

LA CUESTIÓN INDÍGENA EN LA MATERIA ANTROPOLOGÍA DEL CICLO BÁSICO COMÚN
DE LA UBA. CÁTEDRAS GARRETA Y PEGORARO, 2010-2022THE INDIGENOUS ISSUE IN THE UBA'S COMMON BASIC CYCLE COURSE
"ANTHROPOLOGY": GARRETA AND PEGORARO CHAIRS, 2010-2022

Mariana Videla Manzo¹

Fecha de recepción: 05- 04- 2024.

Fecha de aceptación y versión final: 14-12- 2024.

Resumen

En este artículo me propongo abordar el cambio en las resoluciones de los contenidos mínimos para la materia "Antropología" del Ciclo Básico Común de la Universidad de Buenos Aires (UBA) ocurrido en el año 2016.

También, analizar el tratamiento de la cuestión indígena -identidad, genocidio y violencias, memorializaciones y patrimonializaciones, visibilización e invisibilización- en los programas, la bibliografía y los materiales didácticos del espacio curricular en el que participo como docente desde el año 2010: cátedras Garreta y Pegoraro¹. Finalmente, revisar la importancia del dictado de estas temáticas antropológicas en el año de ingreso a la UBA en el contexto de dos aspectos: distintos momentos del debate social sobre la violencia estatal contra los pueblos indígenas, y de las políticas estatales por la memoria.

Los resultados del trabajo surgen del análisis de las resoluciones de contenidos mínimos 3594/88 y 5532/16 del Consejo Superior de la UBA, de 13 entrevistas semiestructuradas y conversaciones informales mantenidas con docentes de distinta jerarquía y de diferentes cátedras presenciales de antropología.

El resultado es un trabajo descriptivo cuyo aporte es visibilizar estrategias de enseñanza dentro de la asignatura de referencia, y del lugar que allí ocupan las temáticas indígenas, en una unidad académica universitaria específica.

Palabras clave: Ciclo Básico Común, antropología, pueblos indígenas.

¹ Docente e investigadora en el área de antropología de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, CBC- UBA (Argentina). Co- creadora de *Creí que eras antropólogo*. Correo electrónico: marianavidelamanzo@gmail.com / <https://orcid.org/0009-0000-6816-4333>

Abstract

In this article, I address the change in the core content standards for the subject “Anthropology” of the Common Basic Cycle at the University of Buenos Aires (UBA) that occurred in 2016.

I also analyze the treatment of the indigenous issue –identity, genocide, violence, memorialization, heritage capitalization, visibility, and invisibility– in the subject’s syllabus, bibliography, and didactic resources of the chairs where I have taught since 2010: Garreta and Pegoraro. Finally, I review the importance of these anthropological topics within the UBA’s admission course in terms with two aspects: the different moments of the social debate on State violence against indigenous peoples and the State policies for memory.

This work’s results arise from the analysis of the core content standards resolution documents 3594/88 and 5532/16 of the UBA’s Higher Council, and from thirteen semi-structured interviews and informal conversations held with different hierarchical status professors from regular anthropology chairs.

The result is a descriptive work whose contribution is to make visible both the teaching strategies within the reference subject and the place that indigenous topics occupy in a specific academic unit.

Keywords: Common Basic Cycle, anthropology, indigenous peoples.

Punto de partida

La antropología argentina asistió a un proceso de institucionalización desde fines de la década de 1950 cuando se crearon las primeras carreras universitarias en las ciudades Argentinas de Buenos Aires y La Plata. La producción de conocimiento antropológico consecuentemente se reflejaba en las aulas y espacios de enseñanza universitaria. Como afirma Bartolomé (2003), esta disciplina consideraba, en aquellos tiempos, a los grupos indígenas en un proceso de desaparición producto del genocidio, de la “aculturación” o del “mestizaje”, por lo cual algunos estudios etnográficos se orientaban al “rescate” de datos lingüísticos y culturales provistos por los “últimos supervivientes”. Algunos autores afirman que la renovación de enfoques sobre lo indígena cobró mayor impulso con el retorno democrático entre otras cuestiones debido a un recambio de docentes e investigadores en el campo académico. Con esto comienza la crítica a la corriente fenomenológica y a la escuela histórico-cultural, hegemónica en antropología hasta las décadas de 1960 y 1970, y cuyo exponente central era Marcelo Bórmida (Tiscornia & Gollier, 1984; Gordillo, 1996; Perazzi, 2003; Guber, 2007; Guber & Visacovsky, 1997; Garbulsky, 2003; Citro & Gómez, 2013). Hacia la década de 1980, esto inicia debates en pos de una reforma institucional que implicaba el cambio del plan de estudios de la carrera de Ciencias Antropológicas de la UBA, modificándose sus contenidos, lo que alcanza también al CBC.

Asimismo, desde las décadas de 1980 y 1990 -a pesar del achicamiento del área de estudios de pueblos indígenas al interior de las Ciencias Antropológicas en Argentina en relación al desarrollo de otros temas de Antropología Social- viene configurándose un campo interdisciplinario entre la antropología y la historia referido al estudio del genocidio indígena lo que implica una mayor visibilización de estos procesos (Perea, 1989; Rotker, 1999; Sosa, 2001; Vezub, 2002; Lenton, 1992, 2005; Bartolomé, 2003; Delrio, 2005; Trincherro, 2005; Azar, Nacach & Navarro Floria, 2007, entre otros). Más específicamente, algunos autores abordan el sistema concentracionario de indígenas (Mases, 2002) y algunos espacios de concentración y distribución de indígenas en el país, hacia fines del siglo XIX emblemáticos como los de Valcheta (provincia de Río Negro), y la Isla Martín García (provincia de Buenos Aires) (Papazian & Nagy, 2010; Pérez, Papazian & Musante 2014).

Por otra parte, encontramos, en el campo de los procesos sociales y de las políticas estatales por la memoria, que los reclamos indígenas al Estado argentino por el reconocimiento de sus crímenes genocidas vienen desarrollándose desde 1992. Sin embargo, recién en 2019 este Estado asume oficialmente la responsabilidad por solo una de sus masacres, la de Napalpí, en el Noreste del país. Es un asunto interesante debido a que Argentina ha avanzado en otras políticas de memoria en torno a la violencia estatal, como ocurre con los lugares en donde funcionaron centros clandestinos de detención y tortura (CCDyT) durante la última dictadura cívico-militar-ecclesiástica (1976-1983). Allí encontramos políticas activas de memoria, en las que estos espacios son marcados como “sitios de memoria” donde se desarrollan actividades de promoción de los derechos humanos y de los valores democráticos. Esto coincide también con la reapertura de los juicios por delitos de lesa humanidad

(Guglielmucci y López, 2019). A diferencia de los ex CCDyT de la última dictadura argentina, en Valcheta, y a modo de ejemplo, vemos un espacio que tiene valor para las memorias indígenas (Pérez et al., 2014) pero su reconocimiento como lugar de violencia, en el marco de una sistematicidad genocida, no se ha incorporado como política de estado. Así, podríamos pensar en la dimensión política, conflictiva, e histórica, de los modos que asume la espacialización de la memoria, o bien, en una lucha entre memorias (Messina, 2019). Ello debido a que el Estado argentino aún no termina de asumir su responsabilidad en los hechos genocidas y tampoco de activar políticas de memoria en estos sitios ligados al genocidio indígena.

En cuanto a la enseñanza de estas temáticas encontramos algunos trabajos que abordan la transmisión del conocimiento antropológico en el nivel superior, me refiero tanto a la formación docente de nivel terciario como a las carreras universitarias de todo el país (Perret & Sabao, 2016; Fabrizio & Gallardo, 2016; Cerletti & Rúa, 2016; García Lerena, 2018; Martínez & Diez, 2019; Rúa & Moya 2021). Sin embargo, son pocos los textos que se refieren a su enseñanza en el año de ingreso a la UBA (Ghiglino, 2018 y 2014) y, hasta el momento, ninguno sobre la enseñanza de las violencias estatales contra los pueblos indígenas ni a las políticas estatales por la memoria en dicha unidad académica.

Esto es abordado, en cambio, por estudios que analizan textos educativos ya del nivel primario y secundario, fundamentalmente producidos por historiadores. Éstos evidencian los discursos negacionistas acerca de la presencia indígena, y también la persistencia de un imaginario de extinción y desaparición de esta población -desde mediados del siglo XX en adelante- (García, 2013; Hormaeche, 2017; Lewkowicz, 2015). Entre estos trabajos, rescato los de Nagy (2013, 2017), quien aborda el tema en un entrecruzamiento con la legislación nacional en materia educativa, la falta de renovación y de importancia de los enfoques historiográficos sobre los procesos de relacionamiento entre Estado y pueblos originarios. Además, de tomar en cuenta la pauperización del sistema educativo con menor financiación y la modificación de los planes de estudio en las distintas modalidades educativas, con una reducción de las materias socio-humanísticas.

Entonces, siguiendo esta línea de pensamiento aunque en referencia a la educación superior, me pregunto: ¿cómo se incluyen las temáticas relativas a la identidad indígena, las visibilizaciones e invisibilizaciones, el imaginario étnico del Estado nacional argentino, la violencia estatal y el genocidio, así como las restituciones de restos indígenas, los procesos de patrimonializaciones y memorializaciones (políticas de memoria) tanto en los contenidos mínimos de la materia “Antropología” del CBC de la UBA, en los programas de estudio, en la bibliografía y materiales didácticos de las cátedras Garreta y Pegoraro en los últimos 12 años cuando me incorporo como docente al espacio?. ¿Existen diferencias con respecto a su tratamiento según el tipo de unidad académica que lo refiera (aulas del ciclo de ingreso a la universidad, museos, etc.)?

Estos interrogantes, consideramos, cobran relevancia en un contexto en el que la política indigenista estatal, desde el retorno democrático, viene ampliándose a nivel institucional y en cuanto al reconocimiento de colectivos indígenas (Gordillo & Hirsch,

2010). A ello se liga la creciente visibilización de lo indígena documentada –entre otras cuestiones- a nivel estadístico donde según el censo nacional de población realizado en el año 2010ⁱⁱ en Argentina se contabiliza casi un millón de personas con autorreconocimiento como indígenas y, en particular que la mayor cantidad se concentra en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) y en la Provincia de Buenos Aires -24 partidos del Gran Buenos Aires y el interior provincial- (INDEC, 2012). Además, la violencia y asesinatos contra los pueblos indígenas del país, como hemos visto en los últimos años, en paralelo a los procesos de reemergencia indígena, y las luchas de los pueblos indígenas por la memoria, constituyen un campo de debate en términos sociales.

El trabajo se enmarca en las actividades que desarrollo para mi doctorado en Ciencias Antropológicas, en la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL) de la Universidad de Buenos Aires (UBA)ⁱⁱⁱ. Los objetivos que persigo puntualmente en este artículo son: 1) abordar el cambio en las resoluciones de los contenidos mínimos para la materia “Antropología” del Ciclo Básico Común de la UBA ocurrido en el año 2016. 2) Analizar el tratamiento de la cuestión indígena (identidad, genocidio y violencias, memorializaciones y patrimonializaciones, visibilización e invisibilización) en los materiales didácticos del espacio curricular del que participo como docente desde el año 2010 (cátedras Garreta y Pegoraro^{iv}). 3) Revisar la importancia del dictado de estas temáticas antropológicas en el año de ingreso a la UBA en el contexto de dos aspectos: distintos momentos del debate social sobre la violencia estatal contra los pueblos indígenas, y de las políticas estatales por la memoria.

Aspectos metodológicos

Los resultados del trabajo surgen del análisis de las resoluciones de contenidos mínimos 3594/88 y 5532/16 del Consejo Superior de la UBA, identificando la manera en que, tanto a nivel de sus fundamentos y objetivos incorporan o excluyen temáticas ligadas a lo indígena. También revisé y analicé los programas, la bibliografía y el material didáctico de las cátedras que integro desde el año 2010 (es la cátedra “Garreta” que luego pasa a llamarse “Pegoraro”, de acuerdo a los apellidos de sus profesores titulares), prefiriendo centrar el análisis en mi espacio de inserción laboral y refiriendo, en menor medida, a los de las otras cátedras actuales y sin considerar las precedentes que, aunque las menciono, no las analizo. Además, realicé entrevistas semi estructuradas individuales (Achilli, 2005) y conversaciones informales con consultas puntuales a colegas docentes que integran o se han jubilado de distintos espacios curriculares, la mayoría de ellos de nuestra cátedra, pero también de otras - vigentes o no-, con distinta antigüedad y con distintos cargos o jerarquía académica (en total, a 13 docentes).

Estas conversaciones se orientaron a conocer cómo varió la enseñanza de la cuestión indígena, considerando los cambios de programas implicados en las génesis de las nuevas cátedras. Asimismo, conversé con dos de estos colegas que participaron de las luchas orientadas a impedir la quita de la materia antropología del CBC de la Facultad de Arquitectura Diseño y Urbanismo (FADU), para conocer cómo fue dicho

proceso. Referí mi experiencia didáctica en las sedes del CBC donde trabajo (San Miguel y Baradero, en la provincia de Buenos Aires) y a partir de la cual recupero el impacto de algunos momentos de debates sociales sobre el tema indígena en las aulas, sumado a algunas instancias puntuales de evaluación de la cátedra, como las de las mesas de exámenes libres de las que he participado. Es un trabajo fundamentalmente descriptivo, cuyo aporte es visibilizar estrategias de enseñanza dentro del campo antropológico en una unidad académica universitaria poco investigada.

Los contenidos mínimos de la materia Antropología del CBC

Con el retorno democrático en Argentina, en 1985 se crea el CBC^v con los objetivos^{vi} de: democratizar el acceso a la universidad eliminando los cupos y el examen de ingreso, brindar una base conceptual y metodológica para la formación posterior del estudiantado, promover una articulación entre los estudios medios y superiores y brindar una formación flexible que permita la orientación o re-orientación vocacional. Un rasgo distintivo del CBC desde sus inicios, tiene que ver con la masividad en el ingreso a la universidad, así como su orientación a forjar un pensamiento crítico y autónomo. Además, espacialmente esta unidad académica se distingue por su dispersión, constituyéndose en 24 sedes distribuidas por la Capital Federal y la provincia de Buenos Aires. A su vez, es la única que incluye la modalidad de cursado a distancia a través del programa UBA XXI, y de dictado en cárceles a partir del programa UBA XXII. Cabe destacar que es la unidad académica más grande de la universidad en cuanto a cantidad de estudiantes y presupuesto, depende directamente del Rectorado y no tiene un Consejo Directivo propio.

El diseño curricular de las materias del CBC, se basa en los contenidos mínimos que el Consejo Superior (C.S.) de la universidad define para ellas. Estos contenidos, se plantean objetivos y temas a nivel teórico-metodológico, introductorios pero exhaustivos, para cada saber disciplinar y consideran que las materias se dictan para distintas carreras. Luego, cada cátedra, los puede ampliar, profundizar o secuenciar, de acuerdo a su propia línea intelectual y política, según la libertad de cátedras.

La materia "Antropología"^{vii} en el CBC es obligatoria, para distintas carreras en las facultades de Filosofía y Letras y Ciencias Sociales y para la carrera de Enfermería de la facultad Medicina (y no solo para futuros estudiantes de Antropología). Si analizamos los contenidos mínimos de la materia y los comparamos, en cuanto al tema indígena, las dos resoluciones existentes, la de 1988 y la de 2016, vemos que la mención a la presencia, visibilización e identidad indígena en América Latina y Argentina, aparece con mayor detalle en la primera. En los objetivos y contenidos de la resolución 3594/88 (C.S.), la mención al tema recupera una perspectiva latinoamericanista que enfoca "grupos étnicos e integración nacional: la relación de los habitantes de América con los colonizadores, primero, con los estados independientes, después. La permanencia de los pueblos indios. Etnocidio. Genocidio. Identidad. El pensamiento político de los indios. Etnicidad y autogestión indígena" (Resolución C.S. 3594/88, p. 362).

En la Resolución 5532 del año 2016^{viii} se nota una orientación desnaturalizadora e historicista, que aboga por el conocimiento de los procesos de diferenciación, diversidad y desigualdad socio-cultural, pero no se manifiesta algún aspecto vinculado a la presencia indígena en Argentina, a diferencia de su mención en la de 1988. En la resolución más reciente solo hay una referencia al tema “diversidad” que por supuesto engloba a “lo étnico” pero no lo explicita.

Esto se produce en un contexto de reducción del espacio curricular “Antropología” en la oferta de materias para las carreras del CBC, por fuera de las socio-humanísticas, como viene ocurriendo primero con la de Psicología (2003) y luego con las de Diseño Industrial, Diseño Textil y Diseño de Indumentaria (2016), entre las que se ofertaba. Esta medida, solicitada por la FADU, incluía el reemplazo no solo de la materia Antropología sino también de Filosofía por la de Semiología^{ix}.

Una posible explicación de esto, más allá de líneas internas más amplias de la política universitaria que exceden las posibilidades explicativas de este artículo, remite a, por un lado, la falta de reconocimiento de las diferencias entre los campos de conocimiento de la Filosofía, las Ciencias Antropológicas y la Semiología que son puestos como equivalentes por parte de la FADU. Por otra parte, me pregunto por el rol de la propia FFyL y su injerencia en la defensa de la enseñanza disciplinar en el CBC, en qué medida fue de su interés y si esto contribuyó o no a quitarle fuerza a la disputa. En tercer lugar, me pregunto, en este proceso, por el rol de los docentes de la materia respecto a qué margen de acción les quedaba para adecuar los contenidos, la bibliografía y los recursos, considerando un estudiantado inscripto a carreras distintas a Antropología. Si esto influyó o no en el proceso de exclusión y de qué manera, si es que los docentes contaban con ese margen o no. Entiendo que el rol docente es una variable a considerar, aunque no puede haber sido la determinante en el proceso de quita o reducción. Tampoco hay un proceso real de consulta al estudiantado, por ejemplo, en la Facultad de Psicología cuando antropología en su CBC era alternativa a matemática, en 2007 se sacó la primera dejando la segunda, lo que fue muy criticado por dicho claustro, pero con nula injerencia en la definición.

La cuestión indígena en las cátedras Garreta y Pegoraro en los últimos doce años

La cátedra del Mg. Mariano Garreta^x funcionó entre 1992 y 2015/16 y los objetivos de su programa se orientaban a deconstruir el sentido común y los prejuicios, a introducir conceptos antropológicos y arqueológicos^{xi} y a cuestionar la mirada objetivista y cientificista, así como al determinismo biológico. En el año 2010, cuando me incorporo como docente al espacio, entre todas las temáticas trabajadas (Ciencias antropológicas, cultura, prejuicios, identidad, evolución y hominización, arqueología, raza y racismo, etc.) particularmente, el tema “pueblos indígenas y su relación con el estado-nación argentino”, se trabajaba en referencia al problema de la identidad, al genocidio, a los procesos de patrimonialización, etcétera. Principalmente, se abordaba, con dos artículos del manual de estudios: “Etnocidio. Genocidio. Identidad de los Pueblos Indígenas” (Abramoff, 2001) y “Visibilidad/ Invisibilidad en la relación Sociedad Aborigen/Estado Nacional. Estudio de caso: Restitución de restos del cacique Inacayal” (Di Fini, 2001) Ambos autores eran miembros del equipo docente y el artículo de Di Fini,

tiene el valor de ser pionero en abordar la restitución de restos indígenas.

A partir del año 2016, queda a cargo del espacio, la Dra. Andrea Pegoraro^{xii}, quien da continuidad al programa de estudios anterior, en cuanto a los objetivos y los contenidos, aunque con algunas modificaciones bibliográficas. En el módulo de "Identidad" por ejemplo, se amplificó la bibliografía, pero con la irrupción de la Pandemia de Covid 19, que implicó una virtualización de la educación durante los años 2020 y 2021, realizamos otras modificaciones. Por un lado, un recorte de los casos de "identidad" a trabajar, quedando principalmente la enseñanza del tema de los pueblos indígenas en Argentina. Por otro lado, esto motorizó la elaboración de textos propios, bajo "Fichas de cátedra", por el equipo docente, lo que alcanzaba a la totalidad del programa.

El tratamiento de la cuestión indígena, durante esos dos años incluyó los textos de "Cultura e Identidad" (Cuche, 2002), "Estrategias de elaboración de identidad" (Juliano, 1992) - que incluimos de forma intermitente, también en la cátedra Garreta-; "La presencia ausente: invisibilizaciones, políticas estatales y emergencias indígenas en la Argentina" (Gordillo y Hirsch, 2010), "Imaginario colectivo y discursos hegemónicos acerca de los pueblos indígenas en la Argentina" (Ministerio de Educación de la Nación, 2015), la Ficha de cátedra "Identidad cultural" (Videla Manzo, 2020), la charla TED "El peligro de una sola historia" (Adichie, 2009), "Guía de estudios Imaginario colectivo y discursos hegemónicos acerca de los pueblos indígenas en la Argentina" (Sánchez Antelo, 2020), "Guía para la visualización del video: El peligro de una sola historia" (Ondelj, 2020) y "Guía de estudios: Temas antropológicos: los pueblos indígenas en la Argentina" (Pegoraro, 2020).

Con esto hay un fortalecimiento de las discusiones sobre visibilizaciones-invisibilizaciones, imaginarios colectivos, sobre la identidad indígena y el Estado –nación argentino, al interior de nuestra cátedra. Si bien no hemos realizado un relevamiento entre estudiantes, a partir de nuestra experiencia docente y del resto de la cátedra en el dictado de clases en distintas sedes, en las que varía la composición estudiantil de distintos estratos y entre quienes hemos tenido estudiantes de origen indígena, surge la necesidad de dar tratamiento a estas temáticas.

Actualmente, nos encontramos escribiendo un manual interno y entre los distintos temas abordados, la cuestión de la identidad indígena, nos requiere debatir sobre la inclusión de la perspectiva interseccional^{xiii}. Según acuerdos establecidos con la titular de cátedra y docentes jefes de trabajos prácticos y ciertos consensos previos producto de sus años de experiencia enseñando estos temas- a los que adherimos- el capítulo cuenta con una parte teórica sobre los enfoques antropológicos respecto de la cuestión identitaria, la presencia indígena –también la afro- en Argentina y su relacionamiento con el Estado, desde una perspectiva histórica (sus momentos de visibilización e invisibilización), y presenta una guía de lectura junto a recursos didácticos ampliatorios del tema. En este sentido, resaltó que, el desafío mayor en la redacción del capítulo, fue cómo representar de forma exhaustiva y sin embargo didáctica, a la relación entre Estado y grupos étnicos (indígena y afro) quedando pendiente un tratamiento pormenorizado en términos de género que, aunque está

referido, aún queda por profundizar. Me interesa resaltar que los Manuales de estudio del CBC como materiales didácticos, son valiosos para personas ingresantes a la universidad, así como en su potencial de difusores de ideas en el marco de una comunicación pública de la ciencia. Estos materiales son utilizados, muchas veces, en otros programas didácticos de nivel medio y superior por fuera de esta universidad.

Otros materiales, distintos a los textos y valiosos para trabajar con el estudiantado, sobre genocidio indígena, modos de relacionamiento entre Estado argentino y los pueblos indígenas, visibilizaciones- invisibilizaciones y reemergencias indígenas están disponibles y circulando entre el cuerpo docente. Prestamos atención, por ejemplo, a videos, cartografía, notas periodísticas y de opinión en circulación en medios digitales y prensa, películas y documentales que nutren las discusiones áulicas respecto de estos temas. Entre las películas contamos con: Awka Liwen, Tierra adentro, Octubre Pilagá, 4 Lonkos y Damiana. Las notas periodísticas y de opinión sea en formato escrito o en video, suelen ser el tipo de material didáctico más utilizado por su potencial didáctico en términos de generar debates en las aulas. Usualmente, en situaciones de conflicto socio- territorial, que implican violencia y por lo tanto tienen mayor impacto social, suelen aparecer en medios públicos, discursos racistas que rápidamente tomamos para debatir y deconstruir pedagógicamente.

Debates sociales en materia indígena, políticas estatales por la memoria, y cuestiones de didáctica

Otros elementos de la coyuntura contemporánea que marcaron tanto la importancia del tratamiento de la temática indígena en el futuro manual de la cátedra, como las estrategias didácticas cotidianas en estos últimos años, refieren al proceso de “reemergencia indígena” en Argentina. Entendiéndolo como propone Lazzari (2018), en tanto fenómeno político y cultural surgido en un momento histórico particular donde el indígena era visto como “indio”- en referencia a la categoría colonial que constituía este sujeto, por definición subordinado (tal como ha ocurrido desde la conquista americana hasta los tiempos coloniales)-, para llegar a constituirse como “indígena”, o sea, un sujeto con agencia, voz propia, plausible de ser reconocido en su diferencia pero con derechos como iguales.

En la década que llevo trabajando en el espacio, aparecen algunos hitos en el sentido de picos o momentos clave, en la discusión pública de categorías como "genocidio", "etnocidio", o "prácticas genocidas" y su "aparición" en espacios de formación como el CBC. Por ejemplo, según lo referido por colegas en sus comisiones, así como en mi propia experiencia en las que tengo a mi cargo y también en contextos de exámenes libres^{xiv}, hubo tres o cuatro grandes momentos que expresan las relaciones entre pueblos indígenas y Estado argentino y entre los que recupero principalmente las violencias estatales desplegadas en la región patagónica.

La desaparición de Santiago Maldonado y el asesinato de Rafael Nawel en el año 2017, así como la entrevista realizada por el periodista Jorge Lanata a Facundo Jones Huala –militante indígena- en el mismo año, sumado a la detención de 7 mujeres mapuche en la comunidad Lafken Winkul en Lago Mascaradi, Río Negro, en octubre de

2022. Estas son instancias que expresan violencias en los territorios y que en el primer caso terminaron con dos muertes y en los otros dos con detención y encarcelación de militantes indígenas. A ello se suma la amplia movilización indígena dada en CABA, y en otras ciudades del país, con el objetivo de lograr la prórroga para el cumplimiento de la ley 26160 –sancionada en 2006- que impide los desalojos y manda a relevar las tierras que tradicionalmente ocupan las comunidades. Como parte de esas acciones de militancia, en 2017, algunas de sus mujeres, realizaron acampes frente al Congreso de la Nación en Buenos Aires, y se encadenaron en distintas dependencias estatales. Con esto, se visibilizó su presencia, su militancia, los conflictos que las aquejan, así como las expresiones racistas de diversos medios de comunicación y líderes de opinión lo que incurrió en un fuerte pronunciamiento de la comunidad académica (Castelnuovo, Castilla & Valverde, 2018). Por último, cabe agregar el desarrollo de los Juicios por la Masacre de Napalpí en el año 2022.

Los 6 casos mencionados habilitaron momentos de mayor discusión en las aulas y en las instancias de encuentro con los grupos estudiantiles, generados no solo por inquietudes docentes, sino también por el estado del debate social sobre el tema. Este tipo de discusiones e instancias otorgan peso a la mirada y al quehacer antropológicos y a la pertinencia social de este saber en relación a los pueblos indígenas, la identidad cultural y las prácticas genocidas.

A su vez, otros "hitos" que podemos mencionar como un cambio en la concepción estatal y social sobre la cuestión indígena, corresponde a la inauguración en el año 2016 de la muestra "Desafiando al silencio: pueblos indígenas y dictadura", en el Museo Etnográfico "Juan Bautista Ambrosetti" (MET) perteneciente a la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. En la muestra, se proponía una lectura y rescate de las memorias sobre las experiencias organizativas y de militancia indígena durante las décadas de 1960 y 1970 en Argentina, sobre todo en lo que refiere a las luchas por el territorio. Allí se recuperan historias de vida de militantes y actores indígenas evidenciando sus consignas de lucha y reclamos, así como su activismo y militancia en otras organizaciones políticas como sindicatos, partidos políticos, organizaciones barriales, etc. Según Salamanca & González (2019) la muestra fue muy valiosa en el contexto de estigmatización del pueblo mapuche, esta incluyó charlas sobre sus luchas territoriales al tiempo que permitió evidenciar y reconstruir sus trayectorias de lucha en vinculación a las luchas retratadas en las vitrinas del museo.

En tanto institución estatal y universitaria este museo, a través de la muestra "Desafiando...", propone otras "prácticas espaciales" así como otras "prácticas narrativas" en torno a la violencia estatal hacia los sectores indígenas. Al referirse a espacios (monumentos y lugares propiamente), los autores los diferencian de prácticas de espacio y narrativas. Es decir "las formas en que los Estados y distintos sectores de la sociedad ocupan, transforman, subvierten, modifican y se apropian del espacio" (2019, p.220) y, "las practicas narrativas, discursivas y performáticas del espacio, partiendo del principio de que estas, aunque separadas de aquel, también lo constituyen" (2019, p.220), en cada caso. Nos queda la pregunta sobre qué lugar tienen estas prácticas narrativas en los contenidos curriculares de otros ámbitos educativos de nivel superior como en el CBC de la UBA.

Este tipo de salidas educativas, si bien, a nivel pedagógico, contribuyen a instalar debates y a generar preguntas entre el estudiantado, las posibilidades reales de hacerlas son escasas. Esto se debe, en principio, al formato de la cursada diaria del CBC (materias diferentes en horarios consecutivos) sumado a las distancias a museos o sitios de memoria principalmente en Capital Federal, no favorecen el acceso (como es el caso del estudiantado de las sedes regionales como San Miguel y Baradero, donde soy docente). Anteriormente, en tiempos de la cátedra Garreta, algunas comisiones, sobre todo, de la Sede Montes de Oca^{xv}, en su momento cercana al MET, y de acuerdo a la franja horaria del curso, se realizaban visitas al mismo. Sería muy interesante contar con experiencias de muestras itinerantes sobre estas temáticas para lograr mayor accesibilidad a los cursos en las sedes distantes de este tipo de instituciones culturales. Con los grupos de Baradero, pudimos realizar una experiencia de visita guiada al Museo Histórico Municipal “Alejandro Barbich” donde las colecciones arqueológicas permiten visibilizar la antigüedad de la presencia indígena en la zona, así como las relaciones interétnicas entre los siglos XV y XIX.

Un cierre provisorio

De acuerdo a nuestros objetivos planteados al inicio del trabajo encontramos que el conocimiento antropológico fue desplazado de la formación general universitaria en el año de ingreso a la UBA desde sus inicios en 1985 y con un último recorte en el año 2016. Fue relegado a unas pocas carreras de orientación social-humanística, con lo cual, actualmente, es reducido el acceso al conocimiento de temas vinculados a identidad, pueblos indígenas, negacionismos, Estado y genocidio indígena, en un marco institucional que lo margina o rechaza. La modificación de los contenidos mínimos de Antropología planteados en la última resolución si bien, continúa proponiendo la enseñanza de conceptos centrales disciplinarios, recorta la enseñanza del tema indígena dentro de la problemática identitaria.

A pesar de esto, en los últimos 27 años la línea de trabajo de las cátedras Garreta y Pegoraro, ha incluido el tratamiento del tema indígena (identidad, genocidio y violencias, memorializaciones y patrimonializaciones, visibilización e invisibilización) con distintos niveles de profundidad, siguiendo intereses de sus docentes titulares y del equipo docente de sus cátedras, y potenciados por diversas coyunturas socio-históricas. Me refiero a las definidas por ciertos hitos en cuanto a la violencia estatal contra los pueblos indígenas en Argentina, y a su aparición como tema de discusión pública. A la vez, que la cuestión de las reemergencias indígenas, como fenómeno social y también como campo de estudio, en el seno de la disciplina antropológica, dan un mayor impulso a la inclusión de estas temáticas en el programa y materiales didácticos actuales y en la bibliografía de construcción futura.

Por otra parte, desde el retorno democrático en la Argentina de 1983, numerosos dispositivos, y creaciones artísticas y académicas, estimularon la producción de memorias sobre la última dictadura cívico-ecclesiástico-militar en el país. En este sentido, aún queda una cuenta pendiente en lo que refiere al proceso genocida y a la violencia estatal referida a los pueblos indígenas del país. Si bien, como vimos, es un proceso complejo donde el Estado – universidad habilita algunos espacios críticos de la

violencia estatal y las prácticas genocidas, inclusive en elaboración de materiales didácticos, en términos jurídicos, queda mucho por hacer.

Para finalizar, cabe resaltar que en un país donde aún perviven los imaginarios étnicos de la nación, que entienden a lo “argentino” como un “crisol de razas” más parecido a una Europa, “blanca” y “civilizada” y donde se niega la diversidad cultural local, e invisibiliza a los colectivos/grupos afro e indígena – su presencia tanto actual como histórica- o asumiéndolos como la “barbarie” (Ministerio de Educación 2015; Nagy 2013; Nagy, 2017; Nagy, 2018; Naharro, 2018), aún a pesar de numerosas críticas de la militancia social y de las ciencias sociales, es imperioso incluir estos temas, desde una mirada actualizada y crítica en la agenda educativa / currícula del Ciclo Básico Común.

A partir de mi práctica de aula –aunque acotada- observo un desconocimiento grande sobre el tema por parte del estudiantado, aunque con gran interés, especialmente en ciertas coyunturas sociales marcadas por una mayor violencia institucional. La relevancia del tema en un programa de Antropología, entiendo, proviene de dos cuestiones. Por un lado, es uno de los temas que abre al pensar en términos antropológicos, a la formulación de la pregunta antropológica por la alteridad a la construcción de la mirada sobre el otro y a la identidad. Por otro lado, favorece que personas egresadas de diferentes carreras y de inserción laboral en todo el territorio nacional, conozcan las características de la población local su presente y su pasado, cuestionen al monoculturalismo como política identitaria estatal, al racismo, al sexismo y a los prejuicios. Lamentablemente, estas temáticas continúan invisibilizadas en otros espacios curriculares del CBC de la UBA.

Referencias bibliográficas

- Achilli, E. (2005). *Investigar en Antropología Social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Rosario: Laborde Libros.
- Adichie, C. (2009). *El peligro de una sola historia*. Recuperado de http://www.ted.com/talks/lang/spa/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story.html
- Azar P., Nacach, G. & Navarro Floria, P. (2007). Antropología, genocidio y olvido en la representación del Otro étnico a partir de la conquista. En P. Navarro Floria (Coord.). *Paisajes del Progreso* (pp.79-106). Neuquén, Argentina: Universidad Nacional del Comahue.
- Bartolomé, M. A. (2003). Los pobladores del “Desierto. Genocidio, etnocidio y etnogénesis en la Argentina. *Cuadernos de Antropología Social*, 17, 162 – 189. <https://doi.org/10.34096/cas.i17.4604>
- Castelnuovo Biraben, N., Castilla M. & Valverde, S. (2018). Movilización, derechos indígenas y antropología en colaboración. QueHaceres. *Revista del Departamento de Ciencias Antropológicas, Filo: UBA* 4(46), 33-47. <http://revistas.filo.uba.ar/index.php/quehaceres/article/view/3251>

- Cerletti, L. & Rúa, M. (Comps.). (2016). La enseñanza de la antropología. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ed. de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Recuperado de http://publicaciones.filo.uba.ar/sites/publicaciones.filo.uba.ar/files/La%20ense%C3%B1anza%20de%20la%20antropolog%C3%ADa_interactivo.pdf
- Citro, S. V. & Gómez, M. D. (2013). Perspectivismo, fenomenología cultural y etnografías poscoloniales: intervenciones en un diálogo sobre las corporalidades. *Espaço Ameríndio* 7(1), 253-286. Recuperado de <https://doi.org/10.22456/1982-6524.36990>
- Cuche, D. (2002). Cultura e identidad. En D. Cuche. *La noción de cultura en las ciencias sociales* (pp.105-122). Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.
- Delrio, W. (2005). *Memorias de expropiación. Sometimiento e incorporación indígena en la Patagonia (1872-1943)*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- Di Fini, M. (2001). Visibilidad/Invisibilidad en la relación Sociedad Aborigen/Estado Nacional. Estudio de caso: Restitución de restos del cacique Inacayal. En Garreta & Bellelli (Comps). *La trama cultural. Textos de antropología y arqueología (208-218)*. Buenos Aires, Argentina: CALigraf.
- Fabrizio, M. L. & 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. *REBES, Revista Brasileira de Ensino Superior* 2(1), 8-20.
- Garbulsky, E. (2003). La antropología argentina en su historia y perspectivas. El tratamiento de la diversidad, desde la negación/omisión a la opción emancipadora. *Claroscuro* 3(2), 309-330. <https://rephip.unr.edu.ar/xmlui/handle/2133/12165>
- García, A. (2013). Enseñanza y alteridad en los textos escolares (La Pampa, 2000-2010). Ponencia presentada en XIV Jornadas Interescuelas/ Departamentos de Historia. Departamento de Historia de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo: Mendoza, Argentina. <https://cdsa.aacademica.org/000-010/389>
- García Lerena, M. S. (2018). La antropología en la formación de los/as trabajadores/as sociales. Un análisis curricular con énfasis en la UNLP. *Trayectorias universitarias* 4 (7), 97-103. Recuperado de <https://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias/article/view/6376n>
- Garreta, M. & Bellelli, C. (Comp.) (2001). Visibilidad/Invisibilidad en la relación Sociedad Aborigen/Estado Nacional. Estudio de caso: Restitución de restos del cacique

- Inacayal". En *La trama cultural. Textos de antropología y arqueología* (pp. 208-218). Buenos Aires, Argentina: Caligraf,
- Ghigolino, J. (2018). *La Antropología en el Ciclo Básico Común de la Universidad de Buenos Aires*. Ponencia presentada en IX JIAS. FFyL, UBA: Buenos Aires, Argentina.
- Ghigolino, J. (2014). *Problemáticas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la antropología*. Ponencia presentada en el XI Congreso Argentino de Antropología Social, Universidad Nacional de Rosario. Rosario, Argentina.
<https://cdsa.aacademica.org/000-081/1724.pdf>
- Gordillo, G. (1996). Hermenéutica de la ilusión: la etnología fenomenológica del Marcelo Bórmida y su construcción de los indígenas del Gran Chaco. *Cuadernos de antropología Social*, (9), 135-171. Recuperado de <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/CAS/article/view/4799>
- Gordillo, G. & Hirsch. S. (2010). La presencia ausente: invisibilizaciones, políticas estatales y emergencias indígenas en la Argentina". En G. Gordillo & S. Hirsch (Comps.) *Movilizaciones indígenas e identidades en disputa en la Argentina* (pp. 15- 38) Bs. As., Argentina: La Crujía.
- Guber, R. (2007). Crisis de presencia, universidad y política en el nacimiento de la antropología social de Buenos Aires, Argentina. *Revista Colombiana de Antropología*, 43, 263-298. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/1050/105015277009.pdf>
- Guber, R. & Visacovsky, S. (1997). Controversias filiales: la imposibilidad genealógica de la antropología social de buenos aires. *Relaciones de la Sociedad Argentina de Antropología XXII-XXIII*. 1997-1998, 25-53.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8679992>
- Guglielmucci, A. & López, L. (2019). Restituir lo político: los lugares de memoria en Argentina, Chile y Colombia. *Kamchatka. Revista de análisis cultural*, 13, 31-57.
<https://doi.org/10.7203/KAM.13.12409>
- Hormaeche, L. (2017). Alteridades indígenas y enseñanza de la historia en los nuevos diseños curriculares en La Pampa. Ponencia presentada en las XVI Jornadas Interescuelas/ Departamentos de Historia. Departamento de Historia, Facultad Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata: Mar del Plata, Argentina.
<https://cdsa.aacademica.org/000-019/672>
- INDEC (2012). Censo nacional de población, hogares y viviendas, 2010. Censo del Bicentenario: resultados definitivos. Serie B Nº 2, v. 2. Buenos Aires: Instituto Nacional de Estadística y Censos, INDEC. Recuperado de https://www.indec.gob.ar/ftp/cuadros/poblacion/censo2010_tomo2.pdf

- Juliano, D. (1992). Estrategias de elaboración de identidad, En C. Hidalgo & L. Tamagno (Comp), *Etnicidad e identidad* (pp.50-63). Barcelona, España: CEDAL.
- Lazzari, A. (2018). La reemergencia indígena en Argentina: coordenadas y horizontes. *Voces en el Fénix* 8(72) <https://vocesenelfenix.economicas.uba.ar/numero-72/>
- Lenton, D. (1992). Relaciones interétnicas: derechos humanos y autocrítica en la Generación del '80. En J.C. Radovich & A.O. Balazote (Comps.). *La problemática indígena*. Buenos Aires, Argentina: C.E.A.L.
- Lenton, D. (2005). De centauros a protegidos. La construcción del sujeto de la política indigenista Argentina desde los debates parlamentarios (1880 – 1970). [Tesis Doctoral]. Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Buenos Aires.
- Lewkowicz, M. (2015). La resistencia de los pueblos indígenas a la conquista española en los libros de texto para las escuelas primarias en Argentina. *Espacio, Tiempo y Educación* 2(1), 121-139. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=477447181006>
- Martínez, L. V. & Diez, M. L. (2019). La enseñanza de la diversidad cultural en la formación docente. Cinco dilemas para el debate. *Revista del IICE*, (45) 15-30. <https://doi.org/10.34096/iice.n45.7120>
- Mases, E. (2002). *Estado y cuestión indígena: el destino final de los indios sometidos en el sur del territorio (1878-1910)*. Buenos Aires, Argentina: Prometeo.
- Messina, L. (2019). Sitios y lugares de la memoria: dimensiones, experiencias y controversias. En J. Besse y C. Escolar (Ed.). *Políticas y lugares de la memoria: figuras epistémicas, escrituras, inscripciones sobre el terrorismo de Estado en Argentina* (pp. 55-74). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Miño y Dávila. <https://ojs.uv.es/index.php/kamchatka/article/download/12418/13694>
- Ministerio de Educación (2015). Capítulo 1: Imaginarios colectivos y discursos hegemónicos acerca de los pueblos indígenas en la Argentina. *Pueblos Indígenas y Estado. Aportes para una reflexión crítica en el aula* (pp.15-23). <https://www.educ.ar/recursos/152585/pueblos-ind%C3%ADgenas-y-estado:-aportes-para-una-reflexi%C3%B3n-cr%C3%ADtica-en-el-aula:-pampa-y-patagonia>
- Moya, M. & Rúa, M. (Comps.) (2021). El aprendizaje de la “práctica” en la Universidad. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, UBA. http://publicaciones.filo.uba.ar/sites/publicaciones.filo.uba.ar/files/El%20aprendizaje%20de%20la%20pra%CC%81cr%C3%ADtica%20en%20la%20Universidad_interactivo.pdf
- Musante, M. & Mignoli, L. (2018). Los cuervos no volaron una semana. La masacre de Napalpí en clave de genocidio. *Revista de estudios sobre genocidio*, 13, 27-46. Recuperado de <http://revistas.untref.edu.ar/index.php/req/article/view/256>

- Nagy, M. (2013). Una educación para el desierto argentino. Los pueblos indígenas en los planes de estudio y en los textos escolares actuales. *Espacios en Blanco. Revista de Educación* 23, 187-223.
<https://www.redalyc.org/pdf/3845/384539805009.pdf>
- Nagy, M. (2017). Educación y Pueblos indígenas: Ayer y hoy. *Tramas/Maepova.5(1)*, 55-78. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/77694>
- Nagy, M. (2018). Un relato perdurable: la realización simbólica en el genocidio de los pueblos originarios en Argentina. *Revista de estudios sobre genocidio* 9(13), 63-79. <http://revistas.untref.edu.ar/index.php/reg/article/view/258>
- Naharro, N. (2018). Visiones sobre los indígenas del noroeste argentino en la prensa hegemónica. En: Álvarez Leguizamón, S. y Naharro, N. Pobreza en la prensa hegemónica de Colombia, Argentina y Brasil. Modos de legitimación de la desigualdad (pp. 177-203). Ciudad autónoma de Buenos Aires, Argentina: CLACIENCIASO.
- Neufeld, M. R., Scaglia, M. C. & Name, M. J. (Comps.). (2015). Y el museo era una fiesta... Documentos para una Historia de la Antropología en Buenos Aires. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, UBA. <http://publicaciones.filo.uba.ar/sites/publicaciones.filo.uba.ar/files/Y%20el%20museo%20era%20una%20fiesta%20-Neufeld%2C%20Scaglia%2C%20Name.pdf>
- Ondelj, M. (2020). Guía para la visualización de “El peligro de una sola historia” de Adichie. Material interno de la cátedra de “Antropología” (Pegoraro) del CBC- Universidad de Buenos Aires.
- Papazian, A. & Nagy, M. (2010). Prácticas de disciplinamiento indígena en la isla Martín García hacia fines del siglo XIX. *Revista Tefros* 8(1-2), 1-17. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5008050>
- Papazián, A., Musante, M. & Pérez, P. (2014). Los campos de concentración indígena como espacios de excepcionalidad en la matriz estado-nación-territorio argentino. En J.L. Lanata, *Prácticas genocidas y violencia estatal en perspectivas transdisciplinar* (pp.66-95). San Carlos de Bariloche, Argentina: IIDyPCa-CONICET.
- Pegoraro, A. (2020). Guía de Lectura: Temas antropológicos: los pueblos indígenas en la Argentina. Material interno de la cátedra de “Antropología” (Pegoraro) del CBC- UBA.
- Perazzi, P. (2003). *Hermeneútica de la barbarie: una historia de la antropología en Buenos Aires, 1935-1966*. Buenos Aires, Argentina: Sociedad Argentina de Antropología.
- Perea, E. (1989). *Y Félix Manquel dijo...* Viedma, Argentina: Fundación Ameghino.

- Perret, G. & Sabao, V. (2016). Descotidianizar la formación en Antropología: problemas planteados a su enseñanza en el ámbito de la Educación Superior. *Revista Electrónica de Didáctica en Educación Superior*, (12) 1-20. Recuperado de <http://ojs.cbc.uba.ar/index.php/redes/article/view/62>
- Rotker, S. (1999). *Cautivas. Olvidos y memoria en la Argentina*. Buenos Aires, Argentina: Ariel.
- Salamanca Villamizar, C. & González, G. (2019). Espacios, prácticas y narrativas espaciales. La perspectiva espacial y el campo de la memoria en Argentina. En C. Salamanca Villamizar & J. Jaramillo (Comps.). *Políticas, espacios y prácticas de memoria. Disputas y tránsitos actuales en Colombia y América Latina* (pp. 217-266). Bogotá: Ed. Javeriana.
- Sánchez Antelo, M. G. (2020). *Imaginario colectivo y discursos hegemónicos acerca de los pueblos indígenas en la Argentina*, Ministerio de Educación de la Nación. Material interno de la cátedra de “Antropología” (Pegoraro) del CBC- UBA.
- Sosa, N. (2001). *Mujeres indígenas en la Pampa y la Patagonia*. Buenos Aires, Argentina: Emecé.
- Tiscornia, S. & Golier, C. (1984). Hermeneútica y fenomenología: exposición crítica del método fenomenológico de Marcelo Bórmida. *Etnía* 31, 20-38.
- Trincherro, H. (2005). Estigmas del genocidio indígena en el cuerpo del Estado-nación. *Revista Espacios* 32, 33-38.
- Vezub, J. E. (2002). La ‘Secretaría de Valentín Sayhueque’. Correspondencia indígena, poder e identidad en el País de las Manzanas (1860-1883); Asociación Chileno-Argentina de Estudios Históricos e Integración Cultural; *Revista de Estudios Trasandinos* 7(12-2002), 159-177.
- Videla Manzo, M. (2020). Ficha de cátedra: “Identidad cultural”. Material interno de la cátedra de “Antropología” (Pegoraro) del CBC- UBA.

Códigos y resoluciones

- Código de la UBA. Artículo 102, Título 16, Capítulo B: estructura curricular, académica y administrativa del, “Ciclo Básico Común”, según Resolución (CIENCIAS) N° 3421/88 https://codigo.rec.uba.ar/codigo_uba/libro-i-normas-generales-de-la-universidad-de-buenos-aires-1/titulo-16-ciclo-basico-comun/capitulo-b-estructura-curricular-academica-y-administrativa/
- Código de la UBA, Libro 1 “Normas Generales de la Universidad de Buenos Aires”, Título 16: “Ciclo Básico Común”, Capítulo D: “Contenidos mínimos de las materias del CBC”, Artículo 301: “Aprobar los contenidos mínimos de las

materias del Ciclo Básico Común que figuran en el anexo de la presente fijadas mediante el Capítulo B CÓDIGO.UBA I-16". Res. CIENCIAS 5532/16. Disponible en https://codigo.rec.uba.ar/codigo_uba/libro-i-normas-generales-de-la-universidad-de-buenos-aires-1/titulo-16-ciclo-basico-comun/capitulo-d-contenidos-minimos-de-las-materias-del-cbc/

Código de la UBA. Libro 1 "Normas generales de la universidad de Buenos aires". Título 17 "Ciclo Básico Común". Capítulo D "Contenidos Mínimos de las materias del CBC". Res. 3594/88 (C.S.) pp.361-362. Recuperado de https://www.uba.ar/archivos_uba/2013-12-18_8238-13.pdf

UBA. (2022). RESCIENCIAS-2022-1752-E-UBA-REC. Se aprueban las asignaturas optativas para la carrera de Ciencias Antropológicas (Licenciatura en Ciencias Antropológicas y Profesorado de Enseñanza Media y Superior en Ciencias Antropológicas), correspondientes al año académico 2023). 14 de diciembre, 2022. Resoluciones sesión de Consejo Superior UBA. Comisión de Enseñanza (2022). Facultad de Filosofía y Letras, UBA. https://www.uba.ar/consejo_superior/comisiones_res.php?c=1&id=296

Notas

ⁱ Las cátedras consisten en una forma de organización del dictado de las asignaturas de conocimiento correspondientes al plan de estudios de cada carrera universitaria. Esto es, un equipo docente reunido bajo la dirección de uno de ellos (un docente titular) y se diferencia de otras posibles, para la misma asignatura, según su línea ideológica, política y pedagógica. Esto es posible porque en Argentina rige la llamada "libertad de cátedras" que es el resultado de la lucha estudiantil que en 1918 logra la reforma universitaria iniciada en Córdoba y, que impactó en las universidades más antiguas del país (como las de Buenos Aires y La Plata), así como en toda la región latinoamericana. Gracias a ella, los profesores pueden impartir sus propias valoraciones con respecto al conocimiento y no las definidas por el centro de estudios de forma unilateral. En la UBA, la organización interna de cátedras responde a una línea jerárquica de cargos y funciones docentes, con distinta dedicación o compromiso horario. Las cátedras Garreta y Pegoraro corresponden a las lideradas por Mariano Juan Garreta y Andrea Pegoraro para la materia Antropología de esta unidad académica.

ⁱⁱ El último censo se realizó en el año 2022 y entre los datos provisorios, publicados recientemente, aún no contamos con información sobre pueblos indígenas <https://www.censo.gob.ar/>

ⁱⁱⁱ Una versión preliminar de este artículo fue presentada en el Congreso Argentino de Antropología Social del año 2021.

^{iv} Agradezco a Andrea Pegoraro por su lectura previa del borrador de este artículo y a mis colegas y compañeros de cátedra quienes aportaron, muy generosamente, datos para el trabajo.

^v Este ciclo consiste en el cursado de seis materias cuatrimestrales obligatorias y previas al inicio de cada carrera en la UBA. Son dos materias comunes a todas las carreras de la Universidad, dos comunes a la Facultad y dos específicas a la carrera elegida. Esto permite, en caso de querer cambiar de carrera, no perder la totalidad de materias y, a la vez, las materias Introducción al Conocimiento de la Sociedad y el Estado e Introducción al Pensamiento Científico son comunes a todas ellas y brindan herramientas básicas necesarias para cualquier ciudadano y profesional egresado de esta casa de estudios.

^{vi}Están definidos en el Artículo 102, Capítulo B: estructura curricular, académica y administrativa del Código de la UBA, Título 16 “Ciclo Básico Común”, según Resolución (CS) N° 3421/88 https://codigo.rec.uba.ar/codigo_uba/libro-i-normas-generales-de-la-universidad-de-buenos-aires-1/titulo-16-ciclo-basico-comun/capitulo-b-estructura-curricular-academica-y-administrativa/

^{vii} Las cátedras presenciales de la materia “Antropología” del CBC son: Pegoraro y Julio César Spota (docentes concursados), Luis Liberman y ex – Sabarots. Patricia Vargas, por su parte, lidera la materia en el programa “UBA XXI” que es semipresencial.

^{viii} Resolución CS 5532/16. Disponible en: https://codigo.rec.uba.ar/codigo_uba/libro-i-normas-generales-de-la-universidad-de-buenos-aires-1/titulo-16-ciclo-basico-comun/capitulo-d-contenidos-minimos-de-las-materias-del-cbc/

^{ix} En el caso de Antropología, aunque el rumor de la decisión llegó cuando prácticamente estaba ejecutada, ello fue disputado por parte de un pequeñísimo grupo de colegas entre quienes se encontraban algunos docentes de nuestra cátedra – por entonces en transición de un titular a otro por la jubilación del más antiguo-, quienes convocaron a otros colegas de la FFyL –sin demasiado eco- y a una integrante de la Red de Carreras de Antropología y dos del Colegio de Graduados de Antropología Argentina. Este último se expidió en tres cartas dirigidas una al rectorado de la universidad y las otras dos al director y al secretario académico del CBC reclamando y argumentando razones en contrario de la exclusión de la materia Antropología del CBC de FADU. Rectorado nunca respondió formalmente y el CBC apenas con un llamado telefónico comunicando que esta unidad académica no tenía ese poder de decisión/modificación y, por otro lado, la resolución ya estaba en marcha (Lía Ferrero, junio 2023, com. Pers.).

^x Mariano Juan Garreta fue un antropólogo argentino de la generación del 60’, discípulo y amigo del pensador Rodolfo Kusch, con quien se formó en el área de pueblos indígenas. En el grupo que conformaron con Carlos Martínez Sarasola, Ricardo Santillán Güemes, Eugenio Carutti y Ernesto Abramoff, realizaban experiencias de trabajo de campo bajo la dirección del filósofo, en Tilcara- provincia de Jujuy. Garreta se interesó e investigó sobre la religiosidad popular en la región del Noroeste Argentino, cuando, en paralelo a su herencia kuscheana, debió entrar en un exilio interno en la provincia de Salta, durante el último golpe cívico- militar argentino. Fue parte también, del grupo que sacó a M. Bórmida de la Facultad de Filosofía y Letras en 1973 aportando a la renovación académica de nuestra disciplina (Neufeld, Scalia & Name, 2015, p. 131). Fue Profesor Titular Regular de la materia “Antropología” del CBC, entre 1992 y 2015 cuando se jubiló. Coordinó, junto con la arqueóloga Cristina Bellelli, la redacción del manual “La Trama Cultural” para uso interno de su cátedra (Garreta & Bellelli, 2001). Nació en 1945 y falleció en diciembre del año 2021.

^{xi} A diferencia de otras cátedras del CBC, en los programas de estudio de nuestro espacio, los temas de arqueología ocupan un lugar importante con un módulo entero dedicado a su enseñanza.

^{xii}Fue secretaria de Asuntos académicos del MET y actualmente directora de la Red de museos universitarios de la UBA. Es profesora regular titular de la materia “Antropología”, en el CBC, concursada (año 2022) y directora de la Carrera de Especialización en Museos, transmisión cultural y manejo de colecciones antropológicas e históricas, FFyL- UBA.

^{xiii} El capítulo se titulará Identidad. Aproximaciones conceptuales, construcciones históricas y debates actuales, lo escribimos junto a Aida María Bengochea profesora de la materia desde los inicios del CBC en 1985.

^{xiv}Hay tres formas posibles para acreditar las materias del CBC. La de “promoción directa” requiere el 75% de asistencia a clases (4 horas semanales) y la aprobación de dos exámenes parciales con un promedio de 7 puntos. La de “promoción con examen final escrito” requiere el mismo porcentaje de asistencia a clases y la aprobación de dos exámenes parciales con un promedio entre 4 y 6 puntos, inclusive. Además, se cuenta con la posibilidad de rendir un

recuperatorio de sólo uno de los dos exámenes, en caso de ausencia debidamente justificada o de una nota inferior a 4 puntos. El examen final de los alumnos regulares puede rendirse en tres turnos, consecutivos, inmediatamente luego del cursado regular de la materia. Vencido ese plazo el alumno pierde la condición de regularidad en la materia y debe volver a cursar o rendir examen libre. La modalidad de “examen libre” se evalúa por medio de un examen escrito que deberá estar aprobado con 4 o más puntos como condición previa al examen oral.

^{xv} La sede “Montes de Oca” funcionó hasta fines del año 2019 en el Barrio de Barracas. Con la Pandemia de Covid 19, la universidad rescindió el alquiler de ese edificio y encaró la construcción de uno propio, aún en proceso, en el Barrio porteño de Parque Patricios, con lo cual, actualmente (septiembre, 2023) funciona en la virtualidad.