



Laura Beatriz Cerletti



Universidad de Buenos Aires (UBA - Argentina)

laurabcerletti@yahoo.com.ar

LA FORMACIÓN DOCENTE DE LOS/AS ANTROPÓLOGOS/AS Y SUS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA: ACERCA DEL TRABAJO SOBRE LAS EXPERIENCIAS

RESUMO

Este artículo se enfoca sobre la relación entre las experiencias de los docentes y su formación. Sostenemos que en las prácticas de enseñanza, y en los procesos de identificación como docentes, se hace uso de las propias experiencias. En esos usos, realizados desde su presente como docentes –dentro de contextos socio-históricos concretos, que generan tanto condiciones de posibilidad como limitaciones-, se ponen en movimiento y resignifican diversas dimensiones vitales que articulan distintos aspectos de sus trayectorias. Esto tiene implicancias profundas para entender la formación docente, y se constituye como una de las aristas a partir de las cuales construimos una propuesta para enseñar Antropología desde los aportes de la propia tradición disciplinar.

Palavras-chave: Antropología. Experiencias. Formación docente.

TEACHER EDUCATION FOR ANTHROPOLOGISTS AND THEIR TEACHING PRACTICES: ABOUT WORKING ON EXPERIENCES

ABSTRACT

This article focuses on the relationship between the experiences of teachers and their training. We claim that in teaching practices, and in the processes of identification as teachers, they make use of their own experiences. In those uses, made from their present as teachers -within concrete socio-historical contexts, which generate both conditions of possibility and limitations-, they set in motion and resignify various vital dimensions that articulate different aspects of their trajectories. This has profound implications for understanding teacher training and is one of the cornerstones from which we build a proposal to teach Anthropology from the contributions of the disciplinary tradition itself.

Keywords: Anthropology. Experiences. Teacher education.

Submetido em: 11/12/2018

Aceito em: 07/02/2019

Ahead of print em: 06/03/2019

Publicado em: 25/04/2019



<http://dx.doi.org/10.28998/2175-6600.2019v11n23p416-431>



I INTRODUCCIÓN

Este artículo se aboca a un aspecto que considero nodal de la enseñanza de la Antropología: la formación docente de los/as antropólogos/as y las propias prácticas de enseñanza. Me propongo así avanzar sobre los aportes que se vienen produciendo desde el campo de la Antropología, y más específicamente de la Antropología y Educación, en relación a la formación y la práctica docente de los/as mismos/as antropólogos/as, tema que hasta hace unos pocos años presentaba un muy escaso desarrollo conceptual (considerando las publicaciones dedicadas al tema, los encuentros académicos al respecto, etc.), aunque como práctica siempre haya ocupado una parte sustantiva de nuestro trabajo profesional. Asumo como punto de partida que estos aportes surgen de las interrelaciones entre los procesos de investigación y de docencia, lo cual constituye una clave analítica fundamental para la formación docente en el propio campo disciplinar sin escindir las diversas prácticas de construcción de conocimientos que desplegamos.

Específicamente, este escrito se estructura en torno a una hipótesis de trabajo que surge de la imbricación de la propia trayectoria en investigación etnográfica en educación y en una materia dirigida a la formación docente de los/as antropólogos/as: Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza de la Antropología, que forma parte del plan de estudios en Ciencias Antropológicas de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, Argentina¹. Así, sostengo que los/as docentes producen sus propias prácticas de enseñanza, y sus identificaciones como tales –dentro de contextos socio-históricos concretos, que generan tanto condiciones de posibilidad como limitaciones–, haciendo uso² de sus propias experiencias. En esos usos, realizados desde su presente como docentes, se ponen en movimiento y resignifican dimensiones de esas mismas experiencias que no son previsibles a priori, y que articulan distintos aspectos de sus trayectorias. Se van configurando así el propio lugar docente y las prácticas de enseñanza. Esto tiene implicancias profundas para entender la formación docente, incluyendo la de los/as antropólogos/as como docentes, lo cual constituye el objeto central de este escrito.

En este sentido, este texto es una suerte de diálogo que busca avanzar en un recorrido que venimos haciendo en relación a la enseñanza de la Antropología desde hace ya unos años. Algunos hitos de este recorrido tienen que ver con encuentros de trabajo con colegas de distintos centros, especialmente (pero no exclusivamente) de Argentina y Brasil, tales como los grupos de trabajo dedicados a la enseñanza de la Antropología que tuvieron lugar en las últimas Reuniones de Antropología del Mercosur y en el

¹ Esta materia, cuya dinámica de trabajo se explica más abajo, habilita (una vez aprobadas todas las demás asignaturas del plan de estudios –con excepción del Seminario Anual de Tesis- y de una asignatura dependiente del Departamento de Ciencias de la Educación: Didáctica General para Profesorados) a obtener el título de Profesor/a en Enseñanza Media y Superior en Ciencias Antropológicas.

² Utilizo la categoría “usos” en el sentido que le dan Neufeld y Thisted (1999), como una manera de aludir a la producción inescindible de prácticas y sentidos.

Congreso de la Asociación Latinoamericana de Antropología llevado a cabo en Bogotá en 2017 (que dio origen a la propuesta de este Dossier), entre otros. También constituyen un avance en esta dirección diversas publicaciones individuales y colectivas dedicadas a esta temática específica (ACHILLI, 2017; OLIVEIRA y RÚA, 2017; FABRIZIO y GALLARDO, 2016; CERLETTI, 2013 y 2017; CERLETTI y RÚA, 2017; SINISI, 2011; SINISI, CERLETTI y RÚA, 2011; entre otros). Estas publicaciones, a su vez, cuentan con antecedentes clave en las producciones pioneras de varias antropólogas que analizaron la formación docente desde un enfoque etnográfico, tales como Elena Achilli (1996 y 2000), María Bertely Busquets (2001), Elsie Rockwell y Ruth Mercado (1986) y Graciela Batallán (2007). Este Dossier, con los diversos aportes que lo componen, es un nuevo y significativo paso en este recorrido. Asimismo, estos hitos se nutren concretamente con trabajos de otros/as autores que han ido generando contribuciones e interrogantes en la misma dirección (EDELSTEIN, 2002; ALLIAUD, 2017; ALLIAUD y ANTELO, 2008; entre otros). Este diálogo, o mejor dicho, esta creciente producción conjunta (y aquí lo conjunto se define ya sea por las distintas instancias de escritura, por las prácticas de investigación y de docencia compartidas, por los encuentros e intercambios, etc.) ha dado lugar a recuperar y desarrollar aportes centrales de la Antropología para producir las propias prácticas de enseñanza, y de tal forma, se ha ido constituyendo como una de las aristas a partir de las cuales construimos una propuesta de *enseñar a enseñar Antropología desde los aportes de la propia tradición disciplinar*.

Así, se abordarán a continuación las bases teórico-metodológicas en las que se sustentan estos planteos, y sus implicancias para la formación y el trabajo docente de los/as antropólogos/as. Luego, se profundizará este enfoque a partir de la descripción de la propuesta de trabajo de la materia mencionada más arriba, junto con el análisis de una situación concreta en la que dos estudiantes despliegan prácticas de construcción de conocimientos desde este lugar. Se busca así dar cuenta de la significación que tiene esta forma de entender a los sujetos y sus experiencias en relación a la enseñanza y el aprendizaje en la formación de los/as antropólogos/as como docentes.

2 SOBRE LOS/AS ANTROPÓLOGOS/AS COMO ENSEÑANTES

María Bertely Busquets (2001), en un interesante artículo sobre la importancia de la etnografía para la formación docente, se preguntaba “¿cómo formar mejores enseñantes en y para las escuelas?”. Analizando su propia trayectoria (y la de otros/as colegas), desarrolla una respuesta en torno a una “profesionalización docente anclada en lo que llamo el preguntar etnográfico y en la posibilidad de relacionar las perspectivas cualitativas aplicadas a la investigación educativa con los procesos de formación” (BERTELY BUSQUETS, 2001, p. 138). Ahora bien, es notorio que usualmente, cuando los/as antropólogos/as dirigimos la atención a la propia formación docente –y acá estoy sintetizando múltiples

experiencias transitadas en relación a las demandas a la materia mencionada en la introducción, a la historia de la propia cátedra (CERLETTI Y RÚA, 2017), y a distintas instancias de diálogo con diversos/as colegas, se vislumbran frecuentemente supuestos que hablan de una búsqueda orientada hacia las producciones didácticas, pedagógicas y/o psicológicas, muchas veces explicitadas (o demandadas) como “herramientas”, o “técnicas” de enseñanza. Estos supuestos envuelven sentidos profundos sobre lo que significa enseñar, sobre los sujetos que protagonizan esos procesos, y hablan también de la fuerza con la que se han hegemonizado determinados campos de producción de conocimientos, que parecieran proveer caminos “obviamente” necesarios, como una suerte de “recetas”, que por cierto dificultan búsquedas más abiertas. Sin embargo, desde hace años venimos trabajando en otra dirección, que tiene como planteo central algo que Liliana Sinisi³ llamó “antropologizar la didáctica”, es decir, “reinsertar a los saberes disciplinares en la matriz de conocimiento desde donde fueron construidos” (CERLETTI y RÚA, 2017, p. 133), poniendo en movimiento los propios saberes y conocimientos que tenemos como antropólogos/as para producir - y reflexionar sobre- las propias prácticas de enseñanza (CERLETTI, 2017). Justamente, en esta dirección se inscribe el trabajo sobre la hipótesis que presenté en la introducción. Este trabajo implica una praxis, una reflexión teórica que constantemente se retroalimenta con la propia práctica, con la producción de una propuesta práctica -y así sucesivamente- que hace eco en la pregunta que planteó María Bertely Busquets, o mejor dicho, que hace un efecto de boomerang. Es decir, nos devuelve la pregunta a nosotras/os mismas/os. ¿Cómo formarnos como enseñantes de antropología -y por extensión, de ciencias sociales- desde nuestra propia formación antropológica? Por supuesto que no abogamos por una divisoria entre las ciencias sociales, como si tuvieran una esencia que diferenciara a cada una, sino que pensamos en tradiciones disciplinares con cierta especificidad (ACHILLI, 2005), producto de una construcción histórica (LANDER, 2000), que implica una serie de posicionamientos sobre las herencias queridas y no queridas (NEUFELD y WALLACE, 1998). Esta tradición disciplinar que recorremos, que se reúne bajo un rótulo auto y hétero-identificadorio (justamente, la Antropología, y más específicamente, en nuestro caso, la etnografía), se ha ido nutriendo de lecturas y diálogos con producciones provenientes de diversos campos disciplinares, con quienes compartimos importantes bases teórico-epistemológicas (y por tanto, también políticas)⁴.

³ Liliana Sinisi fue una importante docente e investigadora en Antropología y Educación, y fue quien fundó y sentó las bases de la asignatura mencionada en la Introducción, de la cual fue la Profesora Adjunta a cargo hasta el 2014, año en que falleció.

⁴ Como sintetizamos en otro lugar, “se trata de una tradición que, partiendo del entendimiento de que no hay ninguna esencia ontológica que la distinga de las otras ciencias sociales, recupera una profunda intención de documentar y analizar la diversidad de lo humano, buscando aportar a la desnaturalización y descotidianización de lo propio, así como a la familiarización de lo ajeno, en buena medida a través del análisis de la contextualidad de las prácticas sociales y la significación que les atribuyen sus protagonistas.

(...) Dentro de esta tradición disciplinar, que resulta en una verdadera síntesis de múltiples aportes, se recupera centralmente el enfoque histórico-etnográfico, entendido en términos teórico-metodológicos, en tanto permite la adecuación epistemológica de estos postulados antropológicos fundantes, a las problemáticas y contextos concretos abordados en las investigaciones” (CERLETTI, 2017, p. 131-132).

En esta tradición, por cierto, se han producido sustantivos aportes a partir del análisis de las experiencias que diversos sujetos expresan respecto a múltiples campos de lo social, poniendo en evidencia la potencial riqueza implicada en el análisis de las experiencias como articulador de dimensiones subjetivas y sus relaciones y retroalimentaciones con procesos de mayor generalidad, que incluyen y exceden a los sujetos tomados individualmente. En este sentido, son clave los aportes de aquello que Turner y Bruner (1986) llamaron “Antropología de la experiencia”. Desde una matriz interpretativista, estos autores trabajaron el concepto de experiencia como un mediador entre el sujeto y la realidad, otorgándole un lugar central en el desarrollo de la subjetividad, y en la producción de saberes, es decir, de las prácticas que los sujetos despliegan como expresiones de las experiencias (BRUNER, 1986). Para enriquecer este modo de entender la experiencia también resulta clave poner estas contribuciones en diálogo con aquellas desarrolladas por E.P. Thompson, en términos de la lectura histórica y relacional que hace el autor, desde una tradición marxista, respecto a las experiencias vividas en torno a los procesos de formación de las clases sociales (THOMPSON, 1984).

Desde estas bases conceptuales, en el propio proceso de investigación, al trabajar sobre las relaciones entre las familias y las escuelas (ver CERLETTI, 2014), abrí una arista vinculada a las experiencias de vida de diversos docentes (maestros y maestras de escuelas primarias). Las preguntas de investigación (y de campo) no estaban orientadas a la formación docente en particular, eran sumamente amplias, y guiadas mayormente por un interés etnográfico en conocer quiénes eran esos sujetos, que tanta bibliografía académica sobre la temática asimila a “escuelas” (mientras que el rótulo “familias” engloba básicamente a los adultos con niños en edad escolar a su cargo), entendiendo que ser “docentes” era una de las dimensiones de sus vidas, pero sin duda, no la única. Por tanto, el mismo punto de partida debía consecuentemente ampliarse a sus experiencias. Entonces, la indagación sobre sus propias experiencias siguió un camino abierto a lo que expresaran como significativo, buscando que las preguntas facilitaran esa apertura en lugar de orientar a determinado campo específico de acción. Y así, resultó que con suma frecuencia, los/as docentes con los que trabajaba aludían a experiencias muy diversas, no necesariamente –o no exclusivamente- vinculadas a lo escolar, para explicar su trabajo o su lugar como docentes. Estas expresiones evocaban situaciones de juegos infantiles, de prácticas laborales diversas, de recorridos en relación al arte, de etapas tempranas de la propia escolarización, de momentos de sociabilidad, entre muchas otras. Estas experiencias, entonces, eran usadas desde su presente para explicar las propias biografías –incluyendo sus prácticas y su lugar docente. Esto puso en evidencia que la formación docente no se produce solo en los ámbitos intencionalmente diseñados para ello desde la política educativa (profesorados, magisterios, capacitaciones, etc.), sino a través de múltiples relaciones con las propias

experiencias vividas⁵. Es decir, se produce haciendo diversos usos de las propias biografías, atribuyéndoles una significación presente (retrospectiva y prospectiva, retomando a Bourdieu) que no tenían cuando eran pasado (BOURDIEU, 1986), dando curso así a apropiaciones y producciones del propio lugar docente (incluyendo la práctica) que con frecuencia articulaban dimensiones no previstas por mí, en la investigación, y sobre todo, y justamente, por buena parte de la bibliografía abocada al tema (CERLETTI, 2014).

En efecto, como plantearon ya hace más de treinta años las investigadoras mexicanas Elsie Rockwell y Ruth Mercado (1986),

En la docencia, más que en otros trabajos, se utilizan e integran los diversos conocimientos sociales y culturales que el maestro posee como persona, más allá de su formación profesional como maestro. Este hecho es ineludible, dada la complejidad de la situación docente, complejidad que se da tanto en la relación con el conocimiento escolar como en la relación social con los alumnos. No existe un diseño técnico del proceso de trabajo docente capaz de conformar y de prever –y finalmente controlar– paso por paso, el quehacer cotidiano del maestro (ROCKWELL y MERCADO, 1986, p. 128).

Entonces, ¿qué nos dice todo esto sobre las propias prácticas de enseñanza que llevamos adelante los/as antropólogos/as⁶ y el respectivo proceso formativo? Para empezar, nos dice que el sujeto que enseña despliega sus prácticas a partir de múltiples saberes y conocimientos, en los cuales la formación en esta disciplina tiene un lugar insoslayable, pero no exclusivo. Nos dice también que la formación para la enseñanza no necesariamente dará resultados más efectivos (que, por cierto, habría que discutir qué significa) si apelamos a “técnicas” o “herramientas” provistas por especialistas de otros campos, pensadas en abstracto y con una supuesta aplicación universal. Y nos hace reflexionar también sobre la relación con las propias trayectorias experienciales para producir las prácticas de enseñanza.

Estas trayectorias y experiencias abarcan dimensiones que podemos *en cierto modo* anticipar, y otras que dada su singularidad, son imposibles de prever a priori, pero no por ello son menos significativas para la formación docente de los/as antropólogos/as y las prácticas de enseñanza que desplegamos.

Entre aquéllas que podemos anticipar, se encuentran algunos aportes centrales de la propia tradición disciplinar, que dan lugar a esta puesta en movimiento en relación a las prácticas de enseñanza. Así,

La posibilidad de complejizar la comprensión de los contextos locales en los que se despliega el propio trabajo docente, la multiplicidad de sentidos que tienen las diversas prácticas cotidianas para sus protagonistas, la historicidad de los mismos, cobran centralidad para reflexionar sobre este tema (CERLETTI, 2017, p. 140).

⁵ Un planteo similar, pero enfocado principalmente en las experiencias tempranas de escolarización, se encuentra en Goodson (2003) y en Alliaud (2007; 2017).

⁶ La enseñanza de la Antropología en la Argentina se desarrolla en múltiples espacios escolares y académicos, no siempre identificados de esta forma. Esta situación se analiza (y se compara con el caso brasileño) en Oliveira y Rúa, 2017.

En esta línea, la antropóloga Elena Achilli (2017) ha planteado la importancia de diversos “núcleos antropológicos” en tanto considera que generan un significativo “potencial didáctico de la antropología”. Estos núcleos incluyen la noción de sujeto, de cotidianidad social, de cultura, entre otros, y posibilitan “pensar las prácticas pedagógicas en un sentido integral y cuidadoso de los conocimientos y de las relaciones intersubjetivas que se despliegan en cualquier espacio que supone un proceso didáctico” (ACHILLI, 2017, p. 20). En la propuesta que venimos trabajando respecto a la formación docente de los/as antropólogos/as, entonces, cobra un lugar nodal volver a recorrer con los/as estudiantes estos aportes centrales de la propia tradición disciplinar, poniendo en primer plano las implicancias que tienen en la producción y transmisión intencional de saberes y conocimientos, en contextos educativos situados, desde un enfoque relacional (MENÉNDEZ, 2010). Este retorno a lo que fueron estudiando a lo largo de la carrera –y su profundización en relación a los procesos educativos- tiene una intención que va mucho más allá de la repetición: lo que se busca es poder resituarlos y ponerlos en movimiento reflexivamente en torno a la producción del propio lugar como antropólogos/as docentes. Como planteamos en otro lugar,

El enfoque etnográfico, tal como plantea Elsie Rockwell (2009), no transforma por sí mismo a la educación (ni a otros procesos sociales). Esto es importante decirlo. Pero sí, siguiendo a la misma autora (junto con otros que han profundizado en esto), al que transforma es al etnógrafo como sujeto. Y desde ahí produce conocimiento, desde su propia transformación, fruto de su encuentro en profundidad con el otro, suspendiendo los juicios de valor apriorísticos, historizándolo, contextualizándolo. Expandir esta transformación subjetiva para desplegar las propias prácticas de enseñanza en el encuentro con los estudiantes es la base de nuestra propuesta. No es algo que se pueda hacer de la noche a la mañana, ni implica prácticas transparentes o trasladables linealmente de un contexto a otro. Se trata de un trabajo arduo, procesual, que requiere tiempo y acompañamiento, revisiones, visitas y reflexiones sobre las propias experiencias formativas y las prácticas de construcción de conocimiento (CERLETTI y RÚA, 2017, p. 139).

Asimismo, las experiencias formativas que transitamos como estudiantes de Antropología, si bien constituyen una dimensión relativamente anticipable –en tanto conocemos los planes de estudio, y sabemos que se han cursado varios años de la carrera (con las diversas prácticas de producción de conocimientos que implican)- son por cierto transformativas, en tanto esos saberes, conocimientos y prácticas son activamente apropiados por los/as estudiantes. Estos procesos de apropiación son singulares, y son también la clave de la producción del propio lugar como antropólogos/as docentes. En efecto, se despliegan junto con –en articulación con- otras dimensiones que no son anticipables por quienes elaboramos esta propuesta de formación docente. Del mismo modo que los/as maestros/as con los que desarrollamos el trabajo de campo mencionado más arriba, los/as antropólogos/as como sujetos nos constituimos en y por experiencias formativas que articulan múltiples campos de lo social, y se van imbricando entre sí de modos complejos y no previsibles. Lo previsible, entonces, es la *búsqueda de este proceso reflexivo* –acompañado, dialogado-, para el desarrollo de las prácticas de enseñanza de la antropología, donde esas experiencias no constituyen un dato anecdótico de las propias vidas, sino parte del acervo con el que contamos para analizar nuestras prácticas de transmisión intencional de esos mismos

conocimientos y saberes, a la luz de los aportes y discusiones que provee la tradición disciplinar en la que nos formamos.

Ahora bien, si esta primer dimensión a la que aludimos puede ser anticipada relativamente (sujeta a la inmensa variabilidad que implican los procesos de apropiación), ¿cómo la hacemos dialogar con aquellas otras dimensiones de las vidas de cada sujeto que pueden cobrar significación para su formación y práctica docente? A fin de desarrollar esto con mayor especificidad, a continuación se pondrá en evidencia una situación concreta que tuvo lugar como parte del trabajo desarrollado con dos estudiantes que cursaron la materia mencionada en la introducción durante el año 2017, para lo cual es necesario asimismo presentar sucintamente la modalidad de trabajo de la cátedra.

3 MOVILIZAR LAS PROPIAS EXPERIENCIAS EN LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA

La asignatura a la que vengo aludiendo es anual, y se organiza en dos módulos (cada uno correspondiente a un cuatrimestre)⁷. Durante el primero, la cursada se desarrolla en tres espacios de trabajo: Teóricos, Teórico-Prácticos y Prácticos⁸. En cada uno se van abordando núcleos problemáticos – sostenidos en las bases conceptuales que fuimos esbozando más arriba– desde distintos planos de generalidad, que se van integrando a partir de una serie de producciones y actividades concretas que los/as estudiantes desarrollan en pequeños grupos (los cuales mantienen un trabajo conjunto durante todo el primer módulo). Como planteamos en el Cuadernillo de Cátedra:

Durante el primer cuatrimestre, los tres espacios dictados están organizados en cuatro módulos, a través de los cuales se tematizan y problematizan los contextos educativos y las prácticas de construcción de conocimientos en los mismos, partiendo de los aportes de la propia disciplina. Para ello se avanza en los principales debates conceptuales y epistemológicos que se han desarrollado a lo largo de la historia de la Antropología. A partir de la explicitación de los posicionamientos de la cátedra respecto a tales debates, invitamos a los estudiantes a recuperar sus conocimientos previos y a construir/consolidar sus propios posicionamientos.

Un aspecto fundamental de nuestra propuesta es la producción de conocimientos de primera mano sobre los contextos y los sujetos con los cuales se desplegarán los procesos de construcción de conocimiento. Por ello, la cursada de esta materia implica la dedicación de un tiempo importante por parte de los estudiantes a la realización de trabajo de campo y el análisis interpretativo de los contextos escolares seleccionados, puesto en diálogo con los contenidos disciplinares específicos a ser transmitidos. A partir de esta doble articulación elaborarán sus propuestas de enseñanza, que se plasmarán en las prácticas docentes frente a cursos en

⁷ Actualmente la estructura de la cátedra se compone de dos Profesores Adjunto/a a cargo -Maximiliano Rúa y quien escribe, CERLETTI -; dos Jefes/a de Trabajos Prácticos –Javier García y Mercedes Hirsch-, ocho Ayudantes de Primera (docentes auxiliares): María Laura Fabrizio, Soledad Gallardo, Laura López, Verónica Messina, Virginia Salerno, Verónica Zallocchi, Ana Eva Ziliani y Roberto Zurutuza; y cuatro adscriptos/as (tres estudiantes y una graduada): Ignacio Cassola, Natalia Maudet, Rocío Míguez Palacio y Eugenia Taruselli.

⁸ Esta forma de nominar los distintos espacios tiene que ver con las categorías posibles reguladas por la institución de la que formamos parte.

instituciones de enseñanza media y/o superior (Residencia) durante el segundo cuatrimestre. Así, durante el primer cuatrimestre, cada uno de los espacios abordará esta relación entre los conocimientos producidos desde nuestro marco referencial de la Antropología (tanto para conocer los sujetos y los contextos escolares como para posicionarse y desplegar los contenidos a enseñar) en diferentes niveles de generalidad respecto a los diversos debates abordados y a la concreción de una propuesta de enseñanza. Y finalmente, durante el segundo cuatrimestre, esta propuesta se concretará en prácticas de enseñanza (CERLETTI, RÚA, HIRSCH y GARCÍA, 2018, p. 4).

Así, durante el segundo módulo (correspondiente al segundo cuatrimestre), los tres espacios de la materia se integran en una modalidad de trabajo tutorial. El espacio de Tutorías se conforma por varios grupos de trabajo simultáneos, cada uno de ellos a cargo de un/a docente de la materia. Estos grupos (aproximadamente entre 5 y 10 estudiantes-practicantes por docente-tutor/a en la actualidad) se componen por estudiantes que llevan a cabo sus prácticas docentes de modo individual o en parejas pedagógicas. De tal modo, a cada estudiante se le asigna un/a tutor/a, que trabaja de manera personalizada con estos pequeños grupos colaborativos. Las diferentes discusiones implicadas en todos los espacios del primer cuatrimestre (incluyendo una dimensión analítica respecto a las propias experiencias formativas en la Antropología y más allá) se retoman para avanzar y concretizar la realización de la programación de una Unidad temática con sus respectivas clases, y su puesta en práctica en las instituciones educativas. Los/as docentes a cargo de las asignaturas donde se insertan nuestros/as estudiantes son los/as que estipulan, de modo dialogado, el tema de dicha unidad. Y luego, parte del trabajo de los/as estudiantes consiste en construir los contenidos vinculados a tal tema, y desarrollar la propuesta de enseñanza (un diseño general –planificación- y los respectivos planes de clase) desde una perspectiva antropológica. Es clave de este proceso la retroalimentación que se produce entre los conocimientos que se busca enseñar (en el marco de la construcción de un posicionamiento respecto a la propia tradición disciplinar) y el creciente conocimiento del curso, la institución y los/as estudiantes a quienes se dirige la propuesta, fruto del trabajo de campo realizado a lo largo del año (y la consecuente construcción de vínculos). Este proceso, que se acompaña paso a paso en el espacio de tutorías (con aportes y devoluciones de parte del/a docente y de los/as compañeros/as estudiantes), va dando lugar a diversas prácticas y reflexiones respecto a la producción del propio lugar docente y las prácticas de enseñanza. Como venimos planteando, la resignificación de las propias (y múltiples) experiencias es un aspecto significativo de este proceso.

En este marco se desarrollaron las prácticas de enseñanza de Bruno Maugeri y Lisandro Orlando⁹ (como pareja pedagógica), en una escuela privada católica subvencionada, de la Ciudad de Buenos Aires, en la materia Formación Ética y Ciudadana, en un curso de primer año de la secundaria. Durante el Módulo I de la materia realizaron observaciones participantes en esa escuela (mayormente en otra división del

⁹ Agradezco a ambos la autorización para incorporar sus producciones al análisis de este artículo. Como suele suceder en el trabajo de enseñanza, acompañar los procesos formativos de los/as estudiantes es una experiencia sumamente formativa para quien ocupa el lugar docente también (retomando una idea planteada por Rockwell, 1995), lo cual sin duda me incluye.

mismo año, y en diversas situaciones de la cotidianeidad de la institución), y luego al iniciar el Módulo 2 comenzaron a acercarse al curso donde realizarían sus prácticas. La docente a cargo del curso les asignó como tema la socialización y la construcción de vínculos. A medida que iban conociendo al grupo y a los/as estudiantes con creciente profundidad, fueron también desarrollando un proceso de construcción conceptual de la propuesta de enseñanza a desplegar, articulando y profundizando los conocimientos que la propia tradición disciplinar ha desarrollado al respecto, orientados por la búsqueda de modalidades de trabajo específicas para desplegarlas con esos estudiantes en ese contexto particular. Así, luego de lecturas y re-lecturas (orientadas por mí en algunos casos, y también producto de sus propias búsquedas), comenzaron a estructurar su propuesta¹⁰ en torno a una discusión con la tradición de la sociología funcionalista, que tiende a dividir la socialización y la construcción de vínculos en etapas sucesivas, y correspondientes a grupos específicos y pre-determinados, tales como las familias primero y las escuelas luego (socialización primaria y secundaria; grupos primarios, secundarios y terciarios, etc.). Esta forma de entender la socialización, por cierto, se deslizaba en múltiples supuestos presentes en el diseño curricular en el cual se basaba la materia en la que desarrollaron sus prácticas.

Por tanto, retomando los aportes de la Antropología, y más específicamente del enfoque histórico-etnográfico, emprendieron un recorrido que buscaba complejizar este modo de entender los procesos formativos de los sujetos, haciendo pie justamente en la categoría de experiencias formativas (ROCKWELL, 1995; ACHILLI, 1996), superadora de estas visiones que tienden a dejar a los sujetos en un lugar pasivo y a los grupos de pertenencia como estancos y sucesivos. Como plantearon en la fundamentación de la planificación que elaboraron:

El primer eje de contenidos tendrá como intención reflexionar acerca de “Las Instituciones y la Socialización”, para hacerlo desde una mirada desnaturalizadora. Esto implica, primordialmente, evitar la reificación de estas instituciones y entenderlas como la emergencia de procesos históricos que se encuentran en constante disputa, y que deben ser abordadas en su complejidad, diversidad y particularidad (MAUGERI y ORLANDO, 2017: p. 4).

Luego plantearon un segundo eje en torno a los grupos de pertenencia de los/as jóvenes y las “fronteras” de los mismos:

“El segundo eje que atravesará nuestra unidad, a través de los contenidos vinculados a “Pertenencia y Fronteras”, será el de reflexionar en conjunto acerca de cómo piensan la pertenencia los sujetos con los que estamos trabajando y qué sentidos le atribuyen a las distintas “fronteras” que construyen, para así comprender el carácter local y situado de aquellas experiencias que, en última instancia, son las que dan forma a las distintas instituciones. Es nuestra intención, en la búsqueda de la ruptura de la dicotomía y unilinealidad entre familia y escuela, incluir y reflexionar en conjunto con los estudiantes acerca de “otros espacios” que los atraviesan en sus subjetividades e intersubjetividades” (MAUGERI y ORLANDO, 2017, p. 5).

¹⁰ El proceso de producción de la propuesta de enseñanza se va dialogando en el espacio de Tutorías, y se va plasmando en escrituras, devoluciones, análisis compartido y re-escrituras; y luego se pone en práctica (también con sucesivas reformulaciones según lo que va aconteciendo en cada clase).

Y finalmente, incluyeron una tercera dimensión centrada en “los distintos modos de regulación e intervención que existen por parte del Estado en relación a las distintas problemáticas que aparecen en las experiencias de los sujetos, tanto en sus organizaciones domésticas como en la escuela” (MAUGERI y ORLANDO, 2017, p. 5-6), a partir de la cual integraban lo trabajado en los ejes anteriores.

Para el desarrollo de las clases, fueron construyendo propuestas de trabajo en las que utilizaban diversos recursos audiovisuales y escritos, tales como publicidades de diferentes momentos históricos, fuentes documentales, relatos de vida, entre otros, a partir de las cuales iban dialogando y analizando con los/as estudiantes del curso los temas propuestos, agregando explicaciones y ordenando las discusiones.

Este recorrido implicó también una revisita a sus propias experiencias formativas, de modo consecuente con el enfoque que estaban dando al contenido a trabajar. En una de las clases decidieron explicitar algunas dimensiones de sus propias infancias y juventudes, a partir de incorporar y compartir con los/as estudiantes objetos materiales que aludían a ciertas experiencias, y que evidenciaban la presencia de distintos sujetos, grupos e instituciones, que complejizaban y trasvasaban las fronteras de “familia” y “escuela”. Así lo hicieron, y transcribo sus descripciones y reflexiones posteriores a la clase:

Luego, nosotros expusimos algunos elementos significativos y personales que generaron risas, silencios, respeto, que evidenciaron la importancia de otros lugares formativos. El recurso fue interesante desde lo entretenido de mostrar cosas personales para que los chicos las descubrieran o comprendieran los significados que les dábamos nosotros. A la vez, recurrimos a lo lúdico para ridiculizarnos en algún tramo como elemento de entretenimiento. En resumen, los objetos que llevamos tuvieron otra potencia que la que podía tener una mera exposición (MAUGERI, 2017, p. 3).

Creo que el momento de mayor conexión con nuestros estudiantes se dio hacia el final de la clase, al momento que utilizamos el recurso planificado. La intención fue la de realizar una exposición de algunos elementos personales vinculados a nuestras propias experiencias formativas que evocaran la existencia de aquellos “otros espacios” a través de los cuales transitamos y aún continuamos transitando como personas. Fuimos mostrando, de forma intercalada, tres elementos personales cada uno. Bruno llevó una malla de la cruz roja, un libro que lo había orientado hacia el estudio de las ciencias sociales y una carta de un juego de animé. Por mi parte, llevé para compartir con los estudiantes una cinta de capitán de un equipo de fútbol al cual pertenecí durante mi adolescencia, un pañuelo del grupo scout del cual formaba parte, y una cruz franciscana que me habían regalado al final de mis estudios secundarios, la cual le había regalado a mi madre y ella me la había devuelto durante su enfermedad. A medida que los íbamos exponiendo, los chicos intentaban adivinar de qué se trataba cada uno de aquellos elementos, resultando la exposición por momentos graciosa y por otros un tanto emotiva. Considero que pudimos comunicar los diversos significados que representan aquellos elementos para nosotros, y cómo los mismos se encuentran atravesados por relaciones sociales y por nuestras experiencias formativas. Fue el momento de la clase en que más se involucraron e intervinieron activamente, debido a la potencia del recurso visual y tangible, y a lo genuino del mismo (ORLANDO, 2017, p. 10).

Es sumamente sugestivo el modo en que se fueron retroalimentando algunas expresiones de las experiencias formativas de determinados momentos previos de sus vidas, con los aportes que se fueron apropiando de la tradición disciplinar en la que se formaron luego, y el desarrollo de una relación con los/as estudiantes de ese primer año y la construcción de conocimientos que desplegaron al respecto.

En efecto, para Bruno y Lisandro hacer deportes, ir a los Boy Scouts, etc., tuvo sin duda una considerable significación subjetiva en el desarrollo de esas mismas actividades. Sin embargo, al trabajarlas luego, para enseñar justamente el concepto de experiencias formativas, esas mismas experiencias adquirieron un significado que no tuvieron cuando fueron mero presente. En el proceso de construir conocimientos con otros/as –lxs estudiantes de sus prácticas- esa experiencia se objetiva, se ve con distancia analítica, y cobra un valor teórico para conceptualizar las experiencias formativas en general (y en particular, la discusión que estaban dando sobre la importancia de no pensar en términos exclusivos a las escuelas y las familias como los únicos contextos formativos significativos de los niños y jóvenes en nuestra sociedad). Y en ese sentido, se transforma en algo más que hacer deportes o ser Boy Scout, y así sucesivamente. La genuinidad de ese proceso, interpreto, da lugar a una interesante respuesta por parte de sus estudiantes (los/as jóvenes del curso en el que hicieron sus prácticas): se genera el momento de mayor involucramiento en la clase, y como escribió Lisandro, el momento de mayor conexión entre los diversos sujetos que estaban formando parte de esa situación social (la clase), y con ello, el de mayor significatividad de los contenidos enseñados. Más aún, pienso que lo que se produjo en ese momento es un indicio de un proceso de apropiación que articula tanto los conocimientos previamente producidos, dentro de determinada tradición disciplinar en la que se basan (y frente a otra con la que discuten), con dimensiones significativas –y resignificadas- de sus propias vidas. En el encuentro de estas dos dimensiones, que se retroalimentan en su proceso de enseñanza, ellos mismos se van encontrando y produciendo como docentes-antropólogos. Los sujetos en relación a los que plantearon esa práctica de enseñanza –que en sí al menos condensaba esas dos dimensiones conceptuales y vitales- a la luz de los indicios que tenemos para interpretar qué les pasó con eso, se conectaron de un modo más vívido, demostraron gran interés. Entiendo, así, que se acercaron significativamente a ese conocimiento que se estaba construyendo de esta forma.

4 A MODO DE CIERRE Y NUEVAS APERTURAS

“En la comprensión de algo tan intensamente personal como la enseñanza, es crítico que conozcamos sobre la persona que el/la docente es”¹¹ (GOODSON, 1980, p. 69).

Esta idea que plantea Ivor Goodson (1980) resulta un interesante analizador para reflexionar sobre el o la docente que somos, para seguir pensando en cómo nos hacemos (docentes), cómo nos formamos. O mejor dicho, cómo nos vamos formando. Y en nuestro caso, somos antropólogos/as enseñando

¹¹ La versión original del autor es la siguiente: “In understanding something so intensely personal as teaching, it is critical that we know about the person the teacher is” (GOODSON, 1980: 69)

Antropología. De hecho, somos antropólogos/os pensando los procesos formativos, analizándolos desde un enfoque que no pretende ceñirse a unas arbitrarias fronteras disciplinares, pero que sí reconoce el peso de determinadas tradiciones teórico-metodológicas y los aportes para pensar esta temática. Y eso nos vuelve sobre las propias prácticas de enseñanza, y nos lleva a situar la mirada en los sujetos que protagonizamos esas prácticas. De hecho, la piedra angular de este artículo ha sido una suerte de versión invertida o derivada de esa frase: la persona que el/la docente es, hace a la/el enseñante que se es (o se va siendo). El trabajo sobre las propias experiencias, como argumenté acá, no puede restringirse de antemano a un campo determinado de acción, porque eso implicaría asumir como punto de partida que se puede establecer apriorísticamente a qué de lo realmente vivido se le atribuirá una particular significación, y que esa significación se traducirá en determinadas acciones (por caso, los modos de enseñar). Dicho de otra forma, las experiencias formativas de un sujeto articulan múltiples y complejas dimensiones vitales, que solo pueden ser conocidas retrospectivamente. Y otro tanto puede decirse sobre los modos en que esas experiencias son significadas, usadas, puestas en movimiento. En esos usos (lo cual condensa prácticas y sentidos) presentes lo que se moviliza eventualmente trasciende las significaciones que tuvo en otra temporalidad. El valor formativo de una experiencia (o de la experiencia), así, no se produce necesariamente –o solamente- en el devenir de esa experiencia, si no en las significaciones posteriores, en los modos en que esa experiencia se expresa en prácticas (discursivas y no discursivas). Esas expresiones de las experiencias (BRUNER, 1986) van también más allá de la misma experiencia, como vimos en la situación que desplegaron Bruno y Lisandro.

Vale decir que no precisamente todos los contenidos que una/o enseña tienen esta articulación tan estrecha con una experiencia vivida. En este sentido, tomar ese momento de las clases de Lisandro y Bruno tiene un valor analítico por lo significativo que resulta para desarrollar esta hipótesis, sobre la que venimos trabajando desde hace tiempo. Por cierto, es insoslayable mencionar que yo acompañé como docente-tutora ese proceso de sus prácticas, con lo cual esta hipótesis sobre la relación con las propias experiencias en la formación y el trabajo docente fue un aspecto que entró a jugar en el diseño de sus clases y en la conceptualización de la unidad temática que diseñaron y enseñaron. Justamente, la retroalimentación de estas aristas del proceso es lo que hace este caso tan sugestivo para analizar estas relaciones, y para seguir desarrollando esta hipótesis y esta praxis. En ese sentido, la potencia del trabajo sobre las experiencias formativas para movilizar las propias prácticas de enseñanza explica la significatividad del ejemplo. Es parte del trabajo artesanal -como plantea Alliaud (2017), retomando a Philip Jackson- del proceso formativo y de la práctica docente movilizar estas articulaciones más allá de la particularidad de los contenidos enseñados y a enseñar.

REFERENCIAS

- ACHILLI, E. **Práctica docente y diversidad sociocultural**. Rosario: Homo Sapiens, 1996.
- ACHILLI, E. **Investigación y Formación Docente**. Rosario: Laborde Editor, 2000.
- ACHILLI, E. **Investigar en Antropología Social. Los desafíos de transmitir un oficio**. Rosario: Laborde Editor, 2005.
- ACHILLI, E. Enseñar Antropología. Una Introducción. En CERLETTI, L. y RÚA, M. (Comps.). **La enseñanza de la Antropología**. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, 2017. P. 15-28.
- ALLIAUD, A. La biografía escolar en el desempeño de los docentes. *In*: Serie "Documentos de Trabajo" N° 22, Escuela de Educación, Universidad de San Andrés. 2007.
- ALLIAUD, A. **Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio**. Buenos Aires: Paidós, 2017.
- ALLIAUD, A. y ANTELO, E. El fracaso de enseñar. Ideas para pensar la enseñanza y la formación de futuros docentes. En Brailovsky D. (coord.), **Sentidos perdidos de la experiencia escolar. Angustia, desazón, reflexiones**, cap. I, pp. 27-56. Buenos Aires: Noveduc, 2008.
- BATALLÁN, G. **Docentes de infancia. Antropología del trabajo en la escuela primaria**. Buenos Aires: Paidós, 2007.
- BERTELY BUSQUETS, M. La etnografía en la formación de enseñantes. *Teoría Educativa*, Salamanca, n° 13, p. 137-160, 2001.
- BOURDIEU, P. L'illusion biographique. *Actes de la recherche en sciences sociales*. Vol. 62, 1, 69-72, 1986.
- BRUNER, E. M. Experience and its Expressions. En Turner, V. y E. Bruner (eds.), **The Anthropology of Experience** (pp. 3-32). Urbana and Chicago: University of Illinois Press, 1986.
- CERLETTI, L. "Antropología y Educación en Argentina: de condiciones de posibilidad, preocupaciones en común y nuevas apuestas". *Revista Horizontes Antropológicos* (UFRGS, Porto Alegre, Brasil), Número temático "Antropología, Etnografía e Educação", vol.23 no.49, pp. 123-148, set./dic. 2017.
- CERLETTI, L. Enfoque etnográfico y formación docente: aportes para el trabajo de enseñanza. *Pro-Posições*, Brasil, v. 24, n°2 (71), p. 81-93, mayo/ago 2013.
- CERLETTI, L. **Familias y Escuelas. Tramas de una relación compleja**. Ed. Biblos: Buenos Aires, 2014.
- CERLETTI, L.; RÚA, M. Antropología de la enseñanza. *In*: CERLETTI, L. RÚA, M. (Comps.). **La enseñanza de la Antropología**. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, 2017. P. 121-142.
- CERLETTI, L.; RÚA, M.; GARCÍA, J. y HIRSCH, M. Cuadernillo de Cátedra. Departamento de Ciencias Antropológicas, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Mimeo, 2018.
- EDELSTEIN, G. Problematizar las prácticas de enseñanza. *Perspectiva*, Florianópolis, v.20, n°2, p. 467-482, jul/dic. 2002.

FABRIZIO, M.L. y GALLARDO, S. "¿A quiénes les 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, Brasil, n° 2 (1), p. 8-20, ene-mar 2016.

GOODSON, I. Hacia un desarrollo de las historias personales y profesionales de los docentes. Revista Mexicana de Investigación Educativa. Vol. 8, 19, 733-758, 2003.

GOODSON, I. Life Histories and the Study of Schooling. Interchange, Vol 11. N° 4, 1980, pp. 62-76.

LANDER, E. Saberes coloniales y eurocéntricos. En Lander E. (comp.), **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales**. Clacso, 2000.

MAUGERI, B. Reflexión de clase 3. Documento de trabajo realizado para la materia Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza de la Antropología, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Mimeo, 2017.

MAUGERI, B. y ORLANDO, L. Planificación de unidad. Documento de trabajo realizado para la materia Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza de la Antropología, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Mimeo, 2017.

MENÉNDEZ, E. **La parte negada de la cultura. Relativismo, diferencias y racismo**. Rosario: Prohistoria, 2010.

NEUFELD, M. R. y THISTED, J. A. (comps.). **De eso no se habla... Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela**. Buenos Aires: Eudeba, 1999.

NEUFELD, M. R. y WALLACE, S. Antropología y Ciencias Sociales. De elaboraciones históricas, herencias no queridas y propuestas abiertas. En Neufeld et. al. (comps.), **Antropología Social y Política. Hegemonía y poder: el mundo en movimiento** (pp. 37-56). Buenos Aires: Eudeba, 1998.

OLIVEIRA, A. y RÚA, M. Formação de Professores para o Ensino de Antropologia no Brasil e na Argentina. Perspectiva, Florianópolis, v. 34, n°2, mayo/Agosto, 2017.

ORLANDO, L. Reflexiones finales. Documento de trabajo realizado para la materia Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza de la Antropología, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Mimeo, 2017.

ROCKWELL, E. De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela. En Rockwell, E. (coord.), **La escuela cotidiana** (pp. 13-57). México: Fondo de Cultura Económica, 1995.

ROCKWELL, E. y MERCADO, R. La práctica docente y la formación de maestros. En **La escuela, lugar de trabajo docente**, DIE/Cinvestav/IPN, 1986.

SINISI, L. La formación docente en la Facultad de Filosofía y Letras: desarrollo y experiencia acumulada. Revista Espacios de crítica y producción, Buenos Aires, N° 46, p. 123-127, sep. 2011.

SINISI, L.; CERLETTI, L.; RÚA, M. La enseñanza de la Antropología y la formación de profesores. Revista Espacios de crítica y producción, Buenos Aires, N° 46, p. 94-101, sep. 2011.

THOMPSON, E. P. La sociedad inglesa del siglo XVIII: ¿lucha de clases sin clases? En **Tradición, revuelta y conciencia de clases** (pp. 13-61). Madrid: Ed. Crítica, 1984.

TURNER, V. y E. BRUNER (eds.). **The Anthropology of Experience**. Urbana and Chicago: University of Illinois Press, 1986.