

# “¿A QUIENES 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<sup>1</sup>

*María Laura Fabrizio*

Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires (UBA), Buenos Aires, Argentina.  
E-mail: <marialaurafabrizio@gmail.com>.

*Soledad Gallardo*

Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires (UBA), Buenos Aires, Argentina.  
E-mail: <soldelalma@hotmail.com>.

## RESUMEN

Este artículo presenta reflexiones sobre una dimensión que consideramos central en el desarrollo del quehacer docente y, a la vez, se liga a nuestra formación disciplinar: la importancia de la contextualización para la enseñanza de la antropología. Para ello, recuperamos algunas cuestiones registradas en torno al tema desde nuestras experiencias docentes en una materia que, dentro de la carrera de Antropología, se encarga curricularmente de la formación de profesores. Desde la perspectiva del enfoque socioantropológico argumentamos la importancia de incorporar el trabajo etnográfico como parte del proceso que conlleva la elaboración de una propuesta pedagógica y donde la contextualización aparece como un ejercicio complejo. En este sentido, afirmamos que la producción de cualquier planificación didáctica debe contemplar un acercamiento etnográfico al contexto formativo para documentar las relaciones sociales que se despliegan entre los distintos sujetos y los saberes, con el propósito de conocer en su complejidad los procesos de producción de conocimiento en el aula. Asimismo, analizamos una experiencia posible de programación desarrollada en el marco de nuestra materia, para dar cuenta de las dimensiones involucradas en el ejercicio de contextualizar, sin dejar de lado las dificultades encontradas en la construcción de prácticas de la enseñanza, muchas veces ligadas a una tendencia por asociar contextualización a “diagnóstico” proveniente del campo de la pedagogía. Por tanto, aquí pretendemos brindar aportes sobre formas de enseñar específicamente situadas que, en sintonía con el quehacer etnográfico, recuperan las voces y prácticas de los sujetos buscando *antropologizar la didáctica* y trascender modelos prescriptivos que tipifican.

**Palabras-claves:** Contextualización. Prácticas de la enseñanza. Producción de conocimiento. Enfoque socio antropológico.

<sup>1</sup> Una versión anterior de este trabajo fue presentado en la XI Reunión de Antropología del Mercosur realizada entre el 30 de noviembre y el 4 de diciembre del 2015 en Montevideo, Uruguay.

## 1 INTRODUCCIÓN

Este artículo, en líneas generales, versa sobre la importancia de la contextualización en - y para - la producción de conocimiento desde la enseñanza de la Antropología. Antes de adentrarnos en las argumentaciones, consideramos central situar nuestra mirada y pertenencia institucional en tanto atraviesan las problematizaciones aquí desarrolladas. Si bien ambas nos desempeñamos como investigadoras en el campo de Antropología y Educación<sup>2</sup> este escrito recupera - de manera reflexiva y crítica - las experiencias que fuimos construyendo como docentes universitarias en la materia de grado Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza en Antropología, de la que formamos parte hace varios años. Desde este lugar, entonces, el objetivo es abrir algunas líneas de reflexión acerca de la contextualización como dimensión central en el proceso que envuelve el acto de enseñar, reconociendo su incidencia no sólo al momento de pensar/elaborar una propuesta pedagógica sino también al momento de ponerla en movimiento.

Con respecto a la historia de la materia dentro de la carrera en nuestra Facultad, cabe señalar que ésta surge hace casi dos décadas en un contexto académico en el cual el quehacer profesional estaba estrechamente vinculado al ejercicio de la investigación y no así de la práctica docente. Es decir, donde la producción de conocimiento disciplinar estaba vinculada centralmente con el desarrollo de saberes especializados y no con contenidos plausibles de ser enseñados en contextos no universitarios. Por tal motivo, al momento de diseñar la materia, este rasgo central condujo a que se entre en diálogo con otras didácticas de otras disciplinas y así pensar la enseñanza de la antropología en contextos formativos que estuvieran por fuera de la universidad (SINISI; CERLETTI; RÚA, 2011). No fue un camino simple, estuvo abundado de contradicciones tanto teóricas como metodológicas y que, a lo largo del recorrido, dieron por resultado un avance sustancial en la adecuación de un enfoque teórico-metodológico, el socioantropológico, para la práctica de enseñar. Esta perspectiva, entonces, da sustento teórico-metodol-

<sup>2</sup> En el marco del Programa de Antropología y Educación (FFyL, UBA), nuestras investigaciones se centran en el análisis de políticas socioeducativas orientadas a la gestión de la infancia y la juventud; y sobre la adjudicación de responsabilidades adultas respecto de la escolarización y enseñanza de los niños y jóvenes.

gico a lo que concebimos hoy como prácticas de la enseñanza y también otorga posicionamiento ideológico a la materia cuya modalidad apuesta a una formación docente que, sin escindir curricularmente al quehacer antropológico, promueve la reflexión crítica en la articulación del *qué* con el *cómo* y el *para qué* enseñar antropología.

De este modo, recobrando la inquietud fundante de la cátedra respecto a reponer la significatividad pedagógica de enseñar contenidos antropológicos, nos proponemos profundizar aquí en una dimensión que, como dijimos, consideramos relevante para la construcción y desarrollo de las prácticas de la enseñanza: el ejercicio de contextualizar. Para ello, en la primera parte del artículo nos detenemos en los núcleos identificatorios (ACHILLI, 2005) del enfoque socioantropológico, con el objeto de dar fundamentos a nuestras reflexiones sobre la contextualización y a la vez, tensionar algunas ideas y supuestos que traen los estudiantes de antropología - futuros docentes - sobre la enseñanza y las formas de materializarla. La articulación, entonces, de lo registrado desde la experiencia en la materia y el enfoque adoptado nos permite plantear - a modo de hipótesis - que el abordaje de la contextualización en tanto parte constitutiva de una planificación didáctica resulta un ejercicio complejo, surcado por una diversidad de dificultades. Una de ellas es identificada aquí como la tendencia a asociar - de manera cuasi lineal - a la contextualización con la noción de “diagnóstico” proveniente del campo de la educación y del saber pedagógico cuyo carácter, a diferencia del saber etnográfico, es prescriptivo. Este hallazgo, a la vez, pone en alerta sobre la importancia de resituar epistémicamente la contextualización desde un enfoque socioantropológico y profundizar el ejercicio de *antropologizar la didáctica*.

En continuidad con esta preocupación, en la segunda parte del artículo abordamos analíticamente una experiencia desarrollada en el marco de la materia con la intención de dar cuenta sobre posibles articulaciones entre contextualización, selección de contenido, planificación pedagógica y producción social del conocimiento áulico. Así, sin desconocer las dificultades que muchas veces envuelve el proceso de construir una contextualización, postulamos como su principal objetivo lograr descripciones densas (ROCKWELL, 2009) que capten la singularidad de las experiencias formativas. Pero, también implica dar centralidad a la agencia de los sujetos para desentrañar

formas de construcción de conocimiento en los espacios educativos observados y desde allí elaborar una propuesta pedagógica. Por tanto, el convencimiento acerca del lugar que debe ocupar la contextualización en la construcción y desarrollo de las prácticas de la enseñanza en Antropología se vincula a la creencia compartida de que éstas no responden a modelos preestablecidos que tipifican y evalúan. Por el contrario, son producto del registro de procesos específicamente situados y por tal razón, sostenemos como imprescindible recuperar etnográficamente las voces y prácticas de los actores implicados en esa particular relación de enseñanza-aprendizaje.

## 2 EL ENFOQUE SOCIOANTROPOLÓGICO Y SU ADECUACIÓN A LA ENSEÑANZA DE LA ANTROPOLOGÍA

Antes de avanzar sobre el lugar de la contextualización en la producción de propuestas de enseñanza de la antropología, creemos necesario explicitar algunos antecedentes respecto a la intención de articular la perspectiva antropológica a la formación docente para luego adentrarnos en aquellos núcleos identificatorios (ACHILLI, 2005) del enfoque socioantropológico desde donde nos posicionamos teórica y metodológicamente. Una primera salvedad que es necesario hacer responde a la aclaración de que la intención de delimitar nuestro enfoque no parte de comprender a las ciencias sociales de modo fragmentado, lo cual implicaría también la fragmentación del abordaje de la realidad social. Lejos de esa concepción, la explicitación del enfoque aquí es para potenciar el abordaje teórico-metodológico de la práctica docente a partir de producciones del propio campo disciplinar.

En relación a lo que consideramos antecedentes para nuestra línea de reflexión, existieron distintas iniciativas que buscaron articular la perspectiva antropológica a la formación docente mediante la realización de “talleres de educadores”. En Argentina, por ejemplo, son representativos los trabajos emprendidos en esta dirección por antropólogas como Elena Achilli y Graciela Batallán, mientras que en Chile una experiencia similar se llevó a cabo bajo la dirección de la psicóloga Jenny Assael en el marco de un proyecto interdisciplinario. Estas iniciativas que comienzan en la década del 80 y se desarrollan

en las décadas siguientes, tienen por origen la búsqueda por construir estrategias de investigación socioeducativa (ASSAEL; GUZMÁN, 1995; BATALLÁN, 1996; ACHILLI, 1997) no obstante, también operaron como modalidad de “perfeccionamiento docente” (ACHILLI, 2006), como parte de procesos de “co-investigación e identidades magisteriales” (BATALLÁN, 2007) y de lógicas de coordinación de aprendizajes grupales (ASSAEL; GUZMÁN, 1995). Asimismo, cabe señalar que todas estas producciones, junto a la desarrollada por la investigadora brasileña Marilda Oliveira (OLIVEIRA, 2014; 2015) refieren a formas de instrumentar estrategias de nuestra disciplina a la formación docente en general pero no así en la especificidad que implicaría la formación de antropólogos docentes. Respecto a esto último, existen producciones académicas que se dedican a problematizar esta dimensión desde una mirada crítica recuperando la historia y los desafíos de esa construcción (SINISI; CERLETTI; RÚA, 2011), como así también la incidencia de las trayectorias de los sujetos (CERLETTI, 2013) y reflexiones nutridas de la experiencia que reconocen límites y posibilidades en el proceso que envuelve a la enseñanza de la antropología (FABRIZIO, 2013; ZALOCCHI, 2015). Sin embargo, a nuestro entender, es un campo relativamente nuevo, al menos en nuestro país, y su reflexión teórica se encuentra en incipiente desarrollo.

Explicitado entonces lo que consideramos antecedentes en el tema, a continuación realizaremos una breve caracterización de lo que comprendemos como enfoque socioantropológico. Una primera salvedad que creemos necesario realizar es que la intención de delimitar nuestro enfoque no parte de comprender a las ciencias sociales de modo fragmentado, lo cual implicaría también la fragmentación del abordaje de la realidad social. Lejos de esa concepción, la explicitación del enfoque aquí es para potenciar el abordaje teórico-metodológico de las prácticas de la enseñanza a partir de producciones del propio campo disciplinar.

En primer lugar, el enfoque socioantropológico está orientado al conocimiento de la cotidianidad escolar y aunque se liga a la investigación (ROCKWELL, 1985; ROCKWELL, 1987; ACHILLI, 1996) compartimos la idea de que puede aplicarse a las prácticas de formación docente si el desplazamiento no neutraliza la particularidad y complejidad de la acción pedagógica que está orientada a producir transformaciones en los su-

jetos mediante los aprendizajes (ACHILLI, 2006). Al amparo de estas advertencias, dicho enfoque recupera el quehacer etnográfico aun cuando preferimos designarlo como socioantropológico y de esta manera asumir una concepción más abarcativa e integradora. Un primer núcleo identificatorio supone una *perspectiva relacional e histórica* que destaca la importancia de recuperar procesos sociales históricamente y conectados dialécticamente a fenómenos de diverso orden y generalidad (ROCKWELL, 1987; ACHILLI, 1997; NEUFELD; WALLACE; 1998; ROCKWELL, 2009). Es decir, holismo interpretativo que se erige ante la imposibilidad de descomponer, como dijimos, la realidad social en aspectos fragmentados. A la vez, esta realidad es comprendida como dinámica, en constante movimiento, lo cual produce reconstruir procesos del presente como un “presente historizado” (ROCKWELL, 2009) portador de “huellas” del pasado que se actualizan pero también constituido por “proyectos germinales del porvenir” (ACHILLI, 2013).

En segundo lugar, el enfoque socioantropológico reconoce el carácter disputado y conflictivo de los procesos sociales. Otro núcleo identificatorio, entonces, es el que enfatiza la importancia de *los sujetos sociales, sus representaciones y prácticas* como construcciones de sentido siempre heterogéneas. Incorporar la perspectiva del actor se torna insoslayable para analizar las relaciones y procesos cotidianos, permitiendo comprender - no a modo de formulaciones vacías - las conflictividades, disputas, acuerdos que surgen del registro etnográfico. Por último, reconociendo el uso extendido que se ha hecho de la “etnografía” en la investigación educativa de los últimos años, el enfoque la refiere como un proceso que se propone documentar lo no-documentado (ROCKWELL, 2009) de las prácticas subalternas o subalternizadas pero también de las hegemónicas que rescatan aspectos legítimos o legitimantes de la vida social (ACHILLI, 2006).

Por tanto, a partir de estos postulados teóricos-metodológicos problematizamos el significado de la contextualización en el campo de la enseñanza de la antropología. O sea, recuperando la importancia de comprender el contexto de las experiencias formativas de los sujetos a partir de la documentación etnográfica de sus prácticas, relaciones y experiencias que, en conjunto, configuran la cotidianidad escolar y en la cual los futuros antropólogos desempeñarán la docencia. A continuación, entonces, nuestras reflexiones dis-

curren tras el objetivo de abonar conocimiento respecto a la producción de propuestas didácticas que no sólo incorporen las diversas voces de los actores involucrados en esa relación de enseñanza-aprendizaje, sino - y sobre todo - promuevan la desnaturalización de lo social incorporando su dimensión histórica (SINISI; CERLETTI; RÚA, 2011; ACHILLI, 2013).

### 3 LA CONTEXTUALIZACIÓN EN EL CAMPO DE LA ENSEÑANZA DE LA ANTROPOLOGÍA

Como ya fue mencionado, abordar la contextualización en tanto parte constitutiva y relevante de toda propuesta didáctica, responde a la intención de resituarla epistémicamente dentro de la especificidad disciplinar de nuestro quehacer y con las herramientas que brinda el enfoque socioantropológico. Perspectiva teórica que, a nuestro entender, particulariza un modo de producir prácticas de enseñanza de la antropología y que, en su materialización, encuentra ciertas dificultades. Asimismo, creemos que estas dificultades necesitan ser desarticuladas desde una reflexión crítica del proceso educativo para no caer en simplificaciones y maniqueísmo de la realidad social o escolar.

En relación a Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza en Antropología, materia que opera como referente empírico de nuestras reflexiones, cabe señalar que su propuesta espera que los estudiantes - futuros antropólogos docentes - se acerquen a una institución escolar para realizar un acotado trabajo de campo. Este ejercicio - que implica un tiempo relativo de permanencia en la institución - tiene como objeto la confección de registros etnográficos - y consecuente análisis interpretativo - de las prácticas y sentidos de los sujetos en espacios de enseñanza-aprendizaje. Así, se pretende que los estudiantes a partir de lo documentado de la cotidianidad escolar, produzcan una contextualización que permita elaborar una propuesta pedagógica situada, la cual se va retroalimentando, en simultáneo, con sucesivas discusiones teóricas y epistemológicas de los contenidos que eligen enseñar. Todo ello, con la finalidad de encarnar iniciativas de transposición didáctica plasmadas en actividades de programación de contenidos y planificación de clases (SINISI; CERLETTI; RÚA, 2011).

En este sentido, entonces, la importancia de realizar una contextualización reside en poder reconocer las singularidades y heterogeneidades de los sujetos que participan del proceso - con sus diversos sentidos y prácticas -, reconstruir las relaciones que se despliegan en el aula con el saber y, sobre todo, encontrar un sentido social y político al para qué de la enseñanza articulado a un cómo enseñar desde una perspectiva antropológica. En conexión a este último aspecto, si bien no hemos podido encontrar trabajos que aborden específicamente la contextualización en la enseñanza de la antropología, la producción de la brasileña Marilda de Oliveira sobre el uso de “diario de aula” con estudiantes en un profesorado de artes visuales (OLIVEIRA, 2014) presenta sugerentes interconexiones con lo que queremos plantear. De algún modo, esta autora se propone con el análisis de la construcción del “diario de aula” lo que nosotras con el ejercicio de la contextualización, es decir, a partir del uso de estrategias ligadas al quehacer antropológico se busca habilitar en los futuros docentes la explicitación de sus concepciones políticas ideológicas respecto a los contextos formativos y los procesos de enseñanza en general. Asimismo, tanto el “diario de aula” como la contextualización, se constituyen en un medio que abre el camino a una reflexión constante sobre las prácticas registradas en los procesos de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, Oliveira encuentra en su experiencia de campo, una recurrencia por parte de los estudiantes del profesorado de posicionar a los docentes como el principal responsable de lo que acontece en las aulas y entender a la escuela como un espacio a mejorar y modificar, alejándose de este modo de una concepción de educación que la autora postula como “construcción compartida” (OLIVEIRA, 2014). En sintonía con sus hallazgos, a lo largo de nuestra experiencia en la materia, hemos registrado construcciones de sentido similares acerca de los contextos educativos, sus actores y formas de enseñanza, en donde la escuela y sobre todo el docente observado - y sus prácticas - tiende a ser evaluado por los estudiantes en esa primera instancia de trabajo de campo. Por esto, la importancia de promover la articulación del enfoque con el material etnográfico para trascender modos disyuntivos, dicotómicos de interpretar la realidad y con ello, el carácter prescriptivo de los primeros análisis.

Asimismo, entendemos a las construcciones de sentido como productos históricos, que hablan

de los supuestos que traen los futuros antropólogos-docentes acerca de la escuela, de lo que es enseñar, de lo que es aprender, o sea, un deber ser que confronta y es tensionado por la complejidad del cotidiano escolar. Desandar los supuestos, portadores de “huellas” del pasado y expectativas del futuro, es uno de los mayores desafíos encontrados al momento de realizar una contextualización despojada de juicios evaluativos y que, a la vez, habilite la construcción de prácticas de enseñanza situadas.

#### 4 ACERCA DE ALGUNOS DESAFÍOS

Elsie Rockwell, antropóloga mexicana, nos dice que es importante para el etnógrafo que quiere conocer procesos educativos “centrarse en la comprensión y evitar la prescripción y evaluación” (ROCKWELL, 2009, p. 26). En esta dirección la materia busca, en la aproximación al contexto escolar, que los estudiantes realicen un corrimiento de aquellas preguntas por el *deber ser* para lograr desentrañar el *cómo es* (SINISI; CERLETTI; RÚA, 2011). Sin embargo, la experiencia de los años nos permite afirmar que tal corrimiento no es simple ni lineal, sino que está atravesado por dificultades, que en muchos casos aparecen ligadas a concepciones y supuestos que provienen de la pedagogía cuyo discurso es tradicionalmente un discurso prescriptivo.

En otras palabras, encontramos improntas del saber pedagógico en las expectativas que traen los futuros docentes sobre el trabajo escolar, asociando esta instancia de formación con poder “aprender” soluciones “mágicas” que “funcionen” en cualquier contexto formativo (FABRIZIO; GALLARDO, 2015). En ligazón a esta concepción hemos notado que cuando avanzan en el ejercicio de contextualizar encuentran particulares dificultades para incorporar el enfoque en una descripción densa que articule lo registrado etnográficamente con contextos y problemáticas más generales, lo cual corre el riesgo de individualizar y culpabilizar a los sujetos. Al mismo tiempo esta dificultad en la objetivación de la cotidianeidad escolar (ACHILLI, 2006) se inscribe - la mayoría de las veces - en una asociación temprana de la contextualización a la idea de diagnóstico cuyo sentido en el campo educativo se nutre de la pedagogía como disciplina académica. Plantear, entonces, esta posible asociación como una dificultad se

vincula a nuestro interés por reconocer también los desafíos que se abren al proponer realizar una contextualización desde el enfoque socioantropológico. Si una de sus premisas es que el etnógrafo se centre en la comprensión y no en la evaluación de los procesos educativos, la interpretación que algunos estudiantes hacen puede ser obstáculo para desentrañar el *cómo es* del *deber ser* ya que contextualizar y diagnosticar representan formas disímiles de conocer la realidad.

El diagnóstico en educación, por ejemplo, tiene una larga historia que si bien se liga al desarrollo de la pedagogía - y su saber - ancla raíces en la tradición diagnóstica de la medicina y la psicología. Dentro de esta línea de pensamiento, el diagnóstico se centra en “sujetos problemáticos” y su “necesidad de personalización” (MOYA, 2010) considerando así de modo aislado variables sociales, intelectuales, cognitivas -entre otras- para “detectar” limitaciones o “deficiencias” en la conducta o los aprendizajes (MARTÍNEZ, 2002; MILICIC, 2010). No obstante, esta concepción que representa al “paradigma tradicional” viene siendo discutida al interior del campo de la pedagogía. En los últimos años y a partir del señalamiento de una “nueva realidad educativa” comienza a asomar una alternativa teórica que concibe al diagnóstico como un proceso de investigación y en virtud de su rigor científico, “recomienda” considerar la “complejidad del objeto de manera contextualizada, multidimensional y dinámica” (MOYA, 2007). Aunque este último giro teórico puede tener puntos en común con el enfoque adoptado para la enseñanza de la antropología, se siguen diferenciando en el para qué.

Es decir, más allá de las revisiones epistemológicas en torno a las concepciones del diagnóstico en educación un rasgo que se mantiene constante en estas líneas de pensamiento es su carácter prescriptivo. En una u otra, el para qué se relaciona a encontrar “soluciones correctivas para mejorar situaciones de los sujetos en su desarrollo personal o situaciones de aprendizaje” (MILICIC, 2010), “orientar el desarrollo personal” (SOBRADO FERNÁNDEZ, 2005), “potenciar las capacidades” (MOYA, 2010) u otras finalidades “de tipo preventivo o proactivo” (PÉREZ JUSTE; GARCÍA RAMOS, 1989).

Este breve recorrido sirve de fundamento para postular que nuestra intención es otra cuando proponemos elaborar una contextualización. Desarticular entonces los sentidos que se asocian entre ambas formas de conocer el cotidiano es-

colar conlleva, sobre todo, a tensionar lo que se espera de ello. Si lo que se interpreta de contextualizar es que consiste en diagnosticar al grupo implicado en la relación enseñanza/aprendizaje, la descripción resultante muy probablemente tenderá a ser evaluativa y buscará respuestas a problemas que pudieran surgir mediante modelos que tipifican - y estigmatizan - al docente en su forma de enseñar o al estudiante en su modo de aprender, entre otros efectos posibles que generalizan y desdibujan la heterogeneidad de lo social. Por ello es nodal advertir sobre el sentido hegemónico de “normalidad” que subyace en cualquier acto de diagnosticar, donde las expectativas de “parámetros normales” producen “tipos” y “clasificaciones” ya sea de estudiantes o de problemas que desconocen la particular trama de relaciones que se entreteje en cada contexto formativo.

Por tanto, reconocer en la contextualización un ejercicio complejo y atravesado por diversas dificultades, nos alerta sobre la importancia de resituirla epistémicamente desde un enfoque socioantropológico y como forma de *antropologizar la didáctica*.

## 5 LA CONTEXTUALIZACIÓN Y SU LUGAR EN LA CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTO PARA LA ENSEÑANZA DE LA ANTROPOLOGÍA

Para continuar contraponiendo sentidos a la resignificación registrada, desde nuestra experiencia docente, consideramos necesario retomar lo que Achilli nos dice acerca de la contextualización:

Resulta un intento metodológico por entender ciertas conexiones profundas que las transformaciones políticas, económicas y culturales van anclando en las prácticas y significaciones que diariamente construyen los sujetos [...]. De esta manera, tanto la profundización en cada nivel como el conocimiento de las relaciones e intersecciones entre ellos nos permitirá un abordaje más cercano de los procesos. Comprender las configuraciones cotidianas presentes de estos últimos implica rastrear las huellas de distintos tiempos y espacios y alejarnos así de una idea de lo cotidiano como copia “micro” del presente, para comprenderlo como un campo complejo de nexos concretos entre los distintos niveles en el cual se dan las condiciones y los límites que configuran las prácticas cotidianas (ACHILLI, 2013).

Según la autora, la contextualización se compone de diferentes niveles o escalas contextuales (ACHILLI, 2013) que refieren tanto a las diversas configuraciones temporales espaciales como a distintos ámbitos en los que suceden los procesos que se intentan abordar. En relación a esta distinción, hace referencia a un nivel que denomina *contextos cotidianos* en donde se puede considerar la vida escolar y la vida urbana a partir de la copresencia con los sujetos que participan de los procesos documentados. Otro nivel que considera, es el de los *contextos sociourbanos* en el que le interesa destacar la configuración de los ámbitos urbanos y las relaciones sociales de desigualdad. Y por último, un nivel o escala que refiere al *contexto estructural o sociohistórico* de lo observado que, en el caso de procesos socioeducativos, involucra a las políticas que se implementan en ese momento histórico - o en el pasado - tanto a nivel nacional como internacional (ACHILLI, 2013).

En esta caracterización nuevamente es necesario realizar una aclaración metodológica: comprender a la contextualización configurada por distintos niveles o escalas no tiene por objeto pensar los procesos como divisibles o fragmentados. Esta decisión analítica entiende a los niveles, tal como lo hace Achilli, de modo interrelacionados e imbricados que al tiempo en que se configuran entre sí, configuran las relaciones, procesos y condiciones que se juegan en la producción social del conocimiento. Por otro lado, en clave teórica, creemos importante señalar que la pretensión de obtener “recetas” para mejorar las propuestas de enseñanza no sólo no es posible sino que corre el riesgo de caer en un error metodológico ligado a la definición apriorística. Las predefiniciones, en este caso, desdibujan las particularidades de los sujetos, sus relaciones y la propia historia de los espacios en los que se va a trabajar produciendo, a nuestro entender, evaluaciones y prescripciones tipificantes que homogenizan y tienden a estigmatizar, bajo el precepto de “normalidad”, a los sujetos que participan en los procesos sociales y educativos documentados.

A continuación nos detendremos en el análisis de una contextualización elaborada por nuestros estudiantes con el objeto de visibilizar cómo las mismas se materializan en propuestas didácticas concretas. Asimismo, creemos que la recuperación de las experiencias, las prácticas y sentidos de los actores involucrados, será lo que nos dará la clave para pensar una iniciativa pedagógica - y política - que pueda resultar en contenidos significativos.

Cabe señalar que el desarrollo de las diversas contextualizaciones que producen los sujetos que transitan la materia recorre - y se inscribe en - un denso proceso atravesado por preguntas que llevan tanto a configuraciones, reconfiguraciones epistemológicas, teóricas y metodológicas. Sin embargo, en este escrito no nos detenemos en el análisis de dicho proceso sino que, abordando una producción final de los estudiantes, nos proponemos rastrear la presencia e interrelación de los diferentes niveles del contexto aludidos. Evitando caer en meros “reconocimientos” o “identificaciones” de niveles el análisis persigue el objetivo de visibilizar, en la interrelación de los mismos, cómo aparecen los sujetos, las instituciones y sus relaciones para dar forma y sentido a los procesos de producción social de conocimiento en los contextos formativos abordados. Al mismo tiempo, buscamos dar cuenta sobre el aporte de abordaje socioantropológico en la producción de contextualizaciones que, a nuestro entender, enriquece la significación y otorga coherencia a la planificación didáctica.

De este modo, en la contextualización seleccionada hacemos foco en la descripción de la cotidianeidad escolar construida por los futuros docentes poniéndola en relación, en lo posible, con algunos elementos de la propuesta de enseñanza que realizaron. Es decir, nuestra intención en este apartado está lejos de prescribir formas “buenas” o “malas” de hacer una contextualización; sino, nos interesa problematizar y rastrear aportes significativos en producciones que se realizaron en clave de esta propuesta de formación de profesores.

## 6 ENTRE LA CONTEXTUALIZACIÓN Y LA PLANIFICACIÓN DE CONTENIDOS. ANÁLISIS DE UNA EXPERIENCIA POSIBLE

La contextualización que recuperamos corresponde a una planificación pensada para - y a partir de observaciones en - la materia Antropología del Ciclo Básico Común (CBC) que se dicta en una de las sedes de la Universidad de Buenos Aires (UBA). La propuesta, a su vez, fue elaborada por tres estudiantes - dos mujeres y un varón - que se conformaron como grupo al inicio de la

cursada del primer módulo de Didáctica Especial<sup>3</sup> pero habían compartido previamente el cursado de otras materias. El grupo comenzó a realizar sus observaciones en este contexto formativo porque, uno de los integrantes, tenía contacto directo con la docente a cargo. A la vez, manifestaron interés en realizar las observaciones en un curso de nivel universitario y sobre todo en la materia Antropología, donde los contenidos están estrechamente vinculados con nuestra formación.

Asimismo, la contextualización se fue construyendo a partir de la sucesión de una serie de observaciones de clase que fueron abordadas por los integrantes del grupo a partir de la observación participante. En simultáneo, realizaron entrevistas informales a los estudiantes y docente y buscaron información que permitiera situar sociohistóricamente el contexto en cuestión. Este recorrido estuvo cargado de preguntas y resignificaciones que dieron cuenta de la complejidad del proceso abordado y que permitieron al grupo ir conociendo las relaciones entre los sujetos participantes y las diversas dimensiones puestas en juego.

Entonces, teniendo en cuenta la singularidad de esta experiencia, la producción escogida comienza desarrollando la contextualización con una explicitación sobre el cómo y a partir de qué elementos, fue construida:

Ha sido pensada a partir de la observación – participante en situaciones áulicas y algunas conversaciones informales que hemos mantenido con la docente y los estudiantes que participan del contexto abordado. A partir de dichas perspectivas, intentamos incorporar las múltiples dimensiones involucradas – los estudiantes, la docente y la dinámica institucional – para explicitar la existencia de determinantes institucionales y contextuales que influyen fuertemente la tarea de enseñar.

3 La materia Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza en Antropología tiene una cursada anual que implica dos módulos. El primer módulo se cursa durante el primer cuatrimestre y los estudiantes participan de los espacios de Prácticos, Teóricos y Teóricos Prácticos. Durante este módulo realizan observaciones de clases en diversos contextos formativos a partir de las cuales piensan y planifican un programa de la materia elegida, una unidad de ese programa y dos microclases de esa unidad que representarán en el espacio de Prácticos. Durante el segundo módulo los estudiantes cursan en modalidad taller, en pequeños grupos coordinados por tutores que acompañan el proceso de prácticas docentes. En este segundo cuatrimestre, los estudiantes también realizan una serie de observaciones a partir de las cuales piensan una unidad de una materia en particular y una serie de clases que desarrollarán en el contexto formativo observado.

De este modo, desde las primeras líneas se nos advierte que fueron diferentes los elementos y dimensiones que entraron en juego para producir esa contextualización. A su vez, la forma que deciden introducir el contexto en el que desarrollarán las prácticas docentes deja entrever también el posicionamiento teórico-metodológico asumido. En este sentido, el primer párrafo posibilita vislumbrar una concepción sobre el “contexto abordado” que aparece configurado por las “perspectivas” de los sujetos en una particular “dinámica institucional”. De igual manera, los autores adelantan una hipótesis sobre la realidad observada que marca: “la existencia de determinantes institucionales y contextuales que influyen fuertemente la tarea de enseñar” y la cual podría operar como retroalimentación en el diseño de la propuesta didáctica.

En esta dirección, la contextualización avanza describiendo cuál es la materia, quiénes los sujetos destinatarios de la enseñanza y en qué institución se despliega:

El presente programa está pensando para un grupo de jóvenes y adultos que están cursando la materia Antropología del Ciclo Básico Común de la sede RM. Dicho edificio se encuentra en el barrio VC<sup>4</sup>. Los ingresantes de la mayoría de las carreras dictadas en la Universidad de Buenos Aires (UBA) pueden elegir cursar el Ciclo Básico Común, de ahora en más CBC, en dicha sede(...) Esta materia pertenece al tronco común del CBC de varias materias de la UBA, factor que explica la gran heterogeneidad de los alumnos que asisten: el curso está compuesto por 15 estudiantes de trabajo social, 5 de historia, 4 de ciencias políticas, 2 de licenciatura en enfermería, 1 de filosofía, 1 de antropología, 1 de diseño de indumentaria y 1 de diseño industrial, con un total de aproximadamente treinta alumnos.

Esta sintética presentación asimismo comenzará a complejizarse, poniendo en juego los diferentes niveles contextuales que configuran al proceso educativo observado y en donde la historia del CBC aparece como elemento insoslayable al momento de comprender la conformación del grupo con el que se trabajará:

4 A fin de preservar la identificación de lugares y personas, se decidió sólo mantener siglas en las circunstancias que lo requiere. No obstante, consideramos necesario aclarar que la experiencia abordada se sitúa en un barrio céntrico de la ciudad de Buenos Aires.



La instancia del CBC es el primer ciclo de los estudios universitarios que fue creado con un sentido orientador para los ingresantes. El mismo surge en el año 1985 con el objetivo de “brindar una información básica integral e interdisciplinaria, desarrollar el pensamiento crítico, consolidar metodologías de aprendizaje y contribuir a una formación ética, cívica y democrática” (...). Este ciclo funciona como un momento inaugural al mundo universitario y una “prueba de fuego” para constituirse como estudiante de la UBA: en una institución de carácter abierto pero también expulsor, democratizador pero precario, el estudiante debe hacerse de ciertas operaciones artesanales para transitar en ella.

En la recuperación de esta marca fundante del CBC, en donde se materializará la propuesta, los autores incorporan a la descripción esa escala o nivel de contexto que Achilli denomina estructural o sociohistórica. De este modo, aluden tanto a la historia del espacio como a la planificación política y estatal de la institución que define objetivos y contenidos que deben enseñarse, como así también, los sujetos destinatarios. No obstante, el señalamiento que hacen acerca del “carácter abierto pero también expulsor”, “democratizador pero precario” que asume la dinámica institucional nos aproxima a otro nivel, el cotidiano y en donde los estudiantes aparecen como actores que a través de “ciertas operaciones artesanales” intentan “transitar en ella”, reconociéndolos así en su agencia.

En conexión con dicha concepción, recuperan las perspectivas de los sujetos para conocer las prácticas que despliegan en el marco de ese proceso educativo:

En nuestras conversaciones con los estudiantes de la materia Antropología, ellos también ratificaron las dificultades que tuvieron ante la masividad y falta de acompañamiento en esta etapa. Muchos comentaron que debieron hacerse de nuevas técnicas de estudio – antes hacían resúmenes de todos los textos y ahora escribían anotaciones al costado de los mismos – que les permitieran seguir el acelerado ritmo de las materias del CBC.

La docente comentó la exigencia que tenía para dar todos los contenidos que aparecían en programa, ya que si alguno de los alumnos “se iba a final”, le podían preguntar sobre cualquiera de los mismos. Explicó que esto era un gran impedimento que no le permitía abordar la clase como a ella le gustaría.

Si bien la descripción posibilita transmitir las formas en que se interconectan las huellas históricas, institucionales con las estrategias cotidianas de los sujetos para hacer frente a específicos condicionantes de la dinámica institucional, los futuros docentes no se detienen sólo allí. La contextualización que desarrollan para planificar y seleccionar contenidos que sean significativos para ese espacio de enseñanza - aprendizaje, va a incorporar también las relaciones que en ese proceso entran en juego.

De este modo, los autores continúan recuperando de las observaciones aspectos que contribuyen a dibujar las particulares relaciones que se construyen entre los sujetos participantes, los contenidos y la propuesta didáctica del docente a cargo. El siguiente fragmento resulta esclarecedor en este sentido:

La docente se propone como uno de los objetivos principales de sus clases que los estudiantes pudieran desnaturalizar su realidad, aunque reconocía una cierta dificultad de los alumnos para hacerlo. [...] A partir de las clases observadas, podemos sugerir que la docente centra sus clases en las lecturas de los textos y en las actividades prácticas. A su vez, en ciertas ocasiones da espacio a los estudiantes para debatir sobre aquellos contenidos que los interpelan. Por ejemplo, en cierta ocasión, la docente toma como ejemplo a “los jóvenes” y les pregunta a los estudiantes sobre los estereotipos existentes sobre los mismos en el sentido común. A su vez y de manera contraria, hemos observado como la docente limita los debates a los objetivos de la clase. Por ejemplo, al proponer trabajar con las ideas principales del texto “Metálogo del aborto”, aclara que no le interesa tener ninguna discusión sobre las concepciones que los alumnos tenían sobre el aborto. Sumado a esto, la presión por dar todos los contenidos por si algún estudiante debe rendir el examen final se hace presente. Esto hace que, muchas veces, la docente solicite a los alumnos que accedan a ciertos recursos por fuera del horario de la clase.

Desde una escritura que aparenta tomar el recaudo de la no evaluación, en el párrafo citado aparecen una serie de elementos seleccionados que posibilita acercarnos a los contextos cotidianos de la vida escolar. A su vez, la descripción no pierde de vista la hipótesis inicial acerca de que hay factores que inciden en la tarea de enseñar, avanzando así sobre los condicionantes institucionales que configurarían las relaciones entre

estudiantes y docente; entre la docente y los contenidos; entre los estudiantes y los contenidos. En este caso, las limitaciones se asocian no a nivel de la Universidad sino de la materia, o mejor dicho, de la cátedra.

De esta manera, para dar cuenta de los condicionantes que atraviesan y darían sentido a la dinámica institucional los futuros docentes eligen incorporar el registro etnográfico de aquellas prácticas que aparecen vinculadas a lo que, en una entrevista informal, dejó entrever la docente en torno a los contenidos de la materia y las formas de enseñanza. Aquí, la aparente presión que manifestó la docente ante la necesidad de trabajar todos los contenidos incluidos en el Programa aparecería explicando determinadas decisiones que fue tomando en las clases observadas y se las relaciona con las formas que fueron asumiendo las relaciones entre los sujetos y la construcción de conocimiento en el aula. Por ejemplo, un efecto que se menciona en el extracto seleccionado refiere a que los estudiantes deben trabajar ciertos contenidos o recursos fuera del ámbito de cursada o que, en esa interacción con el saber a ser enseñado, la docente evite discusiones que puedan desviar los objetivos de la clase, aunque puedan resultar en aprendizajes significativos.

Asimismo, la propuesta didáctica de la docente observada es delineada tanto desde sus posibles efectos como de las contradicciones documentadas. Este punto es más que interesante, porque vislumbra cómo a partir del registro de un enunciado se entretejen prácticas y sentidos que no necesariamente manifiestan linealidad o coherencia. En la contextualización se recupera la iniciativa de la docente al interpelar a sus estudiantes para que desnaturalicen el sentido común, para ello pregunta “sobre estereotipos existentes” entre los jóvenes pero luego se incorporan el registro de otra situación de clase que, a modo de contraste, posibilita reconocer la contradicción entre la actitud que asume la docente - ante el tema del aborto - y el objetivo que ella menciona para describir su práctica: “que los estudiantes pudieran desnaturalizar su realidad aunque reconocía una cierta dificultad de los alumnos para hacerlo”.

Si bien la incoherencia entre lo que se dice y lo que se hace podría ser un insumo para explicaciones evaluativas, la contextualización escogida logra sortear esas tentaciones y avanza también en el reconocimiento de las estrategias y recursos didácticos que esa docente despliega y las apro-

piaciones que hacen los estudiantes acerca de los contenidos desarrollados en las clases observadas:

En tanto recurso, los trabajos prácticos son utilizados por la docente para registrar si los estudiantes comprenden o no los contenidos que ella explica en clase. Por ejemplo, para explicar la noción de reduccionismo geográfico, la docente opta por leer un extracto del texto del manual de trabajo e invita a que los estudiantes respondan con “sí o no” ante una serie de preguntas/ejercicios del manual. Otro recurso que se utiliza, aunque no de igual manera que los textos, es el pizarrón.

[...]

A partir de la duda de uno de los estudiantes sobre si la cultura era “lo que los individuos cargaban naturalmente con él”, y el debate consiguiente, creímos pertinente retomar la tensión de naturaleza-cultura en nuestro eje del programa y abordarla en los subsecuentes núcleos problemáticos.

[...]

Otra de las situaciones que nosotros consideramos significativas en esta clase fue una discusión sobre si el trabajo de campo era una forma de enculturación o no. A partir de este interés de los propios estudiantes sobre el trabajo de campo, nos pareció interesante para nuestro programa recuperar algunos fragmentos de etnografías como recursos para trabajar durante la clase

De este modo, la contextualización aparece como producto del análisis de las prácticas y sentidos en juego por diferentes sujetos y en el contexto formativo registrado. Una producción que selecciona situaciones etnográficas plausibles de ser interpretadas a la luz de una hipótesis sobre la tarea de enseñar en ese espacio y cuya mirada atenta les permitirá elaborar una propuesta didáctica y pedagógica significativamente situada. Además, recupera la perspectiva de los actores y la pone a jugar con lo observado en la vida cotidiana de las clases desde una descripción que, lejos de identificar coherencias, se aleja de modelos prescriptivos o esperables y desentraña el cómo es de la relación enseñanza y aprendizaje en ese proceso educativo.

Por último, las consideraciones que aquí se fueron señalando son el resultado de otras que fueron reelaboradas por los futuros antropólogos docentes en el discurrir de las observaciones, entrevistas con los sujetos y en los espacios de intercambios con otros compañeros en el marco de la materia. Todo ello juega un importante papel

al momento de pensar los contenidos y seleccionarlos para desarrollar la propuesta didáctica que promueva la construcción de conocimientos significativos en el aula. En este sentido la contextualización abordada por su selección de escenas y concepciones en juego, nos da la clave para interpretar que sus autores están a la búsqueda de aquellas aristas que les permitan adecuar la propuesta de enseñanza no sólo incorporando los intereses de los sujetos sino también, y sobre todo, desde una perspectiva socioantropológica.

## 7 REFLEXIONES FINALES

En el desarrollo de este trabajo nos propusimos echar luz sobre una dimensión que consideramos central al momento de pensar el quehacer docente: el ejercicio de contextualizar. A partir del análisis de una experiencia concreta nos interesó profundizar líneas de debate entre diversas perspectivas en torno al abordaje de los contextos formativos al momento de pensar *cómo y para qué* enseñar antropología. Reafirmamos así, la necesidad de separarse de una mirada evaluadora - y fácil - que individualiza y estereotipa, para fortalecer la idea de pensar una contextualización que contribuya a potenciar las particularidades de cada contexto y de esta forma habilitar la posibilidad de desnaturalizar la vida social.

En este sentido, debemos señalar que si bien sabemos que la permanencia en el campo que realizan los estudiantes cuando transitan la materia Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza en Antropología puede ser acotada en relación a lo que necesita un trabajo etnográfico de investigación, el ejercicio lo que intenta transmitir es una mirada problematizadora de la realidad social y escolar. Una mirada que no sólo se vincula a preceptos teórico-metodológicos sino que también es política y la cual concibe a la práctica de enseñanza de la antropología no escindida de contextos y procesos socioeducativos más amplios, al tiempo que discute con análisis evaluativos y tipificantes. De esta manera, el desarrollo de propuestas didácticas a partir de dichos presupuestos priorizará contenidos que, a nuestro entender, resultarán significativos para los sujetos involucrados porque se propondrán recuperar sus voces, prácticas e intereses.

No obstante, es importante hacer la salvedad que la contextualización es un ejercicio que per-

mite anticipar sin garantía apriorística de "éxito" en las propuestas desarrolladas destacando su carácter dinámico, como así también el de la planificación en su puesta en práctica. De esta manera, materializar una propuesta didáctica implica volver a problematizar anticipaciones de sentido en una relación dialéctica y dinámica entre lo analizado, pensado y anticipado en la contextualización y lo propuesto en las clases. Es importante tener en cuenta que en la práctica docente no tenemos la posibilidad de la instancia de las observaciones previas, sino que la contextualización es algo que vamos construyendo al tiempo que vamos transitando el quehacer docente.

## REFERENCIAS

ACHILLI, E. *Práctica docente y diversidad sociocultural*. Ed. Homo Sapiens, Bs As, 1996.

\_\_\_\_\_. *Investigación en antropología social*. Los desafíos de transmitir un oficio. Laborde Editor, Rosario, 2005.

\_\_\_\_\_. *Investigación y formación docente*. Laborde Editor, Rosario, 2006.

\_\_\_\_\_. *Investigación socioantropológica en educación*. Para pensar la noción de contexto. En: Elichiry N. (compiladora). *Historia y vida cotidiana en educación*. Perspectivas interdisciplinarias. Ed. Manantial, Bs As, 2013.

ASSAEL, J.; GUZMÁN, E. Proceso grupales y aprendizajes en talleres de educadores: una propuesta para la formación docente. *Red Educativa*, Universidad Pedagógica Nacional de Chile. Santiago, 1995.

BATALLÁN, G.; GARCÍA, J. Antropología y participación. Contribución al debate metodológico. *Publicar en Antropología y Ciencias Sociales*, a. 1, n. 1, p. 79-92. FFyL, UBA, Bs As, 1992.

MARTÍNEZ, L. Procedimientos y técnicas del diagnóstico en educación. *Revista Tendencias Pedagógicas*, a. 7, n. 3. Universidad de Alcalá, España, 2002

CERLETTI, L. Enfoque etnográfico y formación docente: aportes para el trabajo de enseñanza. *Pro-Posições*, v. 24, n. 2, p. 81-93. 2013.

FABRIZIO, M. *Reflexiones en torno a la transposición de la antropología en escuelas secundarias*. XI CAAS. 23 al 26 de julio de 2014, UNR.

FABRIZIO, M.; GALLARDO, S. Enseñar en antropología: ¿para quién planificamos? Reflexiones en torno a la contextualización y a la producción de conocimiento en el aula. *Actas de XI RAM*. Montevideo, 2015.

MILICIC, N. El diagnóstico educativo. *Revista Lectura y Vida*, a. 6, n. 4. UNLP, Bs As, 2010.

MOYA, R. Propuesta de un modelo de diagnóstico en educación. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, v. 3, n. 4. Universidad de Zaragoza, España, 2010.

NEUFELD, M.R.; WALLACE, S. Antropología y Ciencias Sociales. De elaboraciones históricas a herencias no queridas a propuestas abiertas. *Antropología Social y Política*, Eudeba, Bs As 1998.

OLIVEIRA, M. O. Diário de aula como instrumento metodológico da prática educativa. *Revista Lusófona de Educaçao*, n. 27, p. 111-126. Universidad Lusófona de Humanidades e Tecnologías, Lisboa, Portugal, 2014.

PÉREZ JUSTE, R.; GARCÍA RAMOS, J. M. *Diagnóstico, evaluación y toma de decisiones*. Editorial Rialp, Madrid, 1989.

ROCKWELL, E. Etnografía y Teoría de la investigación educativa. En: *Dialogando N°8, Red Latinoamericana de Investigaciones Cualitativas de la Realidad Escolar*. Santiago, Chile, 1985.

\_\_\_\_\_. Reflexiones sobre el proceso etnográfico. *Centro de Investigación y Estudios Avanzados*. IPN, México, 1987.

\_\_\_\_\_. La Experiencia etnográfica. *Historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós, Bs As, 2009.

SINISI, L.; CERLETTI, L.; RÚA, M. La enseñanza de la Antropología y la formación de profesores. *Revista Espacios*, Bs As, 2011.

SOLANO FERNÁNDEZ, L. El diagnóstico educativo en contextos sociales y profesionales. *Revista de Investigación Educativa*, v. 23, n. 1, p. 85-112, 2005.

ZALOCCHI, V. El Rol del Tutor en la Formación Docente en Ciencias Antropológicas. *Actas de XI RAM*. Montevideo, 2015.

“Who will teach and what content we choose?...” *Thinking about the contextualization and production of knowledge in the classroom from -and for- teaching anthropology*

**ABSTRACT**

This article reflects on a dimension that we consider central to the development of teaching work and is linked to our disciplinary education: the importance of contextualization in teaching anthropology. To do this, we recovered some issues registered about our educational experiences in a subject that, in the career of Anthropology, it is curricularly responsible for teacher learning. From the perspective of socio-anthropological approach argue the importance of incorporating ethnographic work as part of the process involved the development of a pedagogical proposal and where contextualization appears as a complex exercise. In this sense, we affirm that the production of any educational planning should include an ethnographic approach to the learning context to document the social relationships between different subjects and knowledge, in order to know, in its complexity, the forms assumed by the processes of production of knowledge in the classroom. Also, we analyzed a possible programming experience developed in the framework of our subject to account for the dimensions involved in the exercise of contextualizing, without ignoring the difficulties encountered in the construction of teaching practices, often linked to a tendency to associate contextualization to “diagnosis” in education, whose historical sense is linked to the disciplinary field of pedagogy. In this way, what we develop here aims to contribute in thinking the teaching practices specifically located, that recover the voices and practices beneficiaries seeking subject away from prescriptive models.

**Keywords:** Contextualization. Teaching practices. Production of knowledge. Socio-anthropological approach.

**Data de recebimento:** 05/04/2016

**Data de aprovação:** 07/06/2016

**Sistema de Avaliação:** *Double Blind Review*