

Título: *Formación Docente en Antropología Social: una experiencia reflexiva de la práctica docente.*

Autor: Lucía Rodríguez Bustamante

Eje: Primeros desempeños y formación continua

Tipo de trabajo: relato de experiencia

Palabras clave: Antropología Social- construcción del conocimiento- desnaturalización- práctica docente

Resumen

La siguiente ponencia es la reconstrucción de mi experiencia como estudiante del espacio de formación docente en la carrera de Antropología Social, de la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL) de la Universidad de Buenos Aires (UBA). Si bien este trabajo se enmarca en el relato de la propia experiencia, la intención es poner en discusión, brevemente, algunas cuestiones particulares de la formación en docencia en educación superior, y en el caso específico de mi disciplina, Antropología Social.

La intención con esta ponencia es analizar desde distintos niveles la experiencia de construcción de conocimiento en el espacio de prácticas docentes. Para ello, relacionaré las particularidades de la formación en docencia de esta carrera -y los distintos aportes a partir de la trasposición de una de sus principales preocupaciones teóricas-; la posibilidad de analizar la práctica docente como un ejercicio continuo en el tiempo relativo a dimensiones variadas de la vida social de un individuo y el momento de concreción de las mismas -considerando cuestiones previas que se ponen en juego y se negocian a lo largo del proceso de construcción de conocimiento.

Formación Superior docente en Antropología Social

Es interesante remarcar que la formación de docentes en Antropología Social en la FFyL, se acredita a través de la aprobación de las materias cuatrimestrales correspondientes y de dos materias didácticas anuales. En relación a la especialidad de esta disciplina, hace un poco más de una década que existe la materia Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza en Antropología como instancia de cursada para el título de profesor. Esto se

relaciona con que, este tipo de conocimiento, estuvo en la currícula de la carrera tradicionalmente dirigido a ámbitos académicos para la investigación en terreno y no para su enseñanza en espacios no universitarios (Sinisi, Cerletti, Rúa: 2011). Asimismo, Antropología como espacio curricular es dictada, mayoritariamente, en educación superior, más corrientemente en universidades. Es así que aún hoy en día, la formación a lo largo de las distintas materias de la carrera está apuntada al desarrollo de un perfil en investigación, y no de docencia o enseñanza de la disciplina. Esto tiñe de una particularidad a los profesores egresados, siendo estos antropólogos-docentes (Sinisi, Cerletti, Rúa: 2011).

Retomando a Candela analizaré cómo se ponen en juego distintos niveles en la práctica docente misma. Entiendo esto, como la posibilidad de poder pensar distintas dimensiones que ayuden a explicitar el proceso de construcción de las propuestas didácticas. Es fundamental para esto realizar un trabajo reflexivo de desnaturalización: pensar cómo se pone en juego la formación del propio docente y el posicionamiento que este toma dentro de esta formación, priorizando ciertos contenidos a trasponer. Esto enmarcado en pensar esta práctica como una confluencia de sentidos y concepciones, tanto del propio docente como de los estudiantes, que se relacionan y se ponen en juego con dimensiones más amplias de la vida social que se condensan en la práctica diaria de encuentro en el aula.

En este sentido, analizaré mi propia experiencia y cómo esta se enmarca en un proceso que excede la propia experiencia. Pensar en un primer nivel, para explicitar cómo el formar parte de espacios universitarios, que como dije, son reconocidos como de producción de conocimiento, permite trasponer el análisis crítico, por ejemplo, de ciertos conceptos que dentro de la academia se desarrollan, hacia ámbitos, como la escuela media, donde está más generalizada la instrucción y no la producción de conocimiento (Levinas: 1998). La incorporación de docentes formados en los diversos debates existentes en la propia disciplina, pueden promover una comprensión de la realidad social relacionada con el carácter histórico y dinámico de diferentes conceptos e ideas.

Un segundo nivel, es el posicionamiento que se tome en relación con aquello que se cree valioso trasponer, esto está intrínsecamente relacionado con las concepciones que se tiene de cómo esto se comparte y construye conocimiento (Eldelstein: 2002). En este sentido, mi intención se relacionaba con lo que Lahire (2006) entiende como *transmitir*

hábitos intelectuales ligados, en este caso, a la antropología: abogar a la objetivación del mundo social por parte de los sujetos que lo constituyen implica abrir al debate y la problematización sobre algunas cuestiones que en el sentido común se presentan como definiciones unívocas y cerradas.

El tercer nivel, está avocado a la concepción de la práctica docente, para pensar este ejercicio como una práctica reflexiva, empezando por entender quiénes son los sujetos que se encuentran en un aula, así como, poder ir reflexionando continuamente sobre el proceso mismo de enseñanza-aprendizaje desplegado allí. Para profundizar en este sentido, creo interesante mencionar por un lado el trabajo de Cerletti (2010) donde resalta lo importante de hacer hincapié en las experiencias de los sujetos, dando la posibilidad de conocer cómo se articulan distintas dimensiones de la vida social, explicitando cómo diversas realidades atraviesan la práctica docente. Sin pensarlas en un sentido lineal ni a priori, cómo estas se ponen en juego en relación a *diversas tradiciones y saberes sobre el papel del que enseña y el que aprende, en la institución escolar* (Candela: 1995). Considerar la práctica docente como una práctica reflexiva implica poder evaluar las propias acciones, poder complementar el propio saber y saber-hacer en función de la experiencia y de los problemas que se presenten (Perrenoud: 1994).

Contextualización: la experiencia de prácticas. Enmarque teórico-metodológico

En este apartado, retomando lo anteriormente planteado, compartiré algunas reflexiones sobre mi proceso de prácticas enmarcadas en la cursada de Didáctica Especial. El proceso estuvo organizado a partir de un encuentro semanal, con un grupo y una docente de la materia, donde fuimos discutiendo distintas situaciones y propuestas de planificaciones. La intención era fundamentar a través de un trabajo teórico cuáles serían los contenidos a trabajar y desde qué perspectiva. Previamente al inicio de las prácticas, participé de tres instancias de observación de clase con el profesor que dicta la materia que me habían asignado: Construcción de la Ciudadanía.

Las clases prácticas las desarrollé en el mes de junio de 2012, en un instituto privado, una cooperativa de docentes de la zona sur del conurbano bonaerense. Constaron de cinco encuentros de dos horas cátedra, una vez por semana en un tercer año del Ciclo Básico

la Nueva Secundaria¹. El grupo estaba compuesto por 30 alumnos, de los cuales 10 son varones y 20 mujeres, una gran proporción entre 14 y 15 años de edad.

Si bien la instancia de prácticas cuenta con las cinco clases de concepción, en los encuentros y planificaciones previas fue donde empecé a delimitar cuáles serían los contenidos a trasponer y cuáles aquellos que me ayudarían a pensar y enmarcar lo que quería desarrollar. Uno de los más importantes para orientar mi trabajo fue retomar la noción de Vida Cotidiana Agnes Heller, y con ella las nociones Saber Científico y Saber Cotidiano (Salgueiro: 1998) que me ayudaron a hacer una vinculación entre saberes cotidianos (tanto míos como de los estudiantes) y nociones analíticas en relación a procesos sociales más generales para trabajar desde distintas perspectivas, problemáticas reconocidas socialmente. Así también, trabajé con el concepto de Problema Social de Bourdieu y Waquant (2005), de forma que me permitiera adecuarlo al objetivo propuesto: promover el ejercicio de desnaturalizar la realidad social.

Ya que mi propósito principal era promover la problematización de ciertas concepciones conocidas en el sentido común asociadas a qué es la realidad social y cómo conocemos el mundo social, pensé que era importante transponer una mirada problematizadora que, a través del uso de categorías de análisis que no buscan una definición cerrada o a priori, promuevan pensar lo dinámico del proceso (Cerletti y Cottet: 2005). Creo interesante resaltar algunos aportes de Levinas (1998): resaltar la idea que expone sobre la creatividad, en la que explicita cómo esta se relaciona con la posibilidad de los estudiantes de obtener algo nuevo frente a elementos ofrecidos desde el exterior y, de esta forma, promover el espacio del aula como espacio de construcción de conocimiento, entendiendo este proceso a partir de múltiples momentos: algunos de confusión, dudas, abandono de ideas, así como momentos en los que suplantar ideas anteriores por nuevas. De esta forma, creo sustancial estar predispuesto como docente a los distintos y heterogéneos caminos que se presentan tanto en el momento de la práctica como de la planificación, para poder reflexionar sobre el proceso de construcción de conocimiento que se da en el aula.

La experiencia en el aula:

¹ Parte de La Ley Nacional de Educación Nacional N° 26.206, dictada en el año la 2006.

En las primeras clases mi intención estuvo centrada en retomar nociones ya trabajadas en clases anteriores con el docente a cargo, perfilándolas en el sentido de problematizar algunas concepciones conocidas del sentido común, a partir de los conceptos de “natural y naturalizado”. La segunda clase re trabajamos los medios de comunicación y la forma en que estos participan en la construcción de la realidad social. En las dos primeras clases, mi propósito era problematizar algunas cuestiones que se presentan como unívocas. Si bien, en estas clases fácilmente llegamos a acuerdos sobre lo propuesto, el proceso fue por momentos inesperado, sobre todo cuando daba por conocidos conceptos que la mayoría de los estudiantes no conocían. Otra cuestión que me sorprendió fue que los momentos en donde se hacía más inteligible para todos la perspectiva que se quería promover, era a partir de las intervenciones o dudas de algún estudiante, hecho que ponía a otros compañeros en el lugar de explicitar la propuesta, dando ejemplos propios, tanto concretos como abstractos. El desafío más interesante empezó cuando comenzamos a trabajar con la noción de Problema Social, mi intención estaba dirigida a poder explicitar, a partir del uso de este concepto, el ejercicio de desnaturalización de la realidad. Fue así, que en la tercera clase propuse la lectura de algunos artículos que trataban una misma problemática pero desde distintos enfoques: artículos periodísticos, leyes o decretos estatales, ponencias o trabajos de científicos, y un artículo de la temática escrito por ellos. Si bien el encuadre que fuimos construyendo para la noción de Problema Social se fue delimitando en los distintos encuentros, mi intención principal era la de explicitar cómo una problemática es construida por distintos actores sociales, donde muchas veces las distintas opiniones e intereses pueden estar contrapuestos. La primer clase que trabajamos el concepto en conjunto con los artículos, las diferentes nociones que pudieron identificar en relación a los actores quedaron fragmentadas entre sí. La segunda clase, traté de que empiecen a identificar qué temáticas encontraban en común entre los distintos actores, y recién en la última clase, pudieron producir un texto nuevo con las distintas nociones puestas en relación, tanto en cuestiones que compartían como en aquellas que se diferenciaban.

Esto me hizo reflexionar sobre diferentes cosas: por un lado, retomando a Candela (1995), en relación al currículum real; *el resultado de la articulación y negociación entre intervenciones de los docentes y participación activa y pasiva de los alumnos*. Entendiendo, entonces, al currículum propuesto como una anticipación de sentidos en

torno a lo que suponemos que se llevara a cabo. En esta instancia, trabajé la dimensión en torno al proceso de construcción de conocimiento a partir de las experiencias y momentos de clase que delimitaron distintos sentidos en torno a lo que presentaba; cómo influyeron en los futuros cambios en la planificación para abordar el contenido propuesto (Candela: 1995). Entiendo, a esta instancia, también para el docente, como un momento de poner en duda, diversas anticipaciones de sentido y expectativas, para poder reflexionar, reelaborar y repensar nociones con las que trabajar y enseñar. Es así que la reconfiguración de sentidos en relación a lo que se presenta, no es un proceso exclusivo de los estudiantes, sino también del mismo docente. Un espacio de reflexión conjunta entre estudiantes y docente, que permita pensar la realidad social no cómo un todo homogéneo, sino cómo un punto de convergencia de distintas nociones y apreciaciones.

Conclusiones:

Una de las cuestiones más interesantes del proceso fue poder transformar el conocimiento que se va construyendo a través de un proceso de negociación con los otros, hecho que conlleva flexibilizar muchas expectativas y supuestos, poder ir entendiendo en el mismo movimiento, cómo es que eso sucede, ir aprendiendo a jerarquizar y construir conocimiento desde lugares que no son posibles de determinar a priori. En este sentido, también, la experiencia práctica hecha luz a aquellos supuestos más subyacentes, que al reflexionarlos se capitalizan como una anticipación de sentidos para futuros momentos de encuentro en el aula. Es así que entiendo que este proceso de prácticas estuvo constituido tanto por distintas instancias anteriores, simultáneas y posteriores al ejercicio específico en el aula, pudiendo entonces, aprovechar los distintos momentos para reflexionar cómo estos se interrelacionaban entre sí. Así también entiendo a este ejercicio como una instancia más para repensar el proceso de prácticas.

Bibliografía:

Bourdieu, Pierre y Wacquant, Louis: "La práctica de la antropología reflexiva", pp.159-191. En Respuestas por una antropología reflexiva, México, Grijalbo, 1995.

Candela, A.: "Transformaciones del conocimiento científico en el aula". En La escuela cotidiana. Ed. Fondo de Cultura Económica, México, 2001.

Cerletti, L. y Cottet, P.: "Transposición, debates y conceptos". (Mimeo/2005 en el Anexo).

Cerletti, Laura: "¿Quiénes son los sujetos? Escolarización, experiencias familiares y trayectorias" (selección de fragmentos), en Una etnografía sobre las relaciones entre las familias y las escuelas en contextos de desigualdad social, Tesis de Doctorado, Facultad de Filosofía y Letras, UBA, 2010.

Edelstein, G.: "Problematizar las prácticas de la enseñanza" en Alternativas. Laboratorio de Alternativas Educativas, San Luis, 2002.

Lahire, B.: "Hacia una utopía realista: enseñar las ciencias del mundo social desde la escuela primaria". En El espíritu sociológico (cap. 14).

Levinas, M.: Conflictos del conocimiento y dilemas de la educación. (Capítulo I) Editorial Aiqué, Buenos aires, 1998.

Perrenoud, P.: "Saberes de referencia, saberes prácticos en la formación de los enseñantes: una oposición discutible." En Seminario de Formación de l'IUFM, Grenoble, IUFM, 1994.

Salgueiro, Ana María: "Referentes para el estudio de la cotidianidad desde una perspectiva etnográfica", en: Saber docente y práctica educativa. Octaedro, Barcelona, 1998.

Sinisi, L. Cerletti, L., Rua M. La enseñanza de la Antropología y la formación de profesores Revista Espacios de Crítica y Producción. FFyL, UBA. Octubre, 2011