



**Soledad Gallardo**



Universidad de Buenos Aires (UBA - Argentina)

[soldelalma@hotmail.com](mailto:soldelalma@hotmail.com)

**María Laura Fabrizio**



Universidad de Buenos Aires (UBA - Argentina)

[marialaurafabrizio@gmail.com](mailto:marialaurafabrizio@gmail.com)

# **“ME GUSTARÍA ENSEÑAR EN UN LUGAR QUE NO SEA LA ESCUELA”: SENTIDOS EN TORNO A LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA EN CONTEXTOS FORMATIVOS DIVERSOS Y ALTERNATIVOS A LA ESCUELA SECUNDARIA “TRADICIONAL”**

## **RESUMO**

En este artículo reflexionaremos sobre los sentidos desplegados por estudiantes de antropología que están realizando su formación docente en la Universidad de Buenos Aires (UBA), en torno a prácticas de enseñanza y los espacios formativos que eligen para llevarlas a cabo. A partir de una perspectiva socio-antropológica abordaremos, por un lado, los sentidos que aparecen en las decisiones que toman estos futuros antropólogos-docentes respecto a la elección de la institución educativa para realizar sus “prácticas”; y por otro lado, nos detendremos en el proceso de deconstrucción/desnaturalización que éstos deben emprender para definir y realizar propuestas pedagógicas y antropológicas que resulten significativas, en contextos históricamente situados, para los sujetos destinatarios de la enseñanza.

**Palavras-chave:** Sentidos y prácticas. Contexto formativo. Desigualdad social.

## **“I WOULD LIKE TO TEACH IN A PLACE THAT IS NOT THE SCHOOL”: MEANINGS REGARDING TEACHING PRACTICES IN DIFFERENT AND ALTERNATIVE EDUCATIONAL CONTEXTS TO THE “TRADITIONAL” SECONDARY SCHOOL**

## **ABSTRACT**

In this paper we will reflect about the meanings that are displayed by anthropology students who are doing their teaching education at the University of Buenos Aires (UBA), around the teaching practice and the training spaces they choose to carry them out. From a socio-anthropological perspective, we will address, on the one hand, the meanings that appear in decisions made by these future anthropologists-teachers regarding the choice of the educational institution to carry out their “practices”; and on the other hand, we will dwell on the process of deconstruction/denaturalization that these must undertake to define and make pedagogical and anthropological proposals that are significant, in historically situated contexts, for the target subjects of the reaching.

**Keywords:** Practices and meanings. Learning contexts. Social inequality.

Submetido em: 01/12/2018

Aceito em: 07/02/2019

Ahead of print em: 04/03/2019

Publicado em: 25/04/2019



<http://dx.doi.org/10.28998/2175-6600.2019v11n23p432-447>



## I INTRODUCCIÓN

En este artículo reflexionaremos sobre los sentidos desplegados por antropólogos o estudiantes de antropología que están realizando su formación docente en la Universidad de Buenos Aires (UBA), en torno a la práctica docente y los espacios formativos en los que la misma se lleva a cabo.

Es importante señalar que, para finalizar la formación universitaria de grado, los estudiantes de antropología pueden optar por dos caminos diferentes para obtener su titulación. Uno de ellos es la realización de una tesis de investigación para alcanzar el título de Licenciado en Ciencias Antropológicas, y el otro camino implica cursar una serie de materias y realizar un período de "prácticas docentes" para la obtención del título de Profesor en enseñanza media y superior de Antropología.

En este sentido, nuestras reflexiones se enmarcan en y son producto de nuestro trabajo como docentes y tutoras en el espacio curricular Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza en Antropología, última materia que deben cursar los estudiantes para obtener el título de profesores y en el marco de la cual llevan adelante sus prácticas específicas para la formación docente<sup>1</sup>.

La materia aludida tiene una cursada con características de anualidad; desarrollándose durante la primera mitad del año un primer módulo en el que los estudiantes asisten a clases teóricas, teórico prácticas y clases prácticas. Durante la segunda mitad del año, se desarrolla un segundo módulo en el que funcionan espacios de tutoría que se caracterizan por el seguimiento personalizado de las "prácticas docentes" que deben realizar los estudiantes para obtener la titulación de Profesor de Enseñanza Media y Superior en Antropología. Durante este módulo, la cursada ocurre con una modalidad de taller, en pequeños grupos, coordinados por tutores, que acompañan el proceso de los cursantes. El desarrollo de las "prácticas docentes" implica, en primer lugar, que los estudiantes elijan un contexto formativo para realizarlas y en segundo lugar que realicen una serie de observaciones en estos contextos a fin de registrar las relaciones entre los sujetos y las particulares características que toman los procesos de producción de conocimiento. A partir de estas observaciones durante las cuales visitan la institución y presencian las clases de una materia particular vinculada temáticamente a nuestra formación como antropólogos, planifican un núcleo temático y una serie de clases que desarrollarán de manera práctica en dichos espacios. Luego de la realización de estas "prácticas docentes" y de la aprobación de un trabajo reflexivo final sobre el recorrido, los estudiantes obtienen el título de Profesor.

Es importante señalar que la variedad de contextos formativos entre los que los estudiantes pueden elegir para la realización de sus prácticas es diversa y amplia, y da la posibilidad de seleccionar entre

---

<sup>1</sup> Cabe destacar que ambas autoras de este trabajo somos investigadoras en el campo de la Antropología y Educación, formamos parte de equipos de investigación que integran el Programa de Antropología y Educación radicado en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA y nuestras investigaciones problematizan una diversidad de aspectos referidos a esta temática.

instituciones más "tradicionales" como la escuela secundaria; o espacios más informales o "alternativos" como propuestas pedagógicas y educativas de los movimientos u organizaciones sociales como los "bachilleratos populares"; o instancias estatales delineadas para que jóvenes y adultos concluyan su formación secundaria obligatoria, como los "Fines" o "CENS", entre otras opciones. Más adelante, nos referiremos a las características de cada uno de estos contextos.

Las reflexiones que desplegaremos en este artículo refieren a la segunda parte de la materia y se vinculan, por un lado, a las decisiones que toman los estudiantes respecto a la elección de la institución educativa para realizar las prácticas de enseñanza y por otro, al proceso de deconstrucción/desnaturalización que deben emprender en el armado y la realización de propuestas pedagógicas y antropológicas, que resulten significativas en contextos históricamente situados, para los sujetos destinatarios de la enseñanza. En este sentido, desde una perspectiva socioantropológica, analizaremos una experiencia de "prácticas docentes" desarrollada en el marco del segundo módulo de la materia mencionada, con la intención de desandar sentidos, representaciones y prácticas desplegadas en torno a jóvenes, adultos y la construcción de conocimiento en modalidades educativas asumidas como formas diferentes y "alternativas" a la escuela secundaria "tradicional". Entendemos que la problematización y abordaje analítico de estas instancias nos permitirá echar luz sobre el proceso formativo de los antropólogos, su inserción en el campo educativo y la diversidad de prácticas a partir de las cuales construimos conocimientos en antropología. Asimismo, creemos que los sentidos que orientan las decisiones de los estudiantes al momento de elegir la institución educativa para realizar las prácticas de enseñanza nos hablan también de formas contemporáneas y políticas, de enseñar en contextos de desigualdad social.

## **2 ACERCA DE LAS ELECCIONES EN TORNO AL "DÓNDE" ENSEÑAR**

Durante el año 2006, en Argentina, se sancionó la Ley Nacional de Educación N° 26.206 que establece, entre otra multiplicidad de aspectos, a la educación secundaria como obligatoria y su concreción tiene como principal responsable al Estado. A partir de esta transformación legal, se crearon diversas políticas educativas que buscaron garantizar el derecho a la educación y el cumplimiento de la obligatoriedad de la escuela secundaria (MONTESINOS, SCHOO y SINISI, 2009; MONTESINOS y SINISI, 2009). Desde dependencias estatales nacionales y provinciales, entonces, se impulsaron una gran cantidad de cambios que incluyeron desde adecuaciones edilicias para poder albergar la cantidad de estudiantes que, a partir de ese momento, deben ingresar y permanecer en la escuela; reubicación de

docentes en nuevos espacios curriculares, hasta la creación de nuevas ofertas para garantizar el cumplimiento de la obligatoriedad.

Es así como se produjo el surgimiento de múltiples iniciativas escolares -estatales y no estatales- que buscaron facilitar el acceso y la terminalidad de la escuela secundaria a sectores sociales que históricamente quedaron fuera de ella (TERIGI, 2010; GARCÍA, et al: 2010). Aunque la historia del sistema en este nivel de enseñanza da cuenta que ya existían experiencias destinadas a la educación de jóvenes y adultos (FINNEGAN, 2012; CAPELLACCI y MIRANDA, 2007) por ejemplo, en Ciudad de Buenos Aires existen los CENS, Centros de Enseñanza de Nivel Secundario que, en los años 60', surgen impulsados por los sindicatos para que sus trabajadores realicen estudios secundarios; en la actualidad, conviven una variedad de ofertas que tienden a trascender los modos de la escolarización moderna en su formato<sup>2</sup>. Dentro de estas distintas iniciativas, están las impulsadas concretamente por el Estado mediante políticas que promueven la democratización educativa, es el caso de las Escuelas de Reingreso en Ciudad de Buenos Aires o, a nivel nacional, el Plan FINES de Finalización de Estudios Secundarios y aquellas surgidas en el marco de movimientos sociales, como son los Bachilleratos Populares.

En relación con las Escuelas de Reingreso, son experiencias llevadas adelante en la Ciudad de Buenos Aires, creadas entre los años 2004-2006 en el marco del Programa educativo "Deserción Cero" con el propósito de "reincorporar" al nivel secundario a jóvenes entre 16 y 18 años que no estuvieran escolarizados (ARROYO, et al, 2007). A través de una propuesta pedagógica diferente y diversas estrategias, esta iniciativa acerca la escuela a las necesidades de los adolescentes y jóvenes que quieren volver a estudiar. Son presentadas como novedosas en su formato por tres aspectos: menos materias y cursado simultáneo; régimen especial de equivalencias; asistencia y aprobación por materia. En cambio, el Plan FINES, creado en el año 2008 y de alcance federal, se caracteriza por ser una gestión conjunta entre los Ministerios de Educación, nacional y jurisdiccional<sup>3</sup>, con organizaciones sociales y comunitarias para que jóvenes y adultos puedan terminar sus estudios secundarios en el contexto local. Por ello, la mayoría de las veces, estas organizaciones son las que brindan lugar para establecer las sedes y el trabajo de coordinación de los referentes comunitarios es importante para su desarrollo. Por último, los Bachilleratos Populares también son instancias de escolarización secundaria de jóvenes y adultos, pero desarrollados

---

<sup>2</sup> En este contexto, la educación de jóvenes y adultos se convierte en objeto de atención por parte de las políticas educativas gubernamentales, de algunas agencias multilaterales de asistencia técnica y financiera y de instituciones académicas (FINNEGAN, 2012).

<sup>3</sup> Se origina en el marco de la Resolución N°22/07 del Consejo Federal de Educación. Ciudad de Buenos Aires, por ejemplo, adhiere al PLAN FINES por medio de la Resolución N°8644/08, estableciendo como primera etapa del ciclo lectivo 2008-09, completar la educación secundaria de los jóvenes y adultos mayores de 18 años que habían concluido en forma regular el último año de la educación secundaria común y adeudaban materias.

por los movimientos sociales y gestionados inicialmente de manera autónoma. Se crean a partir del 2001<sup>4</sup> como espacios que fomenta otro tipo de saber y una forma de organización distinta a la de las escuelas públicas (ARROYO, et al: 2007) y sus fundamentos se centran en la Educación Popular y la Pedagogía Crítica (MICHI, 2012). En muchas ocasiones, estas iniciativas buscan el reconocimiento del Estado para poder otorgar certificados oficiales a los alumnos que transitan la escolaridad media en el marco de esta propuesta<sup>5</sup>.

Más allá de su génesis y características particulares, todas estas instancias formativas coinciden en presentarse como propuestas "flexibles", "inclusivas"; "adecuadas a las necesidades" de jóvenes y adultos erigiéndose, muchas veces, como alternativas críticas al formato "tradicional" de la escuela secundaria. Asimismo, comparten el hecho de ser propuestas dirigidas a sectores que ya no podrían cursar en el sistema medio, por ejemplo, porque la edad no se los permite o provenientes de sectores vulnerables, como es el caso de los que asisten a las propuestas impulsadas por los movimientos sociales, generalmente quienes estudian en los Bachilleratos Populares o Plan FINES participan del movimiento o son residentes de los barrios en los que se asientan estas propuestas. Estas características, a la vez, convierten a este tipo de ofertas educativas en una instancia más que sugerente para el desarrollo de las "prácticas docentes" de nuestros estudiantes quienes, a lo largo de los años, vienen planteando con cierta recurrencia expresiones de deseos como la que da nombre a este artículo: *me gustaría enseñar en un lugar que no sea la escuela*.

Entonces, cuando estas iniciativas -similares a las mencionadas- son elegidas por los futuros antropólogos-docentes, aparecen significadas por particulares sentidos acerca de los modelos pedagógicos allí en juego -asumidos tempranamente como "opuestos" a la escuela media "tradicional"- y también sobre los sujetos que participan de esa experiencia. Con relación a la primera cuestión, interpretamos que muchos supuestos que acompañan estas elecciones se articulan con las propuestas pedagógicas que divulgan estos espacios "alternativos" de escolarización y que, en su mayoría, se inscriben en la Educación Popular<sup>6</sup>. Asimismo, muchos estudiantes tienen contacto con estas experiencias de modo previo a cursar nuestra materia, por conocer a alguien que se encuentra enseñando o ser parte de las organizaciones

---

<sup>4</sup> En Ciudad de Buenos Aires el primer Bachillerato Popular es del 2004 y al igual que la modalidad estatal CENS, su plan de estudios tiene una duración total de tres años.

<sup>5</sup> En el 2008, los Bachilleratos Populares de Ciudad de Buenos Aires son reconocidos por el Estado y comienzan a ser supervisados por la Dirección de Educación del Adulto y el Adolescente (DEAA). Denominados nuevas Unidades de Gestión Educativa Experimental (UGEE) los títulos son emitidos por la DEAA y de acuerdo con estadísticas del año 2016 la población que participa de estas propuestas no supera el 1,4% (alrededor de 569 jóvenes y adultos) de la matrícula que asiste a las ofertas de gestión estatal (Gerencia Operativa de Investigación Estadística, 2017).

<sup>6</sup> La Educación popular es una perspectiva pedagógica orientada principalmente en los planteos de Paulo Freire quien proponía a la educación como práctica de libertad enfrentada necesariamente a los modelos dominantes. Freire se preocupó principalmente por los sectores populares y oprimidos como los campesinos del Nordeste Brasileiro. Esta orientación pedagógica reflexiona sobre el rol del educador y cuestiona su lugar como un espacio de autoridad y como único portador del conocimiento válido. Asimismo se propone concebir a la educación como un proceso en el que todos los sujetos son activos subrayando la necesidad de reconocer la historia, la cultura y los saberes de los sujetos destinatarios de la enseñanza.

encargadas de impulsarlas "en el territorio" junto a otras actividades que desarrollan en el barrio como parte de un programa político. De este modo, con frecuencia, las primeras descripciones que estos estudiantes realizan de los contextos educativos observados etnográficamente tienen como anclaje una construcción dicotómica de *educación popular/educación tradicional* y desde allí, en clave de quiebre y oposición (GARCÍA, 2010; CAISSO, 2017), comienzan a interpretar lo registrado en esos contextos particulares de transmisión intencional de saberes disciplinares (CERLETTI y RÚA, 2016).

Por otro lado, en conexión a los supuestos que suelen aparecer entre nuestros cursantes sobre los sujetos que participan de estas experiencias, los mismos refieren a la pertenencia social de quienes son destinatarios de estas ofertas educativas: mayormente sectores "vulnerables" que quedaron "fuera" de –y por– la escuela "tradicional". Así, los sentidos en juego en torno a la procedencia social de estos estudiantes se entrelazan con concepciones del lugar docente ligado a un compromiso social y político para con los sectores populares y que, conectados a la dicotomía antes mencionada, operarían como preferencia para realizar las prácticas en estos espacios "alternativos" de enseñanza.

No obstante, la experiencia de campo y las interpretaciones que se hacen de ella, como mencionamos, se discuten grupalmente en los espacios de tutoría de la materia con la intención no sólo de explicitar lo que cada estudiante considera significativo, sino también la de trabajar los propios supuestos epistemológicos a partir de una práctica situada (CERLETTI y RÚA, 2016). En este sentido, el ejercicio de revisar colectivamente los modos en que se interpretan las prácticas observadas por los estudiantes refuerza, a la vez, el análisis conceptual de la propia trayectoria y los saberes que la constituyen para luego avanzar en el conocimiento de los sujetos, las relaciones y contextos de acción con mayor profundidad. Asimismo, la ampliación de este registro permite problematizar la posible linealidad que presentan las primeras descripciones de las experiencias. En el caso que nos convoca, aquellos estudiantes que comenzaron sus interpretaciones del campo en base a la dicotomía "*educación popular/educación tradicional*" para dar cuenta de prácticas de enseñanza desarrolladas en iniciativas presentadas como "diferentes" a una escuela secundaria oficial, tuvieron que emprender un camino reflexivo -crítico y relacional- que les permitiera desandar valoraciones y sentidos que no necesariamente se relacionaban con la cotidianidad de los espacios observados, sino que estaban más cercanos a una mirada romántica (CAISSO, 2017) sobre lo que se presenta como "alternativo" al sistema. En conexión a ello, cabe destacar que en los primeros "borradores" de las propuestas de enseñanza diseñadas por los futuros antropólogos-docentes para estos espacios, era frecuente encontrar fundamentos que la postulan como "libertarias" per se, subyaciendo la idea de que al involucrar a jóvenes y/o adultos de sectores subalternos en un proceso de enseñanza-aprendizaje "crítico", consecuentemente, los habilitaría a "desnaturalizar" relaciones sociales de poder y dominación.

Entonces, recapitulando, la linealidad que a veces encontramos en esas primeras descripciones y/o fundamentos, es abordada y repensada con ellos en los espacios de tutoría de la materia y al mismo tiempo que se revisan los modos de interpretar las prácticas observadas, se refuerza el análisis conceptual sobre la propia práctica y los saberes que ésta supone en su historicidad (CERLETTI y RÚA, 2016; CERLETTI, 2017). Todo ello en clave de entender los procesos de enseñanza como la construcción de una particular relación social contextualizada en la que se pone en juego la circulación de conocimientos en específicas dinámicas intersubjetivas entre los sujetos comprometidos en los procesos de enseñar y aprender que resultan de una complejidad extrema (ACHILLI, 2016). Así, en nuestra propuesta como cátedra el *quehacer etnográfico* se constituye en una práctica fundamental para acceder y construir conocimiento de la vida cotidiana en las instituciones educativas y, a la vez, ese proceso nos posibilita problematizar el propio lugar docente desandando los supuestos y saberes, producto de trayectorias sociales y políticas particulares. Por tal motivo, desnaturalizar y descotidianizar los complejos contextos y procesos educativos donde los estudiantes se insertarán como futuros docentes y antropólogos es central para la construcción y el desarrollo de las prácticas docentes, a riesgo de que los supuestos que se juegan en torno a esas experiencias se conviertan en obstáculos epistemológicos (ROCKWELL, 2009) que, en la linealidad de las interpretaciones, tiendan a soslayar instancias de contradicción o resistencias de los sujetos (GARCÍA, 2011).

Por tanto, en este devenir problematizador tiene lugar la construcción teórica de propuestas de enseñanza de saberes disciplinares por parte de nuestros estudiantes, futuros antropólogos-docentes. Un proceso que promueve la incorporación de la complejidad de los contextos, relaciones y sujetos, que prioriza el registro etnográfico de espacios formativos elegidos para identificar, desde la escala de la vida cotidiana y más allá de los sentidos iniciales, quiénes son sus destinatarios, cuáles son sus prácticas como así también las relaciones que éstos construyen con el saber para, desde allí, delinear prácticas de enseñanza significativas, situadas y que posibiliten la construcción de conocimiento en el contexto de la clase (FABRIZIO y GALLARDO, 2016).

### **3 ACERCA DEL "CÓMO" ENSEÑAR**

En este punto nos interesa reflexionar sobre el proceso que involucra la materialización de propuestas de enseñanza de saberes disciplinares mediante "prácticas docentes" concretas. Para ello, haremos foco en una experiencia desarrollada bajo la modalidad de "pareja pedagógica"<sup>7</sup> en un espacio

---

<sup>7</sup> La modalidad de "pareja pedagógica" es una alternativa a las "prácticas docentes" individuales. De esta manera, los estudiantes que transitan la materia pueden optar, previa aprobación de sus tutores, porque la **realización del trabajo que implican** las

formativo "no tradicional" como es el Plan FINES y que tuvimos la oportunidad de acompañar como docentes tutoras en el marco de la materia. A la vez, seleccionamos esta experiencia –entre otras posibles– porque constituye un *analizador significativo* (ALTHABE y HERNÁNDEZ, 2004) que nos permite desandar la complejidad –de relaciones, lógicas, sentidos, etc.– no sólo de la formación de antropólogos-docentes sino también de la construcción y puesta en práctica de propuestas de enseñanzas de la antropología. Esto es, posibilita echar luz sobre las vicisitudes que envuelven al proceso de integrar lo que se quiere enseñar con el *cómo y para qué enseñarlo*, que posibilite la construcción de conocimiento en el aula por parte de los sujetos involucrados en esa interacción de enseñanzas y aprendizajes (ACHILLI, 2016; CERLETTI y RÚA, 2016; CERLETTI, 2017).

Ahora bien, cabe señalar que nuestras estudiantes, protagonistas de la experiencia seleccionada, iniciaron el segundo módulo de la materia con la certeza de no querer realizar sus prácticas de enseñanza en una escuela y solicitaron poder realizarlas como "pareja pedagógica", argumentando que se conocían "de hace tiempo" y trabajaban "muy bien juntas". Con nuestra aprobación a ese pedido, comienzan la búsqueda del lugar dónde enseñar. En este caso, contaban con varios "contactos" que les permitía acceder a "experiencias comunitarias" de escolarización y en donde "podían dar" alguna materia vinculada a nuestra formación disciplinar. Así, decidieron realizar sus "prácticas" en una sede del Plan Fines ubicado en un barrio popular de la zona sur de Ciudad de Buenos Aires. Como ya mencionamos, el Plan FINES es una iniciativa estatal creada en el 2008 como parte de una política educativa de *inclusión escolar* y obligatoriedad de la escuela secundaria. En su mayoría, sus destinatarios son jóvenes y adultos de sectores "vulnerables" que, por diferentes circunstancias, no ingresaron o permanecieron en la escuela "tradicional". Asimismo, la gestión conjunta entre Estado y organizaciones sociales promueve que la terminalidad de los estudios se concrete en el contexto local, sobre todo en instalaciones fuera de la escuela. Por ejemplo, la sede en que las futuras antropólogas-docentes comenzaron la experiencia de campo para luego construir una propuesta de enseñanza, era una Capilla ubicada en la entrada del barrio y que cedía parte de su edificio para el FINES en el turno de la noche. Es en ese contexto, entonces, donde nuestras estudiantes tendrían que "dar clases" en la materia de Historia a un grupo de 2do. año, conformado tanto por mujeres y hombres que eran vecinos del barrio. El tema que "les tocó" fue: "el Peronismo"<sup>8</sup>, en torno al cual iban a tener que desarrollar una programación de contenidos que no sólo se adecuara a una perspectiva antropológica sino

---

prácticas docentes sea de a dos. Esto es: realizar en conjunto las observaciones, las planificaciones, y finalmente poner en acto las clases de a pares.

<sup>8</sup> El peronismo es un movimiento político surgido en Argentina a mediados del Siglo XX alrededor de la figura de Juan Domingo Perón y un considerable número de sindicatos. Muchos historiadores coinciden en señalarlo como un movimiento político-sindical que se caracterizó por la promoción de derechos sociales -conquista de derechos políticos para las mujeres- y laborales, con un fuerte perfil favorable a la clase trabajadora.

también y, sobre todo, integre lo documentado -y analizado- etnográficamente sobre las prácticas, relaciones y sujetos involucrados en ese contexto educativo.

En relación con el proceso de definición de la propuesta de enseñanza por parte de las estudiantes, y en consonancia con lo desarrollado en la primera parte de este artículo, las primeras descripciones sobre lo observado se acercaban a esa mirada "romántica" (CAISSO, 2017) de las "experiencias comunitarias" en tanto "inclusivas" y entrelazadas al extracto social de los sujetos destinatarios de esta. Algunas veces, estos supuestos aparecían en críticas al docente a cargo de la materia que, por lo que proponía como clase, tendía a ser calificado de "poco compromiso" y, por ende, "reproductor de la lógica escolar". Como en tantas otras oportunidades, estos primeros registros e interpretaciones fueron trabajados con las estudiantes en los espacios de tutoría que, como ya mencionamos, se caracterizan por un ir y venir constante entre lo que se quiere enseñar, cómo y a quiénes (CERLETTI y RÚA, 2016). A la vez, la ampliación de registros sobre las prácticas de los estudiantes de este 2do. año en la materia de Historia y las relaciones que se jugaban en ese particular contexto (entre estudiantes, estudiantes y docentes, estudiantes y conocimiento) permitió a las futuras antropólogas y docentes centrar el análisis en las formas que asumían las trayectorias de vida de los estudiantes en las interacciones observadas y problematizar su vinculación con la producción de conocimiento en el aula. Así, recuperaron una serie de situaciones etnográficas que permitían interpretar el intercambio de experiencias, traídas como ejemplos por los estudiantes, como un "recurso" que, sin ser promovido por el profesor a cargo, "enriquecía" y daba contrastes a su modalidad expositiva. En contraposición y discutiendo con ese "formato" entonces, nuestras estudiantes definieron una propuesta de enseñanza de saberes disciplinares que hacía eje en "recuperar las experiencia de los sujetos" y "promover el diálogo como herramienta para la construcción de conocimiento en torno al Peronismo". Contenido, este último, que debían desarrollar en una serie de 5 clases de 2 horas reloj cada una.

## 4 LA PUESTA EN PRÁCTICA

La materialización de cada propuesta de enseñanza requiere estar atentos y continuar reflexionando sobre los modos particulares que asume la articulación planificada del *qué* con el *cómo* (ACHILLI, 2016). En este sentido, la experiencia seleccionada aquí como *analizador significativo* se caracterizó por una constante reflexividad emprendida por las estudiantes luego del desarrollo de cada clase, que buscaba comprender vicisitudes surgidas e imprevistos en conexión a la propuesta, respuestas de los sujetos y formas que adquirió la "transposición" de contenidos en el aula (CANDELA, 2001). Asimismo, la programación de contenidos definidos sobre el Peronismo como movimiento político y

sindical resultó de un trabajo de contrastación crítica (ACHILLI, 2016) que recuperó el conocimiento disciplinar de la antropología y la historia como base para decidir qué recortes hacer, cómo y por qué. De esta forma, la propuesta se destacó por lograr una "adecuación" antropológica de un contenido diseñado curricularmente desde la Historia y para ello, nuestras estudiantes hicieron foco en la vida cotidiana para reconstruir los múltiples actores involucrados en el movimiento y conectados a procesos sociales más generales que envolvieron ese particular momento histórico de la Argentina.

No obstante, el propósito que movilizó la definición de dicha propuesta se relacionaba con "recuperar la experiencias de los sujetos" para desde allí "producir conocimiento sobre el Peronismo" y, en su puesta en práctica, encontró varias vicisitudes y desafíos. Por ejemplo, la diversidad de trayectorias de vida que habían sido otrora pensada como "insumo" que permitiría, a través del intercambio, producir prácticas de apropiación y construcción de nuevos saberes entre los estudiantes, aparecía en el devenir de las primeras clases interpretada como "obturando el diálogo". Así, una dimensión no tenida en cuenta en la problematización de las relaciones observadas en la experiencia de campo y que estaba presente, como era el carácter intergeneracional del grupo destinatario de la propuesta (sus edades iban de los 18 a 60 años) provocaba que los intercambios estuvieran atravesados por múltiples experiencias que no sólo eran disímiles, sino que muchas veces operaban como legitimadoras o no de ciertas intervenciones cuando del Peronismo se trataba. Las personas de "mayor edad" que habían vivido sus infancias más cercanas al primer período de gobierno de Juan Domingo Perón (1946 -1955) y sus juventudes en el tercer mandato presidencial de éste (1973-1974) fueron ocupando un lugar de validación o impugnación sobre la participación de los estudiantes más jóvenes. Así, "lo vivido" del -y en el- Peronismo se convirtió en un vector que direccionaba la construcción de conocimiento en torno a ese particular contenido de historia argentina y, de acuerdo con el registro que hacían las futuras antropólogas-docentes, la rispidez resultante de esa interacción provocaba el silenciamiento de algunos compañeros.

Entonces, como forma de sortear esos conflictos en el aula, nuestras estudiantes creyeron pertinente adecuar lo planificado inicialmente como dinámica grupal centrada en el debate, hacia una dinámica que promoviera la producción escrita e individual y les permitiera a ellas como docentes, visualizar la apropiación de contenidos por cada estudiante. Para ello, en la tercer clase hicieron uso de fuentes históricas y pasajes de legislaciones de la época para trabajar las transformaciones sociales, políticas y económicas que caracterizaron al primer mandato presidencial de Perón. No obstante, la puesta en práctica de esta nueva planificación produjo otros desafíos, ligados a que los estudiantes no lograron sortear en la resolución de las consignas, la esquemática lógica de pregunta-respuesta. El resultado de dicha actividad fue traído al espacio de tutorías de la materia, presentándolo con bastante enojo y frustración. Allí pudimos trabajar con el resto de los estudiantes, los sentidos que aparecían en torno a la práctica de la

escritura, los saberes que se ponen en juego y su relación con la producción de conocimiento. En un primer momento, nuestras practicantes culpaban al "formato escuela" por el resultado de la actividad propuesta a sus estudiantes, quienes, según ellas, no "salieron del texto" para elaborar las respuestas. Nuevamente aparecía la construcción dicotómica de lo "tradicional" versus lo "alternativo" para explicar formas de resolución de los sujetos que, aquí, se alejaban de las expectativas docentes de "construir" con –o en– ellos una "mirada crítica" y eran leídas rápidamente como "reproduciendo lógicas del sistema". Sin embargo, la revisión conjunta de lo que pasa en las clases, ese ir y venir reflexivo entre lo que debió ser y lo que fue habilitado por interrogantes que facilitan desnaturalizar las prácticas y reconocer en ellas las "huellas históricas" que la constituyen (ROCKWELL, 2009; ACHILLI, 2005) permitió trastocar la culpabilización a "la escuela" que traía el discurso de nuestras estudiantes. En este sentido, mediante el análisis sobre los significados y lógicas que cobra la escritura en el proceso de escolarización no sólo de esos estudiantes de 2do. año del Plan FINES sino de todos nosotros en tanto *personas educadas* (LEVINSON y HOLLAND, 1996) se fue reconstruyendo la complejidad que entraña la resolución de una consigna por parte de sujetos concretos. Como bien señala Maximiliano Rúa (2016) las prácticas de escritura tienen un lugar destacado en nuestra sociedad y articulan valoraciones diferenciales sobre los usos de la lengua en el marco de procesos sociohistóricos que exceden a la escuela y, a la vez, "hablan" de las trayectorias formativas de los sujetos involucrados (en este caso estudiantes del FINES y futuras antropólogas docentes). Entonces, en ese proceso de revisión y a la luz de que las prácticas de escritura se configuran a partir la valorización que construyen los sujetos en un determinado contexto social e histórico, se arribó a la conclusión de que la consigna que motorizó la actividad –una serie de preguntas sobre fuentes históricas– transmitía un determinado estilo de escritura y que los estudiantes, a la vez, supieron interpretar desde sus experiencias escolares.

Así, revisando posibilidades y limitaciones asociadas a la escritura como forma de producción de conocimiento -pero no entendida como la única válida- esta pareja pedagógica accedió, luego de varias sugerencias, a llevar adelante una actividad que imbricaba la producción escrita a una dinámica grupal para recrear lo que se iba a abordar como contenido de la clase: la primera huelga obrera a Perón emprendida por ferroviarios en 1950<sup>9</sup>. Esta clase era la cuarta en la programación, previa al cierre de la unidad temática y tenía la peculiaridad de que iba a ser observada por una de nosotras en tanto docente y tutora del espacio

---

<sup>9</sup> Uno de los primeros conflictos importantes contra el gobierno de Juan D. Perón que se desarrolló entre 1950-51, en reclamo de aumento salarial y condiciones laborales. Dos años antes, Perón había nacionalizado los ferrocarriles (Ferrocarriles Argentinos) y junto a ello, otorgado derechos laborales y aumento salarial a sus trabajadores. No obstante, en noviembre de 1950 el gobierno se niega a otorgar aumentos salariales y allí comienza el conflicto, que implicó la realización de tres huelgas sucesivas, siendo el 23 de enero de 1951 cuando el Ministerio de Trabajo declara su ilegalidad.

de las prácticas. De este modo, lo que se describe a continuación tiene como base el registro realizado en ese momento en torno a lo que sucedió en el aula con la correspondiente planificación:

*Las futuras antropólogas docentes comienzan la clase anotando en el pizarrón el tema que verían hoy: "huelga de ferroviarios a Perón" y anotan la fecha: 15 de noviembre de 1950. A continuación, piden a los estudiantes que se dividan en grupo, aclarando que antes de juntarse tienen que sacar un "papelito" de la bolsa que sostiene una de las docentes. Allí encontrarán el personaje que les toca representar en la actividad y, a la vez, explican que cada personaje forma parte de los sectores implicados en el hecho histórico del que trata la clase. De este modo, un grupo mayoritario representará a los trabajadores ferroviarios, otro grupo más pequeño a los funcionarios del Ministerio de Trabajo y tres estudiantes asumirán el lugar de los representantes sindicales. Algunos estudiantes al escuchar la propuesta se "quejan" pero acceden a participar, tomando un "papel" de la bolsa y buscando al grupo que le correspondía integrar. Una vez elegidos "al azar" los personajes y conformados los grupos, nuestras practicantes leen un breve escrito que, para contextualizar la escena (y que luego entregan a cada grupo), narra los hechos que precedieron a ese conflicto gremial cuyos reclamos fueron por aumento salarial y mejores condiciones de trabajo. Finalizada la lectura consultan si tienen alguna duda y una estudiante pregunta si esa fue la única huelga que le hicieron a Perón, le contestan que no, que la de noviembre fue la primera de tres huelgas que realizaron los trabajadores ferroviarios, pero que en esta clase sólo se detendrán en esa que da inicio al conflicto. Luego de esta aclaración pasan a dar la consigna de la actividad: los trabajadores debían producir un escrito que diera cuenta de sus reclamos; los sindicalistas debían encargarse de transmitirlo a los funcionarios y allí negociar una posible solución para que se levante la huelga. Los estudiantes, si bien al principio se "quejaron" sobre la modalidad llevada a cabo para conformar los grupos, al escuchar la consigna la mayoría demostró entusiasmo y, al poco tiempo, el aula estuvo inmersa en un constante bullicio que denotaba intercambio de ideas y producción colectiva. En el transcurso de la clase, mientras algunos "trabajadores" se encargaban de "consensuar" los puntos del reclamo, otros estaban abocados a la tarea de confeccionar afiches para difundir el conflicto, en el otro extremo del aula estaban "sentados" los funcionarios del Ministerio prestando atención al "movimiento obrero" y en un ir y venir se encontraban los representantes sindicales que, por momentos, les tocaba "guiar" los reclamos (que iban desde el pedido de aumentos salariales hasta la creación de una "guardería" para los hijos de las "compañeras" trabajadoras) o "informar" sobre la situación a los funcionarios del Ministerio de Trabajo. Aunque la actividad concluye apurada por la proximidad del recreo, las últimas palabras están a cargo de los funcionarios, quienes se comprometen a llevar lo planteado "al general" (Perón) pero adelantan que se hará todo lo necesario para que la huelga concluya, ya que esa era "su voluntad". Antes de salir, son varios los que se acercan a la pareja pedagógica para saludarlas y decirles que había estado "muy buena la clase".*

(Síntesis de Observación de Clase, Noviembre de 2015)

La descripción sintética de esta experiencia áulica nos permite visibilizar, de algún modo, lo que la antropóloga Elena Achilli (2016) señala como el producto de los usos pedagógicos que habilitan las lógicas etnográficas de observar, escuchar, registrar y/o escribir, así como la documentación y problematización de las cotidianidades sociales que se mueven en la vida escolar. En este sentido, a diferencia de lo acontecido en la actividad de la clase anterior, en esta ocasión nuestras estudiantes logran articular de forma creativa el cómo con el qué enseñar, trascendiendo el mero contenido curricular para dar lugar a los saberes, prácticas y relaciones que tienen lugar en ese particular grupo de 2do. año, potenciando trayectorias sociales e intergeneracionales para promover la construcción de nuevos conocimientos que, si bien refieren a hechos históricos concretos, se transforman y actualizan en su significado al calor de lo que los sujetos traen con sus experiencias de vida. Aquí, por ejemplo, la producción escrita subvierte la lógica pregunta-respuesta y cobra forma de "afiche" que, al aludir a reclamos de necesidades concretas como puede ser "una guardería para los hijos de las compañeras", deja de ser formulaciones vacías que

silencian a sus propios protagonistas quienes, en su mayoría además de ser estudiantes, son trabajadores de un barrio popular de la zona sur de Ciudad de Buenos Aires.

Asimismo, consideramos que lo que "allí sucedió" es producto del proceso de reflexión crítica y analítica que constituyen las prácticas de enseñanza no sólo de estas estudiantes sino de la mayoría de los estudiantes que transitan nuestra materia. Como describimos a lo largo de estas páginas, los futuros antropólogos-docentes eligen dónde enseñar para hacer sus primeras "prácticas", así muchos de ellos deciden que ese lugar no sea la escuela y seleccionan ámbitos que se presentan como "alternativos" al sistema "tradicional", pero que no dejan de ser espacios escolarizados.

Entonces, a esa primera toma de posición de nuestros estudiantes y que vinculamos a supuestos sobre particulares "modalidades pedagógicas" que difunden dichos espacios junto al "compromiso social" con los sectores subalternos, le siguen otras tomas de decisiones que se conectan con lo documentado en esos contextos formativos desde el quehacer etnográfico, práctica fundamental para acceder y producir conocimientos de la vida en sociedad (ACHILLI, 2016). No obstante, como vimos, hacer conscientes las selecciones y jerarquizaciones que se realizan de los contenidos y cómo quieren enseñarlos en el marco de una propuesta de transmisión de saberes disciplinares que resulte significativa, implica transformar los supuestos y sentidos iniciales para dar lugar a la complejidad de los contextos, de las relaciones y prácticas de los sujetos que constituyen a la iniciativa seleccionada y en la cual cobrará vida la propuesta de enseñanza.

En este sentido, el posicionamiento epistemológico de nuestra materia entiende a las prácticas de enseñanza como prácticas situadas social e históricamente, con lo cual dar lugar al conocimiento en profundidad de los sujetos y los contextos de acción posibilita problematizar, en ese ida y vuelta reflexivo, lo que aparece en un primer momento como dicotómico o prescriptivo y que, en los casos aquí analizados, se jugaban en torno a lo "tradicional" y lo "alternativo" en la educación secundaria de jóvenes y adultos de sectores populares. Estas formulaciones, como vimos en la frustración y enojo de nuestras practicantes cuando los estudiantes no resolvieron la consigna como ellas lo habían imaginado, anteponen una preocupación en torno a lo que está mal o lo que está bien que, si bien pudo ser trabajado en el espacio de tutorías, puede obturar la pregunta sobre el por qué se hizo lo que se hizo de esa manera o la posibilidad del registro de una variedad mucho más amplia de prácticas, de sentidos e interpretaciones (CERLETTI y RÚA, 2016).

A modo de síntesis, mediante el análisis de esta experiencia desarrollada por nuestras estudiantes en un 2do. año de un Plan FINES y en la materia de Historia, intentamos dar cuenta sobre el complejo proceso que involucra la formación docente, su inserción en el campo educativo y la diversidad de prácticas a partir de las cuales se pueden construir conocimiento desde nuestra disciplina, la Antropología.

## 5 PALABRAS FINALES

A partir de este escrito nos propusimos visibilizar los modos en que los practicantes de la materia Didáctica Especial y Prácticas de la enseñanza en Antropología, en el desarrollo de muchas veces su primera experiencia docente, emprenden un camino que implica desnaturalizar supuestos propios, producto de trayectorias sociales y políticas particulares. Para ello, nos centramos en los sentidos registrados –de forma recurrente– en los futuros antropólogos-docentes cuando eligen para hacer sus “prácticas” espacios “alternativos” a la escuela y los desafíos que encuentran cuando, para el análisis del registro etnográfico, tienen que problematizar supuestos que proponen una mirada dicotómica entre la *educación popular* y la *educación tradicional*. Asimismo, entendemos que el ejercicio por superar miradas polarizadas y románticas permite reconocer las complejidades propias de los contextos de enseñanza, abriendo la interpretación sobre las contradicciones que allí se suscitan y también los conflictos. La situación compartida como síntesis de esas experiencias fue en esa dirección: más que quedarse en el reconocimiento de “formatos”, logró avanzar de forma creativa en una propuesta que dio lugar a la producción de nuevos sentidos en torno al contenido a enseñar por parte de los estudiantes y haciendo uso de sus experiencias concretas.

Así, desnaturalizar y descotidianizar los complejos contextos y procesos educativos donde los estudiantes se insertan como antropólogos y docentes, no sólo es necesario para definir propuestas de enseñanza sino, como bien señala Achilli (2017) este ejercicio continúa “en el proceso de reflexión sobre la propia práctica, para complejizar al sujeto que aprende, para dar cuenta de la no-naturalidad de los contenidos ni de las relaciones entre los sujetos y los saberes”. Por tanto y más allá del posicionamiento teórico-político que las definen, las propuestas de enseñanza no pueden ser asumidas a priori como significativa, como vimos, será la forma que irá cobrando y el análisis reflexivo que se puede hacer de ellas, la que dará significación a lo que se quiso enseñar y construir desde allí nuevos conocimientos colectivos que, muchas veces, exceden al contenido escolar.

## REFERENCIAS

ACHILLI, Elena. **Investigar en Antropología social. Los desafíos de transmitir un oficio**. Rosario, Laborde Editor, 2005

ACHILLI, Elena. Enseñar Antropología. Una introducción. En: CERLETI, Laura; RÚA, Maximiliano (Comp.) **La enseñanza de la antropología**. Buenos Aires, Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, 2016, pp. 17-29.

ALTHABE, Gérard; HERNÁNDEZ, Valeria. Implicación y reflexividad en antropología. **Journal des anthropologues**, Vol. 98-99, pp. 15-36. 2004

- ARROYO, Mariela; NOBILE, Mariana; POLIAK, Nadina; SENDON, María. Escuelas de Reingreso: análisis de una política de inclusión en un contexto fragmentado. En: IV JORNADAS DE JÓVENES INVESTIGADORES. Octubre, 2007, Buenos Aires. **Anales** Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, UBA, 2007. Disponible en: <https://www.aacademica.org/000-024/247>
- CAISSO, Lucía. Educación popular, educación tradicional: análisis etnográfico de un conflicto en un bachillerato Popular. **Etnográfica Revista do Centro em Rede de Investigação em Antropologia**. Vol. 21 (2), pp. 341-364. 2017
- CANDELA, Antonia. Transformaciones del conocimiento científico en el aula. En: ROCKWELL, Elsie (Coord.) **La escuela cotidiana**. México, Editorial Fondo de Cultura Económica, 2001, pp. 173-197
- CAPELLACI, Inés; MIRANDA, Ana. La obligatoriedad de la escuela secundaria en Argentina. Deudas pendientes y nuevos desafíos. **Serie La Educación en Debate**, N°4, pp. 1-32, Documentos de la DiNIECE. Ministerio de Educación, 2007
- CERLETTI, Laura. Enfoque etnográfico y formación docente: aportes para el trabajo de enseñanza. **Pro-Posições**, Vol.24, N°2, pp. 81-93, 2013
- CERLETTI, Laura. Antropología y Educación en Argentina: condiciones de posibilidad, preocupaciones en común y nuevas apuestas. **Horizontes Antropológicos**, Año 3, N°49, pp. 123-148, 2017
- CERLETTI, Laura; RÚA, Maximiliano. Antropología de la Enseñanza: conocimientos y experiencias. En: CERLETTI, Laura; RÚA, Maximiliano (Comp.) **La Enseñanza de la Antropología**. Buenos Aires, Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Buenos Aires, 2016, pp. 31-46
- FABRIZIO, María; GALLARDO, Soledad. ¿A quiénes le enseñamos y qué contenidos elegimos? Repensando la contextualización y la producción de conocimiento en el aula desde -y para- la enseñanza de la antropología. **REBES - Revista Brasileira de Ensino Superior**, Vol 2, N°1, pp. 8-20, 2016
- FINNEGAN, Florencia. **Educación de Jóvenes y Adultos. Políticas, instituciones y prácticas**. Buenos Aires, Editorial AIQUE Educación, 2012
- GARCÍA, Javier; ALIATA, Soledad; PANDRA, Eleonora; PAOLLETTA, Horacio. Escuelas de reingreso: Transformaciones educativas en contextos urbanos desiguales. En: VI JORNADAS "VIVIR EN LA CIUDAD". **Anales** Universidad Nacional de Rosario, Facultad de Humanidades y Artes, junio 2010
- GARCÍA, Javier. Bachilleratos Populares y 'autonomía: ¿espacios de transformación o de la reproducción? **Boletín de Antropología y Educación**, Año 1, N°2, pp. 1-9, 2011
- LEVINSON, B. y HOLLAND, D. *The cultural production of the educated person: An Introduction*, New York, State University, New York Press. 1996
- MICHI, Norma. Educación de Adultos, educación popular, escuelas alternativas. Cinco décadas de encuentros y desencuentros. En: FINNEGAN, Florencia (Comp.) **Educación de Jóvenes y Adultos. Políticas, instituciones y prácticas**. Buenos Aires, Editorial AIQUE Educación, 2012

MONTESINOS, Paula; SCHOO, Susana; SINISI, Liliana. Aportes para pensar la educación de Jóvenes y adultos en el nivel secundario. Un estudio desde la perspectiva de los sujetos. **Serie la Educación en debate**, N°7, pp. 1-39. Documentos de la DiNIECE. Ministerio de Educación, 2010

MONTESINOS, María Paula; SINISI, Liliana. Entre la exclusión y el rescate. Un estudio antropológico en torno a la implementación de programas socioeducativos. **Cuadernos de Antropología Social**, N° 29, 2009, pp.43-60, 2009

ROCKWELL, Elsie. **La experiencia etnográfica. Historia y cultura en procesos educativos**. Editorial Paidós, Buenos Aires, 2009

RÚA, Maximiliano. Las prácticas de escritura en el entramado escolar: entre conocer, saber y conocimiento. **RUNA**, N°37, pp. 105-121, 2016

TERIGI, Flavia. En la perspectiva de las trayectorias escolares. **Lecturas posibles**, Vol. 3, pp. 2-13. Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina, 2013.