



12° CONGRESO ARGENTINO DE ANTROPOLOGÍA SOCIAL

La Plata, junio y septiembre de 2021

GT 19: Antropología y educación

Antropología y didáctica: articulaciones necesarias en la educación formal. Contribuciones para una perspectiva de la educación de grado centrada en las subjetividades.

Lorena Gago, Facultad de Artes, Universidad Nacional de La Plata.
lorenanoemigago@gmail.com

Resumen

En este artículo, se toman para el análisis y la interpretación de una práctica de enseñanza, tres soportes didácticos o categorías teóricas propuestos por Gloria Edelstein (2011) desde la Didáctica General. Nos proponemos así conceptualizar y sistematizar un proceso educativo, con un abordaje que haga foco en los sujetos que enseñan y en el contexto de la clase como unidad de análisis. Los tres soportes didácticos a los que hacemos referencia son: 1-Los *núcleos conceptuales*. 2-El *modus operandi*. 3-La *reflexión crítica*.

Es fundamental la vinculación de estas tres categorías con la Antropología Social, y en particular con el método etnográfico. También se tienen en cuenta aportes de la narrativa en investigación educativa y de la Sociología. La potencia de estas vinculaciones se encuentra en que posibilitan recuperar las subjetividades en la enseñanza. De esta manera, en primer lugar, los *núcleos conceptuales* se constituyen en referencias para la objetivación de lo enseñando por un sujeto implicado en la reconstrucción crítica de la realidad. Esto se diferencia de la concepción de la docencia como transmisión de conocimientos validados únicamente desde el exterior de las situaciones en las que se desarrolla la

enseñanza (pretensión tecnocrática). En segundo lugar, la noción de *modus operandi* nos permite indagar en la enseñanza, en base a la definición de observables directos y observables contruidos, para abordar las micro y macro decisiones docentes. Por último, la *reflexión crítica* introduce la explicitación del diálogo entre teoría y práctica, ya que concebimos la actividad docente como quehacer orientado por supuestos o representaciones sociales. Por medio de su problematización contextualizada, estos supuestos pueden ser reflexionados para la revisión de las propuestas de enseñanza y sus necesarias transformaciones en relación con la valoración de las subjetividades.

Palabras clave: *enseñanza; prácticas; reflexión crítica; subjetividades.*

Introducción

La confluencia de categorías teóricas vinculadas con la antropología social, la didáctica, la sociología y la narrativa en investigación educativa, puede potenciarse para desnaturalizar modos cotidianos de acción educativa. Esto resulta necesario en relación con interrogantes que nos planteamos sobre la enseñanza en la universidad, y en la carrera Profesorado en Artes Plásticas de la Facultad de Artes (FDA) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) en particular.

En este sentido, una propuesta didáctica de Gloria Edelstein nos permitió visualizar un camino posible de articulación entre disciplinas que, de manera situada, consideró la complejidad de un proceso de enseñanza y aprendizaje. Esto se constituyó en contribución para empezar a abordar, como eje problemático, a la didáctica de las artes visuales, que en la Facultad de Artes de La Plata se encuentra en una etapa de revisión de sus fundamentos y de transformaciones. Problemática que es tema de una investigación en curso¹, y dentro de la que se pueden identificar, en principio, cuatro dimensiones:

I _Modificación del plan de estudios.

¹ Prácticas contemporáneas para la formación docente en Artes Plásticas en la Universidad Nacional de La Plata, código B369, acreditado dentro del Programa de Incentivos para la Investigación y el Desarrollo, de la UNLP.

II_Indagación crítica de los docentes sobre sus propias prácticas.

III_Resignificación de las disciplinas artísticas a partir de la masificación de medios digitales para la producción de imágenes.

IV_Irrupción de la pandemia en 2020.

Soportes didácticos

El recorrido que planteamos como orientador de la reflexión sobre la práctica docente desde una mirada transdisciplinar (o de mutua transformación de las disciplinas en juego) se inicia en una clase destinada a docentes universitarios de la UNLP, en el taller *Análisis de las prácticas de la enseñanza* de la carrera Especialización en Docencia Universitaria. Durante este taller, a cargo de Gloria Edelstein, se nos propuso a quienes lo cursábamos el trabajo a partir de tres soportes didácticos o categorías teóricas (Edelstein, 2011) que definimos a continuación:

1-Los *núcleos conceptuales* (contenidos que se busca transmitir).

2-El *modus operandi* (ejercicios de análisis del método que se adopta para esta transmisión).

3-La *reflexión crítica* (articulación de conceptos para reconstruir problemáticamente el sentido de prácticas de enseñanza concretas).

A partir de los *núcleos conceptuales* podríamos objetivar e interpretar una situación de enseñanza sucedida durante la cursada del seminario. Esta objetivación debía entenderse fundada en sujetos implicados, que realizarían una reconstrucción crítica de la realidad. Reconstrucción diferenciada de la pretensión tecnocrática de las ciencias como instrumentos que se aplican desde un posicionamiento exterior a la realidad estudiada. Además, debíamos atender al *modus operandi* para el análisis de esa situación de enseñanza (concebida como micro-experiencia), que permitiría la concreción de un primer nivel de indagación de una práctica de enseñanza. Esto en función de analizar las micro y macro decisiones docentes (ligamos a las micro decisiones con lo coyuntural y a las macro decisiones con hipótesis anticipatorias). En cuanto a la *reflexión crítica*, fue identificada, en el marco del seminario, con elaboraciones conceptuales a través de las cuales explicitaríamos el diálogo que

encontrábamos entre teoría y práctica, al analizar e interpretar la realidad que tomábamos como objeto de estudio: el fragmento de clase.

Registro etnográfico

El fragmento de clase mencionado fue registrado por cada uno de los que cursábamos el seminario, según lo indicado por Gloria Edelstein. Observamos sus acciones y escribimos tanto lo que hacía y decía, durante un lapso de tiempo establecido por ella.

Como yo había hecho durante dos investigaciones² trabajo de campo en escuelas secundarias y en la Facultad de Artes, abordándolas desde marcos teórico-metodológicos de la antropología (Gago, 2018, 2013) vinculé la descripción que se nos pedía con una observación de carácter etnográfico. Así que explicité esto en la redacción que hice, identificándola con una descripción densa, en la medida que constituía un “esfuerzo por construir un documento, una primera descripción de lo que pasó, frustrantemente fragmentario, pero aun así que permite mejor que otras formas de documentar (incluso la grabación sola) recuperar el suceso, recuperar al otro ser y a uno mismo” (Rockwell, 1987, p. 9).

También consideré importante subrayar la pertenencia de la perspectiva teórico-metodológica de la etnografía al paradigma indiciario (Burucúa, 2010) que se basa en la mirada atenta hacia los fenómenos concretos de la cultura. En este caso, mi descripción retuvo las indicaciones, señales o huellas de lo que hicimos y dijimos quienes participábamos en esa clase, y observábamos esa práctica de la enseñanza.

Además, en la descripción de esta clase incorporé la valoración de lo propositivo-normativo desde desarrollos propios de la didáctica, al buscar identificar durante la observación de la clase “reglas de procedimiento” (Davini, 1996, p. 50) utilizadas para actuar desde el rol docente.

Descripción densa

² La primera, *Sistema escolar y lenguaje visual*, consistió en mi tesis de doctorado. Adaptada y publicada en formato libro (pdf) en 2018. La segunda fue una introducción al estudio de prácticas educativas en la Facultad de Artes, durante el período 2012-2014.

A continuación se puede leer el registro etnográfico que realicé durante una clase de Gloria Edelstein:

La docente enuncia el tema: la observación de lo que sucederá a partir de sus indicaciones y acciones, desde el inicio hasta la finalización de la clase. Pide después que se conformen grupos de hasta tres personas y que estas se reúnan en un micro-espacio que les permita autonomía. Dada esta consigna espera que los estudiantes constituyan subgrupos. Los estudiantes gestionan su agrupamiento, y la docente en ocasiones facilita que la conformación de estos equipos se base en la proximidad espacial, según como ya están ubicados dentro del aula. Mientras tanto, informa que va a entregar material de lectura y que este será el mismo para todos. Cuando alguna persona se ofrece a repartir el material de lectura, la docente agradece pero contesta que ella se va a ocupar de hacerlo. Al entregar el texto le comunica a cada subgrupo que la propuesta es leerlo. Si alguien le pregunta para qué, responde que por el momento sólo se trata de leerlo. Se va acercando a todos los subgrupos para entregar el texto, y a medida que los estudiantes lo reciben empiezan la lectura. Después la docente se dedica a observar desde su escritorio la actividad de los subgrupos hasta todos terminan de leer lo que les entregó.

Entonces nuevamente se acerca a cada subgrupo, y les pregunta a sus integrantes si les gustó el texto. Además agrega: “la propuesta ahora es que le escriban una carta a Beatriz, ustedes deciden para qué”. Beatriz es un personaje del relato que la docente dio para la lectura. Ante distintas consultas, siempre devuelve al grupo la decisión sobre qué decir. Sólo si considera necesario facilitar la actividad de escritura de alguno de los grupos vuelve a interactuar específicamente con él.

Más tarde pregunta si todos terminaron de escribir. Si algún grupo pide más tiempo, lo concede. Una vez que todos terminan la actividad la docente propone hacer una puesta en común. La puesta queda en suspenso porque, antes de pasar a ella, la docente plantea la posibilidad de buscar analogías sobre lo que dice el material literario que repartió al inicio de la actividad y lo que desarrollaron algunos teóricos dedicados a estudiar particularmente el aprendizaje. Menciona a continuación posibles semejanzas “con Bruner, con la sociolingüística (por el significado asignado a las palabras), con Ausubel (por la armazón de conceptos ligados con la zona de desarrollo próximo) ...”

Una vez hecha esta relación entre el material de trabajo y teorías del aprendizaje, la docente invita a leer los escritos elaborados por cada grupo. Finalmente, la

última actividad propuesta es que a partir de estos escritos, se realice de manera individual o colectiva un análisis de las recurrencias y las diferencias posibles de encontrar al comparar todos ellos. Como llega la hora de finalización de la clase, esta actividad queda pendiente para ser efectuada en el encuentro siguiente.

Sistematización del registro etnográfico

Inventario de acciones (observables directos)

Los observables directos se pueden definir como los indicadores o “referentes empíricos” (Sautu, Boniolo, Dalle y Elbert, 2005, p. 73). Los indicios vinculados con la enseñanza que encontré en la clase descrita son las siguientes acciones de la docente:

- _ Enuncia el tema de la clase.
- _ Fomenta la organización de los estudiantes en micro-espacios autónomos de trabajo.
- _ Coordina la circulación del material de lectura.
- _ Comunica y delimita el sentido que da a cada consigna.
- _ Comunica y delimita la dinámica que propone para el trabajo en clase.
- _ Observa la actividad de todo el grupo (panorama general de la clase).
- _ Orienta para que cada subgrupo realice un escrito según un objetivo definido por sus integrantes (acercándose a cada subgrupo).
- _ Administra el tiempo de manera que todos tengan el suficiente para completar la actividad.
- _ Habilita un espacio de puesta en común después de hacer un anclaje teórico vinculado con estudios sobre el aprendizaje.

Interpretación de los supuestos que guían las acciones (observables construidos)

Los observables construidos se pueden relacionar con el “proceso de operacionalización” definido por Sautu et al. (2005, p. 73). Este proceso consistiría en hacer inteligibles los “atributos latentes en los referentes empíricos” (Sautu et al., ídem). Sin embargo, desde la perspectiva etnográfica, se los puede identificar, con mayor precisión, con las categorías de análisis o supuestos teóricos que adoptamos deliberadamente para la interpretación de los referentes empíricos. Las primeras

nociones teóricas que adopté para la interpretación de las acciones de Gloria Edelstein son las planteadas en la Introducción: los *núcleos conceptuales*, el *modus operandi* y la *reflexión crítica*. Estas nociones, explicitadas por la docente como vertebradoras de su propuesta áulica y de su intención de hacernos pensar la vinculación de ellas con sus acciones, fueron el punto de partida para construir mi interpretación de la clase.

Mi lectura de las acciones de enseñanza que enumeré como observables directos, es que estuvieron orientadas a poner de manifiesto la importancia y la intencionalidad presente en la forma de enseñar en una clase concreta. La clase no se limitó a la exposición del tema (*núcleos conceptuales*), sino que se desplegó en decisiones organizativas intencionadas (*modus operandi*). Estas decisiones tuvieron como objetivo principal, conducir las miradas hacia aquello que puede habilitar el posicionamiento sobre la educación adoptado por quien enseña: el sentido que le da al educar y que se materializa en su práctica en el aula (*reflexión crítica*).

También puede destacarse el énfasis dado a la búsqueda de promover la autonomía de los estudiantes desde la presencia orientadora de la profesora. Es interesante el vínculo que puede trazarse entre el valor dado a la autonomía desde una posición activa de enseñanza, que no reduce la participación del docente, sino que hace de su modo de participación un factor fundamental para acompañar al estudiante hacia esa autonomía. Para esto son necesarias determinadas estrategias, que en la clase descrita tuvieron que ver con favorecer la ocupación del espacio y la autorregulación de lo que ocurría en cada micro-espacio, al tiempo que se delimitaban las funciones de la docente por un lado, y de los estudiantes por el otro. La orientación y coordinación de la dinámica grupal desde el lugar docente se basaron en la observación de las interacciones en el aula durante el transcurso de la clase. Se deduce que esta manera de abordar la clase tuvo como objetivo que el material de lectura circulara según determinados presupuestos sobre la forma de participación que quiso propiciar la docente. Al mismo tiempo, la observación atenta de lo que sucedía en el espacio y en el tiempo de la enseñanza y el aprendizaje, el aula y la clase, fue un recurso fundamental para la intervención docente. La observación y la acción docente a partir de la valoración de las situaciones áulicas fue acorde con la

concepción del conocimiento como construcción y como proceso, a diferencia de la noción iluminista del conocimiento, que lo entiende como previo a la experiencia misma del conocer (Entel, 1988).

Comprender al conocimiento como construcción se relaciona con apreciarlo como un fenómeno social e histórico, que se actualiza en las prácticas educativas. El conocimiento puede transformarse en pensamiento construido a través de su actualización creativa por parte de los sujetos. Sin embargo las instituciones educativas, en tanto instituciones sociales, condicionan las prácticas de los sujetos y al mismo tiempo las representaciones sociales que orientan sus quehaceres cotidianos. La representación social responde a una dimensión identitaria asociada con “distinguir-elegir-poner-reunir-contar-decir” (Castoriadis, 2013, p. 282). Sin dejar de considerar estas demarcaciones institucionales se puede, a partir de categorías analíticas propuestas por Verónica Edwards (1993), profundizar en la complejidad del conocimiento transmitido en ámbitos escolares y en los diversos modos de apropiación del mismo. Estas categorías contribuyen a conceptualizar también aspectos de lo que entendemos por conocimiento puntualmente en las universidades.

Comprender al conocimiento como apropiación, según los planteos de Edwards (1993), implica reconocer *lógicas de interacción* que lo plantean como exterior o interior en relación con el sujeto. Además, en la enseñanza intervienen *lógicas del contenido* que promueven distintas aperturas para la internalización del conocimiento que condicionan la significación que encuentran en él los estudiantes. Las formas del conocimiento sistematizadas por Edwards para la interpretación de prácticas de enseñanza y aprendizaje, que concibe modeladas tanto por las *lógicas de interacción* como por las *lógicas del contenido*, son: el *conocimiento tópico*, el *conocimiento operacional* y el *conocimiento situacional*.

Los dos primeros responden a una apreciación del conocimiento como concluido y cerrado en sí mismo, para ser aceptado y repetido, y que por lo tanto resulta ajeno al sujeto. Mientras que el *conocimiento situacional* se estructura al tomar como referencia el mundo concreto y los saberes que sobre su realidad tienen los sujetos, desde donde ellos reflexionan y transforman esa realidad. La importancia del

conocimiento situacional, como categoría analítica, reside en la valoración de la posición singular y transformadora de ese conocimiento que docentes y estudiantes pueden adoptar en la interacción educativa.

Las *representaciones sociales*, las *lógicas de interacción* y las *lógicas de contenido* están estrechamente vinculadas con la noción de *habitus* desarrollada por Pierre Bourdieu (1998). Y, en particular, con el concepto de *modus operandi*, en tanto este se puede identificar con principios rectores de la experiencia que modelan las actividades sociales. Por esto, se puede decir que las prácticas sociales son productos estructurados (*opus operatum*) por el *modus operandi*:

... todas las prácticas y todas las obras de un mismo agente están objetivamente armonizadas entre sí, fuera de toda búsqueda intencional de coherencia, y objetivamente orquestadas, fuera de toda concertación consciente, con las de todos los miembros de la misma clase: el habitus engendra continuamente metáforas prácticas, esto es, [...] transposiciones sistemáticas impuestas por las condiciones particulares de su puesta en práctica (Bourdieu, 1998, p. 172).

El modo de concebir una práctica social la atraviesa, e impregna cómo esta es transmitida. Es decir que el modo de concebir la enseñanza (y también el aprendizaje) condiciona las acciones docentes y, al mismo tiempo, qué forma de conocimiento se habilita a partir de ellas. Las categorías analíticas propuestas por Edwards (el conocer como *topos*, como *operación* o como *situación*), apuntan a poder conceptualizar qué sucede con el conocimiento en la interacción entre maestros y estudiantes. Estas categorías analíticas deben considerarse de manera flexible desde una mirada de la educación como *praxis*, como “un acto que nunca termina de veras porque no comporta ninguna finalidad externa a él mismo definida con antelación” (Meirieu, 2001, p. 62). De esta manera la interpretación de prácticas educativas puede acercarse a la complejidad de situaciones concretas de enseñanza, y evitar la simple tipificación de estas situaciones bajo clasificaciones previas.

Conclusiones

En base a tres categorías teóricas propuestas por Gloria Edelstein (2011) y entendidas como soportes didácticos (*los núcleos conceptuales, el modus operandi y la reflexión crítica*) se analizó una práctica docente. Por medio de este análisis se encontró en estas acciones de enseñanza un énfasis en el *modus operandi*, tanto para tematizarlo o tratarlo como *núcleo conceptual*, como para posibilitar después la *reflexión crítica*, sobre lo sucedido en la clase. Esto aportó un marco de referencia que se puede asociar con postulados propios de una didáctica general por el énfasis puesto en procedimientos para enseñar extensibles a diversas disciplinas.

El *modus operandi* es una estructura estructurante de las prácticas educativas, porque produce su forma y su contenido. La forma es el estilo de la transmisión asumida por cada docente, a través de sus enunciaciones y sus acciones; el contenido son los conceptos que se abordan y median entre docentes y estudiantes como significados legitimados. En base a la micro-experiencia abordada, se puede afirmar que el foco puesto en los métodos de enseñanza favoreció el reconocimiento de la importancia de recuperar y reconstruir nociones didácticas generales que potencien las didácticas específicas.

La enseñanza de las artes plásticas en la Facultad de Artes de La Plata no es ajena a interrogantes didácticos que encuentran en la antropología social, una alianza clave para comprender el *nosotros*, nuestro hacer docente con los estudiantes. De esta manera la etnografía puede constituirse en una invitación a la reflexión crítica para revisar nuestras prácticas educativas como sujetos implicados. Esto significa recuperar las subjetividades en contextos concretos, como alternativa a la tendencia lógica del academicismo, por sus orígenes, a quedar atado al positivismo. El pensamiento hegemónico, iluminista, que predomina en las instituciones escolares primarias y secundarias, y también en las aulas universitarias, es el primer obstáculo o frontera que se levanta habitualmente en ellas entre los sujetos y las posibilidades de transformación de sus prácticas.

La etnografía en diálogo con la didáctica es una posibilidad de interrogarse sobre:

_¿Por qué describimos una práctica cultural (la enseñanza); desde qué supuestos?

_¿Qué hacemos en las situaciones concretas de enseñanza y aprendizaje que describimos?

_¿En qué contexto institucional sucede lo que hacemos?

_¿En qué contexto socio-cultural estamos situados?

Durante la situación áulica analizada en este artículo, la docente explicitó, con su discurso y sus actos, un enfoque de la enseñanza desde un paradigma indiciario. De esta manera subrayó la importancia de observar qué formas de transmisión del conocimiento son adoptadas en una clase y cómo este tipo de observación puede promover la reflexión creativa sobre las propias prácticas. La creatividad se puede comprender aquí como la capacidad de generar relaciones dialécticas y singulares entre teoría y realidad.

José Emilio Burucúa (2010) sintetiza las características del paradigma científico indiciario como aquel que atiende tanto a lo individual como a lo universal. Por esto, se basa en los micro-fenómenos y en los detalles “que componen la trama de cualquier proceso histórico acotado, revelando mejor, aunque paradójicamente, los hilos que unen lo individual y lo pequeño con los movimientos mayores del devenir humano” (Burucúa, 2007, p. 10).

Tanto la antropología social como la didáctica, tomadas como recursos teórico-metodológicos para el abordaje de prácticas de enseñanza se vinculan con los valores, las intenciones y las acciones de los sujetos que protagonizan procesos educativos. Desde el inicio de la pandemia el trabajo docente implica, todavía más, acciones urgentes y reflexivas para transformar críticamente nuestras prácticas de enseñanza en el contexto social y cultural actual.

Referencias bibliográficas

Bourdieu, P. (1998) *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.

Burucúa, J. E. (2007) *Historia, arte, cultura. De Aby Warburg a Carlo Ginzburg*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Castoriadis, C. (2013) *La institución imaginaria de la sociedad*. Buenos Aires: Tusquets.

- Davini, M. C. (1996) Conflictos en la evolución de la Didáctica. En Camilloni, Alicia y otros. *Corrientes didácticas contemporáneas* (pp. 41_73). Buenos Aires: Paidós.
- Edelstein, G. E. (2011) *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Edwards, V. (2020) “La relación de los sujetos con el conocimiento”. En: *Revista Colombiana de Educación*, noviembre de 2020, N° 27. Recuperado de <https://doi.org/10.17227/01203916.5304>
- Entel, A. (1988). *Escuela y conocimiento*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Gago, L. (2018) *Sistema escolar y lenguaje visual*. La Plata: Papel Cosido. Libro digital, disponible en <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/70541>
- Gago, L. (2013) *Prácticas de enseñanza-aprendizaje del arte impreso relacionadas con la incorporación de herramientas digitales en la formación de los estudiantes*. Disponible en http://www.revistalindes.com.ar/contenido/numero6/nro6_art_gago.pdf
- Meirieu, P. (2001) *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes.
- Rockwell, E. (2020). Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-1985). 9 de diciembre de 2020. Recuperado de <http://polsocytrabiigg.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/152/2014/03/Rockwell-El-proceso-etnografico.pdf>
- Sautu, R.; Boniolo, P., Dalle, P.& Elbert, R. (2005) *Manual de metodología*. Buenos Aires: Clacso.