perspectivas. También se observa la escasa articulación de estos contenidos con la educación, teniendo en cuenta a quien va dirigida la enseñanza, solamente una unidad temática aborda la particularidad del campo educativo. La segunda situación abre paso a una nueva visión de lo que se entiende por disciplina a enseñar, intentando renovar la mirada hacia la significatividad para estas/os estudiantes que transitan por este espacio formativo. Se manifiesta un giro epistémico en las nuevas programaciones de la última década, se renueva la posición frente a la práctica del conocimiento constituyéndose en una propuesta que incluye no solamente la propia experiencia en la construcción de saberes, sino también, la integración del campo específico como marco interdisciplinar para analizar la educación. Entonces en la búsqueda de respuestas sobre el qué enseñar y para quién, se resignifica la mutua y necesaria relación entre ambos campos del saber, configurando un campo específico de formación. La

Antropología analizando el campo de la educación constituye una mirada social y cultural amplia que nutre las concepciones acerca de la historia, los sujetos, y los contextos manifiesta en los discursos pedagógicos, a su vez que enriquece el propio capital teórico y metodológico de producción de conocimiento. Asimismo, se puntualiza en la conjugación de un quehacer docente advirtiendo y documentando la dinámica sociocultural que se sitúa en los contextos educativos, con el propósito de analizar la educación, los sujetos, y la formación en perspectiva interdisciplinar como tarea específica de la Antropología de la Educación.

Referencias Bibliográficas

- Achilli, E. L. (2005). El enfoque antropológico relacional, en *Investigar en antropología social: los desafíos de transmitir un oficio*. Cap. 1. Laborde Libros Editor. Rosario.
- Aparicio Mena, A. (2009). Experiencias y formas explicativas de salud/bienestar/enfermedad entre los docentes. En *Práctica educativa y salud docente. Un estudio desde la Antropología Médica*. Edita: Instituto Sindical de Trabajo, Ambiente y Salud [ISTAS] Bs. As.
- Camilloni, A. (2010). *La didáctica de las ciencias sociales: ¿disciplinas o áreas?*. Revista de Educación. Año 1 N°1 pp. 55-761. Recuperado: http://200.16.240.69/ojs/index.php/r_educ/article/view/6. ISSN [1853-1326](http://200.16.240.69/ojs/index.php/r_educ/article/view/6).
- Castaño, J. Y Pulido, R. (1994). *Antropología de la educación*. Madrid. Eudeba.
- Cerletti, L. (2017). *Antropología y Educación en Argentina: de condiciones de posibilidad, preocupaciones en común y nuevas apuestas*. Horizontes Antropológicos. Porto Alegre, Año 23, N° 49, pp. 123-148. Recuperado: <http://horizontes.revues.org/1738>

- Chiriguini, M. C. (2006). Identidades socialmente construidas. En: M.C. Chiriguini, *Apertura a la Antropología*. (pp. 43-55). Bs. As. Edit. Proyecto.
- Durham, E.R. (1998). Familia y Reproducción humana. En: M. R. Neufeld, *Antropología Social y Política. Hegemonía y Poder: El mundo en movimiento*, (pp. 59 a 84) Buenos Aires. Eudeba.
- Giménez, G. (2005). La concepción simbólica de cultura. En: *Teoría y análisis de la cultura*. pp 67-87. México. Conaculta. Recuperado: https://pics.unison.mx/SemyAct/LA_CONCEPCION_SIMBOLICA_DE_LA_CULTURA%5B1%5D.pdf
- Grimson, A. (2010). Cultura, identidad: dos nociones distintas. En *Identidades sociales*. 16. Nº 1, pp 63-79. Recuperado: https://babilonia.fcnym.unlp.edu.ar/catalogo/doc_num.php?explnum_id=2306
- Grimson, A.; Merenson, S. y Noel, G. (Comp). (2011). Descentramientos teóricos. En *Antropología ahora: debates sobre la alteridad*, pp. 9-31. Bs. As. Siglo Veintiuno Editores S.A.
- Guber, R. (2004). El trabajo de campo como instancia reflexiva del conocimiento. En: R. Guber. *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*, pp. 37-51. Bs. As. Paidós.
- Gvirtz, S. y Palamidessi, M. (1998). La construcción social del contenido a enseñar. En Gvirtz, S. y Palamidessi, M. *El ABC de la tarea docente: Currículo y enseñanza*, pp. 17-24. Bs As. Aiqué.
- Lander, E. (2000). Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntrico. En: La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas. Lander, E. (comp.) Bs. As. Argentina. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. 246. Recuperado: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/lander1.rtf>

- Margulis, M. (2008). La juventud es más que una palabra. Ensayos sobre cultura y juventud. Recuperado: https://perio.unlp.edu.ar/teorias/index_archivos/margulis_la_juventud.pdf
- Martín Casares, A. (2008). Transformar el conocimiento. La perspectiva del género en Antropología. En: *Antropologías del género*. 2º Edic. pp. 19-69. Madrid. Ediciones Cátedra (Grupo Anaya, S. A.).
- Molina, G. (2012). Construcciones de género en la escuela secundaria. *Cuadernos de Educación*. Año X. Nº 10. Recuperado: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/view/4515/4322>
- Montesinos, M. P. (2005). En torno a la diversidad sociocultural. Algunas relaciones posibles entre migraciones, Estado, sociedad y educación en Argentina. En: Domenech, Eduardo E. (compilador). *Migraciones contemporáneas y diversidad cultural en la Argentina*, pp. 41-68. Universidad Nacional de Córdoba. Centro de Estudios Avanzados.
- Novaro, G. y otros. (2011). Interculturalidad y educación: Cruces entre la investigación y la gestión. En: G. Novaro (comp.). *La interculturalidad en debate. Experiencias formativas y procesos de identificación en niños indígenas y migrantes*, pp. 265-279. Antropología y Educación. Bs. As. Editorial Biblos.
- Palma, S., Montesinos, M. P. y Sinisi, L. *La diversidad cultural en la mira. Un análisis desde la Antropología y Educación*. Artículo extensivo de ponencias presentadas en V Reuniao Do Merco (Soul) Cultura e Globalizacao 1995: ¿Diferentes o desiguales? Dilemas de los unos y de los otros (y de nosotros también); y en el Congreso Internacional de Educación. Educación y Crisis y Utopía 1996: Notas sobre la diversidad cultural. Aproximaciones críticas acerca de la diferencia en la nueva propuesta curricular y en la vida cotidiana escolar.
- Rehaag, I. (2010). *La perspectiva intercultural en la educación*. El Cotidiano, núm. 160, pp. 75-83. Universidad Autónoma Metropolitana Unidad

- Azcapotzalco Distrito Federal, México. Recuperado:
<https://www.redalyc.org/pdf/325/32512766009.pdf>
- Rockwell, E. (2012). *Movimientos sociales emergentes y nuevas maneras de educar*. Educ. Soc., Campinas, v 33, n 120, pp 697-713. Disponible:
<http://www.cedes.unicamp.br>.
- Recuperado:<https://www.scielo.br/j/es/a/BFFDYGyf5CQmhYDbyVbcJhk/?lang=es&format=pdf>
- Sánchez Molina, R., Tomé Martín, P. y Valencia, M^a A. (2009). *Nuevos tiempos, nuevas familias: aproximaciones etnográficas en el estudio de configuraciones familiares contemporáneas*. Revista Latinoamericana de estudios de familia, vol.1 pp. 22–45. Recuperado:
http://190.15.17.25/revlatinofamilia/downloads/Rlef1_2.pdf
- Segato, R. (1999). *Identidades políticas y Alteridades históricas. Una crítica a las certezas del pluralismo global*. Río de Janeiro. Nueva Sociedad. Anuario Antropológico 97, pp. 161-196. Tempo Brasileiro. Recuperado:
http://dan.unb.br/images/pdf/anuario_antropologico/Separatas1997/anuario97_ritasegato.pdf
- Segato, R. (2012). *Las mujeres nunca han sufrido tanta violencia doméstica como en la Modernidad*. Entrevista realizada en la Universidad de Brasilia. Diálogos. Recuperado:
<https://www.pagina12.com.ar/diario/dialogos/21-139835-2010-02-08.html>.
- Sinisi, L. y otros. (2003). La significatividad de la Antropología en la producción de prácticas pedagógicas críticas. En: *Análisis y Reflexiones acerca de la visión de la educación y la antropología*. CDROM: Educación y Antropología II. Primera parte.
- Talani, P. y Viotti, M. (2017). *Cuerpos juveniles y educación sexual en la formación docente. Tejiendo relaciones de género (s) equitativas*. Bariloche. Edición digital a partir de *La Aljaba. Segunda Época: revista de estudios de la mujer*, volumen XXI, pp. 145-160. Centro Regional Universitario. Recuperado:



http://www.cervantesvirtual.com/portales/al_tall/obra/cuerpos-juveniles-y-educacion-sexual-en-la-formacion-docente-tejiendo-relaciones-de-genero-s-equitativas-946657

Villalba Labrador, R. (2016). *Los corporrelatos del yo docente: el cuerpo tras la práctica pedagógica*. Enunciación, 21.

Universidad Distrital Francisco José de Caldas. DOI: <http://dx.doi.org/10.14483/udistrital.jour.enunc.2016.1.a04>

Walsh, C. (2012). *Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas*. Visão Global, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, pp. 61-74. Recuperado: <https://core.ac.uk/download/pdf/235126963.pdf>

Recibido: 22/08/2021

Aceptado: 15/09/2021

Cómo citar este artículo:

González L. (2021), Antropología y Educación. Reflexiones y propuestas respecto a su enseñanza para la formación en Ciencias de la Educación. RevID, Revista de Investigación y Disciplinas, Número 5, San Luis, 46-64.

