



LA ENSEÑANZA DE ANTROPOLOGÍA CULTURAL Y SOCIAL. propuesta, derivas, reconocimientos y desafíos.

Ortale, María Susana*

Universidad Nacional de La Plata | Argentina.

RESUMEN

Las cuestiones que voy a plantear refieren a la materia Antropología Cultural y Social de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, dirigida a estudiantes que no pertenecen a la carrera de Antropología, sino a otras carreras en Ciencias Sociales. A partir de una breve caracterización de su encuadre y objetivos, se exponen algunos desafíos que se nos presentan en nuestro espacio de enseñanza. La relación establecida “en casa” con una diversidad de alteridades, instalan cuestiones que posibilitan o reclaman, no sin tensiones, ubicar la reflexión antropológica en dicho espacio. La formación disciplinar y la experiencia docente nos posibilitan movilizar sentidos comunes y referentes teóricos para comprender cómo docentes y estudiantes se relacionan con esas alteridades y las problematizan, cómo interpretan sus acciones; y vincularlos o cuestionarlos a partir de las experiencias cotidianas que tienen lugar en la Facultad.

PALABRAS CLAVE

Antropología Cultural y Social, Enseñanza, Alteridades insider.



ENCUADRE Y PROPUESTA

Antropología Cultural y Social de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE) está dirigida a estudiantes inscriptos en Licenciaturas o Profesorados de cuatro carreras, siendo obligatoria en la formación básica de Ciencias de la Educación y del Profesorado de Sociología.

Sus contenidos abarcan temáticas sustantivas de la tradición disciplinar, tiene un carácter introductorio, no está sujeta a correlatividades y se desarrolla en un cuatrimestre.

Desde 2007¹, cursan entre 200 y 250 estudiantes y a partir de 2012 se sumaron, con un régimen de promoción especial, quienes están privados de libertad. La heterogeneidad en la composición de la matrícula (en términos de las carreras, de la edad, de condiciones socioeconómicas, lugares de origen), es un elemento sumamente positivo por las inquietudes y aportes de los estudiantes desde sus respectivos intereses e incipientes formaciones disciplinarias. Este hecho enriquece la recreación colectiva de conocimiento y promueve la búsqueda en el equipo docente, de respuestas a demandas y problemas que

emanan de sus experiencias e intereses. En tal sentido, destacamos la centralidad que asume, sobre todo en los inicios de la formación de grado, “la territorialidad de la enseñanza” (Boaventura de Sousa Santos, 2007), la co-presencia y la comunicación presencial. Siguiendo a Gouldner (1979) con relación a que las ciencias sociales son tanto parte del mundo social como una concepción de éste, señalamos la temporalidad en la que fueron sedimentadas y los recortes ontológicos de la realidad (estado, mercado, sociedad civil; occidente/resto del mundo, etc.) sobre los que se construyeron. El “resto del mundo”, en el contexto de expansión imperial del capitalismo, constituyó el terreno sobre el que se desarrolló la Antropología (Lander, 1993; Menéndez, 1991, 2002; Wallerstein, 2005).

El hilo conductor de la asignatura consiste en una aproximación externalista al conocimiento científico, la que permite comprender el campo y perspectiva de la Antropología en el contexto social que subyace a su origen y desarrollo y su abordaje de fenómenos y procesos socioculturales. Asimismo, se señalan los

¹ Desde 1985 hasta 2006, la cátedra perteneció al Departamento de Psicología de la FaHCE y la matrícula era mayor. A partir de la constitución Psicología como Facultad la cátedra se dividió, quedando radicada en la FaHCE en el Departamento de Sociología.

aspectos subjetivos que intervienen en todo proceso de conocimiento. Entendemos que esta aproximación favorece el afianzamiento de una relación reflexiva y crítica respecto de los saberes establecidos, tanto académicos como del propio sentido común.

En su recorrido, recortamos determinados temas, problemáticas y conceptos que consideramos medulares para la formación de grado, destacándose: el carácter construido de las alteridades, el concepto de cultura como categoría fundante de la disciplina, su relación con las nociones de diferencia y desigualdad, los determinismos biológicos y culturales, la naturalización de la cultura, los procesos de centramiento y descentramiento cultural y la cuestión de las identidades sociales relacionadas a la interacción de grupos en sociedades contemporáneas. A partir del reconocimiento de la naturaleza objetiva/subjetiva de la cultura, se abordan las relaciones individuo/cultura e interculturales y el significado que en ellas asume el etnocentrismo y el relativismo cultural.

En el plano actitudinal, se promueve: el reconocimiento de que todo conocimiento es una construcción y que no es posible acceder a la realidad de manera neutra y avalorativa; la desnaturalización del sentido común y el ejercicio de descentramiento de nuestras categorías de conocimiento; la adquisición de un pensamiento crítico-reflexivo acerca de la realidad social; y la capacidad de crear conocimiento estableciendo puentes con otros universos de significación.

El conjunto de rasgos que conforman la impronta identitaria de la Antropología, permiten subrayar que su particularidad/distinción, consiste en su contribución a discutir la “naturalidad” de las formas organizativas de las sociedades -en especial las propias- (Neufeld y Wallace, 1998) y a revelar la manera en que pequeños hechos iluminan o expresan grandes cuestiones. Con ello intentamos la proyección en mundos otros, a ubicarnos “como si” se pudiese obrar, pensar, vivir y sentir de otra manera, a pensar en las condiciones que lo favorecen, relacionando lo que se enseña/aprende en las aulas con cuestiones sociales contemporáneas relevantes (Jaramillo, 2009). Para eso, y a fin de que los alumnos aprehendan la perspectiva antropológica, se les propone transitar una experiencia de trabajo integrador, alrededor de la temática de las

identidades sociales, que los exponga a la situación de extrañamiento, aunando control científico y vinculación visceral con la realidad (Da Matta, 1998).

Dicha indagación involucra trabajo de campo y presentación oral de la experiencia y de los resultados, actividad que es ampliamente valorada por los estudiantes y a partir de la cual cobra importancia la problemática del prejuicio.

(...) a fin de que los alumnos aprehendan la perspectiva antropológica, se les propone transitar una experiencia de trabajo integrador, alrededor de la temática de las identidades sociales, que los exponga a la situación de extrañamiento, aunando control científico y vinculación visceral con la realidad.

LA ANTROPOLOGÍA EN CASA Y LAS DERIVAS DE LA SITUACIONALIDAD.

La producción antropológica evidencia que el “otro” puede ser cualquier sujeto/actor dentro y fuera de su propia sociedad. Nuestra disciplina, iniciada con el estudio del otro pensado como radicalmente diferenciado -espacial, cultural e históricamente- respecto de la cultura del investigador, transitó hacia el estudio de otredades cada vez más inmediatas, inclusive provisionales y coyunturales. Y es alrededor de la constitución de los nuevos actores o sujetos que se reformularán las relaciones de los científicos sociales con sus sujetos de estudio y de los científicos sociales, en su carácter de docentes, con sus estudiantes. Menéndez (2002) nos recuerda que, a diferencia de los antropólogos europeos, los antropólogos latinoamericanos han estudiado grupos y problemas de su propia sociedad trabajando dentro de procesos económico/políticos e ideológico/culturales que forman parte no sólo de su propia sociedad y de los sujetos y grupos que investigan a nivel local, sino también de la situación inmediata del antropólogo. Los nuevos sujetos de estudio pertenecen cada vez más a los propios contextos y a la situacionalidad inmediata del antropólogo, lo que ha llevado a legitimar no sólo el estudio de los “otros” entre “nosotros”, sino a impulsar y legitimar el estudio del “nosotros”. De tal manera que una disciplina construida a partir del “otro” y que describe las experiencias del antropólogo con ese “otro”, pasa a centrar

su etnografía en la descripción de sí mismo, por lo cual la constitución del "otro" se fue convirtiendo cada vez más en un recurso metodológico de distanciamiento para la descripción etnográfica de "nosotros" (Menéndez, 2002). Siguiendo a Narayan (1997:23) "Los lugares con los que estamos alineados o separados de los que estudiamos son múltiples y cambian continuamente. Factores como educación, género, orientación sexual, clase, raza, o la mera duración de los contactos pueden en distintos momentos pesar más que la identidad cultural que asociamos con el estatus de insider o de outsider".

El "descubrimiento" de la alteridad en la propia situacionalidad a través de las relaciones de género, de las relaciones generacionales, de clase, étnico-nacionales, entre las más evidentes, se relaciona con problemas característicos de la indagación antropológica, relocalizados en espacios en donde se visualizan, potencian o soslayan conflictos previamente

no pensados. Así por ejemplo, en el espacio de la Facultad, interactuamos con estudiantes organizadas alrededor de la identidad de género que despliegan modos particulares y actúan colectivamente para transformar relaciones de desigualdad que afectan especialmente a las mujeres. De manera habitual

u ocasional, y a veces disruptiva, también se nos presentan en el aula chicos en situación de calle, vendedores/as ambulantes, adictos recuperados o en vías de recuperación organizados en asociaciones civiles, discapacitados/as, enfermos/as de sida, personas pidiendo dinero para subsistir, combatientes de Malvinas. A ellos se agregan, por fuera del aula, vecinos/as que utilizan el predio y sus instalaciones o que pretenden hacerlo. En síntesis, nos encontramos con una variedad de actores, constituidos como otros, que instalan interrogantes y desafíos para su abordaje antropológico. En tal sentido, planteo la dificultad de incluir

en las prácticas de enseñanza, los problemas renovados que ofrece el encuentro con alteridades en nuestros espacios de enseñanza, alteridades que suelen buscarse, con motivo del trabajo práctico final, en otros espacios y relacionados con otros actores.

Al ser "nativos" y participar como insider, estamos posicionados dentro del conjunto social en cuestión y establecemos relaciones que pueden ser de identificación, de cercanía, de ambivalencia, de tensión, de distanciamiento. Algunos autores plantean que sería la identificación más que la diferencia la imagen que define a la práctica y a la teoría antropológica ya que como insiders, algunos contextos nos pueden acercar a las personas y a las problemáticas que estudiamos, al tiempo que habrá otros que nos aparten. Siguiendo a Menéndez (2002), se trata de situacionalidades que desnudan la naturaleza existencial, además de gnoseológica, de lo que investigamos o enseñamos y de cómo lo hacemos, y en las que cobran visibilidad puntos de vista respecto de los cuales el antropólogo tiene concepciones tanto científicas como ideológicas. Contrastando con un imaginario antropológico centrado en la alteridad radical, en la legitimidad de su distintividad epistemológica basada en el distanciamiento cultural y espacial, la situacionalidad de las "nuevas" problemáticas antropológicas hace más evidentes las consideraciones valorativas respecto de los problemas y sujetos de estudio, en términos morales, ideológicos y políticos. Los estudios antropológicos enfocados hacia la propia sociedad intensificaron y condujeron a replantear el sentido de las tensiones ligadas a la coexistencia de saberes diferentes. Los distintos criterios de verdad funcionando simultáneamente en situaciones específicas, que refieren a intereses, necesidades, objetivos particulares, son interpretados en términos de hegemonía/subalternidad. Entendemos que lo ideológico, como una dimensión de la cultura que constituye la realidad, también puede operar como crítica de la misma. Esa crítica reconoce que los saberes que manejan los grupos son 'verdad' para una parte de los mismos, pero ello no implica convalidarla como 'verdad'. Ese reconocimiento no supone aceptar que dicha 'verdad' lo sea para todos los actores sociales y más allá de que la comprendamos, no supone que no deba ser cuestionada.

El "descubrimiento" de la alteridad en la propia situacionalidad a través de las relaciones de género, de las relaciones generacionales, de clase, étnico-nacionales, entre las más evidentes, se relaciona con problemas característicos de la indagación antropológica, relocalizados en espacios en donde se visualizan, potencian o soslayan conflictos previamente no pensados.

Las experiencias vividas que se presentan en el aula (no planificadas ni propuestas o controladas desde la cátedra) en el encuentro con alteridades y las consideraciones sobre ellas, constituyen un campo fértil para comprender nuestro campo disciplinar. En gran medida (en línea con la reflexión de un estudiante que se expone a continuación), las hemos dejado a la deriva.

ANTROPOLOGIZAR LA ENSEÑANZA

La actividad de enseñar demanda la reflexión sobre la práctica, pensar el acto de educar como experiencia reflexiva es replantear las formas de interacción entre estudiantes y profesores, entre los textos y la realidad, así como repensar la toma de decisiones educativas en un contexto caleidoscópico que exige comprensión de la urdimbre social (Soto Bernabé y Nieves Chávez, 2018).

Como dijimos, nuestra materia pertenece al núcleo introductorio, siendo ingresantes universitarios aproximadamente el 70% de nuestros estudiantes.

El ingreso a la universidad, marca cambios importantes con relación a la escuela media. Este hecho requiere atender las etapas que, siguiendo a Alain Coulon (2017), transitan los estudiantes en ese pasaje: de extrañamiento, de aprendizaje, de afiliación. Los tiempos que abarcan no son iguales para todos/as y tampoco significan una suerte de evolución natural. Los objetivos que se persiguen, en lo que desde la enseñanza pensamos como un tránsito entre el extrañamiento y el aprendizaje (además de los estrictamente cognitivos), reconocen la importancia de las maneras en que el sujeto aprende. Para ello se propicia, a través de diversas estrategias y técnicas, un espacio de intercambio entre pares, facilitando la socialización de conocimientos y de experiencias en el “saber hacer” universitario.

A través de la reflexión grupal -pensada como espacio de análisis y discusión-, se buscan identificar nudos problemáticos del prejuicio y del sentido común que obstaculizan el acceso al conocimiento crítico. Por ejemplo, una noción de sentido común que reaparece, se relaciona con el vínculo entre cultura y educación o como “modo de vida” ligado a la noción de “herencia social”. Otro, se relaciona con el relativismo ingenuo que afirma la comprensión y respeto por las diferencias culturales.

En un trabajo anterior (Ortale et al., 2013) expusimos algunas apropiaciones e interpretaciones realizadas por los estudiantes sobre algunos conceptos, examinando y revisando las posibilidades que

brindan las herramientas usadas (recurriendo en ocasiones a medios audiovisuales como una vía efectiva para distinguir realidades fenoménicas/uso de conceptos) y el significado de la materia en su formación de grado. Con relación a las dificultades en la aprehensión de conceptos, en ese trabajo aludíamos al constructivismo “cliché” (Brubaker y Cooper, 2001; De Grande, 2013), puntualizando algunas operaciones recurrentes que dan cuenta de la confluencia entre “retórica constructivista” y supuestos esencialistas, naturalistas o etnocéntricos. Esas operaciones abarcan deslizamientos referidos a la conceptualización de la realidad y la realidad de los conceptos, al objetivismo metodológico, a las dificultades de ensayar con capa de etnólogo (Da Matta, 1998), a la cosificación, esencialismo y miserabilismo en la interpretación del concepto de cultura. También afirmamos allí la importancia de la manera en que el sujeto aprende; además de adquirir conocimientos particulares, interesan los modos de razonar con ellos hasta interiorizarlos e integrarlos en la estructura mental (Álvarez Méndez, 2008). En tal sentido retomamos planteos de Dewey recuperados por Caruso y Dussel (2001): la conexión fundamental entre el hacer y el pensar. El concepto de experiencia liga lo conceptual y lo empírico, las acciones y los pensamientos. Entendemos que esa conexión resulta de un proceso que requiere de un entrenamiento que debe iniciarse en los primeros años de las carreras y tal vez se logre al finalizarlas. Consideramos que la experiencia del trabajo integrador de la cursada constituye un acicate para ello, siendo elocuente la apreciación de este estudiante:

“La confección de este trabajo no resultó sencilla, no por el trabajo de campo, ni por el tiempo que demandó su realización, sino por las modificaciones que trajo en mí. Comenzar a verlos, a

A través de la reflexión grupal -pensada como espacio de análisis y discusión-, se buscan identificar nudos problemáticos del prejuicio y del sentido común que obstaculizan el acceso al conocimiento crítico.

saludarlos, al ‘-qué hacés loco, todo bien?’; y ver otras cosas: mis miserias. Era yo uno más que se hacía el distraído cuando se acercaban. Los invisibilizada, no los veía, como un mecanismo recurrente de defensa. Pensándolo bien... ¿qué era lo que invisibilizaba?, ¿a ellos o a mis miserias?, ¿o precisaba los discursos que los negaban como justificación para decir que no existían tales, sino que esos otros estaban ahí y teníamos que cuidarnos? Parándome en un sociocentrismo que ahora me resulta repulsivo. No obstante eso, me quedaron muchas inquietudes donde mi capacidad me puso sus límites (...). Elegí un tema muy complejo y amplio que de vez en cuando me dejó a la deriva, a pesar de eso me sirvió, no sé si para la cátedra, pero en lo personal sí” (Reflexión escrita sobre el trabajo práctico final “Limpiavidrios y trabajadores de la esquina”).

Más allá de nuestras preocupaciones sobre la escisión observada en este tipo de trabajos entre el campo empírico y los conceptos teóricos, o incertidumbres sobre la resignificación de saberes previos, tales manifestaciones son indicios de que la materia cumple su propósito. Los alumnos rescatan la posibilidad de haber cuestionado el propio sentido común y logrado descentrarse de sus referentes culturales, revisar la propia percepción del mundo y reconocer prejuicios, la relativización y contextualización de conceptos científicos, la posibilidad de articular conceptos con problemas concretos y la indagación con la experiencia de campo. Ahora bien, la afiliación describe el proceso de dominio de las reglas institucionales. Los estudiantes protagonizan una conversión que se manifiesta, fundamentalmente, en su capacidad de interpretar los significados institucionales, condición que les permite tanto ajustarse a las normas como transgredirlas. El oficio de estudiante se aprende y en ese sentido, la FaHCE promueve fuertemente la afiliación desde el curso introductorio.

Como docentes, nos encontramos en el aula o en otros espacios de la Facultad, con acontecimientos o situaciones (algunas de las cuales dan cuenta de la afiliación) que no logramos interceptar antropológicamente. Me refiero, por ejemplo, a los modos de sanción a la violencia masculina contra las mujeres y a otras expresiones del machismo que llevan a cabo estudiantes organizadas. Y, con relación a ellos, a sus efectos en las relaciones entre los géneros, atravesadas por diferencias generacionales y jerárquicas (docentes/estudiantes), entre las más evidentes.

Estas cuestiones no logran tematizarse reflexivamente. La reformulación de la tarea docente que estas situaciones podrían implicar, así como las enunciadas en el punto anterior -referidas a actores que no pertenecen a la comunidad universitaria-, resultan de corto alcance. Los desafíos que ellas abren para la enseñanza de la materia permanece la mayoría de las veces en un cono de sombra. Más allá de los comentarios en reuniones de cátedra, diversos factores limitan la posibilidad de aplicar la mirada antropológica y de “antropologizar la didáctica” (Sinisi, cit. por Cerletti y Rua, 2016).

A MODO DE CIERRE

Una de las fortalezas que tenemos en nuestra tradición disciplinar es la de recuperar los sentidos y la perspectiva del otro a través, entre otras cosas pero fundamentalmente, de la observación y de la escucha. Pero el diálogo con los estudiantes en torno al registro de esas posibles alteridades, de la heterogeneidad de sentidos, de interpretaciones, de relaciones que establecemos con ellas en el espacio de enseñanza, no logra la amplitud o dimensión que proveen las situaciones que se nos presentan, ni la profundidad contenida en la noción de experiencia. Tales son las oportunidades que nos ofrece nuestro escenario para renovar formas de enseñanza de la disciplina que podrían fortalecer la afiliación institucional e intelectual y, además, aportar a las políticas universitarias. Tales los desafíos que proponemos como norte.

BIBLIOGRAFÍA

Alvarez Méndez, J. M. (2008). “Evaluar para conocer, examinar para excluir”. Madrid: Ed. Morata.

Brubaker, R. y Cooper, F. (2001). “Más allá de ‘identidad. Apuntes de investigación”, 7: 30-67.

- Caruso, M. y Dussel, I. (2001). "De Sarmiento a los Simpsons. Cinco conceptos para pensar la educación contemporánea". Buenos Aires: Ed. Kapeluz.
- Cerletti, L. y Rúa, M. (2016). "Antropología de la enseñanza. Conocimientos y experiencias". En: L. Cerletti y M. Rúa (comps.), *La enseñanza de la antropología* (pp. 123-144). Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA.
- Coulon, A. (2017). "Le métier d'étudiant : l'entrée dans la vie universitaire". *Educação e Pesquisa*, Vol. 43, N° 44: 1239-1250, San Pablo.
- Da Matta, R. (1998). "El oficio de etnólogo o como tener 'Anthropological blues". En: M. Boivin, A. Rosato y V. Arribas (comps.), *Constructores de Otredad* (pp. 222-231). Buenos Aires: EUDEBA.
- De Grande, P. (2013). "Constructivismo y sociología. Siete tesis de Bruno Latour". *Revista Mad - Universidad de Chile*, N° 29: 48-57.
- Gouldner, A. (1979). "La crisis de la sociología occidental". Buenos Aires: Amorrortu.
- Jaramillo, M. M. (2009). "El ethos de la imaginación como ética de la motivación: una mirada desde la idea de Responsabilidad Social Universitaria". *Revista Co-herencia* Vol. 6, N° 11: 209-232. Medellín, Colombia.
- Lander, E. (1993). "Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos". En: Eduardo Lander (comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas.* (pp. 11-27). Buenos Aires: CLACSO.
- Menéndez, E. L. (1991). "Definiciones, indefiniciones y pequeños saberes". *Alteridades* N°1 (1): 21-32. México: UAM Iztapalapa.
- Menéndez, E. L. (1998). "Continuidad/discontinuidad en el uso de conceptos en antropología social" (pp. 15-36). En M. R. Neufeld, M. Grimberg, S. Tiscornia y S. Wallace (comps.), *Antropología social y política. Hegemonía y poder: el mundo en movimiento.* Buenos Aires: EUDEBA.
- Menéndez, E. L. (2002). "El malestar actual de la antropología o de la casi imposibilidad de pensar lo ideológico". *Revista de Antropología Social* 11: 39-87.
- Narayan, K. (1997). "How Native Is a 'Native' Anthropologist?". En L. Lamphere, H. Ragoné y P. Zavella (coord.) *Situated Lives. Gender and Culture in Everyday Life* (pp. 23-41). New York: Routledge.
- Neufeld, M. R. y Wallace, S. (1998). "Antropología y Ciencias Sociales. De elaboraciones históricas, herencias no queridas y propuestas abiertas". En M.R. Neufeld et al. (comps.) *Antropología Social y Política. Hegemonía y poder: el mundo en movimiento* (pp. 37-56). Buenos Aires: EUDEBA.
- Ortale, S., Parga, J., Bonaparte, A., Aliano, N., Di Piero, E., Insaurralde, E. y Pereyra E. (2013). "Antropología para no antropólogos. Reflexiones desde la enseñanza de la antropología en la formación de grado (Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata)". *Actas XI Reunión de Antropólogos del Mercosur (CD)*. Universidad Nacional de Córdoba.
- Santos, B. de S. (2007). "La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad". *Revista Umbrales. Revista del Postgrado en Ciencias del Desarrollo* N° 15:13-70. CIDES-UMSA, Universidad Mayor de San Andrés, La Paz, Bolivia.
- Soto Bernabé, A. y Nieves Chávez, M. (2018). "Enseñar y aprender a investigar etnografía en educación". *Revista Plural. Antropologías desde América Latina y el Caribe*, Año 1, N° 1: pp. 161-186. Asociación Latinoamericana de Antropología (ALA).
- Wallerstein, I. (2005). "La Antropología, la Sociología y otras disciplinas dudosas". En: *Las incertidumbres del saber* (pp. 114-120). Barcelona: Gedisa.

CV

** Profesora Titular en la cátedra de Antropología Cultural y Social de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, FaHCE-UNLP. Docente en carreras de Posgrado de la UNLP. Ex Secretaria de Investigación de la FaHCE (2010-2015). Investigadora de la UNLP en el Centro Interdisciplinario de Metodología en Ciencias Sociales (CIMECS/IdIHCS) y de la Comisión de Investigaciones Científicas de la Pcia. de Buenos Aires (CIC/PBA). Directora del CEREN (centro propio CIC/PBA). Autora de libros, capítulos de libros y artículos sobre pobreza urbana, desigualdades, derechos humanos y políticas sociales, focalizando en problemáticas alimentarias, de cuidados y salud materno-infantil.*

Contacto: sortale@fahce.unlp.edu.ar