



**Facultad de Ciencias de la Educación y
Psicopedagogía**

Sede Regional Rosario

***“Estrategias de enseñanza de Teoría Antropológica
clásica: un estudio de caso”***

Tesista: Alejandro Javier Basualdo

Título a obtener: Profesor Universitario para la Educación Secundaria y Superior

Resumen / abstract:

El presente trabajo consta de dos partes claramente delimitadas. La primera de ellas se plantea como objetivo la construcción de un diagnóstico sobre las implicancias de las estrategias de enseñanza de los docentes a cargo de una cátedra correspondiente al tercer año de las carreras de Licenciatura y Profesorado en Antropología en los aprendizajes significativos, por parte de los alumnos, de ciertas competencias específicas inherentes a la práctica profesional del antropólogo. Vale decir que dicha asignatura es de vital importancia en el diseño curricular de ambas carreras, las cuales constituyen la oferta académica antropológica de una universidad pública de la provincia de Santa Fe (Argentina), encontrándose insertas en un sistema de correlatividades.

La segunda parte se basa en la construcción de una propuesta de intervención educativa, que opera como una posible solución a la problemática educativa diagnosticada. La misma se inspira a grandes rasgos en el denominado enfoque por competencias.

La metodología utilizada en este trabajo es de carácter cualitativo, recurriendo a técnicas etnográficas de recolección de datos (como la observación participante y las entrevistas semi-estructuradas) y una modalidad de análisis de los mismos basado en lineamientos generales provenientes del campo de la investigación antropológica.

Palabras clave: Estrategias de enseñanza – Aprendizaje significativo – Didáctica de teoría antropológica – Competencias específicas – Diseño curricular

Índice

1. Planteamiento del problema.....	1
a. Introducción.....	1
b. Pregunta de investigación.....	5
c. Objetivo de investigación.....	3
c.i. Objetivo general.....	3
c.ii Objetivos específicos.....	3
d. Palabras clave.....	3
e. Justificación.....	3
2. Marco teórico.....	4
a. Estrategias de enseñanza.....	6
b. Procesos de aula.....	6
c. Transposición didáctica.....	7
d. Modelo didáctico.....	8
g. Aprendizaje significativo.....	9
h. Competencias genéricas y específicas.....	10
i. Enfoque por competencias.....	11
j. Currículum / diseño curricular.....	12
3. Marco metodológico.....	13
a. Población y muestra	14
b. Instrumentos de investigación.....	14
c. Análisis de datos.....	16
d. Análisis de los resultados.....	30
e. Conclusiones.....	32
4. Planificación de la intervención.....	34
a. Objetivos de la intervención.....	34
b. Propuesta o acciones de intervención a realizar.....	35
c. Lugar.....	38
d. Temporalidad.....	38
e. Factibilidad y recursos.....	39
f. Impacto.....	39
g. Resultados esperados.....	40
5. Conclusiones y prospectivas.....	40
6. Bibliografía.....	42

1. Planteamiento del problema

a. Introducción

Este trabajo se propone dar cuenta de la relación existente entre las estrategias de enseñanza desarrolladas por los docentes a cargo de una cátedra correspondiente al tercer año de las carreras de Licenciatura y Profesorado en Antropología y el déficit de aprendizajes significativos de ciertas competencias específicas implicadas en la práctica profesional del antropólogo. Vale decir que dicha asignatura es de vital importancia en el diseño curricular de ambas carreras, las cuales constituyen la oferta académica de la Escuela de Antropología de la Universidad Nacional de Rosario, encontrándose insertas en un sistema de correlatividades.

En base a la observación de las clases impartidas en el contexto de dicha cátedra, se ha constatado que los docentes no logran comunicar a los alumnos la pertinencia de los contenidos dados, de índole teórica, en la futura práctica profesional. Es decir, su aplicación práctica en investigaciones concretas en tanto herramientas conceptuales. Esta falencia detectada al nivel de la enseñanza, en términos principalmente de transposición didáctica de los contenidos, se integra en un contexto problemático mayor. En primer lugar, a nivel del diseño curricular de las carreras, en la cual no se evidencia una integración satisfactoria de los contenidos impartidos con el ejercicio profesional actual. En segundo lugar, la escasa o nula formación pedagógica en muchos docentes de la Escuela. En tercer lugar, íntimamente relacionada con las dos anteriores, el diseño original de la asignatura respondió a las necesidades de la formación de un investigador, por lo que las especificidades de la formación del Profesor en Antropología no se tuvieron en cuenta.

Descrita esta situación general, nos proponemos indagar en torno a las estrategias de enseñanza desplegadas por los dos docentes de la asignatura en cuestión (el profesor titular a cargo de las clases teóricas, y la J.T.P., a cargo de las clases prácticas), para dar cuenta de la relación que tales prácticas tienen con la situación problemática detectada (ausencia de aprendizaje significativo de ciertas competencias específicas del antropólogo). Como se puede entrever, nuestro repertorio teórico se basará en desarrollos de diversas disciplinas abocadas al estudio de situaciones educativas, como la Pedagogía, la Psicología del aprendizaje y la Didáctica. En relación a esta última disciplina, trataremos de rescatar conceptos provenientes de la Didáctica

específica para la enseñanza universitaria de Ciencias Sociales, en general, y Antropología, en particular.

En términos metodológicos, consideramos que lo más acorde a los objetivos de la investigación es un diseño de carácter cualitativo, acudiendo a técnicas etnográficas como la observación participante de las clases y entrevistas semiestructuradas con docentes, alumnos y directivos de la Escuela de Antropología de la U.N.R. Se apelará complementariamente al análisis de documentos académicos pertinentes a la problemática planteada. El fin último buscado es construir un diagnóstico y una propuesta de intervención para intentar paliar el problema.

b-Preguntas de investigación

En base a lo desarrollado hasta aquí, nos realizamos las siguientes preguntas de investigación:

-¿Qué relación existe entre las estrategias de enseñanza de los docentes y los procesos de aprendizajes significativos de ciertas competencias específicas del campo profesional antropológico?

-¿Cuáles son los rasgos característicos de las clases dadas por ambos docentes?

-¿Cuáles son las estrategias de enseñanza de los docentes?

-¿Qué inquietudes manifiestan los alumnos con respecto a la asignatura?

-¿Cuáles son las competencias específicas de un graduado en la Escuela de Antropología?

-¿Cómo se integra esta asignatura en el currículum de las carreras de Licenciatura y Profesorado?

c. Objetivos de investigación

c.i. Objetivo general

-Explorar las estrategias de enseñanza de los docentes de la asignatura y sus implicancias en el aprendizaje significativo de competencias específicas por parte de los alumnos.

c.ii Objetivos específicos

-Describir los procesos de aula de la asignatura.

-Identificar las estrategias de enseñanza de los docentes.

-Caracterizar el diseño curricular de la carrera de Licenciatura en Antropología de la UNR.

-Describir las representaciones que los estudiantes de la asignatura tienen acerca de los contenidos desarrollados.

d. Palabras clave

Estrategias de enseñanza – aprendizaje significativo – Didáctica de teoría antropológica – Competencias específicas – Diseño curricular

e. Justificación

Consideramos que la relevancia de esta investigación radica en ser un aporte para el diseño de intervenciones educativas y su eventual puesta en práctica. Como hacíamos referencia anteriormente, la problemática planteada se integra en un conjunto mayor, que nos habilita incluso a hablar de crisis en la Escuela de Antropología. El síntoma más evidente de esto es la baja constante en la matrícula de alumnos de las dos carreras, situación que se ha agudizado desde la reciente pandemia de COVID19. De hecho, recientemente se ha convocado a distintos actores de la comunidad antropológica a un proceso de discusión de los planes de las carreras, con el fin de proponer nuevos diseños curriculares. Otra cuestión que preocupa mucho es la inserción laboral de los

graduados, tanto licenciados como profesores. En el contexto de estos problemas generales, este trabajo se vislumbra como un aporte en virtud de reflexionar sobre posibles modificaciones, actualizaciones e innovaciones en la currícula.

En un plano personal, el interés de esta investigación se fundamenta en el hecho de estar dando los primeros como docente. En este sentido, la enseñanza de nivel superior me resulta más atractiva que la secundaria, máxime si los contenidos tratados refieren a la teoría antropológica clásica.

2. Marco teórico

En esta sección, nuestra intención es dejar establecido un conjunto de categorías teóricas que operarán como guía en el proceso de investigación. En el contexto de nuestra investigación, entenderemos por marco teórico lo siguiente:

“Del concepto de teoría, emerge la noción de *marco teórico*, en tanto se compone de aquellas teorías que tratan de un problema concreto. Al igual que un marco encuadra una pintura, “un marco teórico es lo que encuadra, contiene, ubica y hace relevante el sentido del problema” (Daros, 2002, p.80). Sus principales funciones son describir los problemas investigados, explicar problemas semejantes, dar sentido a los hechos y orientar su organización e integrar todo el proceso de investigación”. (Morales Inga, 2019: p. 174) (Cursivas en el original)

Este conjunto de categorías nos facilitará, en primer lugar, efectuar un recorte problemático más acotado que nos permita describir aquellos aspectos del fenómeno estudiado que nos interesan; en segundo lugar, nos auxiliará a analizar los datos contruidos. Podríamos plantear entonces que las categorías teóricas corresponden a dos niveles distintos: nivel descriptivo y nivel explicativo. En el primer nivel, ubicamos a nociones como “proceso de aula”, especificada por el español Cid Sabudeo (2001) y “estrategias de enseñanza”, precisada por autoras como Rebeca Anijovich y Silvia Mora (2009). En el segundo nivel, se ubican las categorías de “transposición didáctica”,

“modelo didáctico”, “diseño curricular” “competencias específicas”, “competencias genéricas” y “aprendizaje significativo”.

Este conjunto de categorías teóricas son articuladas a partir de los lineamientos generales que plantean Sinisi, Cerletti y Rúa (2016), colegas antropólogos que se han dedicado a reflexionar sobre las relaciones entre Antropología y Didáctica a partir de su propias experiencias como docentes e investigadores. En este sentido, los autores adoptan un “enfoque etnográfico” (p. 34), sobre el que señalan lo siguiente:

“En este sentido, proponemos una *doble retroalimentación* con la etnografía: por un lado, partir de sus aportes para desnaturalizar y descotidianizar los complejos contextos y procesos educativos donde los estudiantes se insertarán como como antropólogos-docentes; y, paralelamente, para ponerlos en uso en tanto herramientas para el trabajo de enseñanza en esos mismos contextos (sea para reflexionar sobre la propia práctica, para complejizar al sujeto que aprende, para dar cuenta de la no naturalidad de los contenidos / conceptos ni de las relaciones entre los sujetos - y los saberes-, etcétera, tal como lo venimos planteando” (Sinisi, Cerletti y Rúa, 2016: p. 38).

De manera tal que en este trabajo intentamos reproducir dicha modalidad de análisis, que articula los aportes de la Didáctica (a partir de la propia experiencia docente de los profesionales del campo) y las particularidades del referido “enfoque etnográfico”, el cual se caracteriza por desnaturalizar lo dado o asumido como normal o natural, desde la preponderancia dada a las técnicas cualitativas de investigación. Como sintetizan los autores referidos:

“Si bien es cierto que la antropología y la didáctica se han conformado como disciplinas diferentes, entendemos que propiciar una reflexión sobre nuestro propio marco teórico-epistémico y sobre el marco epistémico de la didáctica posibilita desplegar una práctica profesional que, como vivenciaron los primeros etnógrafos, nos encuentra *acampando en otras tierras*”. (Sinisi, Cerletti y Rúa, 2016: p. 42-43).

Una vez realizadas las anteriores precisiones, pasaremos a continuación a definir el conjunto de categorías teóricas que guiarán nuestra indagación.

a. Estrategias de enseñanza

Uno de los conceptos rectores será el de “estrategias de enseñanza”. A tal respecto, Anijovich y Mora (2009) plantean lo siguiente:

“En este escrito, definimos las estrategias de enseñanza como el conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de sus alumnos. Se trata de orientaciones generales acerca de cómo enseñar un contenido disciplinar considerando qué queremos que nuestros alumnos comprendan, por qué y para qué.” (Anijovich y Mora, 2009: p. 23).

Dado que nuestro problema es planteado al nivel analítico de la enseñanza, esta categoría es vital en nuestro abordaje: nos permite identificar las estrategias diseñadas por el docente de la asignatura en cuestión, en virtud de los contenidos curriculares específicos.

Consideramos asimismo que la forma de reconstruir dichas estrategias no se puede limitar a reproducir lo que los mismos sujetos involucrados (en este caso, los docentes) nos comunican en las entrevistas. Resulta necesario observarlos en acción, para de ese modo contar con un panorama más completo de su práctica docente.

b. Procesos de aula

En virtud de lo anterior, se vuelve pertinente la categoría descriptiva de “proceso de aula”, entendiendo a éste como el fenómeno observable que se da en el espacio áulico. Siguiendo a Alfonso Cid Sabudeo (2001), quien desde una perspectiva “holística” y “sistémica” reflexiona sobre cómo dar cuenta de la complejidad de los procesos áulicos, tomaremos a la “clase” o “lección” como la unidad de observación. Dentro de las diversas dimensiones que conforman el proceso de aula, precisadas por el autor, enfatizamos la dimensión denominada “sistema de comunicación didáctica”, la

cual consiste en “los procesos de intercambio observables, es decir en los modos y los contenidos que forman parte de la actividad formativa en curso” (Cid Sabudeo, 2001: p. 190). En otro pasaje del mismo texto, el autor español agrega:

“Esta tercera dimensión, la comunicación didáctica, está enfocada a la observación y análisis de los procesos reales de aula en sí, es decir, lo que se denomina fase interactiva de la enseñanza (Jackson, 1991). Por lo que se refiere a este modelo, esta dimensión se centra en las interacciones, en el comportamiento de profesores y estudiantes”. (Cid Sabudeo, 2001: p. 194).

Vale decir que el autor enfatiza el análisis de esta dimensión por sobre las otras (“contextual-situacional” y “contexto socio-afectivo”) dado lo sistémico de su enfoque. Sobre este aspecto de su modelo, precisa lo siguiente: “Consecuentemente, nuestro modelo es un modelo sistémico de comunicación basado en el principio de reciprocidad, esto es, para cada comportamiento del profesor existe el correspondiente comportamiento del estudiante”. (Cid Sabudeo, 2001:194)

Trascendiendo el nivel descriptivo, en virtud del análisis de los datos recabados, apelaremos a categorías teóricas de un mayor nivel de abstracción. Dado que la problemática planteada se inscribe en un contexto mayor, aludimos a categorías teóricas que den cuenta de fenómenos de distinto alcance.

c. Transposición didáctica

En primer lugar, para la interpretación de la práctica docente involucrada, hablaremos de “transposición didáctica”, concepto enunciado originalmente en el ámbito de la enseñanza de la matemática y que desde allí se ha divulgado a todo el campo educativo. El sociólogo Michel Verret, el creador del concepto, se preguntó sobre la naturaleza del saber transmitido. Llega a la conclusión de que no se puede enseñar un objeto sin transformarlo, ya que “toda práctica de enseñanza de un objeto presupone, en efecto; la transformación previa de su objeto en objeto de enseñanza.” (Verret citado en Gómez Mendoza, 2005: p. 84). Asimismo, se postula una separación entre la práctica de la enseñanza (transmisión) de los saberes y la invención de los mismos.

Por su parte, desde nuestra disciplina, Sinisi, Cerletti y Rúa (2016) sostienen lo siguiente:

“Una de las categorías centrales de la didáctica resulta ser la transposición, la cual se propone establecer conexiones de sentido entre dos niveles: el del conocimiento disciplinar y el del conocimiento práctico, es decir, el desencadenado en el hacer profesional.

De esta forma, al establecer nexos entre ambos, vemos que el problema del conocimiento, en lo relativo a cómo se comparte y construye el conocimiento en el aula, representa una dimensión central y constitutiva de nuestra práctica profesional, en este caso, de nuestras prácticas de enseñanza.” (Sinisi, Cerletti y Rúa, 2016:p. 41).

De este modo, la transposición didáctica “implica no solamente un trabajo de separación y transformación, sino también de selección. La transmisión didáctica va en efecto a privilegiar el logro, la continuidad y la síntesis”. (Gómez Mendoza, 2005: p. 85).

d. Modelo didáctico

En términos analíticos, y en función de la caracterización de las prácticas docentes observadas, apelaremos a la noción de “modelo didáctico”, ya que resulta una herramienta teórica de gran utilidad. Como sugieren Requesens y Díaz (2009, sección Introducción), “El concepto de modelo didáctico constituye un instrumento fundamental para abordar los problemas de la enseñanza en los distintos niveles educativos, en tanto contribuye a establecer los vínculos entre el análisis teórico y la práctica docente”.

Más adelante, los autores profundizan la idea previa:

“la idea de modelo didáctico permite abordar de manera simplificada la complejidad de la realidad educativa al tiempo que ayuda a proponer procedimientos de intervención en la misma. Dicho en términos sencillos, el modelo didáctico es un instrumento que facilita el análisis de la realidad educativa con vistas a su transformación”. (Requesens y Díaz, 2009: sección Concepto y tipos de modelos didácticos).

Otra definición que resulta útil es la realizada por Mayorga Fernández y Vivar (2010), quienes a diferencia de los autores previamente citados que tomaban la

categoría como herramienta analítica externa, enfatizan la perspectiva de los docentes. En este sentido, definen al modelo didáctico como:

“(…) una reflexión anticipadora, que emerge de la capacidad de simbolización y representación de la tarea de enseñanza-aprendizaje, que los educadores hemos de realizar para justificar y entender la amplitud de la práctica educadora, el poder del conocimiento formalizado y las decisiones transformadoras que estamos dispuestos a asumir. Su doble vertiente: anticipador y previo a la práctica educativa, le da un carácter de preacción interpretativa y estimadora de la pertinencia de las acciones formativas; a la vez que su visión de postacción (sic) nos facilita, una vez realizada la práctica, adoptar la representación mental más valiosa y apropiada para mejorar tanto el conocimiento práctico como la teorización de la tarea didáctica.” (Mayorga Fernández y Madrid Vivar, 2010: p. 3)

Dichos autores precisan lo siguiente sobre un tipo de modelo didáctico de notable divulgación durante muchas décadas, el modelo tradicional o “transmisivo”, el cual nos resultará de utilidad en nuestro trabajo:

“Este modelo se centraba en el profesorado y en los contenidos. Los aspectos metodológicos, el contexto y, especialmente, el alumnado, quedaban en un segundo plano. El conocimiento sería una especie de selección divulgativa de lo producido por la investigación científica, plasmado en los manuales universitarios”. (Mayorga Fernández y Madrid Vivar, 2010: p. 7)

e. Aprendizaje significativo

Como venimos señalando, nuestra investigación se plantea en el plano de la enseñanza universitaria, particularmente de teoría antropológica clásica. No obstante, debemos dar cuenta de procesos de aprendizajes, ya que los mismos constituyen en su conjunto el objetivo final de todo proceso de enseñanza-aprendizaje. Por lo tanto, nos referiremos a la categoría “aprendizaje significativo” (cuya formulación se origina en el campo de la psicología del aprendizaje desde una perspectiva “constructivista”) sin pretender un análisis exhaustivo de los procesos de aprendizajes implicados. Solamente

se utilizará para dar cuenta del hecho de que los resultados de la enseñanza no son los buscados por los docentes (en tanto la transmisión de conocimientos y competencias específicas), ni se ajustan a las expectativas de los alumnos. Hecha esta salvedad, siguiendo a David Ausubel, entenderemos por “aprendizaje significativo” lo siguiente:

“El aprendizaje significativo es el proceso según el cual se relaciona un nuevo conocimiento o información con la estructura cognitiva del que aprende, de forma no arbitraria y sustantiva o no literal. Esa interacción con la estructura cognitiva no se produce considerándola como un todo, sino con aspectos relevantes presentes en las mismas, que reciben el nombre de subsumidores o ideas de anclaje”. (Ausubel citado en Matienzo, 2020: p. 19).

h. Competencias genéricas y específicas

En este punto, resulta adecuado explicitar que los conocimientos o contenidos a aprender por los alumnos son entendidos en el marco de esta investigación como “competencias específicas” del campo profesional antropológico. En este punto resulta pertinente retomar a Ramírez-Díaz (2020), quien precisa lo siguiente sobre el concepto de competencias:

“El concepto de competencias es común en la actualidad. Aunque tiene distintas acepciones, regularmente se consideran como una organización compleja de atributos que se basan en habilidades, conocimientos, actitudes y valores, los cuales se evalúan en situaciones determinadas, de modo que su incorporación a los procesos educativos se ha dado de forma cada vez más contundente como parte políticas actuales de preparación para el mundo del trabajo”. (Ramírez-Díaz, 2020: p.2)

Si bien el concepto de competencias fue inicialmente desarrollado en el contexto laboral por David McClelland en 1969 (Ramírez-Díaz, 2020: p.2), fue gradualmente adoptado en el ámbito de la investigación en educación. En este campo, es frecuente la distinción entre dos tipos de competencias, las generales (transversales a numerosas profesiones) y las específicas de cada campo profesional. En este sentido:

“se puede hablar de dos tipos de competencias: las técnicas o específicas, aquellas propias de una asignatura, titulación, campo de conocimiento o profesión; y las transversales o genéricas, aquellas comunes a distintas asignaturas, titulaciones o profesiones, necesarias, en general, para la vida”. (Crespí y García Ramos, 2021: p. 199).

En sintonía con lo anterior, estamos de acuerdo con González Reyes y otros (2018) que expresan una idea similar con otras palabras, retomando a su vez a De Miguel:

“las competencias específicas serían los métodos y técnicas que pertenecen a diferentes áreas de una disciplina y profesión, serían los conocimientos y habilidades necesarios para resolver las situaciones propias y variadas de un específico campo laboral.

Una piedra angular de una aplicación integral del enfoque por competencias (el cual definiremos con mayor precisión a continuación) es la concepción de la necesidad del binomio de las competencias profesionales; es decir; ambos tipos de competencias son indispensables para la formación inicial y continua de profesionales”. (González Reyes y otros, 2018: p. 7)

De este modo, en el contexto de este trabajo, se considera que existen competencias específicas de la práctica profesional de las dos carreras ofrecidas por la “Escuela de Antropología” de la UNR, es decir la Licenciatura y el Profesorado, y que las mismas deben ser aprendidas por los alumnos mediante la experiencia y la práctica, ya que como precisa Ortale (2018) en relación a la enseñanza universitaria de antropología social y cultural:

“El concepto de experiencia liga lo conceptual y lo empírico, las acciones y los pensamientos. Entendemos que esa conexión resulta de un proceso que requiere de un entrenamiento que debe iniciarse en los primeros años de la carreras y tal vez se termine al finalizarlas” (Ortale, 2018: p. 49).

f. Enfoque por competencias

Desde fines de los años 90 y los albores del siglo XXI, se ha divulgado en diversos países el diseño de ofertas curriculares de formación universitaria basadas en el denominado “enfoque por competencias”. A grandes rasgos, este enfoque consiste en:

“pasar de un modelo basado en los conocimientos a otro de adquisición de competencias académicas, profesionales y de acción. Las competencias que el alumnado debe adquirir se basan en un conjunto de conocimientos, procedimientos, capacidades y actitudes, de tal forma que el alumnado ha de saber, saber hacer, saber estar y saber ser, todo ello, contextualizado en entornos profesionales de acción.” (Prieto García y otros, 2018: p.194).

Vale decir que Latinoamérica en general y Argentina en particular no han sido ajenas a este proceso de difusión. Esta difusión, justo es aclararlo, se consolida gracias al impulso dado por ciertos organismos internacionales, como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) (Ramírez-Díaz, 2020). Un episodio insoslayable en este contexto es la implementación del “Proyecto Tuning América Latina” desde el año 2004, que implicó que 190 universidades de la región “han acogido el enfoque por competencias como criterio formativo”. (Ramírez-Díaz, 2020: p.3).

g. Currículum / diseño curricular

Un último aporte teórico que abonará nuestra interpretación final de la problemática planteada es la noción de “currículum”, así como la categoría más específica de “diseño curricular”, estrechamente relacionada a la primera. Con respecto al primer concepto, de uso generalizado en el campo educativo, lo entenderemos siguiendo a Maximiliano Rúa (2019), quien lo concibe como “una de las prácticas posibles a partir de las cuales una determinada sociedad se conceptualiza a sí misma”. Este autor plantea abordar el currículum no desde el contexto original de su enunciación (el campo educativo), sino desde una perspectiva antropológica, la cual:

“implica desnaturalizar los usos que en la cotidianidad se hace de dicho “objeto social”. Supone asumir el “extrañamiento” como punto de partida necesario de toda práctica antropológica, sea de investigación, extensión o docencia. Esta práctica de extrañamiento permite analizar al currículum como un “objeto social” que enuncia una determinada política estatal, una perspectiva de clase, un conjunto hegemónico de conocimientos disciplinares y un entretejido de prácticas desplegadas por los sujetos” (Rúa, 2019: pp. 457-458).

De esta manera, esta categoría resulta clave en el enfoque etnográfico que aquí adoptamos, que se caracteriza por articular de una manera muy particular desarrollos tanto del ámbito educativo (Didáctica General y Didáctica Específica) como del campo antropológico. En este sentido, la modalidad de análisis propuesta por Rúa se basa en considerar al currículum como una “categoría local”, sobre la cual el autor precisa lo siguiente:

“Al abordar el currículum como una categoría local nos distanciamos de las explicaciones que los propios sujetos construyen sobre dicho objeto (...) nos permite visibilizar las huellas históricas presentes en las diferentes concepciones teóricas que organizan el conocimiento que se transmite, apropia y produce.” (Rúa, 2019: p. 458)

En suma, “Al conceptualizar el currículum como una categoría local, creamos un distanciamiento que posibilita problematizar el entramado relacional que le otorga sentido.” (Rúa, 2019: p. 459).

De este modo, incorporar las insidiosas observaciones críticas de Rúa a nuestro análisis nos permiten concebir al objeto de esta investigación como parte de un entramado mayor, donde se debe contemplar el diseño curricular más amplio (los planes de carrera vigentes que ofrece la Escuela de Antropología), el cual fue pensado y llevado a la práctica en una realidad social totalmente distinta a la actual, atendiendo a un perfil profesional que no necesariamente responde a las necesidades actuales.

3. Marco metodológico

La investigación de la cual este trabajo es un producto responde a un diseño cualitativo, basado principalmente en la tradición metodológica de la antropología sociocultural. En virtud de ello, se apeló a distintas técnicas de investigación etnográfica, como la observación participante de clases teóricas y prácticas, así como la realización de entrevistas semi-estructuradas a diversos sujetos. Complementariamente, se consultó documentación relacionada al estudio (como los planes de estudio vigentes y el programa de la asignatura) y se revisó bibliografía académica.

a. Población y muestra

La población que es objeto de estudio en esta oportunidad refiere a los directivos de la Escuela de Antropología, los docentes de la asignatura en cuestión más el conjunto de alumnos regulares de la asignatura en el cursado del año 2022. Vale decir que la matrícula de esta asignatura se halla en sus niveles históricos más bajos. Actualmente, los alumnos son apenas diez. No obstante, se debe señalar que la matrícula general de la Escuela de Antropología en el año 2022 ha sido considerablemente baja, lo que preocupa en gran manera a las autoridades de esta unidad académica.

En tanto que el muestreo, expresado en las entrevistas realizadas, se limita a un directivo, dos docentes y dos alumnas. Se observaron un total de seis clases, repartidas equitativamente en tres clases prácticas y tres clases teóricas.

A lo anterior, conviene agregar que la asignatura tomada para esta investigación es considerada “troncal”, tanto en la carrera de la Licenciatura en Antropología como en el Profesorado. Los contenidos refieren a corrientes teóricas clásicas de la disciplina, constituyendo esta asignatura, junto a otras correlativas a ella, el principal medio para incorporar el corpus conceptual teórico del campo disciplinar. Por otro lado, su disposición a mitad de carrera (dispuesta en el tercer año de un total de cinco, según el plan vigente de la Licenciatura) y su correlatividad con otras asignaturas teóricas y metodológicas, la convierten en una asignatura clave del diseño curricular actual. Resulta notorio también el hecho de que el profesor titular de la cátedra ocupa el cargo desde hace más de 30 años, siempre como titular de la misma. De hecho, el diseño del programa fue realizado por este docente prácticamente en su totalidad, así como se debe destacar su alta participación en el diseño de todo el conjunto de asignaturas “teóricas”. Este docente, de notable trayectoria en el campo antropológico nacional, se encuentra transitando los últimos años de práctica de enseñanza universitaria, por lo que se avecina su eventual reemplazo. Dadas su capacidad y trayectoria, prevemos que no será una tarea sencilla para los directivos de la Escuela.

b. Instrumentos de investigación

Como mencionamos anteriormente, el diseño de la presente investigación es exclusivamente cualitativamente. En este sentido, consideramos que tal diseño responde de manera más eficiente a los objetivos y la problematización planteados.

En virtud de lo anterior, hemos recurrido a técnicas de investigación etnográfica. Vale decir que las mismas se caracterizan, a grandes rasgos, por la construcción de sus propias fuentes de información. De este modo, se opone a la investigación histórica que suele basarse en el análisis de fuentes escritas preexistentes (fuentes secundarias).

Para confeccionar estas fuentes primarias, hemos recurrido a lo siguiente: observación participante de un total de seis clases (tres clases de cada docente de la cátedra); realización de cuatro entrevistas semi estructuradas a diversos sujetos involucrados en la problemática planteada (los dos docentes, un directivo de la unidad académica y la entrevista conjunta a dos alumnas de la asignatura); asimismo, complementamos las fuentes primarias construidas con el recurso al análisis de fuentes documentales pertinentes. Este análisis se realiza con el fin de proveer una contextualización institucional más precisa y de ese modo lograr un cuadro de situación más exhaustivo. Específicamente, se analizan el plan de estudios de las carreras (Licenciatura y Profesorado), vigentes desde el año 2007, y el programa de la asignatura vigente durante el año que se realizó el trabajo de campo (2022).

Llegados a este punto, creemos conveniente definir sucintamente los instrumentos de investigación empleados y dar cuenta del uso de los mismos en nuestra investigación. En primer lugar, apelamos a una sintética definición de “observación participante”, otorgada por Rosana Guber (2004) en un clásico libro de la antropología argentina, el cual lleva por título “El salvaje metropolitano”. Vale decir que esta obra es utilizada como manual metodológico de manera hegemónica. En el mismo, podemos acceder a la siguiente definición:

“La observación participante consiste en dos actividades principales: observar sistemática y controladamente todo aquello que acontece en torno del investigador, se tome parte o no de las actividades en cualquier grado que sea, y participar, tomando parte en actividades que realizan los miembros de la población en estudio o una parte de ella. Por un lado, hablamos de "participar" en el sentido de desempeñarse como lo hacen los habitantes locales, de aprender a realizar ciertas actividades y a comportarse como uno más, aunque esto suene un poco ideal. La participación pone el énfasis en el papel de la experiencia vivida y elaborada por el investigador acerca de las situaciones en las que le ha tocado intervenir; desde este ángulo parece que estuviera dentro de la sociedad estudiada. En el polo contrario, la observación parece ubicarlo fuera de la sociedad, pues su

principal objetivo es obtener una descripción externa y un registro detallado de cuanto ve y escucha. Es como si estuviera tomando nota a medida que se desarrolla una película, sin desempeñar ningún papel en su argumento. Desde el ángulo de la observación, el investigador está alerta permanentemente pues, aunque participe, lo hace con el fin de observar y registrar los distintos momentos de la vida social”. (Guber, 2004: p. 109-110)

La definición provista por Guber enfatiza la tensión inevitable que se genera entre las acciones de “observar” (en tanto sujeto externo a la situación estudiada) y la de “participar” (en tanto sujeto interno a la situación), lo cual ilustra de manera muy precisa las características de la observación participante en determinados contextos educativos. En el caso estudiado, hemos observado un total de seis clases, que hemos dividido equitativamente en tres clases de cada docente. En base a esas observaciones, hemos generado notas de campo.

Otro instrumento de capital importancia en nuestra investigación han sido las entrevistas, las cuales se caracterizan, en el contexto de las técnicas de investigación etnográficas, por el hecho de que el investigador debe estar atento no sólo a lo dicho por los sujetos entrevistados, sino a todo el contexto social de la interacción intersubjetiva que se produce. (Achilli, 2008: p. 72). Es decir, que se considerarán distintos niveles de significado en el contexto de la enunciación.

En el caso de nuestra investigación, las entrevistas realizadas podrían tipificarse como “semiestructuradas”, es decir que se caracterizan por focalizarse en una determinada temática (Guber, 2004: p.32). Hemos realizado un total de cuatro: una a cada uno de los dos docentes de la cátedra, una a un directivo de la unidad académica de la cual depende la cátedra (“Escuela de Antropología”) y una entrevista doble a dos alumnas de la asignatura en cuestión.

c. Análisis de datos

c.1 Análisis de documentos

En este apartado, reflejaremos los datos obtenidos del análisis de documentos pertinentes, a saber: planes de estudio vigentes de las carreras de Licenciatura y Profesorado; programa de la asignatura. En primer lugar, consideramos adecuado caracterizar los perfiles profesionales de los graduados en las carreras ofrecidas por la Escuela de Antropología. Para llevar a cabo dicho análisis, nos basaremos

principalmente en las categorías de “competencias específicas” y “currículum / diseño curricular”, previamente definidas en la sección 2.0 “Marco teórico”.

Plan de estudios de la carrera “Licenciatura en Antropología” (2007).

El Plan de Estudios de la Licenciatura, vigente desde el año 2007, está compuesto por cinco secciones, las cuales siguen a una serie de artículos que conforman la resolución del Consejo Superior de la U.N.R. que lo aprobó el 14 de septiembre de 2006.

A partir de la sección 2, titulada “Finalidad”, el contenido del Plan está en relación más estrecha a nuestro problema de investigación. En este sentido, los dos primeros puntos de dicha sección plantean garantizar “una formación integral respecto de los diferentes campos de esta disciplina” y “La posibilidad de realizar una elección de orientaciones a partir de un recorrido general de cada uno de ellas”, respectivamente. (Plan de estudios de Licenciatura en Antropología U.N.R, 2007, p. 2). Estos puntos sintetizan muy bien lo que podríamos considerar el *ethos* del diseño curricular del plan de estudios, al adoptar una visión amplia y generalista de la disciplina científica. Es decir, ante el problema que implica la amplitud de las ciencias antropológicas, las cuales son un conjunto altamente diversificado compuesto por numerosas ramas y “subdisciplinas” (siendo consideradas las principales, durante esos años que se propuso este diseño curricular, la antropología sociocultural, la arqueología y la etnolingüística), se opta por abarcar, al menos de forma introductoria, a todas ellas. De este modo, se descarta la opción de diseñar carreras independientes para cada rama.

Otra cuestión crucial en el currículum expresado en este Plan de Estudios es el referente a las competencias específicas que hacen al profesional graduado, las cuales indudablemente se orientan casi exclusivamente al campo de la investigación científica. De esta manera, en la referida sección 2, que versa sobre los objetivos generales del plan de estudios, la totalidad de los puntos precisados y sus ítems derivados aluden de alguna forma u otra a la investigación y producción de conocimiento científico.

En la sección 3, titulada “objeto de la profesión”, se caracteriza el objeto de estudio de la antropología en tanto ciencia social, enfatizando la condición diversa y cambiante (“histórica”) de los contextos, procesos sociales, las identidades y los sujetos abordados por la disciplina. En este sentido, se remarca particularmente la “concepción

de la sociedad en permanente cambio”, otorgando primacía en el diseño curricular a los enfoques diacrónicos sobre los sincrónicos.

En la sección 4, se detallan aspectos relativos al título que se otorga a cambio de cumplimentar el plan En consonancia con lo detallado en la sección, tres de principales puntos del apartado 4.3, “Alcances del Título”, hacen referencia a la realización de estudios. De este se desprende que la investigación científica es el principal propósito del diseño curricular.

En cuanto a alusiones a otro tipo de actividades, éstas surgen al revisar puntos accesorios subordinados a los tres principales. Por ejemplo, el punto 4.3.1 “a” detalla lo siguiente: “Elaborar, dirigir, ejecutar y evaluar programas que impliquen transformaciones en las relaciones y estructuras socioculturales resultantes”. Por su parte, el punto 4.3.1 “d” reza lo siguiente: “Asesorar en la elaboración, aplicación y evaluación de políticas y normas en lo relativo a su adecuación a los distintos aspectos socioculturales de los grupos humanos”. Estos dos apartados, subordinados a otros de mayor jerarquía, resultan las dos únicas referencias a los alcances del título por fuera de la investigación científica.

En la sección 4.4, “Perfil del título”(pp. 3-4), se detallan en diferentes apartados los “conocimientos”, “capacidades y habilidades requeridas” y “actitudes necesarias para el desempeño profesional y/ o académicas”, que en su conjunto pueden ser comprendidas como las competencias específicas del Licenciado en Antropología. Todos estos puntos se relacionan mayormente con la práctica de la investigación científica. En este sentido, en el apartado 4.4.1, se detalla que “...la carrera de grado debe garantizar la adquisición de los saberes y prácticas necesarios para desempeñarse de manera pertinente y responsable en su posterior inserción profesional”. (Plan de estudios 2007, p. 4)

En la quinta sección, “Organización del Plan de Estudios”, se detallan los sistemas de correlatividades, en qué consisten los “ciclos básico y superior” y los contenidos básicos de cada una de las 35 asignaturas (incluida la “tesina” final) que se deben acreditar para recibir el título. Vale aclarar que la cátedra que es objeto de esta investigación se ubica en el tercer año de la carrera.

Plan de estudios del Profesorado en Antropología (2007)

El Plan de estudios del Profesorado en Antropología entró en vigencia en el año 2007. La carrera en sí constituyó una novedad para la Escuela de Antropología, ya que hasta ese momento su oferta académica se limitaba a la Licenciatura.

El primer rasgo saliente con respecto al Plan es que tiene muchos aspectos en común con respecto al Plan de la Licenciatura, respondiendo a la misma inspiración estratégica y ética profesional. Más allá del articulado de la resolución del Consejo Directivo de la U.N.R., aprobado el 14 de septiembre del año 2006 (es decir, el mismo día que su “hermano mayor”), el Plan cuenta con cinco secciones.

En la segunda sección, referida a la “Finalidad” de la carrera se expresan cuatro objetivos generales que figuran en el Plan de Licenciatura. Se enfatiza en la formación integral en todos los subcampos antropológicos. El quinto punto hace referencia explícita a la enseñanza, siendo el único específico de este Plan. En términos concretos, se puede leer lo siguiente: “El desarrollo de aptitudes y estrategias para un adecuado desempeño en el proceso de enseñanza-aprendizaje”. (plan profesorado, p. 2)

La sección tercera, titulada “Objeto de la profesión”, se caracteriza por un énfasis similar al del Plan de la Licenciatura en el reconocimiento de la diversidad cultural producto de las relaciones sociales dadas en los grupos humanos, resaltándose la complejidad, historicidad y diversidad de dichas expresiones. El aspecto original radica en señalar que “La formación antropológica constituye un aporte (...) a la comprensión más profunda de los procesos educativos, en su total complejidad y diversidad, conduciéndolos hacia actitudes que los liberen de todo tipo de prejuicios que contribuyen a la marginación o segregación social”. (plan 2007, p. 2). De esta manera, un aspecto de insoslayable importancia en la ética antropológica, el respeto a la diversidad sociocultural, se orienta aquí hacia su aplicación en el ámbito educativo. Se manifiesta de este modo un rasgo importante del currículum antropológico.

En la sección cuatro, “Características de la carrera”, se detallan los “alcances del título”, a saber: “Planificar, conducir y evaluar procesos de enseñanza-aprendizaje en las disciplinas del área de la Antropología en todos los niveles del sistema educativo”; “Asesorar y participar en actividades interdisciplinarias en dentro de las instituciones educativas de cualquier nivel de enseñanza así como en actividades relacionadas con la investigación educativa, en relación con el campo de la Antropología y en la

elaboración de currículo y de sus modificaciones en relación con todos los niveles de la enseñanza”.

Asimismo, en la sección 4.4, “Perfil del título”, se hacen referencia a diversos “conocimientos”, “capacidades y habilidades” y “Actitudes necesarias”. En conjunto, conforman lo que podríamos homologar a las competencias específicas del Profesor en Antropología. A diferencia de la Licenciatura, si bien el lineamiento ético es prácticamente idéntico, no hay alusiones al desarrollo de investigaciones o estudios antropológicos. En este sentido, “se intenta definir el perfil de un profesor de Antropología centrado en el reconocimiento y profundización de lo “latinoamericano” como expresión de “lo propio” ante las diversas miradas de las situaciones socioculturales pasadas y presentes.” (P. 3) No es un detalle menor que en el diseño curricular se entienda a “lo propio” como latinoamericano, relegando otros posibles recortes identitarios: lo nacional (argentino), lo hispanoamericano o lo occidental, por caso.

Finalmente, la quinta sección, titulada “Organización del Plan de Estudios”, detalla los ciclos que conforman la carrera (ciclo básico, ciclo superior y ciclo de Formación Docente), así como los contenidos básicos.

Programa de la materia (vigente desde el año 2009)

El programa de la materia es un documento de seis páginas. La primera de ellas es una carátula que sólo contiene el nombre de la asignatura y el nombre del Profesor Titular: carece de referencias a otras personas. Está conformado por cuatro secciones: “Objetivos”, “Contenidos”, “Promoción” y “Bibliografía”.

La sección de los objetivos es claramente de inspiración en un modelo didáctico tradicional o transmisivo, ya que son exclusivamente expresados en logros de conocimiento por parte de los alumnos. Es decir, que se enfatiza en la transmisión de los conocimientos desde el docente a los alumnos.

En cuanto a los contenidos, se divide en tres grandes núcleos. Hay referencias a desarrollos teóricos de autores clásicos, que son tratados en profundidad. Se mencionan problemáticas teóricas que se consideran nucleares de cada corriente teórica, así como lineamientos metodológicos implicados en dichos desarrollos. Es muy amplio y detallado en el tratamiento de los contenidos, teniendo un gran sentido de unidad y

continuidad (aún considerando las instancias críticas). De este modo, se resalta la noción de tradición o corriente teórica-metodológica.

La sección “Promoción” detalla los requisitos para la aprobación final de la asignatura, tanto para alumnos regulares y libres. Para los primeros, se exige un 75% de asistencia.

Finalmente, las dos últimas páginas del Programa son ocupadas por bibliografía. La misma consiste casi en su totalidad de libros de autores clásicos de la disciplina, obras que son referidas íntegramente, es decir, sin detallar qué capítulos serán trabajados.

Análisis de las observaciones

A continuación, procederemos a describir y analizar las clases impartidas por los docentes, teniendo en cuenta como ejes analíticos las categorías “procesos de aula” (referida a la dinámica de clase) y “estrategias de enseñanza”. A fin de resguardar sus identidades personales, los referiremos como “docente A” (J.T.P. de la cátedra, “Jefe de trabajos prácticos”, a cargo de las clases prácticas) y “docente B” (titular de la cátedra, a cargo de las clases teóricas).

Docente A

Observamos tres clases. Los alumnos presentes han oscilado entre seis y nueve. La clase tiene una carga horaria formal de dos horas “reloj”, pero normalmente es finalizada de media a cuarenta minutos antes. La estrategia de enseñanza de “docente A” se basa en una breve introducción teórica sobre el autor, tema y consigna a desarrollar, la posterior lectura de un texto y su discusión en pequeño grupo, para finalmente realizar una puesta en común.

El proceso de aula observado se caracteriza por la siguiente secuencia: “docente A” introduce los contenidos, los cuales no suelen coincidir plenamente con lo dado en las clases teóricas. Ante la consigna planteada, los escasos alumnos suelen agruparse en dos o tres grupos, de acuerdo a la asistencia del día. A partir del tiempo dedicado a la consigna de lectura y discusión en grupo, se manifiesta una gradual distracción en el alumnado, dado que el bullicio lentamente incrementa su intensidad. “Docente A” permanece en su escritorio: en las oportunidades que estuvo presente, conversamos sobre distintos temas, en general sobre el campo antropológico local y otras cuestiones

relacionadas. Eventualmente, responde alguna duda planteada por los alumnos. Éstos permanecen reunidos, pero la distracción generalizada es cada vez más notoria. Se constata fácilmente que no se dedican a la consigna planteada.

Transcurridos unos cuarenta minutos, “docente A” propone la puesta en común. Se para y utiliza esporádicamente el pizarrón, para escribir datos clave (en general, de carácter bibliográfico). Si bien los alumnos participan, no suelen responder satisfactoriamente a las preguntas planteadas, evidenciándose una incomprensión general. Cuando es consultado por alguna cuestión, “docente A” da respuestas que, a juzgar por la expresión facial de los alumnos y la dinámica entorpecida de la comunicación, no es del todo comprendida. La dinámica de la clase no se desarrolla con la fluidez buscada por “docente A”.

Como consignamos previamente, su estrategia consiste en generar la discusión en pequeños grupos de los conceptos teóricos a partir de la lectura común de textos científicos que den cuenta del tratamiento de problemáticas antropológicas clásicas.

Docente B

Observamos tres clases de índole teórica del docente titular de la cátedra. La asistencia es menor que en los prácticos: suelen ser unas cuatro personas. El proceso áulico responde a la siguiente estructura básica: siendo la hora autada para el inicio de la clase, “docente B” se dirige a su escritorio y se sumerge inmediatamente en la lectura atenta de algún libro de amarillentas páginas, vieja edición castellana de algún autor clásico a tratar en la clase. Aduce este comportamiento a esperar unos minutos a algún otro alumno rezagado. Luego de unos diez minutos, con los alumnos ya sentados, juzga que ya fue suficiente tiempo de espera y se dispone a empezar con su clase.

Por lo general, comienza retomando contenidos dados en la clase previa. Utiliza con mucha frecuencia el pizarrón, en el cual vuelca nociones y datos clave. Estos elementos operarán a la manera de nodos en improvisadas redes conceptuales: pronto, el pizarrón luce lleno de flechas que relacionan entre sí los conceptos en múltiples direcciones.

“Docente B” tiene una voz grave y poderosa, con gran claridad. Sus clases son decididamente de carácter expositivo, respondiendo a un modelo didáctico tradicional. No realiza sondeos o evaluaciones de los conocimientos previos de los alumnos. Confía en que todos llevan las lecturas al día. Sólo interrumpe su exposición si algún alumno

pregunta alguna cuestión, o pide que repita algo expresamente. Durante sus clases, lee grandes fragmentos de los textos clásicos, y luego hace un comentario y explicación del mismo. Insistimos en señalar el uso intensivo del pizarrón, que termina lleno de conceptos y flechas en todas direcciones.

Eventualmente, “docente B” realiza unas humoradas, que por lo general no son comprendidas por los alumnos. En una oportunidad, aconseja a los alumnos que tengan sentido del humor, a pesar de la seriedad de los temas tratados. La dinámica de clase no tiene gran fluidez, salvo ciertos momentos en que los alumnos se sueltan más. De no mediar las consultas de los alumnos, la clase se convierte en un monólogo del profesor. Se constata una distancia generacional bastante acusada, a pesar de algunos intentos infructuosos del docente por acercarse a los alumnos a través del humor.

En general, sus clases tienen una duración aproximada de una hora y media, aunque la carga horaria formal es de dos horas reloj semanales.

Análisis de las entrevistas

Entrevista a “docente A”

La entrevista semiestructurada a “docente A” gira en torno a sus estrategias de enseñanza, al lugar que la asignatura ocupa en la formación del profesional de la antropología y a los planes de estudio vigentes.

En cuanto a sus estrategias de enseñanza, “docente A” precisa que tiene en cuenta lo dado en las clases exclusivamente teóricas de “docente B” y de esa manera cumplir con su “función” en la cátedra como “Jefe de trabajos prácticos”. De esta manera, incorporar textos que complementen los contenidos de la clase teórica. Selecciona textos que muestran la utilización concreta de las herramientas conceptuales, es decir aplicadas a problemáticas empíricas perfectamente definibles. En sus palabras, se intenta “dar cuenta de cómo funcionan los mecanismos conceptuales que se trabajan o desarrollan en los teóricos”. De esta manera, el objetivo es “mostrar la operatividad de los conceptos en problemáticas actuales”, que pueden interesar de manera directa al alumnado.

Otro aspecto tratado en la entrevista semiestructurada fue el lugar que ocupa la asignatura la formación del profesional. Para ello, considera que hay que tener en consideración el diseño de la carrera en su contexto original (plan de la Licenciatura del

año 1985, ya que las modificaciones introducidas en 2007 sobre el plan de la Licenciatura fueron muy menores). En este sentido, considera “que el Plan 85, sobre todo, está pensado para un antropólogo concebido como un investigador, no como un profesor”. De esto se desprende que “si uno tiene en cuenta que el cimiento fundamental del plan estaba pensado como las materias teóricas y las metodológicas, estas materias teóricas estaban pensadas para dotar de herramientas conceptuales al investigador. Ese es el valor fundamental a mi parecer.”

Sobre los planes vigentes (Licenciatura y Profesorado), considera que comparten una problemática común con las más diversas carreras: la distancia que hay entre la formación universitaria y la práctica profesional concreta. Propone analizar los planes de la Licenciatura y el Profesorado de manera separada. Con respecto al primero de ellos, considera que la falla es “dotar al investigador de herramientas para el ejercicio de la profesión en una sociedad que tiene intereses que no responden a las problemáticas clásicas, es decir que ya no se estudia en un microcosmos cerrado, por lo que las estrategias metodológicas tienen que ser distintas”. Agrega, asimismo, que el Plan vigente “subestima todo un campo de inserción que tiene que ver con la antropología aplicada”.

Con respecto al Plan del Profesorado, sostiene que “el grado de inserción de un antropólogo en un profesorado a nivel terciario y universitario es muy poco. A nivel secundario, el contenido que puede dar un antropólogo se encuentra disgregado en materias como biología, formación ética y ciudadana, entre otras. Y a nivel terciario y universitario, son pocas las carreras que incorporan la materia de Antropología. La mayoría son en relación a Ciencias Sociales, algunas de Ciencias de la Educación, y no mucho más”.

Entrevista a “docente B”

La entrevista semiestructurada al “docente B” trató sobre los mismos ejes temáticos que la anterior. No obstante, al tratarse de un docente de larga trayectoria en la enseñanza universitaria de la Antropología, sus respuestas son de una gran profundidad, al dotarlas de un contexto histórico más amplio. Vale decir que durante el transcurso de su extensa trayectoria estuvo involucrado personalmente en el diseño curricular tanto de la asignatura en cuestión y de otras correlativas a ellas. Asimismo, evoca el proceso que llevó a la constitución del Plan '85 (antecedente directo del actualmente vigente, que le otorgó sus lineamientos principales) tras la reapertura de la

carrera de Antropología tras su cierre durante la última Dictadura Militar (1976-1983). Según nos cuenta, no estuvo involucrado directamente en el diseño de dicho plan, si bien asesoró sobre distintas cuestiones.

En la entrevista evoca que con la recuperación democrática se reabre la carrera y “se configura un nuevo plan”. El diseño del mismo estuvo a cargo de profesores “que habían sido cesanteados durante la dictadura junto con otros nuevos profesores”. En esos primeros años de reacomodamiento institucional durante la reapertura democrática, “docente B” estuvo a cargo de cuatro asignaturas de índole teórica: con el tiempo, fue ocupándose solamente de dos de ellas, que son las que dicta actualmente.

Con respecto al diseño de estas asignaturas teóricas, se tuvo la idea de organizar su contenido desarrollando a lo largo de un año (vale decir que son todas materias anuales) las principales corrientes teóricas antropológicas clásicas. De este modo, este conjunto de asignaturas abarcan más de un siglo de producción de teoría antropológica (aproximadamente, entre 1850 y 1970). La mayoría de estas corrientes coinciden, a grandes rasgos, con distintas tradiciones nacionales: de este modo, las principales usinas de teoría antropológica de los siglos XIX y XX (Estados Unidos, Inglaterra y Francia) se hallan representadas. Vale decir que a pesar de haber aportado grandes desarrollos teóricos y metodológicos, la academia alemana no se halla plenamente representada en estas asignaturas.

Considera que la importancia de la asignatura que es objeto de la presente indagación radica en que “al ser la antropología una disciplina donde no sólo hay elaboraciones teóricas, sino que es una disciplina fundamentalmente empírica. Por lo que esos desarrollos teóricos están imbricados en la resolución de problemas específicos (...) En ese sentido, no cumple una función solamente “histórica”, sino que esas conceptualizaciones se incorporan a la caja de herramientas de un antropólogo contemporáneo. Sea para criticarlas, sea para modificarlas, sea para compararlas que el alumno o el egresado incorpore en esa caja de herramientas. Es decir, tienen una utilidad específica. Por supuesto, utilizándolas de acuerdo a la experiencia y a los conocimientos de quién la está utilizando. Críticamente, si se quiere”.

Vale decir que al explicitar su visión de la función de la asignatura, así como otras correlativas a ellas, no tiene en cuenta la formación específica de los profesores de Antropología: pone en primer plano la actividad del investigador

En cuanto al Plan de la Licenciatura, critica varios aspectos. En primer lugar, la ausencia de un tratamiento sistemático de teoría sociológica, en particular los autores clásicos. Enfatiza que esta falencia en cuanto a contenidos básicos para un investigador social es de larga data, contabilizando la friolera de 52 años (desde 1970 hasta el 2022). Por otro lado, critica la longitud del mismo (una duración muy extensa para una licenciatura, la reduciría a cuatro años) y la excesiva amplitud de los contenidos temáticos: en este sentido, sostiene que debe priorizarse la formación en un único campo antropológico (en nuestro caso, la antropología sociocultural) y que el alumno, a través de una mayor cantidad de materias optativas, tenga mayor injerencia en su propia formación, en función de sus propios intereses. Las distintas orientaciones (sociocultural, arqueología, etnolingüística, bioantropología) desde su perspectiva, deberían constituir carreras independientes.

En cuanto a las estrategias de enseñanza utilizadas, “docente B” remarca la importancia de exigir la lectura de los textos originales por parte de los alumnos, inclusive aquellos trabajos que carecen de traducción a la lengua castellana. En este orden de cosas, el docente señala la importancia de recurrir al uso de diccionarios para intentar leer los textos originales. Insiste no sólo en la necesidad de una lectura atenta de los textos originales, sino también el análisis de los mismos: detenerse en las sutilezas planteadas por los autores. De este modo, en sus clases prioriza la lectura profunda y conjunta de ciertos textos. Podemos considerar que, a grandes rasgos, su estrategia de enseñanza se basa en esta “lectura atenta” (concepto que suele enfatizar) de los libros clásicos pertinentes en su integridad. Sobre esta condición necesaria, desarrolla sus clases expositivas (modelo didáctico tradicional), con uso extensivo del pizarrón y desarrollando complejas redes de relaciones conceptuales.

Otro aspecto que distingue en su práctica docente es buscar que los alumnos realicen relaciones conceptuales con contenidos de otras asignaturas de la propia carrera e incluso de otras temáticas ajenas a la carrera. Enfatiza en la necesidad de que “los alumnos sean abiertos a otras cuestiones, que no sean dogmáticos, que estén abiertos a nuevas proposiciones, a nuevas relaciones. Que no se dejen seducir necesariamente por las últimas perspectivas. No porque carezcan de interés, que bien puede tenerlo. Y bien pueden ser sumamente importantes. Pero que las sometan también a crítica. Que sea necesaria una reflexión sobre esa situación.”

Entrevista a dos alumnas

A continuación, volcaremos los principales datos que nos arrojó la entrevista semiestructurada realizada en conjunto a dos alumnas de la asignatura durante el año que fue hecha esta investigación. La misma giró en torno a las estrategias de enseñanza de ambos docentes y la relevancia de la asignatura en la formación profesional.

En primer lugar, ambas alumnas entrevistadas afirman estar cursando la Licenciatura, no mostrando interés por la enseñanza en la futura práctica profesional. Si bien aluden al campo de la investigación, se muestran más interesadas en una práctica profesional que aúne investigación y compromiso político: de este modo, se refieren a desarrollar sus tareas en alguna dependencia estatal. La idea del “trabajador social” estatal que a su vez es militante de algún espacio político se encuentra presente en sus representaciones.

Las alumnas manifiestan interés por los contenidos teóricos de la asignatura y otras correlativas a ella, si bien no logran discernir claramente la vigencia de los postulados en la actualidad. Consideran que los contenidos dados pueden llegar a tener una utilidad práctica en investigaciones concretas, no obstante ello, vislumbran esa aplicación como muy lejana en el tiempo, teniendo que eventualmente volver a estudiar los contenidos. Según una de ellas, esta situación podría evitarse si desde la cátedra se propusieran mini investigaciones cuyo trabajo de campo se guíe por los lineamientos teóricos y metodológicos en cuestión.

Sobre la estrategia de enseñanza de los profesores, una de ellas es bastante crítica con el estilo de enseñanza desplegado por “docente B”. En este sentido, considera que no establece diálogo y conversación con los alumnos, que es una persona que encarna “la enciclopedia del autor”. De este modo, comunica los contenidos del autor, pero sin establecer una comunicación fluida con el alumnado.

Su compañera es bastante más benevolente con la estrategia de dicho docente, ya que le resulta afín el uso extensivo de mapas o redes conceptuales. Según la joven, esta práctica coincide con su forma de estudiar, lo cual facilita su aprendizaje.

Ambas alumnas otorgan importancia a leer la bibliografía, siendo conscientes del hecho de que la disciplina que estudian implica muchas horas de lectura: consideran que “la lectura acompaña el proceso de aprendizaje”.

Sobre la práctica de enseñanza de “docente A”, ambas coinciden con sus críticas a las estrategias desplegadas. En primer lugar, se critica el hecho de que se estén dando simultáneamente distintos textos: la situación se agrava si no se encuentran tratando el mismo autor.

Ambas alumnas coinciden en que les cuesta “seguirle el hilo” a “docente A”. No perciben claridad en las consignas dadas por la docente para trabajar en clase con los textos, ya que las mismas parecen ser improvisadas y nunca cristalizadas por escrito (por ejemplo, en el pizarrón).

Como vimos en apartados previos, la estrategia de enseñanza de “docente A” consiste en introducir un tema y autor, proponer la lectura y discusión en grupo de un texto para luego proceder a una puesta en común. Una de las chicas es particularmente crítica con esta estrategia, ya que manifiesta no lograr concentrarse en la lectura en esos momentos. Prefiere una lectura más atenta en el silencio de su hogar, o bien siente predilección por la forma de enseñar de “docente B”, quien logra una atmósfera donde sólo se escucha su voz. La joven justifica su postura diciendo que se distrae fácilmente, por lo que, desde su perspectiva, juntarse en grupo con la posibilidad de charlar con sus pares no parece ser una opción pedagógicamente viable.

Resulta problemático asimismo la excesiva amplitud de la bibliografía obligatoria de la asignatura. Las alumnas coinciden en que debería existir una precisión y jerarquización de los contenidos de las obras de literatura antropológica clásica propuestas para su lectura. En este sentido, rescatan que en otras asignaturas la cátedra facilita un documento (una ficha de cátedra) con una breve introducción al autor, la cual suele incluir información histórica sobre su biografía y su época, sus influencias teóricas y un conjunto de claves de lectura sugeridas. En suma, si bien no están en contra de que la lectura de los libros sea solicitada en su totalidad, sí requieren de los docentes una guía un poco más clara y precisa.

Entrevista a directivo (Escuela de Antropología de la U.N.R.)

La última de las entrevistas semiestructuradas efectuadas tuvo como destinatario al director de la Escuela de Antropología, unidad académica que se encarga de orquestar las dos carreras antropológicas que ofrece la Universidad Nacional de Rosario.

Los ejes temáticos tratados fueron el diseño curricular de los planes vigentes, la relevancia de las asignaturas teóricas (como la que es objeto de nuestra indagación) en el orden de cosas actual y el perfil profesional de los graduados .

Como vimos anteriormente, el plan anterior había sido propuesto en el año 1985, con la reapertura de la carrera de la Licenciatura durante el gobierno de Raúl Alfonsín (1983-1989). Según nos narra el director, el Plan de Licenciatura del 2007 es el producto “de un proceso de discusión colectivo”, que se venía discutiendo al menos desde la segunda mitad de los años 90 (durante los cuales, el entrevistado fue alumno de esta Casa de Estudios). Según evoca en la entrevista, dicho proceso colectivo fue “muy participativo, cada quince días había asambleas, la comisión “Plan de estudios” era una comisión que estaba permanentemente en actividad”.

A grandes rasgos, el directivo sostiene que mientras “el Plan 85 respondía a la necesidad de adaptar la formación a una universidad democrática, el Plan 2007 expresa muchas continuidades con el plan original del '85, pero incorporando esta nueva carrera que es el Profesorado en Antropología. Pero de algún modo los pilares del plan '85 se sostuvieron, en cuanto al perfil, los objetivos y sobre todo las materias troncales. De algún modo, el capital diferencial que tenía el plan '85 y que tiene el Plan 2007 es una formación sumamente sólida en los aspectos teóricos y metodológicos”.

Las “materias troncales” son las que desarrollan las corrientes teóricas y las asignaturas en donde se profundiza en la metodología de la investigación. Para nuestro entrevistado, el diseño del Plan implicó que todo ese conjunto troncal no se piense de manera escindida, sino que funcione de manera complementaria y recíproca. Considera que en ese sentido, el diseño curricular del plan es “clásico”: las corrientes teóricas son organizadas por “escuelas”, y tratadas en profundidad y con sistematicidad. El fin buscado es su aplicación práctica en investigaciones antropológicas concretas. En suma, se desprende de la entrevista el perfil de profesional en el Plan de estudios vigente, así como su “hermano mayor” de 1985, era el de un investigador científico, enfatizando la particular ética del antropólogo que otorga un lugar preponderante al respeto a la diversidad cultural.

Para el directivo, otro rasgo distintivo del Plan de Licenciatura en Rosario es el hecho de contar actualmente con cuatro orientaciones. Este aspecto es visto como una virtud del Plan de la U.N.R. con respecto a la oferta educativa de otras universidades argentinas.

El directivo considera, en base a su propia experiencia como docente de una de estas asignaturas teóricas, que el estudiantado en general percibe a esos conocimientos como escindidos de la práctica profesional de los antropólogos en la actualidad. Plantea que es un desafío para los docentes mostrarles a los alumnos como estos desarrollos clásicos (algunos incluso que se remontan a la segunda mitad del siglo XIX) “nutren” los desarrollos actuales. Para ello, considera que es necesario historizar la continuidad entre el pensamiento de aquellos ilustres autores y discursos vigentes, tanto en el campo académico como en otras esferas de lo social.

El directivo considera “que en principio hay una relación entre el campo de ejercicio y las características del Plan de estudios que no es acorde”. En ese sentido, remarca que desde su gestión están iniciando un proceso de evaluación profunda del Plan. Les preocupa particularmente indagar en las salidas laborales efectivas (y también en los casos de “no” salidas laborales) de los graduados y graduadas, y las características del Plan. En relación a esto, señala que “las incumbencias que fija el Ministerio respecto de la carrera son mucho más amplias que las dos terminalidades más o menos clásicas que las carreras de Antropología reconocen que son la Licenciatura, orientada al campo de la investigación, y el Profesorado, orientado a la docencia”. Por lo que cree necesario prestar especial atención a estas cuestiones en el proceso de evaluación del diseño curricular actual.

d. Análisis de los resultados

En función de los objetivos propuestos en este trabajo, vamos a priorizar el análisis de las estrategias de enseñanza de los docentes y la relación que guardan con el déficit de aprendizajes significativos de competencias específicas. En virtud de enriquecer dicho análisis, nos referiremos a dimensiones analíticas que trascienden la mera práctica de los docentes de la asignatura, aludiendo a una problemática educativa de mayor alcance (diseño curricular de los planes de estudio vigente).

Teniendo en cuenta los datos que aportan las observaciones, entrevistas realizadas a los distintos sujetos y el análisis del programa, podríamos interpretar que las estrategias de enseñanza de los docentes adolecen de un proceso de transposición didáctica, al menos abordado de manera más consciente. Es decir, las prácticas docentes carecen de una traducción de los contenidos teóricos (en tanto conocimiento disciplinar)

a un “objeto de enseñanza” (Verret citado en Gómez Mendoza, 2005: p. 84). Consideramos que esta situación problemática se manifiesta en el hecho de que las estrategias de enseñanza de ambos docentes, con sus matices propios, orbitan alrededor de la importancia de la lectura del material bibliográfico. De esta manera, la lectura es concebida como el factor determinante del aprendizaje significativo de los alumnos. A la mediación del docente, que puede ser entendida en términos de transposición didáctica, no se le asigna la importancia que merece.

Profundizando el planteo previo, podríamos catalogar la práctica de ambos docentes como exponentes de un modelo didáctico tradicional o “transmisivo”, el cual se caracteriza por centrarse en los contenidos, quedando el alumnado en segundo plano (Mayorga Fernández y Madrid Vivar, 2010: p. 7). Consideramos que en el caso de “docente B”, se expresa de manera más intensa dicho modelo didáctico. En el caso de “docente A” se expresa en el hecho de que su estrategia se basa en la óptima selección de textos, tarea a la que se dota de una relevancia excesiva. De este modo, la transposición didáctica entendida como proceso de transformación o traducción de los contenidos (Verret citado en Gómez Mendoza, 2005: p. 84), no es tomada en consideración.

Asimismo podemos abonar nuestro análisis atendiendo a las demandas de las alumnas entrevistadas. Las jóvenes expresaron la necesidad de una guía de lectura más precisa por parte de los docentes, en particular al demandar una jerarquización y definición más concreta de los principales contenidos a aprender. Si bien estuvieron de acuerdo en el hecho de que se sugiera la lectura completa de los libros tratados, manifestaron la necesidad de una direccionalidad mayor por parte de los docentes. El hecho de evaluar positivamente el uso de herramientas como las fichas de cátedras, con el fin de contextualizar históricamente a los autores tratados y la producción teórica, expresa también esta necesidad de un estudio más guiado.

En virtud de los puntos anteriores, consideramos que estos problemas detectados en las estrategias de enseñanza de los docentes de la asignatura, que en última instancia se traducen en el déficit de aprendizajes significativos por parte de los alumnos, se explican (al menos parcialmente) como consecuencia de la falta de formación pedagógica de los docentes. No obstante, vale aclarar que esta falencia no es exclusiva de esta cátedra, sino más bien es una característica generalizada de la Licenciatura en la

U.N.R. En rigor, esta cuestión nos da pie para contextualizar esta problemática en un conjunto problemático mayor.

Como se puede deducir de los datos analizados previamente, el Plan de Licenciatura vigente (2007) es heredero de una concepción actualmente obsoleta del diseño curricular, el cual se enfocaba en formar exclusivamente investigadores científicos. De esta manera, las “competencias específicas” (González Reyes y otros, 2018: p. 7) del graduado se orientan solamente a la investigación. Esto se traduce en una inadecuación entre el perfil de profesional buscado y el campo de la actuación profesional del antropólogo en la actualidad.

Podríamos decir que el diseño curricular del Plan de la Licenciatura es una “supervivencia” de una época en la que reinaba el modelo didáctico tradicionalista, en el cual el manejo idóneo del oficio (en este caso, la investigación antropológica) bastaba para una óptima transmisión de los conocimientos teóricos y prácticos. Esta situación resulta aún más acusada si consideramos que el Plan vigente no implicó grandes transformaciones con respecto a su antecesor de los años 80. De hecho, según la narrativa de varios actores, los pilares de aquel plan de estudios se sostuvieron.

En cuanto al Plan del Profesorado, los problemas son de otro orden. Es decir, en ese caso hay una cierta adecuación entre las competencias profesionales del Profesor en Antropología (orientadas a la enseñanza secundaria, terciaria y universitaria), la situación problemática y el diseño curricular, aún cuando éste mantenga el *ethos* que inspira al Plan de Licenciatura. La situación problemática emerge al considerar los pocos espacios de incumbencia que el estado asigna para los graduados en esta carrera.

e. Conclusiones

Del análisis previo, se desprenden las siguientes conclusiones.

En primer lugar, consideramos que hay una relación directa entre las falencias de las estrategias de enseñanza de los docentes, en particular en lo relativo a la transposición didáctica de los contenidos, y el déficit de aprendizajes significativos de las competencias específicas por parte de los alumnos.

En segundo lugar, al contemplar el perfil profesional propuesto por el Plan de estudios específico de la Licenciatura, constatamos que dichas competencias específicas se identifican con conocimientos teóricos y prácticos relativos a la investigación científica. En el caso del Plan del Profesorado, las competencias específicas se

relacionan con la enseñanza de la antropología en distintos niveles de la educación formal.

En tercer lugar, consideramos que la situación problemática detectada en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la asignatura estudiada (déficit en las estrategias de enseñanza, particularmente en la transposición didáctica) es un caso particular de un conjunto problemático mayor. Este conjunto incluye un diseño curricular del Plan de estudios que podríamos catalogar como obsoleto en función del campo profesional actual; y un cuerpo docente que en buena medida carece de formación pedagógica. Este último aspecto lleva a que se pasen por alto factores clave en la enseñanza de los contenidos disciplinares, entre ellos, la necesaria transposición didáctica de los contenidos.

Dada la amplitud de los problemas considerados, creemos que una eventual solución implicaría trascender el ámbito limitado de la cátedra estudiada. No obstante, limitándonos al perfil del graduado actualmente en vigencia, es decir el de un investigador, consideramos que es posible plantear un proyecto de intervención para intentar paliar la problemática detectada. En este sentido, consideramos oportuno basar dicha intervención en el llamado “enfoque por competencias” (Prieto García y otros, 2018: p.194), teniendo en cuenta que las competencias del profesional Licenciado en Antropología corresponden a “conocimientos, procedimientos, capacidades y actitudes” propias del campo de la investigación científica.

4. Planificación de la intervención

a. Objetivos de la intervención

Proyecto de intervención: taller de escritura académica

En base a nuestra investigación, construimos un diagnóstico que da cuenta de un problema de comunicación entre docentes y alumnos. En rigor, detectamos ciertos inconvenientes en las estrategias de enseñanza de los docentes, en particular en la transposición didáctica de los contenidos teóricos. Esta situación se traduce, en última instancia, en el déficit de aprendizajes significativos de los alumnos, en particular la integración del corpus teórico en tanto herramienta conceptual para ser aplicada en la práctica antropológica.

La problemática estudiada, en el contexto de la asignatura en cuestión, resulta un caso particular del problema más general del diseño curricular actualmente vigente, que se caracteriza por un divorcio entre los contenidos de las materias y la práctica profesional tal cual es desarrollada en la actualidad. Consideramos que esta situación puede ser paliada mediante la ejecución de programas e intervenciones que tengan como objetivo que los alumnos se familiaricen con las prácticas profesionales, entendidas en tanto competencias específicas del perfil profesional. Para ello, proponemos un proyecto de intervención inspirado en el llamado “enfoque por competencias” de la enseñanza universitaria.

En virtud de esto último, se propone crear un taller de escritura académica, a realizarse quincenalmente en el contexto de las clases prácticas. Al aprobar la asignatura, se les otorgará a los estudiantes la posibilidad de publicar su producción en la “Revista de la Escuela de Antropología”, revista científica indexada de la unidad académica en cuestión, de publicación semestral. Vale decir que recientemente se ha creado un espacio en dicha revista destinado a publicaciones de estudiantes, por lo que resulta una gran ventana de oportunidad para articular esfuerzos de diversos actores de la comunidad antropológica local.

La propuesta se basa en acompañar a los alumnos en la producción, individual o grupal, de un artículo científico (respondiendo a los estándares editoriales y normas vigentes) sobre alguna problemática a seleccionar o construir entre los contenidos del programa de la asignatura. El fin buscado es que los alumnos aprendan los contenidos mediante la práctica de determinadas competencias específicas del antropólogo

profesional y su campo laboral, a saber: la escritura académica y la aplicación de los desarrollos teóricos clásicos en tanto herramientas conceptuales.

Como posible estímulo para su realización, se propone que esta actividad forme parte de las actividades a evaluar en función de acreditar la aprobación de la asignatura. Asimismo, se propone que su eventual aprobación, de acuerdo a los requisitos de entrega, se traduzca en la promoción de la asignatura.

Objetivo general del proyecto de intervención.

-Estimular en el alumnado la generación de aprendizajes significativos de competencias específicas del ejercicio profesional, a saber: escritura académica de artículos y/o ponencias, utilización práctica de los conceptos teóricos en tanto herramientas conceptuales.

Objetivo específicos:

-Crear un espacio curricular del tipo taller en el contexto de la Cátedra de la asignatura estudiada.

-Seleccionar las problemáticas teóricas y objetos de estudio potenciales para proponer a los estudiantes.

-Generar una articulación de esfuerzos entre las partes involucradas (personal docente de la cátedra, Revista de la Escuela y Centros de Estudios).

-Propiciar mediante actividades prácticas aprendizajes significativos sobre los aspectos básicos de la escritura académica en investigación antropológica y la aplicación de herramientas conceptuales.

b. Propuesta o acciones de intervención a realizar

Primera etapa: comunicación y organización

Para la realización de este proyecto de intervención, se considera que la condición necesaria esencial es aunar esfuerzos entre distintos actores académicos como el personal docente de la cátedra (quiénes tendrían a su cargo la ejecución y supervisión del mismo), los colegas involucrados en el espacio editorial (Revista de la Escuela de Antropología) y, eventualmente, los profesionales y estudiantes más avanzados que conformen centros de estudios. La contribución de éstos últimos sería integrar en su grupo a los estudiantes interesados en unirse, en función de las afinidades temáticas y/o teórico-metodológicas.

Una vez que las distintos actores involucrados queden debidamente informados e interiorizados sobre la Propuesta, y ante la eventual feliz circunstancia en que se comprometan libre y voluntariamente a colaborar con la misma, resulta necesario modificar el Programa de la Asignatura, incorporando en el mismo la mención detallada a esta Propuesta de Taller. El taller de escritura académica y sus actividades serán incluídas en el contexto de las clases prácticas, constituyendo una buena oportunidad para profundizar en los contenidos teóricos en función de objetivos concretos. De este modo, en el programa deben expresarse cuestiones relativas a las actividades propuestas y a su evaluación.

Segunda etapa: presentación a los alumnos

Prevemos que las jornadas de clases que incluyan el taller de escritura se desarrollen con una frecuencia quincenal. Asimismo, consideramos que sería adecuado iniciar el taller promediando el primer cuatrimestre (en torno a la segunda quincena del mes de mayo o principios de junio), para otorgar tiempo a los docentes de la cátedra a desarrollar ciertos contenidos.

En el primer encuentro de taller, con una carga horaria de 80 minutos, nos dedicaremos a explicar la propuesta educativa a los alumnos, respondiendo consultas puntuales de los mismos. Sería conveniente confeccionar un documento o ficha de cátedra específico para este proyecto, que incluye un cronograma estimado y propuestas de posibles ejes temáticos-problemáticos para trabajar. Se informará a los mismos que pueden realizarlo de forma individual o grupal (hasta tres integrantes, modalidad de coautoría).

Una de las novedades que implicaría la ejecución de esta propuesta es la incorporación de bibliografía específica sobre escritura académica. Sería novedoso ya que la Cátedra está acostumbrada a trabajar casi exclusivamente con textos originales de los autores desarrollados, grandes referentes teóricos de las corrientes teóricas profundizadas. Esta bibliografía será articulada con el análisis de artículos de autores clásicos desde un punto de vista práctico: es decir, el foco estará puesto en el análisis de la confección del artículo.

Vale decir que consideramos que el abordar ciertos artículos modelos en función de este interés práctico (aprender cuestiones básicas sobre escritura académica en investigación antropológica) favorecerá el aprendizaje de los conceptos teóricos y las propuestas metodológicas implicadas.

Tercera etapa: redacción de los artículos.

En esta etapa, ya en el segundo cuatrimestre del año lectivo, se focalizará en que los estudiantes comiencen a plasmar la actividad de escritura. En los diferentes encuentros del taller, propondremos abordar detalladamente cada elemento o sección de los artículos de revistas científicas, al menos en su configuración más estandarizada: título, resumen, palabras clave, introducción, apartados de desarrollo, conclusiones y bibliografía. Se trabajará en el taller colectivamente a través de considerar personalmente los avances de cada autor o grupo de autores.

Cuarta etapa: finalización de los artículos y socialización de los mismos.

Prevemos que aproximadamente a fines del mes de septiembre y principios de octubre, continuaremos con las sesiones de trabajo colectivas, donde los alumnos socialicen sus avances y se pueda abordar cada trabajo de manera personalizada. Con el desarrollo paralelo de las clases teóricas y las instancias de evaluación (como examen parcial o trabajos prácticos solicitados por la cátedra), se prevé que los alumnos ya han logrado una incorporación de los ejes conceptuales del núcleo teórico básico de la asignatura.

Sobre el final de la cursada, se organizará una jornada especial en la cual los alumnos tengan la oportunidad de exponer ante sus pares y los docentes los avances de su trabajo, a través de la exposición de una breve ponencia. Esta actividad operará, asimismo, como una primera instancia a evaluar en el contexto de esta Propuesta de Intervención.

Quinta etapa: entrega del escrito, evaluación y envío del mismo al equipo editorial de la revista.

Coincidiendo con la finalización del cursado, se solicitará la entrega del artículo producido por los diversos autores o grupos de autores a los docentes para su evaluación. En función de su entrega en tiempo y forma, habilitará a los alumnos a promocionar la asignatura, quedando los alcances de tal condición al arbitrio del titular de la cátedra.

Una vez cumplimentados todos los pasos previos, independientemente de la aprobación definitiva de la asignatura, se recomendará a los autores que envíen los borradores al equipo editorial de la revista, con el fin de ser publicados preferentemente en la edición correspondiente al semestre enero-junio del año siguiente, en la nueva sección. De ser aceptados, los artículos entrarán en el proceso de evaluación dictado por el equipo editorial de la revista, el cual responde a estándares científicos de uso generalizado.

De repetirse la experiencia en los años sucesivos, se podrán incorporar artículos producidos por alumnos al trabajo en el taller de escritura. De esta manera, se generará un proceso de retroalimentación de herramientas didácticas, que a nuestro entender se traducirá en la mayor motivación de los nuevos alumnos al poder contemplar resultados concretos de la propuesta. Por otro lado, en base a los conocimientos brindados por la experiencia, se podrán introducir modificaciones y mejoras a la implementación de la intervención.

c. Lugar

El lugar a desarrollarse la Propuesta de Intervención es la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario, sito en calle Entre Ríos 758, Rosario, Santa Fe, Argentina. Más precisamente, en el espacio áulico dispuesto por las autoridades correspondientes para el desarrollo de la asignatura en cuestión. En este sentido, dicho dictado suele realizarse en la sección más antigua del edificio (cuya entrada se ubica sobre calle Entre Ríos, en pleno centro rosarino, entre las calles Córdoba y Santa Fe).

d. Temporalidad

Como se desprende de las etapas planteadas anteriormente, el presente proyecto tiene un tiempo previsto de ejecución que coincide, a grandes rasgos, con el cursado anual de la asignatura en cuestión. No obstante, reviste una temporalidad distinta en su puesta en práctica.

Por un lado, desde un punto de vista organizativo, las partes involucradas en su ejecución (docentes de la cátedra, autoridades del espacio editorial e integrantes de diversos centros de estudios) deben ponerse de acuerdo con anterioridad al comienzo de las clases. Consideramos este criterio importante para poder presentar el Proyecto a los alumnos durante las primeras clases prácticas.

Desde el punto de vista de los destinatarios del proyecto (los alumnos de la asignatura en cuestión), se les notificará al principio de la cursada. Es decir, esta tarea corresponde a la segunda etapa detallada anteriormente. En este sentido, se prevé que los alumnos empiecen a trabajar con este proyecto a partir de la mitad del primer cuatrimestre, con el fin de que ya hayan sido introducidos a ciertos contenidos curriculares básicos. De no mediar inconvenientes internos u otros imponderables producto de la caótica situación socio-económica del país, la propuesta podrá realizarse en el transcurso del año lectivo.

Los primeros frutos del proyecto, es decir, los artículos a publicarse, podrán accederse durante la publicación del volumen de la Revista correspondiente al primer semestre del año posterior a su puesta en marcha. Por ejemplo, si se lleva a cabo la propuesta en el año lectivo 2023, los artículos serán publicados durante el primer semestre de 2024.

e. Factibilidad y recursos

Sostenemos que la presente propuesta de intervención tiene un alto grado de factibilidad, ya que la mera organización y mancomunidad de los recursos humanos disponibles (actores de la escena antropológica local previamente detallados) es la condición primordial para la ejecución de la propuesta. La ejecución del mismo puede ser dirigida por quien escribe estas líneas (en cuyo caso, debería incorporarse a la Cátedra para el ciclo lectivo de 2023) o bien puede ser llevado a cabo por los docentes que actualmente ocupan los cargos de la Cátedra. En la medida que la Propuesta de Intervención está plasmada por escrito, con los detalles de las tareas a realizar y etapas a cumplimentar, no debería representar un inconveniente su eventual puesta en práctica sin el autor de la misma.

En rigor, no resultan necesarios, al menos *a priori*, otros recursos como herramientas tecnológicas o un presupuesto económico extraordinario. En este sentido, la reciente creación de un espacio para la publicación de artículos académicos de estudiantes resulta totalmente oportuna, generando un contexto favorable para la implementación de la presente Propuesta de Intervención.

f. Impacto

Mediante la implementación de esta Propuesta de Intervención, se busca propiciar en primer lugar la generación de aprendizajes significativos de competencias específicas

del Licenciado en Antropología. En particular, el objetivo es que los alumnos incorporen los contenidos teóricos de la asignatura mediante su utilización en la redacción de un artículo académico. De este modo, se intenta promover el aprendizaje de competencias específicas como el uso de herramientas conceptuales (categorías teóricas) y la escritura académica.

En segundo lugar, a nivel del cuerpo docente se intenta lograr un reconocimiento de la necesidad de la formación pedagógica, la reflexión sobre la propia práctica docente y lo imperioso de revisar y renovar periódicamente los contenidos de los programas y otras instancias de planificación curricular.

En tercer lugar, al basarse esta experiencia en el denominado “enfoque por competencias” (el cual privilegia la transmisión de saberes prácticos orientados a la práctica profesional sobre meros contenidos teóricos), se intenta contribuir al proceso del rediseño de los Planes de Estudio que ofrece la Escuela de Antropología, proceso que se encuentra en estado incipiente. De esta manera, intenta ser un humilde aporte en la empresa colectiva que implica todo diseño curricular.

g. Resultados esperados

Con la implementación de este proyecto, se espera que el mismo redunde en un mejor desempeño académico de los alumnos de la asignatura. Ya que se busca propiciar aprendizajes en los alumnos al involucrarlos didácticamente en prácticas profesionales (escritura académica, por ejemplo), se espera que se exprese en un mejor rendimiento académico. Este aspecto puede ser medible mediante cotejar la ratio entre alumnos inscriptos y que aprueben la asignatura al fin de ciclo lectivo, o mediante cotejar la evolución de las evaluaciones otorgadas a los mismos en distintos años de cursado.

A nivel de la comunidad antropológica local, se espera que este proyecto resulte en la creación de circuitos institucionales de colaboración entre distintos actores. Es decir, que al implicar la publicación de los trabajos en la revista científica de la unidad académica, se espera que la implementación fomente la cooperación entre alumnos, docentes, directivos y graduados. Estos circuitos podrán ser en el futuro “aceitados”, en la medida que se repita la experiencia o se creen otros proyectos análogos.

h. Conclusiones y prospectivas

Como ha quedado de manifiesto a lo largo de este trabajo, la comunidad de las ciencias antropológicas, tanto a nivel local como nacional, afronta grandes desafíos. Existe una profunda crisis de la disciplina que se expresa en varios frentes. En este sentido, uno de los síntomas más claros es el récord negativo de la matrícula de

inscritos en las carreras que ofrece la Escuela de Antropología para el año lectivo 2022. Por su parte, una gran proporción de aquellos que ya se han graduado no encuentran su lugar como antropólogos en el mundo del trabajo.

Este funesto panorama requiere de una profunda reflexión y autocrítica de toda la comunidad antropológica local, así como de un drástico golpe de timón en los referentes y directivos. Es decir, los tiempos críticos que atravesamos requieren audaces cambios, no sólo a nivel del diseño curricular de las carreras sino en la forma de concebir la enseñanza antropológica.

En virtud de lo anterior, creemos que el presente trabajo representa un humilde aporte para intentar algo distinto, ya que se basa en el denominado “enfoque por competencias”. Lo que se espera es que otras perspectivas de concebir la formación universitaria sean tenidas en cuenta, sin pretender ver en el susodicho enfoque ninguna solución mágica a los graves problemas que tenemos como comunidad disciplinar.

6. Bibliografía

- Achilli, E. (2005), *“Investigar en Antropología Social. Los desafíos de transmitir un oficio.”* Laborde Libros.
- Anijovich, R. y Mora, S. (2009), *“Estrategias de enseñanza: Otra mirada al quehacer en el aula”*, Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Cerletti, L. y Rúa, M. (compiladores) (2016), *“La enseñanza de la antropología”*, Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras.
- Cid Sabudeo, A. (2001), *“Observación y análisis de los procesos de aula en la universidad: una perspectiva holística”*, en revista “Enseñanza” n° 19, Pp. 181-208.
- Crespi, P. y García-Ramos, J.M. (2021), *“Competencias genéricas en la universidad. Evaluación de un programa formativo”*. en revista “Educación XXI”, 24(1), pp. 297-327, <http://doi.org/10.5944/educXXI.26846>
- Gómez Mendoza, M.A. (2005), “La transposición didáctica: historia de un concepto”, en “Revista Latinoamericana de Estudios Educativos”, volumen 1, N°1 (julio-diciembre 2005), pp. 83-115.
- González Reyes, Y. y otros (2018), *“El aprendizaje autónomo. Su rol en el desarrollo de competencias específicas en la educación superior”*, en revista “Dilemas contemporáneos: educación, política y valores”, Año: V, N° 3, Pp. 1-19.
- Guber, Rosana (2004), *“El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo”* PAIDÓS. Buenos Aires.
- Krotz, E. (1986), *“La enseñanza de la teoría antropológica en la licenciatura: ¿lastre inevitable o instrumento analítico?”*, ponencia presentada en el “II Congreso Argentino de Antropología Social”, Buenos Aires, 6 a 9 de agosto de 1986.
- Matienzo, R. (2020), *“Evolución de la teoría del aprendizaje significativo y su aplicación en la educación superior”* en “Dialektika: Revista De Investigación Filosófica Y Teoría Social”, vol. 2(3), pp. 17-26.
- Mayorga Fernández, J. y Vivar Madrid, D. (2010), *“Modelos didácticos y Estrategias de enseñanza en el Espacio Europeo de Educación Superior”*, en revista “Tendencias pedagógicas” n° 15, Volumen 1.
- Molina, M.E. (2018), *“Prácticas de enseñanza que entraman escritura con contenidos: perspectiva de alumnos universitarios de dos disciplinas”*, en revista “Propuesta educativa” n° 49, año 27, vol. 1 (junio 2018), pp. 61-72.
- Morales Inga, S. (2019), *“El perspectivismo amerindio, la noción de marco teórico y la antropología como ciencia”* en Revista Peruana de Antropología. Vol. 4, No. 5 (Abril 2019). Pp. 172-187.

- Ortale, M. S. (2018), *“La enseñanza de antropología cultural y social. Propuesta, derivas, reconocimiento y desafíos”*, en revista “Trayectorias universitarias”, volumen 4, N° 7, pp. 45-52.
- Portal, M.A. (2011), *“Reflexiones en torno a la enseñanza de la teoría antropológica mexicana en la Universidad Autónoma Metropolitana”*, en revista “Alteridades” N° 21, pp. 21-26.
- Pérez, C. (2018), *“Revisión teórica del enfoque por competencias y su aplicación en la Universidad Boliviana”*, en “Revista Ciencia, Tecnología e Innovación”, volumen 16, número 18 (diciembre 2018), pp. 57-74.
- Prieto García, J.R, Alarcón Rubio, D. y Fernández Portero, C.B. (2018), *“Aprendizaje y evaluación de competencias en el alumnado universitario de Ciencias Sociales”*, en “REDU. Revista de docencia universitaria”, vol. 16 (1), enero-junio 2018, pp. 193-210.
- Pujol, G. (2014), *“Las prácticas de tutoría en la universidad. La escritura académica y el estudiante/autor en el proceso de investigación”*. Ponencia presentada en el “VII Congreso Iberoamericano de docencia universitaria y de nivel superior”, Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario, Rosario, 21,22 y 23 de abril de 2014..
- Ramírez-Díaz, J. (2020), *“El enfoque por competencias y su relevancia en la actualidad: consideraciones desde la orientación ocupacional en contextos educativos”*, en “Revista electrónica Educare”, Volumen 24 (2) mayo-agosto 2020, pp.1-15.
- Requesens, E. y Díaz, (2009), *“Una revisión de los modelos didácticos y su relevancia en la enseñanza de la ecología”*, en “Revista argentina de Humanidades y Ciencias Sociales”, vol. 7, N°1. Recuperado en https://www.sai.com.ar/metodologia/rahycs/rahycs_v7_n1_03.htm
- Rúa, M. (2019), *“El currículum desde un enfoque antropológico”*, en revista “Debates em Educação” , vol. 11, N°. 23, pp. 448–462.
- Sinisi, L., Cerletti, L. y Rúa, M. (2016), *“La enseñanza de la antropología y la formación de profesores”*, en Cerletti, L. y Rúa, M. (compiladores) (2016), *“La enseñanza de la antropología”*, Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras.