

**Ignacio Norberto Cassola:** Estudiante Ciencias Antropológicas (UBA) y Profesor de Educación Primaria. Mail: ignacio.cassola@bue.edu.ar

**María Mercedes Abugauch:** Estudiante Ciencias Antropológicas (UBA) y Profesora de Educación Primaria. Mail: mm.abugauch@gmail.com

**¿Qué lugar ocupan los sujetos en relación con la estructura en los procesos de construcción de conocimiento? Una revisión de las teorías de la reproducción y la resistencia desde una perspectiva antropológica de la vida cotidiana.**

### **Introducción**

En el año 2016 comenzamos a transitar el trayecto final de nuestra cursada como estudiantes del Profesorado de Ciencias Antropológicas (UBA). Luego de haber tenido un acercamiento a la didáctica de manera general, cursamos la materia de didáctica específica de nuestra disciplina. La propuesta de la cátedra fue pensar los procesos educativos desde la perspectiva histórico etnográfica, entretejiendo un corpus teórico con la observación y práctica en el aula. Con este objetivo debimos elegir una institución educativa en la cual llevar adelante este proceso y una materia particular donde realizar las prácticas.

Siendo “Didáctica especial” una instancia anual, la primera mitad de la cursada consistió en la elaboración de un programa propio desde una perspectiva antropológica; construido a partir del análisis del programa original de la materia elegida, las observaciones realizadas en las clases y el material bibliográfico trabajado. Luego en la segunda parte, elaboramos una planificación de 4 clases enmarcadas en el programa original de la materia elegida, haciendo foco en una de sus unidades temáticas.

Como docentes de nivel primario, elegimos un espacio de formación docente para realizarlas. De esta manera, nos vinculamos con una materia del Espacio de Definición Institucional (EDI) de la Escuela Normal Superior Nro. 5 “Gral. Martín Miguel de Güemes”. Éste espacio consiste en la orientación que cada Institución define, que en este caso pone el foco en “La Educación Popular en la Formación Docente”.

Teniendo en cuenta nuestras inquietudes como docentes, esta orientación fue convocante. Al mirar el recorrido de la materia del EDI desde una perspectiva antropológica, se nos presentaron desafíos interesantes para pensar una propuesta de enseñanza que, anclada en la institución, permitiera problematizar algunos sentidos alrededor de lo que se entiende como “educación popular” en este contexto. Para esto, el

eje que atravesó nuestras prácticas consistió en pensar la relación entre los sujetos y la estructura en los procesos de construcción de conocimiento, para revisar y reflexionar sobre los contenidos de la materia; particularmente sobre las “Teorías de la Reproducción” y las “Teorías de la Resistencia y Liberación”.

### **La institución. De los primeros asombros a la construcción de una problemática**

La Escuela Normal Superior nro. 5 “Gral. Martín Miguel de Güemes” está ubicada al sur de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en el barrio de Barracas. Se trata de una institución que abarca cuatro de los niveles del sistema educativo. El nivel inicial, primario y secundario comparten edificio y el terciario está en un anexo, en otra manzana. A pocos metros está el CGP (centro de gestión y participación) del gobierno de la ciudad correspondiente a la comuna 4.

Históricamente se ha caracterizado por ser una zona de desarrollo industrial y de barrios obreros más o menos residenciales, entre los que se encuentran la Villa 21-24 y NHT Zavaleta. Actualmente esta zona está siendo objeto de un proceso de “revalorización”, por impulso del gobierno de la ciudad de Buenos Aires, a cargo del partido político Pro desde el 2007, con acciones tales como declararla “Distrito de Diseño” y mudar edificios gubernamentales hacia allí. También, por la zona se encuentran grandes hospitales clínicos y de salud mental (Hospital Rawson, Hospital Borda, Hospital Tobar García y Hospital Moyano) así como otros edificios afines. A su vez, al lado de la escuela se encuentra el puente donde están las vías del ferrocarril Roca, en el que transitan trenes hacia el sur del conurbano bonaerense.

El edificio anexo donde funciona el profesorado tiene aspecto de casona vieja. Cuenta con un pasillo central a partir del cual se distribuyen algunas aulas. En el segundo piso hay algunas pocas aulas más y un espacio muy grande que se utiliza como Juegoteca. Esta fue armada alrededor del proyecto del Espacio de Definición Institucional (EDI). La regente nos dijo al respecto: *“Vimos que había una necesidad de agregar juego en la educación primaria. Porque no tienen materias de juego en la educación primaria. Inicial sí (...) También como iniciativa de los EDI, que necesitaban un espacio propio para sus prácticas. Se consiguió un subsidio, se compraron muchas cosas”*.

También se motorizó otra funcionalidad de este espacio que vincula al profesorado con “la comunidad”: los viernes abren la juegoteca para niños y niñas. Este momento lo coordina un profesor junto con estudiantes. También la juegoteca es el

espacio institucional desde donde se organizan unas jornadas que suceden dos veces por año que se llaman “Antón Pirulero”. Allí se corta la calle, se invitan a las otras organizaciones e instituciones del barrio (movimientos, organizaciones de base, el Borda, etc), y llevan a cabo estas jornadas de juego.

Estas experiencias dicen mucho sobre la dinámica de la institución. En lo cotidiano, el profesorado del Normal 5, es habitado con familiaridad por sus estudiantes. Son aproximadamente 120, tanto en el turno mañana como el vespertino. Según docentes y autoridades, la población que asiste es en su mayoría trabajadores/as, algunos/as con familia, aunque también existe un número de estudiantes que recién egresan del secundario. El trato entre las personas suele ser bastante personal y de confianza, entre estudiantes mismos, con quienes trabajan allí, con profesoras y profesores.

A través del relato que la regente nos hace, encontramos una caracterización del estudiantado como “militantes” o vinculados con organizaciones sociales del barrio. Esta representación se expresa en jornadas y charlas que observamos, preparadas por docentes y estudiantes: por ejemplo jardines comunitarios de una organización que compartían su enfoque y propuesta de trabajo; como también vimos carteles sobre charlas autogestionadas por los estudiantes y el centro de estudiantes con diversas organizaciones sociales de la zona.

### **La materia en el marco del Plan de Estudios: “Introducción a las Pedagogías Críticas” (IPC)**

La asignatura es parte del “Espacio de definición institucional” (EDI) del Profesorado de Enseñanza Primaria e Inicial. El mismo, como todos los profesorados desde el año 2009, se rige por un Plan de Estudios de cuatro años (Plan de Estudios RM N° 6635/MEGC/2009 o Plan de Estudios RM N° 6626/MEGC/2009) que lo constituye como una carrera de grado con un tronco común dado por “Campos de Conocimiento” (Campo de la Formación General, Campo de la Formación Específica y Campo de la Formación en las Prácticas Docentes). A su vez, posee una orientación particular para los recorridos en la formación de los estudiantes a partir de atravesar instancias curriculares del mencionado EDI, que atienden a las necesidades y demandas de cada institución. Según el Plan de Estudios (2009) *“la elección de estos espacios de definición institucional deberá ser discutida y acordada por los diversos actores institucionales, garantizando la articulación con las unidades curriculares obligatorias*

y el porcentaje prescrito para los campos de la formación específica y de las prácticas docentes en los que se establece carga horaria de definición institucional”. Explicitamos y hacemos énfasis en este contexto en el sentido que consideramos que “La normativa es asimismo campo, discurso nativo, y sintetiza, materializa, relaciones y procesos sociales” (Petrelli, L. 2014), considerando la forma en que los sujetos se apropian de ella.

Es interesante pensar cómo es que esta institución construyó el “Espacio de Definición Institucional” (EDI). Su proyecto se centra en la “educación popular”, reivindicando ciertas formas de educar, diferenciándose de otros sentidos políticos de la educación entendida en tanto “escolarización” y “reproductora de desigualdades”(Programa IPC, 2016 ). Cuando la reforma del plan de estudios propone en los profesados esta posibilidad de pensar una “definición institucional”, la regente nos cuenta que luego de ser trabajado en una asamblea de docentes y estudiantes, se tomó esta inquietud principalmente del estudiantado. Este interés impulsa a dos profesoras a armar un proyecto con base en esa temática que es presentado al consejo directivo junto con otro proyecto de EDI sobre la informática.

En la votación gana casi por unanimidad la orientación en “educación popular”. Sobre esta definición institucional, la regente nos contó que ella cree que tuvo una mayor pertinencia social por la presencia de estudiantes con un perfil más “militante” que le dieron una fuerte impronta al proyecto. Por otro lado, también nos contó que al profesorado se inscriben muchos egresados y egresadas de bachilleratos populares de la zona y que para ella, la mirada transversal sobre “educación popular” de la institución quizás hace que “se sientan más contenidos”.

El Proyecto de Definición Institucional se denomina “La Educación Popular en la Formación Docente”, el cual tiene como propósito “... aportar a las y los estudiantes una instancia que invite a conocer y vivenciar experiencias de educación popular, sus postulados y fundamentos, con el objetivo de pensar, renovar, imaginar nuevas intervenciones dentro de la escuela pública. (...)Aportar a la construcción de un pensamiento y una práctica pedagógica que tenga como meta la inclusión social y la democratización del acceso y permanencia en la educación formal” (Programa IPC, 2016).

El programa estipulado por esta instancia curricular pretende realizar un recorrido por ciertos enfoques de la pedagogía del siglo XX entendidas como “críticas” y como respuesta a una educación “tradicional” o “bancaria”. Para ello, propone una

clasificación que divide las teorías de *reproducción* de las teorías de la *resistencia – liberación*, con el propósito de que los estudiantes se adentren en sus fundamentos para poder luego “*comprender la práctica educativa como una práctica política, responsabilizándose de su rol como docentes*”(Programa IPC, 2016). El recorte teórico de la materia para concretar este recorrido aborda autores como Althusser, Bourdieu, Giroux, Paulo Freire, Cantero, Tadeu Da Silva, Luis Iglesias, Ernesto Guevara y Mariano Algava, entre otros/as y se propone “*pensar la Educación Popular no como una educación que se genera en las fronteras de lo formal, sino como espacios de formación dentro de la escuela. Compartimos la idea de que la educación popular es posible y necesaria fundamentalmente en la escuela pública (...)*” (Programa IPC, 2016).

### **Sobre el proceso de construcción de la mirada antropológica en la práctica docente.**

Como parte del proceso de la elaboración de un programa propio de la materia IPC en un primer momento, construimos un eje temático que hilvanaba la propuesta antropológica con una interpretación de las “pedagogías críticas”. Este eje giraba en torno a la pregunta ¿Qué entendemos por “educación”? y guardaba el propósito de habilitar a los y las estudiantes del profesorado a pensar la construcción de conocimiento a partir de diversas prácticas educativas, en diversos contextos sociohistóricos.

Para pensar la segunda instancia, que implicaba la planificación y realización de clases en el marco del programa original, esta experiencia resultó muy significativa. A pesar de ser una situación donde hay algo que empezaba de cero, como el proceso de conocer a los grupos, entendimos que no sucedía lo mismo con nuestro recorrido. Por lo tanto, tomamos parte de nuestra elaboración previa, como un posicionamiento o modo de ver nuestras prácticas. Es decir, transformamos estas preguntas e inquietudes previas construidas a partir de nuestra experiencia en la institución y la materia, en un nuevo eje y como unidad temática de las cuatro clases, buscando retomar los *sentidos* que nos llevó a la construcción de dicho eje. En este caso, nos encontramos provocando este interrogante a marcos teóricos específicos que forman parte del programa original (Althusser, Bourdieu, Freire, Giroux y Apple), pero sobre todo a las nociones que identificamos en el profesorado del Normal 5.

Nuestro aporte desde la disciplina antropológica tuvo el propósito de nutrir e interpelar los modos en los que se piensan las escuelas. Particularmente el programa de IPC tiene el foco en problematizar a las escuelas como una institución que es artificial, por lo tanto social, impregnada de intencionalidades propias del sistema capitalista. Entonces, por un lado hay un fuerte hincapié en la *función* de las escuelas como reproductora de las desigualdades. Por otro, se da importancia a las teorías de la resistencia, que ponen de manifiesto las luchas y disputas materiales y simbólicas que existen en las escuelas. Sin embargo, el planteo nos pareció muy centrado en la estructura, dejando poco margen para pensar a los sujetos como *productores de sentidos y conocimientos* en las escuelas. Así tampoco se piensan las instituciones desde una mirada socio histórica que las pueda pensar en un contexto determinado.

De esta manera, pensamos apropiado aportar una clave de lectura para abordar la bibliografía propuesta por la cátedra, que permita a los/las estudiantes considerar otros elementos para analizar la realidad de las escuelas. En el marco del debate antropológico que hemos planteado, recortamos puntualmente el concepto de “*apropiación*” para pensar las escuelas como lugares donde se da el acto educativo a partir de la acción de los sujetos. Entendiéndolas, entonces, como espacios heterogéneos donde se disputan y apropian sentidos en torno a la construcción de conocimientos.

Cuando hablamos del concepto de “*apropiación*”, nos referimos al sentido que menciona E. Rockwell al afirmar que “*es un proceso continuo en la vida humana, que ocurre dentro de los ámbitos heterogéneos que caracterizan la vida cotidiana*” y que vincula la cultura “*tanto a la reproducción del sujeto como a la reproducción social, y a la vez, da margen para la selección, reelaboración y producción colectiva de los recursos culturales*” (Rockwell, 1991:25).

De esta manera, al tomar como central esta noción para dialogar con las *Teorías de la Reproducción y de la Resistencia*, pretendemos problematizar los análisis estructuralistas para poder reflexionar sobre el lugar que tienen los sujetos, sus relaciones y, específicamente, considerar la *producción de conocimiento* como proceso que tiene lugar además de la *reproducción*, entendiendo que aún en el peor de los escenarios las personas son capaces, tienen competencias discursivas y culturales para apropiarse de los conocimientos (Rockwell, 1991). Pensamos que este eje temático podría enriquecer la mirada en la formación docente, en el marco de las “*pedagogías críticas*”; para pensar las relaciones sociales y la producción de conocimiento; además de los aportes que la materia ya considera, en esta clave *dinámica* (Rockwell, 1991).

De esta manera, asumimos un posicionamiento en relación a cómo concebir la *práctica docente*: como una tarea ética y política, que tiene un lugar en la disputa por los sentidos de lo social que están implicados en la construcción de conocimiento y, por esto mismo, es una práctica que demanda una intencionalidad específica de parte de las/los educadoras/es sobre estos procesos, para que las/los estudiantes puedan comprender y apropiarse de los contenidos (Edelstein; 2002, 188). A su vez, consideramos que la *construcción de conocimiento* es una práctica que surge de entretejer las diversas experiencias de los sujetos en las prácticas educativas, que sólo puede ser comprendida en un marco social más amplio de procesos socio-históricos que exceden a las instituciones escolares.

Estas reflexiones en relación a la definición del eje y el contenido a trabajar en las clases desde una perspectiva de análisis, que resalta la posibilidad de los sujetos de tomar decisiones en un contexto histórico y social particular, nos permitió delinear algunos propósitos y objetivos que orientaron nuestra propuestas para recorrer las teorías mencionadas.

### **¿Cómo se construye conocimiento desde la perspectiva antropológica?**

Durante este proceso, nos pusimos en situación antropológica a la hora de pensar la materia, el profesorado, sus actores, sus dinámicas, su historia; sobre todo aquello relacionado con el Espacio de Definición Institucional (EDI). A partir de un acercamiento desde una *perspectiva histórico etnográfica*, pensamos la complejidad de esta institución para recortar algunos aspectos y construir una problemática que nos permitiera orientar el abordaje y, en consecuencia, las intervenciones en las clases.

Desde nuestra perspectiva, pensamos como posible abordar todos los fenómenos sociales desde nuestra disciplina. Sin embargo, la institución y la materia que elegimos nos situó en temas vinculados a la educación, la práctica docente, entre otras que podríamos pensar no tan evidentemente vinculadas. Fue una experiencia interesante la de sobreponernos a la fragmentación de las ciencias sociales que la segmentación que los contenidos de materias relacionadas con determinadas profesiones a veces prefigura. En este caso, IPC está planteada desde la perspectiva las docentes formadas en Ciencias de la Educación. Sin, embargo, nuestra experiencia de formación como docentes en la disciplina antropológica, y particularmente la formación como maestros que compartimos, nos orientó para encontrar la forma de acercar estos debates propios de las disciplinas de una manera coherente y necesaria.

Puede pensarse la opción *socioantropológica* que plantea Achilli (2005) para un trabajo desde el intercambio interdisciplinario en el conocimiento de problemáticas comunes. Parte de nuestro ejercicio de aprendizaje nos llevó a negociar y argumentar con las docentes y nuestra tutora, la relevancia del enfoque que queríamos darle a la materia. En esta línea de análisis, también fue parte de este proceso aprender a dialogar, intercambiar y pensar con estudiantes de otra disciplina (pedagógica, docente) en clave antropológica. Este aprendizaje implica la visibilización de ésta dificultad: lo interdisciplinario como proceso complejo y poco lineal. No son solo palabras, son modos de conocer el mundo, con connotaciones y sentidos a veces disímiles. Aún así, nuestra intencionalidad estuvo puesta en este aspecto interdisciplinario: en un profesorado docentes o futuras docentes y antropólogos/as, se encuentran para pensar la “educación”. Buscamos elaborar una propuesta que pudiera desnaturalizar las prácticas educativas que suceden en las escuelas.

Estos propósitos nos presentaron algunos desafíos en el marco de la construcción del problema y del programa específico para las clases. En primer lugar, era necesario construir ciertos “contenidos” que se vincularan con la perspectiva y la disciplina en la que nos estamos formando, sumando al vínculo interdisciplinario cuestiones propias del campo de la Didáctica para pensar el qué pero también el cómo se enseña (Sinisi, Cerletti y Rúa, 2011). Con nuestra experiencia en el campo y las reflexiones en torno al programa, construimos la noción acerca de que el recorte debía realizarse no sólo sobre saberes específicos, sino también de una forma específica, vinculada a la presentación de problemas más que a la explicación y/o demostración (Candela, 2001). Como plantea Cerletti (2008), se trata de *trasponer debates en torno a conceptos* más que *conceptos cerrados*, ya que desde nuestra disciplina es muy difícil arribar a conclusiones que agotan la complejidad de los objetos sociales que se investigan y, de hecho, estas nociones implicadas en los procesos en la construcción del “saber antropológico” forman parte de la misma trasposición.

Al principio de cursar esta materia pensábamos que trabajaríamos contenidos antropológicos y autores antropólogos, y no, como así sucedió, una perspectiva antropológica. Este enfoque relacional que propone la materia Didáctica Especial, pensamos que condensa un modo particular de ver, de pensar, de entender la realidad social. Creemos que si bien no existe UNA perspectiva antropológica, claramente existe un sesgo, una actitud, una intencionalidad que decanta en todos aquellos que se desempeñan en esta disciplina. “Antropologizar la didáctica” (Sinisi) consistió en

visibilizar el nexo que muchas veces nos costaba encontrar. El ejercicio sostenido durante este año, nos presentó las herramientas para argumentar este enfoque antropológico de la educación: los conceptos fueron la excusa, atravesados por la perspectiva antropológica. No nos contentamos con saber y entender qué es “Curriculum oculto” para Apple o “Ideología” para Althusser. Lo que nos interesaba era entenderlos en el marco de una realidad social, desde un enfoque relacional y entendida de forma heterogénea, compleja e histórica. El eje de la unidad refleja que la intención principal de nuestro aporte consistía en una interpretación de los conceptos desde esta perspectiva.

Por otro lado esta situación también devino en un **ejercicio meta-didáctico** a la hora de la planificación de las clases, favoreciendo las confusiones pero también propiciando algunas facilidades. Desde la materia de Didáctica Especial se buscaba recuperar la “perspectiva antropológica tanto como parte sustantiva de la formación de los futuros docentes antropólogos así como contenido a enseñar” (Sinisi, Cerletti y Rua, 2011:2). Mientras tanto, nosotros/as también pretendíamos lo mismo para los/as estudiantes de la materia de IPC. Es decir: aprender los contenidos de la materia desde una perspectiva antropológica, pero que también como estrategia para tomarla como una opción más para la práctica docente.

En esta línea, pudimos ver las clases atravesadas por un esquema doble: una parte donde trabajamos conceptos desde la perspectiva del autor y otra donde lo atravesábamos desde la perspectiva antropológica. Consistía en una forma de desarmar, problematizar y desnaturalizar estos conceptos. Elegimos poner específicamente el ojo en los sujetos, como estrategia para focalizar una forma de desmitificar los modelos desarrollados. “El entramado de prácticas, desplegado en el quehacer cotidiano en las aulas, es lo que nos permite comprender la relación entre “lo que se enseña y “lo que se aprende” en la cotidianidad escolar” (Rua, 3). Consideramos la **impronta subjetiva y emotiva sumamente significativa** en la labor docente y es a partir de este variable que nos pareció más coherente generar el conflicto. Es el camino que buscamos para romper con el modelo, con la relación de causa y efecto entre el educador y el educando.

Es interesante que esto no estuvo dispuesto de forma explícita desde el momento de elaboración de la planificación, no obstante en momentos de revisión sí pudimos rastrear cómo esta idea se encontraba ya bien marcada en los propósitos y los objetivos de la unidad. En esta línea, otro de los ejes de reflexión tiene que ver con los sujetos a los cuales estábamos enseñando. Pensar a los estudiantes como futuros colegas, creemos

una variable importante a la hora de pensar las clases y de llevarlas a cabo. El modo en que nuestras propias experiencias se iban entrelazando con las suyas y al mismo tiempo atravesadas por las teorías, favorecía un clima de trabajo donde todos éramos participantes colectivos del análisis. Fue grato experimentar momento durante las clases donde los estudiantes, y nosotros también, nos apropiábamos de los conceptos y surgían relaciones con las distintas experiencias que cada uno traía, cómo se generaban ideas colectivas con los aportes de varias personas, cómo se escuchaba e incluso se tomaba nota de lo que el otro decía. Ciertas prácticas que construían el espacio de la clase como un lugar donde **todos pensábamos las diferentes prácticas que forman parte de la vida cotidiana del maestro/a**. Consideramos estos espacio para reflexionar sobre nuestro trabajo cotidiano parte importante del ser docente, muchas veces dejado de lado en el día a día.

### **Sobre la apropiación del programa**

Teniendo en cuenta estas dimensiones de la construcción de contenidos, arriesgamos que se nos hizo difícil problematizar el programa de la materia, e incluso encontrar la propia perspectiva en el marco del enfoque antropológico. Nuestra concepción epistémica sobre los contenidos y sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje nos resultaron confusos al sentir una fuerte empatía con lo que las docentes (y la institución misma) estaban pensando y haciendo. Ejemplo de esto fue centrar nuestro primer eje en “la educación popular” sin pensar en la densidad conceptual de esa categoría y sin desarmar los sentidos guardados. También es significativa nuestra primera clase, en la que buscamos problematizar esta categoría partiendo de la dicotomía con la “educación bancaria”, relación que no construimos (y que tampoco quisimos construir luego).

Sin embargo, el proceso constante de registro, revisión y sistematización en la propuesta, nos permitió ir construyendo algunas preguntas y empezar a ver cuestiones arraigadas en el sentido común del profesorado. Así la presencia constante de la educación popular como orientación, como lema, como bandera, como práctica (entre otras formas posibles), nos llevó a pensar que era importante pensar **qué se entendía por educación popular**. A su vez, se nos generaron algunas incomodidades al encontrarnos con lo que entendimos como formas estandarizadas y dicotómicas de ser “popular” o “reproductor”. Estos sentidos y relaciones, nos resultaron significativas

como objeto de análisis para reflexionar sobre algunas cuestiones que estaban naturalizadas.

Los aportes de Levinson y Holland (1996) fueron importantes para pensar los procesos educativos y en ese marco poder profundizar nuestro análisis. En este sentido, para problematizar los sentidos de la “educación popular” era necesario reflexionar sobre la educación en general y sobre la escolaridad en particular. Esto que hoy podemos enunciar como una certeza, en su momento nos trajo varios problemas conceptuales que tardamos en resolver, hasta que en el marco de las tutorías nos problematizaron, para abrir más el encuadre y evitar caer en el estereotipo de “lo malo” y “lo bueno”.

Para lograr este enfoque propio, fue fundamental volver a explorar de manera distinta nuestra disciplina, reflexionando sobre las formas en que la antropología fue abriendo debates que parecían irresolubles, estancos o agotados. Sobre todo en esta instancia cobraban sentido aquellas “herencias” (Neufeld y Wallace, 1998) que vale la pena recuperar para profundizar en la construcción de conocimiento antropológico, pero ahora también didáctico y educativo/escolar.

Hoy podemos analizar cuál fue nuestro aporte. **La dimensión política en relación a la concepción de la escuela, de la tarea docente, de la enseñanza y de los sujetos que aprenden, es compleja y puede tener muchas formas posibles en función de los lentes disciplinares con los que vemos el mundo.** Si bien no produjimos un distanciamiento “visible” en relación a la propuesta original (cambiar la bibliografía, por ejemplo) si nos arriesgamos (con mucho esfuerzo) a proponer un recorrido por los materiales desde una perspectiva que pusiera en tensión los modelos teóricos abordados a partir de un eje conceptual construido desde la antropología. Poner en juego lo que llamamos una “clave de lectura antropológica”. Este cambio “no visible” de enfoque disciplinar puede pensarse a partir de algunas intervenciones de la docente de IPC en las clases, que buscaban resaltar elementos que quedaron fuera de nuestro recorte, y también en una ocasión en la que contándole lo que haríamos en la clase nos dijo que ‘le encantaba porque nunca se le había ocurrido empezar por ahí’.

### **Lo curricular y la perspectiva antropológica**

Entonces, para tematizar y canalizar nuestros posibles aportes formulamos un eje que ponía en foco la **relación entre los sujetos y la estructura** en la que están inmersos. Específicamente, **nos propusimos pensar esta relación en función de los**

## **procesos de construcción de conocimiento y del rol de la escuela, a la luz de cruzar las propuestas teóricas con la perspectiva antropológica de la vida cotidiana.**

Esta “clave de lectura” implicó acercarnos a los textos que las docentes contemplan para el dictado de la materia pero desde un eje conceptual distinto. Como mencionamos en la fundamentación, IPC en su programa propone mirar a la escuela como una construcción social y desde un recorte de las pedagogías críticas (Reproducción y Liberación/ Resistencia) se propone aportar a la formación de los/las estudiantes una perspectiva que cuestione las prácticas tradicionales y potencie el compromiso, la planificación y la intención de disputar y transformarla. Si bien nuestro posicionamiento político es cercano, el proceso de abstraernos de estos acuerdos nos permitió problematizar el acercamiento propuesto, que vimos muy estructural, esencialista y polarizante, pudiendo pensar con mayor especificidad nuestra concepción sobre la formación docente.

Desde nuestra perspectiva, la tarea docente se presenta como una actividad de gran complejidad en la que es fundamental objetivar la práctica. Para poder pensar sobre estos entramados relacionales, la trasposición debe incluir esta **impronta reflexiva**: que los interrogantes y disparadores conceptuales se anuden en la propia experiencia de los/las estudiantes en la institución, para dar lugar a una apropiación con mayor sentido de los conceptos teóricos. Para ello es significativo el aporte de la antropología como “desnaturalizador de las prácticas sociales”, en tanto propicia una visión crítica para dar cuenta de la no-naturalidad de los contenidos y conceptos ni de las relaciones entre los sujetos y los saberes, así como las visiones que estos tienen sobre los mismos (Sinisi, Cerletti y Rúa, 2011). Si bien no pretendimos “convertir” los estudiantes en especialistas en la disciplina, si consideramos que el aporte de conceptos desde la antropología habilita una *reflexividad* que visibiliza a los actores sociales como sujetos históricos y activos, disputando la construcción de sentidos y prácticas. Es en este sentido que la perspectiva antropológica puede nutrir la práctica docente.

### **Bibliografía**

- ACHILLI, E. 2005 “Un enfoque antropológico relacional. Algunos núcleos identificatorios”. En *Investigar en Antropología Social. Los desafíos de transmitir un oficio* (cap 1). Rosario: Laborde Editor.
- CANDELA, A. 2001 “Transformaciones del conocimiento científico en el aula”. En *La escuela cotidiana*: Ed. Fondo de Cultura Económica, México.

- CERLETTI, L. 2008 “Didáctica de las Ciencias Sociales y transposición: reflexiones desde la Antropología”. Ponencia presentada en el I Congreso Internacional de Didácticas Específicas. San Martín, Provincia de Buenos Aires.
- EDELSTEIN, G. 2002 “Problematizar las prácticas de enseñanza” En: Alternativas: serie Espacio pedagógico. Año 6
- LEVINSON, B. Y HOLLAND, D. 1996: The cultural production of the educated person: An Introduction, New York, State University, New York Press. (traducido por Laura Cerletti).
- NEUFELD, M.R. Y WALLACE, S. 1998: “Antropología y Ciencias Sociales. De elaboraciones históricas a herencias no queridas a propuestas abiertas”, en Antropología Social y Política, Eudeba, Buenos Aires.
- ROCKWELL, E. 1991 “La dinámica cultural”
- RÚA, M.: Las prácticas de escritura: entre conocimiento, saber y contenido. (artículo en evaluación/mimeo).
- SINISI, L., CERLETTI, L. Y RÚA, M. 2011: La enseñanza de la Antropología y la formación de profesores. Revista Espacios.