

Universidad de Buenos Aires
Facultad de Filosofía y Letras
Departamento de Ciencias Antropológicas

Título: El Trayecto formativo del profesorado: dialogando con algunas experiencias/ producciones de los/as estudiantes de Antropología

Autoras: Verónica Messina, Isabel Puente, Verónica Lía Zallocchi¹

Eje: La problemática de la enseñanza en la formación de docentes

Tipo de trabajo: Relato de experiencia

Palabras clave: vida cotidiana- representaciones- diseños de dispositivos didácticos- enseñanzas- trayecto formativo- enfoque antropológico

Resumen:

El presente artículo intenta dialogar con las producciones elaboradas por los estudiantes de la materia Didáctica Especial para la Antropología, poniendo en tensión sus propias vivencias de lo que es "dar una buena clase" y los aportes de su trayecto formativo.

¹ Queremos agradecer a nuestro compañero de cátedra Roberto Zurutuza quién sumo ideas y comentarios.

Introducción

La materia Didáctica Especial de la Antropología y Práctica de la Enseñanza tiene una historia bastante reciente dentro del plan de estudios de la carrera de Ciencias Antropológicas. Se comenzó a dictar en 1997 con una matrícula de 40 estudiantes y hoy, alcanza los 170 estudiantes aproximadamente². Si bien, este es un dato muy significativo para pensar el lugar que ocupa el profesorado en nuestra carrera, no es nuestra intención explicitar ni desarrollar, en este momento, los múltiples y variables factores que intervienen en esta situación; pero sí creemos necesario enunciarlo para tenerlo en cuenta a lo largo del presente escrito.

Las materias Didácticas, tanto las Generales como las Especiales, son asignaturas de *finalización* del trayecto formativo transitado por los/as estudiantes; son materias “que implican el conocimiento particular que una ciencia ha producido y cómo este conocimiento particular puede ser enseñado”³. En este sentido, uno de los propósitos de Didáctica Especial de la Antropología y Práctica de la Enseñanza, es, como se explicita en el programa, reflexionar críticamente “*acerca de los conocimientos de la Antropología y el desarrollo de las capacidades necesarias para el ejercicio de la docencia en esta área del saber.*” Desde dicho espacio se propone a los/as estudiantes la identificación de los nudos problemáticos que atraviesan al enfoque antropológico, para reflexionar sobre éstos y relacionarlos con la dimensión del campo de la enseñanza.

Siguiendo con esta línea, la intención de nuestro artículo es dialogar con las producciones y experiencias realizadas por los estudiantes de la materia, pensando y reflexionando críticamente sobre los límites y alcances que estos/as encuentran en su propio recorrido formativo. Para ello tomaremos dos “situaciones” sobre las cuales reflexionar:

- las representaciones que poseen los/as estudiantes en torno a “qué es” o “qué significa dar una buena clase”
- la posibilidad o no de la identificación y explicitación de núcleos problemáticos de la Antropología en las producciones escritas.

Estos aspectos, sobre los cuales queremos “dialogar” o reflexionar aparecen con mayor claridad, en el momento que los/as estudiantes desarrollan de forma grupal, las dos instancias de producción que posee la primera parte de la cursada de la materia:

² Hoy “la obtención de la certificación del título de Profesor de Enseñanza Media y Superior en Antropología (...) aparece *vis a vis* con la certificación que se obtiene para la Licenciatura” (Sinisi, L., Cerletti, L. y Rúa, M.: La enseñanza de la Antropología y la formación de profesores. Revista Espacios, 2011.

³ Extraído del programa de Didáctica Especial de la Antropología y Práctica de la Enseñanza (2012)

A) la elaboración de dos micro clases y B) la creación de un diseño curricular: programa y unidad analítica.

“Una buena clase”: De vivencias y sentidos

A) La modalidad de micro clases⁴, genera un espacio que, a modo de laboratorio o simulador, permite poner en acto una propuesta de enseñanza sin las demandas y presiones de la realidad⁵. En estas situaciones controladas surgirán decisiones basadas en preconcepciones y concepciones implícitas, así como también creencias explícitas generadas a partir del trabajo con la teoría. El análisis de esas decisiones y sus fundamentos constituye, a nuestro criterio, una fuente importante de aprendizaje para los/as estudiantes con y sin experiencia en la docencia.

La propuesta de micro clases, se enmarca en el diseño de estrategias que incorporan la formación en la práctica brindando la posibilidad de potenciar la capacidad de los/as estudiantes (futuros profesionales, o profesionales) para la reflexión en la acción. “En este sentido constituyen una anticipación de la futura práctica y requieren de un ajuste máximo de estrategias en función de los objetivos planteados, los contenidos a transmitir, el tiempo y el grupo al que la clase irá dirigida.”⁶ Es en este momento, donde se articulan, no sólo los contenidos y conceptos trabajados en la materia sino también se ponen en juego, los conocimientos producidos a lo largo de toda la cursada de la carrera, como también las “representaciones” y/o “sentidos” de cómo se organiza una “buena clase”.⁷

En estos dispositivos aparecen ciertas recurrencias que coinciden más allá de las generaciones y los “rodeos de su formación”⁸. Si pensamos sólo en las producciones de los últimos dos años aparece un esquema o una serie de elementos que se repiten⁹: a) recuperación y/o exploración de saberes previos; b) bajada total de teoría,

⁴ “Prácticas simuladas de enseñanza” (Anijovich, R., 2003) En: Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias. Buenos Aires, Paidós

⁵ Si bien existirá cierta presión al exponerse frente a sus compañeros, se asegurará el respeto en los análisis de las clases a través de un marco claro sobre el cual trabajar. Por ejemplo, se analizarán variables didácticas (coordinación de las actividades, claridad de las explicaciones, organización del contenido, etc.) y se tratará de no propiciar, el abordaje de cuestiones personales.

⁶ Extraído del cuadernillo de la materia (2008)

⁷ Partimos del supuesto de que los/as estudiantes, a la hora, de planificar las micro clases, intentan realizar lo que para ellos/as es “una buena clase”.

⁸ Lefebvre (1970), hace mención al carácter de movimiento que se imprime en las prácticas y las relaciones sociales en Achilli, 2005:17.

⁹ La idea de este trabajo no es hacer un análisis exhaustivo y minucioso de dicha situación, sino tomar lo que fuimos discutiendo entre nosotras a partir del balance y devoluciones que realizábamos de las primeras micro clases, entre otras: las dificultades de realizar preguntas de indagación o bien preguntas de orientación hacia el tema de la clase, en otros casos si realizan preguntas en general las formulan sin profundizar ni problematizar y en raras ocasiones utilizan el mecanismo de la repregunta. Mayormente, realizan desarrollos expositivos intentando dar cuenta del marco teórico elegido, esto no les permite capitalizar el debate espontáneo que pueda surgir (los estudiantes/ profesores, en general intervienen poco en el devenir de la clase); se aprecia que hay mucha utilización de recursos pero poco

sin mediación, ni puentes; quedando como final una c) típica clase magistral.

Lo que se manifiesta y se pone en evidencia es la propia vivencia de los/as estudiantes de lo que es una "buena clase". Siguiendo a Achilli podemos sostener que "los ámbitos cotidianos están impregnados de contenido histórico social. En tal sentido, tiene un carácter de mediación" (2005:23). En este marco, las representaciones que construyen los/as estudiantes están atravesadas por distintos procesos institucionales, no quedando la Universidad fuera de esta *relación*. Desde el momento en que los/as estudiantes inician su formación académica están vinculados con diferentes modelos y/o prácticas de enseñanza que se manifiestan a la hora de iniciar el juego dialéctico de la reflexión crítica que propone la materia. Estos "sentidos" que aparecen remiten de alguna forma a lo conocido o transitado en la mayor parte de la carrera universitaria: las clases magistrales y/o expositivas donde se pone énfasis en la transmisión teórica, dejando en un segundo lugar las tareas de producción de conocimiento en el aula, en síntesis, relegando el aprendizaje significativo a otros espacios de la academia y/o a otros niveles del sistema educativo.

Es en la situación de microclase, y en especial en el momento de la devolución¹⁰ de estas, en donde de alguna forma se interpela la propia formación académica, tensionando los "sentidos" construidos y cuestionándolos de manera crítica. En la mayoría de los casos los/as estudiantes realizan un proceso metacognitivo de su propio transitar académico. Por esto, creemos que el momento más enriquecedor de las microclases es, antes que el diseño y la puesta en escena de la propuesta, la autoevaluación y la heteroevaluación, que presuponen la reflexión crítica de la propia práctica. En relación con este último aspecto, es importante tener en cuenta que estas "representaciones" y/o "sentidos" son procesos, que al ser históricos y formar parte del conjunto social, se hace necesario reconocerlos, recuperarlos y explicitarlos para que los/as estudiantes puedan pensarse ellos/as mismos/as como sujetos de investigación, "objetivando" su propia práctica desnaturalizándola y explicitando los propios criterios de qué es "dar una buena clase". Como sostiene la rosarina Achilli, "las prácticas y representaciones que generan los sujetos son heterogéneas (...) en ellas se pueden detectar experiencias sociales e históricas diferenciadas, huellas del pasado, intentos de transformarlas, construcción de sentido en relación con lo vivido, y con aquello que supone el provenir" (Achilli: 2005: 25).

aprovechamiento para lograr un vínculo con la teoría; notamos dificultades en realizar una transposición didáctica, en general, mencionan categorías analíticas que luego no terminan explicando, sin llegar a redondear los temas ni cerrar la clases; la idea de la "buena clase" es arribar a la conceptualización como una bajada lineal utilizando expresiones como "lo que quisimos demostrar".

¹⁰ Dicho momento implica el espacio que incorpora la evaluación, autoevaluación y heteroevaluación de la micro clase

A la luz de estas reflexiones, consideramos importante destacar que el aporte del enfoque etnográfico¹¹, invita a los/as estudiantes a interpelar y repensar la propia formación, y redescubrir discusiones nodales de la carrera que aportan a la producción científica como “docente investigador”.¹² La vinculación con el campo les habilita la posibilidad de vincular la teoría con los sujetos, es decir, entrelazar el *qué* con el *para quién* y con el *por qué*. Es así como la práctica etnográfica incorpora y reconstruye el proceso como objeto de conocimiento reflexivo.

B) La segunda situación de producción con la que intentamos dialogar es la elaboración de un diseño didáctico: planificación analítica y programa. Aquí también observamos algunos límites vinculados con las propias vivencias de los/as estudiantes en su transitar universitario, que tiene que ver, en la mayoría de los casos, con la dificultad de identificar y explicitar los diversos núcleos problemáticos de la propia disciplina.

Partiendo de la idea de que los núcleos problemáticos son campos de discusión de diferentes posicionamientos, a lo largo de la materia se intenta que los/as estudiantes, logren realizar un proceso metacognitivo, a partir del cual puedan identificar, explicitar y reflexionar críticamente acerca de las diferentes discusiones teórico-conceptuales de la Antropología, historizándolas para concluir proponiendo ejes estructurantes o nudos problemáticos propios de la Antropología.

En los primeros borradores de estos diseños aparecen propuestas para trabajar en el aula, relacionadas a los temas básicos y generales de las Antropología: *identidad, cultura, género, racismo, diversidad, desnaturalización, estereotipo, discriminación, construcción del Estado-Nación, DDHH*, entre otros. Temas que, en un comienzo, aparecen mencionados con una clara ausencia de problematización y reducidos a una mera enunciación. ¿Dónde está el problema, el nudo, el eje estructurante? Luego de un *arduo* trabajo, de reflexión grupal e individual, aparece, se presenta y se enuncia ese o esos núcleos problemáticos contextualizados: explicitando el *qué*, el *para quién* y el *por qué*. Sin embargo, nos queda la sensación de que ese trabajo fue demasiado

¹¹ A través de nuestra experiencia, podemos llevar a la discusión estas cuestiones cuando a partir de la práctica etnográfica, los estudiantes realizan las observaciones áulicas y construyen el contexto de producción de sus futuras clases, a través del vínculo con los sujetos de aprendizaje. Observamos que al comienzo, les cuesta a los estudiantes vincular el campo observado con la problemática a enseñar y las primeras producciones terminan siendo abstractas porque no tienen en cuenta a los sujetos a los cuales iba dirigida esa intencionalidad Didáctica. En cambio, aquellos estudiantes que utilizaron el enfoque etnográfico profundizando el vínculo con los sujetos, lograron la identificación de problemáticas a desarrollar en sus diseños. Esto se ve claramente no solo durante las discusiones y actividades en la cursada, sino en el momento de elaborar y producir las micro clases, planificaciones y programa.

¹² En general, los profesores ayudantes que cursaron las materias Didácticas han mejorado y modifican sus clases saliendo del formato académico clásico.

arduo, teniendo como supuesto que los/las estudiantes que cursan la Didáctica Especial están ya en el último trayecto de la carrera. Entonces, ¿por qué tanta dificultad a la hora de realizar un *racconto* de su propio recorrido académico para de esta manera, visibilizar y explicitar dichos núcleos problemáticos inherentes a la disciplina?

Desandando caminos: Algunos aportes para reflexionar

Tal cual lo venimos enunciando, podemos decir que muchas de estas cuestiones se encuentran estrechamente vinculadas a las vivencias y representaciones que los estudiantes tienen a lo largo de toda su biografía educativa. Si bien, podemos expresar muchas críticas a todo el sistema formal escolar, en este artículo intentamos posicionarnos frente al proceso de enseñanza/aprendizaje que se da en el ámbito académico, donde encontramos una ausencia y falta de reflexión, sobre y de, los dispositivos vinculados a la enseñanza áulica.

En este marco, "el profesorado" queda reducido a una "inmersión didáctica" de tan solo dos asignaturas, desconociendo el trayecto formativo de la profesión que comenzó en el inicio de la carrera. Es decir, que recién el/la estudiante visualiza la idea/imagen de "ser docente", cuando cursa las materias didácticas.

Lo que si podemos mencionar es que hay en nuestra formación una fuerte intención de construir el perfil del egresado como "futuro investigador" (aunque con dudosas herramientas para tal fin) pero no se piensa desde el comienzo y durante la carrera como formar profesionales de la educación, como formar "futuros docentes". En este sentido, sería vital incorporar las distintas herramientas de las que dispone la Antropología, como el trabajo de campo en todos sus aspectos, en tanto, proceso de construcción de la experiencia didáctica. Si estos espacios se transforman en campos de discusión, vinculando los sujetos y su cotidianidad social atravesados por su impronta histórica, se favorecerá la posibilidad de asumir distintos posicionamientos relacionales, recuperando la posibilidad de repensar, reflexionar y profundizar los núcleos problemáticos de la disciplina. Así, la experiencia de construcción didáctica no puede ser separada del conjunto de significaciones y sentidos que los estudiantes le otorgan a ella. Recuperar este proceso cotidiano desde el inicio de la formación dará relevancia a sus prácticas y experiencias, y le otorgará otro sentido para potenciar los diálogos con el conocimiento teórico y el quehacer didáctico.

Como corolario de esta conclusión consideramos importante y necesario ofrecer nuevos dispositivos y usos de la tecnología a los docentes responsables de la

formación de grado para vincular sus espacios curriculares con los contenidos a desarrollar en la enseñanza media y superior. Si estos aportes fueran intencionados de manera explícita desde la primera materia de la carrera, sumándole un proceso metacognitivo de nuestra biografía académica, lograríamos construir un conocimiento más reflexivo y dinámico del "ser docente".

Bibliografía

- Achilli, E.: "El enfoque antropológico relacional. Algunos núcleos identificatorios". En Investigar en Antropología Social. Los desafíos de transmitir un oficio (cap. 1). Laborde Editor, Rosario, 2005.
- Anijovich, R., "Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias". Buenos Aires, Paidós, 2003
- Birgin A. y Davini, C.: "Políticas de Formación Docente en el escenario de los '90: continuidades y transformaciones". Políticas y Sistemas de Formación. Edición Novedades Educativas, UBA, 1998.
- Cerletti, L. y Cottet, P.: "Transposición, debates y conceptos". (Mimeo/2005 en el Anexo)
- Díaz Barriga, A.: Docente y Programa. Lo institucional y lo didáctico. Rei - Aique Editor, Argentina, 1995 (Cap. 3, Cap. 4)
- Edelstein, G.: "Problematizar las prácticas de la enseñanza" en Alternativas. Laboratorio de Alternativas Educativas, San Luis, 2002.
- Edelstein, G.: Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia. Editorial Kapeluz, buenos Aires 1995
- Giroux, H.: Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Ed. Paidós, Barcelona, 1990.
- Lefebvre, H. 1970. Lógica Formal, lógica dialéctica. Siglo XXI; Mexico; DF
- Perrenoud, P. 2000. Construir competencias desde la escuela. Caracas, Dolmen Ediciones.
- Rockwell, E.: "Etnografía y Teoría". En La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos (cap. 3). Paidós, Buenos Aires, 2009.
- Schön, D. 1997. La formación de profesionales reflexivos, Barcelona, Paidós/ M.E.C.
- Sinisi, L., Cerletti, L. y Rúa, M.: La enseñanza de la Antropología y la formación de profesores. Revista Espacios, 2011.
- Zemelman, H.: "Pensar teórico y pensar epistémico: los desafíos de la historicidad en el conocimiento social" y "Sujeto y sentido: consideraciones sobre la vinculación del sujeto con el conocimiento que construye" en Voluntad de conocer. El sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico. Editorial Anthropos, Barcelona, 2005 (en co-edición con la Universidad de Chiapas)