RIDAA
Repositorio Institucional
Digital de Acceso Abierto de la
Universidad Nacional de Quilmes

Universidad
Nacional
de Quilmes

Messina, Verónica

El espacio de las tutorías en la formación docente en ciencias antropológicas

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Argentina.
Atribución - No Comercial - Sin Obra Derivada 2.5
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/ar/

Documento descargado de RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes de la Universidad Nacional de Quilmes

Cita recomendada:
Messina, V., Zallochi, V. L. (septiembre, 2016). El espacio de tutorías en la formación docente de ciencias antropológicas. Ponencia presentada en III Jornadas de Formación Docente Desafíos y tensiones de la formación docente en los actuales escenarios, Universidad Nacional de Quilmes, Bernal, Argentina. Disponible en RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/285

Puede encontrar éste y otros documentos en: https://ridaa.unq.edu.ar

Universidad
Nacional
de Quilmes

Roque Sáenz Peña 352 // Bernal
Buenos Aires // Argentina
t.: (+41 11) 4365 7100
f.: (+54 11) 4365 7101
info@unq.edu.ar

III Jornadas de Formación Docente. Desafíos y tensiones de la formación docente en los actuales escenarios

I Jornadas sobre las Prácticas de Enseñanza en la Formación Docente Formación, práctica docente y contenidos de la educación en la formación del profesorado

Universidad Nacional de Quilmes.

El Espacio de las Tutorías en la Formación Docente en Ciencias Antropológicas

Comisión 1: Tutorías y acompañamiento

Verónica Messina: veromessina@gmail.com
Prof. en Ciencias Antropológicas. Especialista en Tecnología Educativa - Docente de Didáctica Especial de Antropología- FFyL - UBA

Verónica Lía Zallocchi: verozalocca@gmail.com
Prof en Ciencias Antropológicas - Especialista en Tecnología Educativa - Docente de Didáctica Especial de Antropología- FFyL - UBA

Palabras claves: Tutorías en la formación docente - diseño de propuestas colaborativas de acompañamiento -experiencias de creación colectiva.

Resumen

Este trabajo tiene el propósito de presentar algunas reflexiones acerca de las nuevas posibilidades que se abren en el espacio de las tutorías en la formación docente.

En un intento de reflexión en torno al hacer del tutor-docente en el momento de las prácticas docentes. Estas se llevan adelante en la materia Didáctica Especial de la Antropología y Prácticas de la Enseñanza (FFyL, UBA), que se dan en el marco del espacio de Residencias y Prácticas pedagógicas.

Así, hemos procurado explicitar y desnaturalizar nuestras propias prácticas inmersas en el espacio de las tutorías, explicitando supuestos a partir de la experiencia y repensando el concepto de “tutor” desde el aporte de otras disciplinas y experiencias formativas.

Del mismo modo, repensando al espacio tutorial como un taller colaborativo, rescatamos la idea del encuentro empático como elementos que enriquecen y retroalimentan las instancias de enseñanza, de la creación colectiva, de la reflexión que guía el crecimiento profesional y que fortalece la construcción del conocimiento en la formación docente.

"El trabajo de asesoría pedagógica no consiste en transmitir certezas, sino en compartir sentido." Gutierréz Peréz y Prieto Castillo (2005)

Introducción:

En el marco de la materia del profesorado de Ciencias Antropológicas, Didáctica Especial de la Antropología y Prácticas de la Enseñanza (FFyL, UBA), retomaremos algunas reflexiones en torno al "hacer" del *tutor,* en el momento de las prácticas docentes que realizan los/as estudiantes del Profesorado de Ciencias Antropológicas, intentando visibilizar y desnaturalizar nuestras propias prácticas inmersas en el espacio de las tutorías, explicitando supuestos a partir de la experiencia y repensando el concepto de "tutor" desde el aporte de otras disciplinas y trayectos formativos. Estas reflexiones parten desde múltiples escenarios, por un lado, desde nuestra práctica docente cotidiana en la escuela secundaria y en el ámbito universitario, por otro lado, desde las prácticas de investigación que estamos llevando a cabo, en el marco de estudios de postgrado, y por último, desde lo ya trabajado en artículos/ponencias anteriores (Messina, Puente y Zallocchi: 2012,2014) donde intentamos problematizar el lugar que ocupa la formación docente dentro de la formación disciplinar, como también los aportes metodológicos y teóricos de la antropología para la enseñanza de la Ciencias Sociales. Consideramos que el proceso de formación docente está inmerso en contextos sociales de interacción complejos y diversos, y por ello entendemos que partimos no solo de sentidos epistemológicos y metodológicos, sino también, de sentidos socioculturales a partir de los cuales se visibilizan las prácticas cotidianas que los/as estudiantes experimentan con el mundo social y que son parte del proceso de construcción del conocimiento. En estos escenarios -diversos, complejos e históricos-, se encuadran las tareas del tutor, que ha ido adquiriendo distintas representaciones y sentidos a lo largo del tiempo, y de los diferentes niveles educativos.

Haciendo Tutorías.

Las tutorías que se llevan adelante en la materia Didáctica Especial de la Antropología y Prácticas de la Enseñanza (FFyL, UBA), se dan en el marco del espacio de Residencias y Prácticas pedagógicas. En este espacio los/as estudiantes de la carrera realizan una serie de observaciones/ registros de clases de un grupo áulico para elaborar una propuesta de enseñanza y llevarla a cabo en el transcurso de su práctica docente. Este proceso abarca todo un cuatrimestre (módulo II) y el tutor/docente será el encargado de acompañar dicha experiencia. Entre muchas otras actividades que realiza el tutor, podemos mencionar las siguientes:

- Orientar y guiar las observaciones (registro de campo) del grupo en cuestión y el proceso de elaboración de los diseños o propuestas de enseñanza.
- Realizar las observaciones de clases de los/as "practicantes".

- Mediar entre la institución escolar y la institución universitaria (la facultad/ materia), en relación a los contenidos, a los requisitos de la materia, como de la escuela en donde se realizan las prácticas, entre otras posibles cuestiones institucionales.
- Realizar un seguimiento personalizado de cada estudiante/ practicante[1], intentando identificar, reconocer y evaluar los procesos reflexivos propios de la práctica docente realizada.

A estas tareas que están más centradas en el aspecto académico se le suman otras, más sutiles y menos visibles, fundamentales para que tanto el docente/tutor como el/la estudiante/practicante puedan vivenciar y experimentar todo ese proceso de forma reflexiva y creativa:

- Propiciar dentro del grupo de practicantes el trabajo colaborativo, donde los/as diferentes estudiantes- practicantes, con sus diversas experiencias formativas puedan vincularse entre sí, socializando dichas experiencias que enriquecen al grupo en general, y a cada sujeto en particular.
- Seguir y orientar el proceso de cada estudiante, reconociendo los alcances y dificultades de cada caso para elaborar estrategias que aporten al cambio y a los procesos metacognitivos.
- Acompañar emocionalmente a cada estudiante y al grupo en general, en el proceso de las prácticas, que muchas veces se presentan como desafíos "abrumadores", atravesados por inseguridades, miedos y obstáculos más vinculados a lo emotivo que a lo académico.

Identificar y sistematizar -sin jerarquizar- algunas de las tareas del docente/tutor, nos permitió comenzar a reflexionar sobre el hacer del tutor en la formación docente. Intuíamos que, o bien algunas de estas tareas excedían a la figura que enmarca al tutor, o bien, el concepto de tutor era demasiado restringido en relación a las habilidades y actividades que desplegábamos. Es por esto, que decidimos poner en cuestión la figura del tutor, corriéndonos del terreno que hasta ahora ha ocupado e intentando resignificarla a partir de nuestra propia experiencia y de los debates actuales en torno a esta problemática[2]. Partiendo de la pregunta sobre el lugar que ocupa la figura del tutor-docente en el trayecto formativo del profesorado de antropología. Sabiendo o intuyendo, también, que nuestra propia formación como antropólogos posee una especificidad o identidad que tal vez no se encuentra tan visiblemente en otros profesorados.

Tutoría, tutelaje, tutorial… o el aprendizaje centrado en los contenidos.

Tomando el relevamiento bibliográfico que realizan García, Troyano y Vieira (2014) para investigar sobre las competencias del docente universitario en Europa, podemos tener un amplio panorama sobre la figura o competencias del tutor: investigadores como Lázaro (1997) sostienen que el proceso de formación se decide en contextos socioculturales de interacción. Los procesos de formación institucionales se presentan a los educadores, frecuentemente, con la intencionalidad

[1] Aclaramos que si bien el trabajo en el espacio de tutoría es grupal el seguimiento de cada estudiante se da de forma individual.
[2] Estos debates, que problematizan y critican la figura del tutor- docente- capacitador, se están dando principalmente dentro de los entornos virtuales de aprendizaje. Donde dicha figura tiene un papel fundamental para la producción de conocimiento.

quebrada por las circunstancias vitales (García, 2012) y por la biografía sociocultural de los sujetos. Y en dichos procesos formativos entran las funciones del tutor. Es por este motivo que muchos autores han tratado de explicitar las condiciones, cualidades o competencias que debe poseer un tutor.

Entre los primeros Zabalza (2003) destaca las siguientes condiciones personales: accesibilidad, locuacidad, credibilidad, paciencia, y condiciones materiales: espacio adecuado y número reducido de alumnos. La propuesta sobre cualidades personales que ha de reunir la figura del tutor es realizada por García y otros (2005) que proponen: personalidad con capacidad de influir positivamente en los demás, sensibilidad para captar y entender los problemas juveniles, y capacidad de entablar relaciones afectuosas y cordiales con los demás. Los autores añaden a estas cualidades personales, que aun siendo necesarias no son suficientes, otras cualidades de conocimiento como: saberes científicos, conocimientos teóricos sobre educación y ciencias afines; conocimientos teóricos y prácticos sobre relaciones interpersonales, dirección y animación de grupos, y conocimientos de técnicas de diagnóstico e intervención educativa. Rodríguez (2004) considera que para llevar a la práctica sus roles y funciones, el profesor tutor ha de mostrar una actitud docente, colaborativa, participativa, comprensiva, comprometida, crítica y de ayuda personal. Por lo que respecta a lo que se consideran competencias imprescindibles en la función del tutor, García (2006) plantea: conocimientos sobre comunicación, habilidades o destrezas metodológicas para tratar con distintos colectivos y situaciones, actitudes como las de reconocer las habilidades y limitaciones propias en el proceso de ayuda, y actitud abierta al cambio y a la empatía. (García et al., 2014)

Entonces, a partir de lo que venimos sosteniendo, tanto desde nuestra experiencia docente como desde lo propuesto por los diferentes autores mencionados, queda claro que el lugar del tutor-docente en el proceso de construcción del conocimiento, está bastante alejado de lo que se entiende convencionalmente en el ámbito educativo, en especial en la formación docente dentro el ámbito universitario.

El concepto de tutor remite, en general, a aquél sujeto que ejerce tutela sobre otro. Entendiendo a la tutela como una institución jurídica cuyo objeto es la guarda de la persona y sus bienes, ya que dicha persona es incapaz de gobernarse por sí misma por ser menor de edad o estar declarada como incapacitada. O bien, el tutor es el profesor particular que se encarga de la educación de un alumno. Sinónimo de esta palabra es instructor, quien enseña o instruye. Lejos están estos significados de los que hacemos cotidianamente en el aula. Nuestra intención, en este artículo, no es desestimar y anular el concepto de tutor sino entender que esta categoría responde a una forma de enseñanza centrada en los contenidos y su adquisición. Un ejemplo de esto podrían ser los tutoriales de internet, en donde a partir de pasos concretos a seguir podremos obtener, con éxito, determinados conocimientos o habilidades. Siguiendo a Gutiérrez Pérez y Prieto Castillo

(2005), en estos modelos instructivos el tutor “ha funcionado como quien ejerce dirección y ampara a los “menores de edad”. En una propuesta centrada en los procesos de enseñanza, donde los sujetos ocupan el centro, nos dicen estos autores, no caben tutelajes.

Acompañante, asesor, orientador….o la enseñanza centrada en los sujetos.

El tutor fue concebido como una persona experta en determinados temas pero esto no asegura, como ya dijimos, la capacidad de acompañar el proceso de producción de conocimiento. Para esto es necesario, nos dicen Gutiérrez Pérez y Prieto Castillo (2005), pasar de la información a lo comunicativo educativo y es aquí, donde para estos autores entra la figura del *asesor pedagógico*, cuya función prioritaria es:

> *Complementar, actualizar, facilitar y, en última instancia, posibilitar la mediación pedagógica. Un asesor no ejerce tutela de ninguna especie, solo acompaña un proceso para enriquecerlo desde su experiencia y desde sus conocimientos. Todo esto resulta imposible si entre el estudiante y el asesor no media una comunicación empática, condición base de todo aprendizaje.*

Citando a Holmberg (1990) estos autores mencionan a la empatía, como la capacidad del orientador para sentir como suya tanto la incertidumbre, la ansiedad y la vacilación, como así también la confianza y el placer intelectual por los propios logros que vive el estudiante. Este concepto de empatía, forma parte de ciertos debates epistemológicos y metodológicos de nuestra disciplina, principalmente en torno al trabajo de campo. Con la publicación del diario íntimo de Malinowski en 1967, por ejemplo, se puso en el tapete en tipo de habitus que había adquirido hasta entonces el trabajo de campo antropológico, como una práctica en donde las expresiones de emociones, frustraciones, juicios, prejuicios, valores, incomodidades, miedos, sensaciones, etc. no tenían lugar y, a lo sumo, fueron registradas en los diarios privados de los antropólogos. Como sostiene J. Clifford (1997) se comenzó a ver como “necesaria la empatía controlada de la observación participante” buscando entendimientos más contextuados y menos reductores de los modos de vida locales.[3] Al igual que en la práctica de campo, en el espacio de tutorías es necesario también construir estos encuentros empáticos. La empatía como la capacidad de articular entendimientos contextuados entre sujetos es clave para avanzar en el proceso de construcción de conocimientos. Entonces a partir de un encuentro empático se desvanece cualquier intento de “tutelaje”. Lo empático genera un proceso de creatividad tanto para el estudiante como para del asesor pedagógico; “a partir de esa corriente de energía se puede crear

[3] “Por muy marcada que estuviera por el género, la raza, la casta o el privilegio de clase, la etnografía necesitaba trascender tales ubicaciones a fin de articular un entendimiento más profundo, cultural. Esta articulación se basaba en técnicas potentes, incluyendo por lo menos los siguientes: co-residencia extensa; observación sistemática y registro de datos; interlocución efectiva en, por lo menos, una lengua local; una mezcla específica de alianza, complicidad, amistad, respeto, coerción y tolerancia irónica que conduce al “rapport”; una atención hermenéutica a estructuras y significados profundos o implícitos.” En J. Clifford (2007) Itinerarios Culturales.

y avanzar no solo en los requerimientos formales de un proceso de estudios sino también en la profundización temática (...).” (Gutiérrez Pérez y Prieto Castillo: 2005).

Esto no significa que el orientador no maneje ni dé importancia a los contenidos académicos, todo lo contrario, los contenidos son el eje articulador de la práctica educativa. Por lo tanto, no se deben presentar como uniformes y ahistóricos, sino como un contenido humanizado, contextualizado y situado. Y como veremos más adelante, la tarea del orientador/asesor/ acompañante y/o docente será, justamente a partir de ese encuentro empático con sus estudiantes, resignificar los contenidos disciplinares, creando un sentido compartido. Una de las tareas fundamentales del orientador es abrir y sostener espacios de reflexión y de intercambio de experiencias y de información para favorecer la construcción de conocimientos. Su papel central, en nuestro caso, será entramar las propuestas de la materia Didáctica Especial de la Antropología y Prácticas de la Enseñanza (FFyL, UBA) con las diferentes experiencias formativas y biográficas de los estudiantes.

Compartiendo sentidos

Es importante destacar, para comprender con mayor especificidad el trabajo del docente-tutor en la materia de Didáctica Especial, que esta materia realiza una fuerte apuesta en el enfoque socioantropológico, invitando a los/as estudiantes a interpelar y repensar la propia formación -redescubriendo discusiones nodales de la disciplina- a partir de las observaciones áulicas y del diseño de estrategias o propuestas de enseñanza. La vinculación con “el campo” les habilita la posibilidad de vincular la teoría con los sujetos, es decir, entrelazar el *qué* con el *para quién* y con el *por qué*. Es así como la práctica etnográfica incorpora y reconstruye el proceso como objeto de conocimiento reflexivo. Teniendo en cuenta el enfoque propuesto por la materia, como tutores/docentes/orientadores /asesores /acompañantes, nos vemos en la tarea de generar dentro del grupo de estudiantes momentos de procesos investigativos, donde se entretejan, no sólo los saberes disciplinares y biográficos de los estudiantes con el campo, sino también la docencia con la investigación[4]. Para esto debemos favorecer *encuentros empáticos* que aporten a la comunicación y a la producción de conocimiento, propiciando *momentos de religazón*[5] entre los registros de campo, el diseño de enseñanza propuesto y las experiencias formativas propias de cada estudiante-practicante.

[4] Este tema ya lo hemos trabajado en una ponencia anterior. Ver: Messina, V., Puente, I. y Zallocchi, V. (2014): “Enseñando desde la Antropología: una forma disruptiva de producir conocimiento.” Ponencia presentada en el Congreso Argentino de Antropología Social, Rosario.

[5] El concepto de religazón lo tomamos de Morín, Ciurana y Motta (2002). Estos autores lo utilizan para explicar al pensamiento complejo, sosteniendo que dicho pensamiento nunca es completo ya que es articulante y multidimensional. El pensamiento complejo rinde cuenta de las articulaciones entre dominios disciplinarios fracturados por el pensamiento disgregador (pensamiento simplificador). Frente a un paradigma simplificador proponen un pensamiento complejo que religue, articule, comprenda y a su vez, desarrolle su propia autocrítica.

Los encuentros empáticos, como los momentos de religazón, son enriquecidos por instancias de *retroalimentación múltiple*, "que abarca distintas direcciones: del asesor con los interlocutores y viceversa; de los interlocutores entre sí, de los interlocutores como grupo con otros grupos, y de todos con sus respectivos contextos." (Gutiérrez Pérez y Prieto Castillo: 2005). En la retroalimentación se crece por el intercambio de experiencias, biografías, emociones y conocimientos, abriendo las puertas al trabajo colaborativo. Este crecimiento no es unidireccional sino es un crecimiento grupal e individual, tanto para los estudiantes como para el docente /orientador/asesor/ acompañante.

En estas instancias de retroalimentación múltiple, que se dan en las "tutorías", emergen prácticas y representaciones de los sujetos, que son heterogéneas y, como sostiene Achilli (2005), en ellas se pueden detectar experiencias sociales e históricas diferenciadas, huellas del pasado, intentos de transformarlas, construcción de sentido en relación con lo vivido, y con aquello que supone el provenir. A partir de nuestra labor como docentes, en donde intentamos generar estos encuentros empáticos y propiciando la religazón de aquello que se presenta como disperso o fragmentado[6], apuntamos a tender redes, a partir de las cuales, los/as estudiantes puedan recuperar, reconocer y explicitar algunas de esas representaciones y sentidos; pensándose ellos mismo como sujetos de investigación[7].

Emulando a aquellos primeros antropólogos, el docente- tutor, tiene la excepcional oportunidad y responsabilidad, como decía Malinowski, de ser cronista de los procesos que estudia (Rockwell 2009). En este sentido, el trabajo del tutor nos remite de alguna manera a aquellos cronistas pero como pasajeros modernos, infiltrados en las miradas de este nuevo quehacer en un viaje sobre algo que resulta conocido. Nos constituimos en cronistas construyendo una documentación propia del proceso de producción de conocimiento de cada estudiante y del grupo en general. Una crónica que traza un camino e intenta mostrar las huellas que fueron quedando para actualizarlas y re pensarlas colectivamente. Estas crónicas que realizamos -ya sea en papel, en imágenes o mentales- que están menos situadas en un lugar concreto y más en una relación interpersonal; son algunos de los elementos orientativos que les servirán tanto los estudiantes, como a nosotros, tutores/orientadores, a realizar un proceso metacognitivo.

Esta imagen del docente como cronista, que registra, documenta de forma reflexiva "lo cotidiano", lo "no documentado" de la producción de conocimiento -en este caso la elaboración de una propuesta de enseñanza y la puesta en práctica- constituye la esencia de la labor antropológica y,

[6] Por ejemplo: los contenidos disciplinares, los contextos socioculturales y las experiencias formativas de los sujetos que forman parte del proceso de enseñanza. Articular y ensamblar estos aspectos forma parte de una situación de investigación.

[7] Algunas preguntas producto de la reflexión de sus representaciones y sentido podrían ser: ¿cuáles son los supuestos en torno a la producción del conocimiento en el aula? ¿qué supuestos sobre los jóvenes, el conocimiento, atraviesan las estrategias de enseñanza diseñadas? ¿cómo pensar una propuesta de estrategias para la producción del conocimiento situacional, histórica? entre otras, A partir de estas preguntas es posible comenzar a reflexionar e indagar sobre la propia biografía formativa y disciplinar.

a su vez, religa docencia e investigación, formas de conocimientos que la mayoría de las veces se presentan como escindidas.

Pensando al espacio tutorial como un taller colaborativo

En virtud de lo que venimos reflexionando y recuperando de nuestra experiencia y del aporte teórico de muchas autores rescatamos la idea del encuentro empático y los momentos de religazón como elementos que enriquecen y retroalimentan las instancias de enseñanza. En este sentido, consideramos importante recuperar la dinámica del taller como un espacio de intercambio colaborativo que fortalece la construcción del conocimiento en la formación docente.

En este encuadre, pensamos en la dinámica de taller en el espacio tutorial con las siguientes características:

- Para poder elaborar un diseño didáctico, se propone partir de una propuesta de trabajo colaborativo para estimular la co-construcción de manera individual y colectiva.
- El tutor-asesor-coordinador irá realizando el "entramando" a partir de las ideas/propuestas/sentidos emergentes del grupo. En este caso partimos de la contextualización de cada sujeto en virtud de la institución donde desarrolla sus prácticas. Sumándose a esto, los debates o nudos problemáticos de la disciplina, que junto con la contextualización configurarán la propuesta del diseño de enseñanza.
- El desafío del docente tutor es no sólo articular su presentación con la elaboración colectiva del grupo, sino también, introducir estímulos e información que facilite el descubrimiento -por parte del grupo- de necesidades e intereses objetivos, que pueden no haber sido reconocidos como tales hasta el momento de manera individual.
- Todo este trabajo es conducente a la elaboración conjunta de las programaciones individuales en el espacio del taller produciéndose una construcción gradual del diseño. Esto implica ir recorriendo el camino de la toma de decisiones correspondiente a cada componente del mismo.
  Para ello, se recuperan conceptualizaciones del módulo I[8], y se plasma en un esquema de diseño de la planificación.
- Nuestra propuesta consiste en la organización de los momentos claves del proceso de la programación en torno a la toma de decisiones en relación a la construcción del contexto, pensar un eje teórico conceptual y el desarrollo de las clases como producto de ese proceso. Poner en valor epistemológico la posibilidad de orientar un camino de construcción en espiral del proceso de creación en un trayecto caracterizado por una vuelta constante al punto de partida, el contexto.
- El docente tutor además entra en un juego de perfiles diferenciados de los modos de operar en el proceso de esos diseños individuales más allá del trabajo colaborativo propuesto, orientando el posicionamiento de los estudiantes en el desarrollo de su planificación.

[8] En el módulo I, durante el primer cuatrimestre la propuesta de enseñanza se despliega a través de tres espacios articulados entre sí (Teórico, Teórico -Práctico y Práctico), donde se problematizan los contextos educativos y las prácticas de construcción de conocimientos de la mano de los aportes de la propia disciplina, a partir de los principales debates conceptuales y epistemológicos que se han desarrollado a lo largo de la historia de la Antropología. Finalmente, en el módulo II, durante el segundo cuatrimestre, esta propuesta se concretará en prácticas de enseñanza.

- Estimular constantemente procesos de reflexión individuales y grupales, centrados en la toma de decisiones, atravesados por las diversas experiencias formativas y biográficas de los/as estudiantes.

En la cocina de este taller, en la interacción de la elaboración del conocimiento socialmente construido, el aprendizaje de la práctica docente se construye en esa relación dialéctica entre ese aprender "practicando" y desde ese compartir con los otros. La construcción del diseño de programación se constituye además en una práctica de investigación, como dijimos más arriba, a través del ejercicio de la toma de decisiones en esa relación que articula teoría y empiria.

En este sentido, consideramos que la experiencia del taller tutorial se pueden reconocer una serie de preocupaciones que se configuran conjuntamente pero que analíticamente las podemos diferenciarlas en dos situaciones:

i) supuestos, representaciones- sentidos / construcción del campo:

Por un lado, en el momento de ir al campo, los/as estudiantes se enfrentan con su propias representaciones y sentidos (Achilli, 2005), sus presupuestos conformados, como ya dijimos por sus propias experiencias formativas y sus biografías. Muchas veces, los/as estudiantes-practicantes en la búsqueda del diseño correcto, del proceso "ideal" para poner en juego en el aula, se encuentran en el contexto con mayores incertidumbres, nuevas preguntas, y ante la posibilidad de reconocerlas, explicitarlas y compartirlas, se abre el espacio para que el tutor junto con el resto de los/as compañeros puedan enriquecer el proceso de construcción de la propuesta de enseñanza, que implica la producción de conocimiento contextualizado, como una construcción no lineal, que nos enfrenta con la incertidumbre de desnaturalizar los supuestos sobre la docencia, los jóvenes, la escuela, entre muchos otros supuestos, de manera dialéctica, situada y con ese "ida y vuelta continuo" donde se establece un diálogo entre nuestras preocupaciones, nuestra mirada teórica y nuestra realidad sociocultural. En esta situación se trabaja fuertemente la idea de religazón, donde se vuelve a entramar el ¿para quién? ¿el qué? y el ¿por qué? del diseño didáctico.

ii) construir conocimiento con los/as otros/as- la producción de conocimiento colaborativa- el aula aumentada.

Por otro lado, la apuesta fuerte del taller de tutorías, es la construcción de conocimiento colectivo. El proceso de reflexión colectivo es mucho más que una tarea que se lleva a cabo intercalando momentos de reflexión individual y mostrando las producciones al interior del grupo de trabajo del taller en forma de plenario. Entendemos que toda construcción de conocimiento es una actividad comunitaria (Candela, 2001), se produce en equipo. Por lo tanto, es necesario generar instancias potentes en donde se intercambian reflexiones, planteos teóricos, experiencias, y sensaciones desde un "hacer con el otro", donde todos producimos en co-colaboración y en los diseños de todos. Vale aclarar que muchas de las experiencias desarrolladas en torno al aprendizaje colaborativo (la mayoría mediados por las tecnologías de la información y comunicación)

representan una oportunidad singular para pensar las posibilidades de creación de entornos en los que, al igual que en nuestra realidad social, se impulsen aprendizajes contextualizados y genuinos.
En este sentido, entendemos que es un aporte hacia la relación entre la enseñanza y la investigación encontrando un camino vinculado a la construcción del conocimiento ligado a la realidad socioeducativa del entorno puesto en juego en el diseño de una planificación situada, estableciendo una red colectiva crítica donde, *"en este proceso de intercambio comunicativo los sujetos se constituyen a sí mismo al reestructurar sus propios conocimientos"* (Candela, 2001)

Uno de los aprendizajes valorados en las experiencias que los/as estudiantes reconocen en los procesos de evaluación de la tutoría-taller es el vínculo con la contención afectiva, pero también el seguimiento y acompañamiento del grupo de pares y del tutor-asesor que, si bien aparece desde un lugar de la experiencia-teoría (y también desde el espacio de investigador formado), se rescata la construcción de una empatía colectiva valorando el intercambio de aprendizajes que se complementan con las reflexiones que realizan junto a sus compañeros/as al interior de los grupos que funcionan como contenedores ante la soledad que implica comúnmente el trabajo en el aula.

En este marco, el concepto de aula aumentada[9] abre un nuevo espacio comunicativo y de circulación de conocimientos a través de variados soportes y formatos: intercambios de correo electrónico y/o a través del campus de la facultad, descarga de archivos, documentos y carpetas compartidas, dispositivos hipertextuales, elaboración de documentos en línea y hasta colaboración en red. Pero más allá del potencial uso multimediático, que no es objeto de analizar en este trabajo, nos interesa rescatar la puesta en valor de un espacio de interactividad que da origen en la presencialidad y que trasciende el aula física convirtiéndose en un conocimiento legítimo y valioso en tanto transforma los modos de percibir y conocer, reconociendo además el carácter problemático para la enseñanza desde un punto de vista didáctico.

A modo de no- conclusión:

El objetivo de este artículo, como dijimos al inicio, es un intento de reflexión en torno al hacer del tutor-docente en el momento de las prácticas docentes que realizan los/as estudiantes en la materia de Didáctica Especial de la Antropología y Prácticas de la Enseñanza (FFyL, UBA). Este intento de reflexión apuntó a desplegar y explicitar ciertos sentidos, representaciones y prácticas en relación a esta tarea, que la mayoría de las veces se nos presenta como naturalizadas, y acaso como normadas aun cuando no exista por parte de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA) ningún reglamento que regule o prescriba esta tarea.

[9] La idea de *aula aumentada* (Sagol, C. 2012) se nutre de este planteo para repensar el cambio de los procedimientos, objetos y roles de la didáctica áulica convencional. De alguna manera explora el uso por parte de los alumnos y los docentes de un espacio virtual complementario al espacio presencial, en función de una propuesta didáctica que combina elementos de los dos entornos.

Así fuimos elaborando un listado de actividades que nosotras como docentes realizamos en el espacio de las tutorías, donde entendimos que excedían a la idea más convencional del tutor -aquella centrada en los contenidos-. A partir de la breve reseña de discusiones que se dan en torno a este concepto fuimos prefigurando la tarea del tutor como una tarea de producción de conocimiento centrada en los sujetos. Recuperamos el concepto de empatía, como la capacidad de articular entendimientos contextuados entre sujetos. Este concepto nos parece clave para pensar la construcción social de conocimiento junto con el concepto de religazón que entrama, nuevamente, de forma compleja aquello que se presenta como disperso o separado, en nuestro caso el para quién? el qué? y el por qué? de la propuesta de enseñanza que deberán realizar los/as estudiantes en el espacio de tutoría.

Los conceptos de encuentro empático, momentos de religazón, retroalimentación, crónicas del proceso; reconfiguran el espacio de la tutoría en un taller de trabajo colaborativo. Esta forma de trabajo abre el espacio a la reflexión como parte de una acción colectiva que realimenta a cada uno de los sujetos involucrados, construyendo un vínculo entre ellos y al mismo tiempo volviéndose en una acción sobre sí misma. Explorar el campo y la propia experiencia en la inserción al terreno permite obtener nuevas comprensiones y apreciaciones para facilitar procesos reflexivos de los estudiantes-practicantes. En términos de Anijovich (2008) una "reflexión en la acción, una reflexión crítica".

En el espacio colaborativo, como dijimos anteriormente, comienza a valorarse la experiencia de cada estudiante-practicante a través de sus diversas experiencias formativas y su vinculación con el contexto escolar; y de algún modo, al poder reflexionar y analizar críticamente, revelan el entramado de la construcción de nuevas formas de hacer y de pensar, explicitando en estas acciones, los supuestos en torno al aula. Tal cual como intentamos explicitar, la propuesta del espacio de tutoría-taller se convierte en el locus de un flujo de núcleos conceptuales, ideas, emociones, experiencias, reflexiones críticas y que esos intercambios se dan en cooperación con todos los sujetos.

Rescatamos el dispositivo de la tutoría taller como un espacio que estimula la construcción de conocimiento, de la creación colectiva, de la reflexión que guía el crecimiento profesional y que constituye una estrategia formativa decisiva en tanto ejercicio metarreflexivo, propósito de la formación docente.

Estamos convencidas de que en todo proceso de enseñanza como de investigación la posibilidad reflexiva, no solamente visibiliza prácticas y relaciones sino que genera una perspectiva crítica que propicia la producción de conocimiento, es por eso que decidimos poner sobre el tapete el papel del tutor como un ejercicio metacognitivo.

Bibliografía:

- Achilli, E (2005). "El enfoque antropológico relacional. Algunos núcleos identificatorios*". Investigar en Antropología Social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Rosario. Laborde Editor.
- Anijovich, R.; Capelletti, G.; Mora, S.; Sabelli, M.J. (2008) Transitar la formación pedagógica. Buenos Aires: Paidós
- Buckingham, D. (2008) Más allá de la tecnología. Buenos Aires. Manantial.
- Candela, A. (2001) "Transformaciones del conocimiento científico en el aula". *La escuela cotidiana.* México. Fondo de Cultura Económica.
- Ciurana, E.; Morin, E. y Motta, R. (2002): *Educar en la era planetaria. El pensamiento complejo como Método de aprendizaje en el error y la incertidumbre humana.* Salamanca. Secretariado de publicaciones e intercambio editorial. Universidad de Valladolid.
- Clifford, J. (2007): "Prácticas espaciales: el trabajo de campo, el viaje y la disciplina de la antropología". *Itinerarios Transculturales*. España. Gedisa
- Edelstein, G. (2002): "Problematizar las prácticas de la enseñanza" *Alternativas*. San Luis. Laboratorio de Alternativas Educativas.
- García, A.J.; Troyano, Y. y Vieira, L.S. (2014). Competencias del docente universitario como guía en el espacio europeo de educación superior. Revista Fuentes, 15, Junio, pp. 145-160.
- Gutiérrez Pérez, F. y Prieto Castillo, D. (2005). *La mediación pedagógica: apuntes para una educación a distancia alternativa*. Buenos Aires. Ed. La lCrujía.
- Messina, V., Puente, I. y Zallocchi, V.: (2012): "El Trayecto formativo del profesorado: dialogando con algunas experiencias/producciones de los/as estudiantes de Antropología.". *Ponencia presentada en el Congreso Metropolitano de Formación Docentes,* Bs. As...
- Messina, V., Puente, I. y Zallocchi, V. (2014): "Enseñando desde la Antropología: una forma disruptiva de producir conocimiento." *Ponencia presentada en el Congreso Argentino de Antropología Social*, Rosario.
- Rockwell, E. (1996): "Claves para la apropiación: La educación rural en México" *the cultural production of the educated person. Critical Ethnographies of Schooling and Local Practice.*
- Levinson, B., Foley y D. Holland, D., Editores. State of New York University Press.
  (2009): *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires. Paidós.
- Perrenoud, P. (2004). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Barcelona, España: Graó.
- Pozo, J. (2006). Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Barcelona: GRAÓ.
- Schön D. (1992). La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Barcelona, España: Paidós.
- Sinisi, L., Cerletti, L. y Rúa, M (2001). "La enseñanza de la Antropología y la formación de profesores". *Revista Espacios*. Buenos Aires. FFyL- UBA.