

Universidad Nacional de La Plata
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Secretaría de Posgrado
Especialización en Pedagogía de la Formación

Taller Transversal para la elaboración del Trabajo Final Integrador

¿Quiénes enseñan sociología en la escuela secundaria? Una propuesta para reflexionar sobre la formación docente de sociólogos y sociólogas en el profesorado de Sociología de la Facultad de Humanidades y Ciencias de La Educación.

Alumna: Lic. Prof. García María Eugenia

Directora: Dra. Crego Ma. Laura

Agosto 2021.

ÍNDICE

RESUMEN..... P. 3

INTRODUCCIÓN.....P. 4

CAPÍTULO 1: LA SOCIOLOGÍA ENTRE NIVELES Y PROFESORES

Breve recorrido sobre la configuración del sistema educativo argentino.....p.6

El proceso de institucionalización de la Sociología como disciplina a ser enseñada.....p.10

Algunas características del ingreso de la Sociología a la escuela secundaria.....p. 15

¿Qué propone enseñar Sociología como asignatura escolar en el nivel secundario?..p. 19

CAPÍTULO 2: ¿DÓNDE Y CÓMO SE FORMA UN PROFESOR EN SOCIOLOGÍA?

Algunos acercamientos sobre la formación docente.....p. 22

¿Dónde se forman los profesores en Sociología?.....p.24.

- La propuesta curricular de los Institutos Superiores de Formación Docente.....p. 25

- La propuesta curricular de formación docente en las Universidades.p. 27

Un primer análisis sobre las propuestas curriculares para la formación del sociólogo y de la socióloga como docente.....p. 29

Una propuesta para seguir reflexionandop. 33

BIBLIOGRAFÍA.....p. 35

Resumen

Este trabajo propone reflexionar sobre la vinculación entre transmisión pedagógica inicial de los saberes específicamente docentes y los modos en que aprendemos a que la Sociología debe ser enseñada. Para ello, se realiza una breve reconstrucción del proceso de institucionalización de la Sociología como disciplina enseñada en las instituciones universitarias para, a partir de este antecedente, reflexionar qué implicancias tuvo el ingreso de la sociología como disciplina escolar en el currículum de la escuela secundaria.

Tomando como referencia al Profesorado de Sociología de Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata (FAHCE-UNLP), se analizará la propuesta curricular de formación docente inicial de futuros sociólogos y sociólogas brindada por esta institución formadora, para construir un escenario posible para iniciar un proceso de indagación y reflexión sobre los modos en que aprendemos la transmisión de la especificidad didáctica pedagógica de la sociología en la formación inicial brindada por el Profesorado en Sociología (FAHCE-UNLP).

Introducción

Al comenzar mi trabajo como docente en instituciones educativas de la provincia de Buenos Aires, específicamente en la ciudad de La Plata, me encontré con un escenario novedoso. Descubrí a partir de la experiencia, las habilitaciones de mi titulación como profesora en Sociología para el desempeño de diversos roles en el sistema educativo. Conocí la posibilidad de enseñar como docente diferentes asignaturas en el nivel secundario, de participar como orientadora social en Equipos de Orientación Escolar de manera interdisciplinaria con otros profesionales (tanto en el nivel primario como en el secundario), de enseñar como docente formadora de futuros docentes en el Nivel Superior en la formación docente inicial y en la formación técnica.

Muchos profesores de Sociología recientemente recibidos, en mi caso de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata, sentimos vacancia respecto a saberes específicamente pedagógicos y didácticos necesarios para el ejercicio de la tarea docente. Pero como sostiene Davini (2015):

“Si nosotros pudiésemos poner en una balanza y comparar cuánto “pesa” en nuestras prácticas actuales lo que hemos aprendido de forma académica y lo aprendido en el transcurso de su ejercicio, incluyendo la influencia que han ejercido en nosotros algunas personas que nos guiaron en ellos, es muy probable que el fiel de la balanza se incline hacia esto último” (p.20).

Entonces, la formación docente inicial... “¿Es una empresa de bajo impacto?”(Davini, 2015: 21).

Haciéndome eco de la pregunta, ante la conciencia de la falta en mi propia formación inicial sobre el que hacer específicamente docente y referenciando en mi propia experiencia como formadora de futuros docentes en diferentes Institutos de Formación Docente Superior, emprendí una búsqueda para intentar dar alguna respuesta a esa pregunta. En esas primeras búsquedas descubrí que aún son pocas las preguntas referidas a la reflexión en torno a la formación del sociólogo y socióloga como docente.

Considero que esta propuesta puede ser un insumo central para comenzar a reflexionar sobre la vinculación entre la transmisión pedagógica de los saberes y contenidos específicamente sociológicos y los modos en que aprendemos a que la sociología debe ser

enseñada; y, en consecuencia, comprender el modo de construcción/configuración de la transmisión pedagógica de saberes y conceptos sociológicos en la escuela.

Este Trabajo Integrador Final realiza una breve reconstrucción del proceso de institucionalización de la Sociología como disciplina a ser enseñada en las instituciones universitarias para, a partir de este antecedente, reflexionar qué implicancias tuvo el ingreso de la Sociología como disciplina escolar en el currículum de la escuela secundaria en la formación docente. Tomando como referencia al Profesorado de Sociología de Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata, se analizará la propuesta curricular de formación docente inicial de futuros sociólogos y sociólogas brindada por esta institución formadora para comenzar a reflexionar sobre los modos en que aprendemos la transmisión de la especificidad didáctica pedagógica de la sociología como disciplina escolar; entendiendo que esta indagación es un paso necesario para más adelante avanzar en el análisis de prácticas pedagógicas concretas y sentidos asociados a la enseñanza de la sociología en las aulas de las escuelas secundarias.

Capítulo 1. La Sociología entre niveles y profesores.

Breve recorrido sobre la configuración del sistema formador en Argentina.

Si pensamos en la escuela como una invención, debemos referirnos a ella como resultado de la Modernidad. Diferentes procesos y transformaciones sociales, políticas, económicas y culturales que acontecieron en las sociedades europeas a partir del siglo XV en adelante, configuraron un nuevo escenario global. Es así que junto con los estados modernos y la figura del ciudadano, la escuela emerge como una forma organizativa y tecnológica para modelar subjetividades de modo masivo. En este nuevo ordenamiento social, la escuela se vuelve el pilar de la expansión de la nacionalidad, donde junto con otras instituciones estatales, asume la responsabilidad de borrar las marcas identitarias que competían con la identificación nacional argentina.

Las sociedades modernas configuraron determinadas funciones sociales para la educación, a las que los sistemas educativos respondieron a partir de una estructura organizativa y dispositivos pedagógicos específicos. Las escuelas tuvieron entonces la responsabilidad de socializar los principios y pautas de convivencia, saberes y conocimientos contruidos como universalmente válidos, aunque no como una imposición sino como la comunicación del legado moderno. Como sostiene Suásnabar (2017), en el modelo fundacional entre las funciones sociales más importantes de la educación podemos destacar la construcción de una idea de Nación, el logro de la masividad en la escolarización, socializar a la población en un conjunto de valores comunes. La matriz educativa institucional fue fundamental para el cumplimiento de estas funciones sociales, proceso que asentó una distribución diferenciada de conocimientos y saberes.

Los objetivos eran generar un sentimiento de pertenencia, garantizar igualdad social en el acceso al conocimiento, inculcar hábitos sociales de ordenamiento moral y disciplinar, y a su vez, dar respuesta a las demandas laborales establecidas por el sistema socio-económico de la época a partir de la formación escolar. Es así que en la sociedad argentina, la escuela elemental desde sus inicios se concibe como la encargada de transmitir una cultura civilizatoria homogénea a través de la enseñanza de un único idioma, mismos símbolos patrios, una única historia oficial. Lionetti (2007) referencia esta transmisión además como un proceso de constitución del “hombre público” llamado “ciudadano” en los discursos políticos-educativos en la sociedad argentina de la época, proceso por el cual se define una nueva

ciudadanía para una nueva república. A través de la escuela, el estado nación logra poner en marcha modernos mecanismos de control social, dominación y regulación del orden social, siendo el modo más eficaz para lograr instalar una racionalidad política acorde a la constitución del estado como principal organizador del orden y progreso social. La escuela pública se constituirá en uno de los lugares civilizadores privilegiados y será la encargada de operar en el proceso de sustitución del “súbdito fiel” al “ciudadano activo y cosmopolita” (Lionetti, 2007).

Es así que la expansión de la enseñanza primaria estuvo firmemente asociada al logro de la estabilidad política interna, cumpliendo la enseñanza un papel moralizador. En esta estructura organizativa, el docente será el que sabe, establecerá una relación jerárquica con la niñez. Su accionar producirá efectos con fines establecidos a través de métodos y procedimientos aprobados y controlados por el estado educador (Naradowski, 1994).

La formación de docentes para estas escuelas elementales en Argentina tuvo su nacimiento, desarrollo y consolidación en el nivel secundario, puntualmente a partir de la creación de las Escuelas Normales Nacionales. Es posible identificar en la formación normalista dos propósitos: formar al maestro “como identidad socialmente constituida alrededor de la función civilizatoria y el maestro como trabajador estatal” (Iaies y De Los Santos, 2010:3). Por otro lado, en los niveles medios y superiores de enseñanza, se tendió a formar un tipo de hombre apto para cumplir papeles políticos, excluyendo otros objetivos tales como el de formar hombres aptos para las actividades productivas. La enseñanza media y universitaria se convirtió en patrimonio de una élite, personal político que perpetuó al sistema oligárquico como modo de organización social, política y económica en la sociedad argentina. Una de las primeras instituciones de la escuela media fue el Colegio de la Unión del Sud fundado en 1818. Mientras que en esta experiencia se buscaba ampliar el área de influencia intelectual y política de la élite cultural local, la posterior concepción de los Colegios Nacionales llevó un modelo unificado de educación liberal a todas las grandes ciudades del país. En 1863 se crea el Colegio Nacional de Buenos Aires y en 1864 acontece la creación de Colegios Nacionales en varias capitales de provincias como Catamarca, Salta, Tucumán, San Juan, Mendoza. En estos, se desarrollaba la educación sobre la base de una enseñanza humanística clásica que resultaba preparatoria para la Universidad. La matrícula era muy pequeña, pertenecían a sectores acomodados de la sociedad y eran varones. Se aprobó el dictamen del programa “enciclopedista” en estas instituciones educativas, el cual en líneas generales, establecía la escuela única (es decir no bifurcada por especializaciones),

mantenía el latín como materia y acentuaba el predominio de las materias humanísticas sobre las científicas. Como menciona Dussel (1997), el currículum enciclopédico se convirtió en la formación hegemónica de la escuela media, una instancia preparatoria basada en la distinción y el carácter elitista de la alta cultura.

En la Argentina de mitad del siglo XIX, los grupos dirigentes asignaron a la educación una función política y no una función económica, en tanto los cambios económicos ocurridos en este período no implicaron la necesidad de recurrir a la formación local de recursos humanos. Es así que los objetivos formativos en las escuelas secundarias eran diferentes a los de las escuelas elementales, por lo que la formación docente necesaria para la enseñanza en este nivel también fue diferente. Se necesitaba formar docentes para enseñar en una escuela secundaria selectiva y pensada como antesala de estudios superiores y la formación de clases dirigentes.

Daniel Pinkasz (1992) describe cómo desde la fundación de las escuelas secundarias estatales y en 1863 con los Colegios Nacionales, los egresados universitarios las configuran como un “ámbito natural” de su inserción laboral. Por otra parte, Pineua y Bergin (2015) sostienen:

“En muchos casos se trataba de magistrados, profesionales universitarios e intelectuales sin formación docente específica pero con alto reconocimiento público en su área de desempeño (...) De esta forma, el ejercicio de la función de profesor de escuela media no exigía acreditación alguna, sino que estaba más ligada al capital en estado incorporado, generalmente heredado, al que se accedía por ser parte de la clase política dirigente, haber alcanzado cierto reconocimiento intelectual y en algunos casos poseer un título universitario.” (p.50).

Este escenario cambia a mediados del siglo XX. Como mencionan Dussel y Pineau (1995), “durante la década del '30, era enorme y disímil la cantidad tanto de las instituciones educativas como de discursos y propuestas pedagógicas, dentro y fuera de la esfera estatal” (p.5). En el sistema educativo tenían presencia el Sistema de Instrucción Pública Centralizado, las Sociedades Populares de Educación (bibliotecas populares, escuelas normales, organizaciones obreras, etc.), sectores oligárquicos y sectores de la Iglesia (como la Sociedad de Damas de Caridad). Existía una oferta oficial para la formación técnica (Escuelas de Artes y Oficios, Escuelas Industriales de la Nación, Escuelas Técnicas de Oficio, Escuelas Profesionales para mujeres), que dependía de la Inspección de Enseñanza Normal y Especial.

“Es interesante subrayar que, pese a este lugar minoritario dentro de la oferta educativa oficial, los saberes técnicos iban ganando lugar en la cultura argentina. Las décadas del '20 y del '30, habían conocido la expansión de los “saberes del pobre”, “esa mezcla desprolija de discursos sobre química e ingeniería, metalurgia y electricidad, geografías exóticas y visiones que anuncian la metrópolis futura” (Dussel y Pineau, 1995:7).

Siguiendo a Dussel y Pineau (1995), el uso profano de la técnica había reorganizado la jerarquía de saberes, compensando la ausencia de saberes considerados legítimos por un “saber hacer” en otras dimensiones de la vida social, estrechamente vinculados a la modernización cultural: difusión de la radio, automóvil, aparecían inventores, curanderos, todos “profetas de lo nuevo” que multiplicaban los efectos de la ciencia y la técnica en la sensibilidad cotidiana. La propuesta de formación elitista para el nivel medio comienza a resquebrajarse por la necesidad de una formación que responde al proceso de urbanización e industrialización creciente que la sociedad argentina estaba atravesando en ese momento. Por ejemplo, en 1903 como parte de un proceso de diferenciación de los estudios secundarios, se crea el Seminario Pedagógico, dictado en las Universidad Nacionales. Es así que entre 1902 y 1907 aparece como nuevo sujeto el profesor secundario diplomado egresado de la Universidad Nacional de La Plata o de la Universidad de Buenos Aires. De este modo, se inaugura una nueva legitimidad, la del diploma (Cámpoli, 2004). La educación media solía estar a cargo de titulados que habían egresado de la Universidad y luego con el tiempo, se aceptaron bachilleres egresados de Colegios Nacionales.

“Así, se enfrentaron los nuevos profesores diplomados y los antiguos profesores universitarios, los "doctores" de la política nacional. Estos dos grupos entrarán en conflicto por la hegemonía en el campo que toma la forma de la legitimidad para el ejercicio de la docencia” (Pinkasz, 1992 en Pineau y Birgin, 2015:52).

Alliaud (2014) recupera esta divergencia formativa describiendo dos circuitos paralelos en el sistema formador argentino: el “normalista”, que nutría al sistema educativo formal y el “universitario” que formaba básicamente para las distintas profesiones y en, menor medida, también ofrecía titulaciones docentes.

La configuración histórica de estas líneas formativas divergentes, se recrean en el presente en diferentes tradiciones de la formación, demostrando que más allá del momento histórico en que estas tradiciones tienen origen, estas aún sobreviven en la organización en el currículum en las prácticas de formación y en los modos de percibir de los sujetos, orientando toda una gama de acciones (Marano, 2019).

El proceso de institucionalización de la sociología como disciplina a ser enseñada.

Al pensar en la formación de sociólogos y sociólogas como profesores, es necesario realizar un breve recorrido sobre el proceso de institucionalización de la Sociología como disciplina a ser enseñada.

Como propuesta de enseñanza, formativa y profesional, la Sociología tiene una historia de más de cien años en nuestro país en el nivel superior, específicamente en las instituciones universitarias. Como sostiene Pereyra (2008),

“el desarrollo de la sociología como disciplina científica en Argentina es el resultado de un proceso que se inició entre 1820 a 1920 [...] la posibilidad de que un grupo de profesores universitarios esbozara un plan de crecimiento institucional vinculado a la sociología, y de investigación sobre la sociedad argentina” (p.86).

La primera cátedra de Sociología en el país fue creada el 1° de junio de 1898 en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (UBA), luego se crean las cátedras de Sociología en La Plata en 1906 y en Córdoba en 1907; en 1908 se inaugura otra cátedra de Sociología en la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la UBA, en 1914 en la Universidad del Litoral (Pereyra, 2008).

La reconstrucción de la trayectoria de intelectuales como Raúl Orgaz, Alfredo Poviña, Leopoldo Maupas, Ernesto Quesada, entre otros, quienes fueron figuras del ámbito académico e intelectuales a cargo de estas cátedras; aporta como antecedente al proceso de sistematización que han logrado de la Sociología como disciplina académica a partir de su práctica intelectual y pedagógica. El modo en que han transmitido esos saberes, que con sus intervenciones docentes constituyeron como específicamente sociológicos, el intercambio logrado en las diferentes cátedras de las universidades nacionales de la sociedad argentina; permite reconstruir en una primera aproximación general al desarrollo de la sociología como disciplina a ser enseñada en las universidades.

Como señala Grisendi (2011) al presentar la trayectoria de Raúl Orgaz en la Universidad de Córdoba, el desarrollo de las Ciencias Sociales en Argentina estuvo sujeto a la centralidad del derecho y el rol de los juristas en el proceso de construcción de la estructura institucional de los estados modernos. Los letrados formaron la élite política e intelectual y su formación académica respondió a las necesidades de orden político de la segunda mitad del siglo XIX, ocupándose de la reflexión de temas como Derecho Constitucional y Derecho

Civil: “la formación intelectual de estos juristas se centró en la institución universitaria quien ejerció un fuerte monopolio sobre los saberes socialmente acreditados” (Grisendi, 2011:4).

Es en este espacio jurídico desde el que Raúl Orgaz comienza vincularse con saberes específicamente sociológicos y promueve su difusión tanto a nivel nacional como regional. En 1907 se crea la cátedra de Sociología en la Facultad de Derecho Ciencias Sociales en la que Raúl Orgaz estará a cargo durante 1913 a 1946. Como aporte al desarrollo e institucionalización de la sociología como saber específico, la obra de Orgaz refleja un “constante esfuerzo por diferenciar la disciplina sociológica de la historia como saberes distintos pero parte de un mismo tronco del conocimiento de los social” (Grisendi, 2011: 6). Además, postulaba la necesidad de formar en saberes sociológicos a los abogados para fortalecer la perspectiva moral,

“...la Sociología es indispensable dentro de ese cuadro cultural, ya que como alguien ha hecho notar, desde que el romanticismo, al destruir el derecho natural, privó de su núcleo vital a las ciencias morales, la sociología representa el intento de cerrar la herida que sangra incesantemente...”(Orgaz, 1935:14 en Grisendi, 2011:9).

Las publicaciones de Orgaz, *Moral y Sociología* (1915) y *Concepto y Definición de sociología* (1922) en la colección La Cultura Argentina dirigida por José Ingenieros; presentarán cambios en la caracterización sobre el conocimiento sociológico en el campo intelectual argentino, ya que Orgaz vincula en sus obras la especificidad de la sociología como ciencia del conocimiento sobre el cambio social y el estudio epistemológico de las instituciones sociales.

Por otro lado, Leopoldo Maupas dirigió cursos y seminarios de Sociología durante 1909, 1910, 1912 y 1913 en la Facultad de Letras y Filosofía de la UBA. El aporte principal de la trayectoria intelectual de Maupas es para Pereyra (2008) la temprana discusión sobre las ideas de Durkheim en el ámbito universitario argentino. En sus clases,

“buscó tanto en la teoría sociológica como en el conocimiento de la política las herramientas heurísticas que le permitieran entender el orden social y la capacidad de los dirigentes para encauzar los cambios sociales” (2008:92).

Concibió a la Sociología como una ciencia que debía estudiar y comprender las reglas que guían al proceso de diferenciación social, las relaciones sociales y organizan las instituciones sociales; centralizando en el estudio del proceso de socialización para comprender la organización social.

También es pertinente recuperar el aporte de Ernesto Quesada sobre la definición de la Sociología como disciplina científica a partir de las reflexiones y debates generados en sus clases en la cátedra de Sociología de la UBA.

“La disciplina que enseñaba debía ser utilizada para comprender el proceso de modernización de la sociedad argentina, que se expresaba en la urbanización, el crecimiento económico y la inmigración. Sus textos aspiraban a enriquecer el debate sobre los cambios sociales y políticos observados en Argentina durante la primera década del Siglo XX. Pero, al mismo tiempo, quería confrontar las visiones socialistas y liberales sobre la historia argentina, la identidad nacional y la estructura socioeconómica” (Pereyra, 2009:14).

Como recupera Pereyra (2009) del análisis de las clases de Ernesto Quesada, en ellas se abordaban diversos contenidos, desde la teoría marxista como también la doctrina de la raza como explicación del desarrollo sobre los fenómenos sociales a partir de dimensiones sociales y culturales. Quesada considerará a la sociedad argentina como objeto de estudio para comprender el fenómeno inmigratorio y la constitución de una nueva nacionalidad, entre otros.

Otra referencia en el desarrollo disciplinar de la Sociología en Argentina, es la trayectoria de Alfredo Poviña, quien fue docente en la Universidad Nacional de Córdoba y el mayor referente de la sociología argentina a nivel nacional e internacional. Entre 1959-1982 lideró la Sociedad Argentina de Sociología, entre 1950-1964 a la Asociación Latinoamericana de Sociología, entre 1963-1969 al Instituto Internacional de Sociología. Díaz (2013) recompone la trayectoria del sociólogo Alfredo Poviña (1904-1986) como el máximo referente de la tradición “sociológica de cátedra”, la cual restringía la práctica sociológica a la enseñanza universitaria ligada al Derecho y las Humanidades. Esta Sociología de cátedra,

“hundía sus raíces a fines del siglo XIX, que reunía a la mayoría de profesores de sociología del país (...) organizados en redes de alcance nacional y regional presididas por el mismo Alfredo Poviña” (Díaz, 2013:5).

Pese al clima cultural de los años 60 que reclamaba de la sociología el análisis de datos y la producción de informes de investigación,

“Poviña seguirá siendo el representante organizador de los sociólogos docentes continuando con la publicación de los “Manuales de Sociología” (que alcanza a seis ediciones: 1945, 1950, 1954, 1961, 1966, 1977) elaborados con fines exclusivamente pedagógicos para el dictado de clases de sociología tal cómo se venían dictando desde fines del S.XIX (Díaz, 2013: 5- 6).

Este referente, reconocía la necesidad de incorporar de manera urgente a la sociología en el plan de estudios de la enseñanza media, destacando los propósitos a los que sirve la sociología como tipo de conocimiento social. Como recuperan Pereyra y Pontremoli (2014:144), Poviña comprendía que la sociología como saber específico permite reflexionar sobre las instituciones, los grupos sociales de pertenencia, construyendo una visión de la sociedad sobre las propias posiciones ideológicas, espirituales y políticas en relación a la pertenencia a una comunidad.

Como se observa en esta breve recuperación de la trayectoria de estos profesores de cátedras en diferentes universidades nacionales de la República Argentina, la sociología fue configurando su especificidad como disciplina a partir del aporte realizado por el intercambio y construcción de saberes en estos espacios de transmisión vinculados a su enseñanza. Las clases de las cátedras de Sociología fueron espacios fundamentales para la afirmación de la disciplina dentro del campo de las ciencias sociales.

A partir de la influencia del desarrollismo en los años 60, se produjo un movimiento ideológico y político correlativo a la constitución de un nuevo tipo de intelectualidad, la cual en Argentina se expresó mayoritariamente en el espacio universitario. Como sostiene Suásnabar (2014) la figura del especialista era la vía para canalizar un nuevo tipo de intervención, que legitimada desde una racionalidad instrumental, se presenta por encima y superadora de la acción política. En este contexto, la tradición inaugural de la sociología conocida como “sociología de cátedra” será desplazada (Díaz, 2013).

Durante este período, en el ámbito universitario se crean nuevas carreras universitarias: la Licenciatura en Economía en la Universidad de Buenos Aires, para luego abrirse en la Universidad Nacional de La Plata; también las licenciaturas de Psicología y de Ciencias de la Educación. También hubo un nuevo impulso a institutos de investigaciones. En este contexto, Sociología como carrera universitaria logra su apertura a partir de la aparición de Gino Germani en el campo de las Ciencias Sociales. Su propuesta de la sociología científica, la cual concibe al rol del sociólogo como un agente de cambio hacia la modernización y ejecuta el rol del especialista promotor del desarrollo; transforma el lugar de la sociología en la Universidad. El énfasis en su formación ahora se asocia a la investigación, siendo la metodología y la producción de datos empíricos herramientas fundamentales para esa tarea (Díaz, 2013).

Esto tuvo un impacto directo en el proceso de institucionalización de la sociología como disciplina científica. En el año 1957, Sociología comienza a dictarse como carrera en la Universidad Nacional de Buenos Aires, en 1959 en la Universidad Católica Argentina, en 1965 en la Universidad del Salvador. En la Universidad Nacional de La Plata, Sociología se incluyó como materia para todos los profesados en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación en el año 1967 y empezó a denominarse Sociología General. Como sostiene Carrera (2019),

“Desde mediados de la década del '50 en adelante, la Sociología ingresa a Humanidades en la Universidad Nacional de La Plata a partir del discurso modernizador de la sociología científica (empírica y objetiva) y se va constituyendo al mismo tiempo en un espacio de politización creciente – donde no es clara la diferencia entre politización de un espacio institucional: la cátedra y sus miembros, y una disciplina, la sociología y sus actores” (p.44-45).

Es con esta presencia que la sociología comienza a afianzarse de manera visible como disciplina en la Universidad Nacional de La Plata, aunque aún no se estableciera como carrera de formación. Como recupera Camou (2007), esos orígenes se remontan al período de la recuperación democrática y la normalidad universitaria durante 1983-1986. Siguiendo a Turkenich (2012), en la primera propuesta de formación en Sociología en la Universidad Nacional de La Plata se presenta bajo la forma de una Licenciatura de posgrado, donde el alumno debía acreditar una titulación previa (profesor en Filosofía, Psicología, Ciencias de la Educación, Geografía, Historia o también de carreras afines tales como Derecho, Antropología y Economía); pero esta primera experiencia comenzó a presentar dificultades y en 1990 cerró la inscripción. La creación del Departamento de Sociología en 1996 le otorga una dimensión institucional más sólida a la sociología como carrera de formación profesional. Como menciona Camou (2007):

“La puesta en marcha del nuevo plan de estudios en el 2003, que por primera vez permite el ingreso directo de los estudiantes a la licenciatura en Sociología, es un hito clave en su consolidación. En este sentido, en una Facultad con más de nueve décadas de vida, y en una Universidad más que centenaria, el Departamento de Sociología es el más joven de nuestra Facultad” (p.271).

Entre los temas, líneas de debate y reflexiones académicas que atravesaron el proceso de institucionalización de la sociología como disciplina, no aparecen delineadas reflexiones en torno a la transmisión de sus conceptos y saberes propiamente sociológicos como un problema en clave pedagógica y didáctica. Teniendo clara presencia en las Universidades Nacionales, más fuertemente en la Universidad de Córdoba en sus inicios, y luego en la

Universidad de Buenos Aires y en la Universidad Nacional de La Plata, los docentes de cátedra delinearon con sus reflexiones intelectuales a la institucionalización de la sociología como disciplina científica. Es interesante retomar el aporte de Poviña, quien tiene una fuerte presencia e influencia en las diferentes cátedras de sociología de las universidades nacionales y realiza un primer aporte sobre la pertinencia de la enseñanza de la sociología en las escuelas del nivel medio. Este profesor de cátedra buscó establecer modos de hacer transmisible en la enseñanza los contenidos específicamente sociológicos, por ejemplo a partir de la elaboración de manuales; como también reflexionó sobre los contenidos sociológicos con fines formativos, necesarios para lograr una socialización crítica en el espacio público de los jóvenes.

Algunas características del ingreso de la Sociología a las aulas de las escuelas secundarias.

Durante los años 90 asistimos a un profundo cambio en nuestra sociedad argentina, los cuales dejaron huella hasta nuestros días. Transformaciones sociales, económicas, culturales y políticas, en las que el neoliberalismo impuso su hegemonía y propuso un nuevo tipo de orden social. La redefinición de las reglas de juego entre el Estado y sociedad civil provocó una reestructuración profunda del conjunto del sistema educativo, en consonancia con el avance de una racionalidad neoliberal de gobierno. Como sostienen Suásnabar y Tiramonti (2000):

“El cambio en el modelo de acumulación viene acompañado de una reconversión de valores con los que se legitima la organización de la sociedad, la distribución de la riqueza, las responsabilidades de las instituciones públicas y los diferentes actores” (p.45).

Tales transformaciones modificaron la forma en que históricamente se había dado el desarrollo educativo, sobre todo en las modalidades de regulación y gobierno que habían estructurado al sistema desde sus orígenes. La finalización del proceso de traspaso de las escuelas nacionales a las provincias, plasmado en la implementación de Ley de Transferencia Educativa sancionada en 1992, junto con la sanción de la Ley Federal de Educación en 1993, significaron importantes cambios tanto en la forma administrativa y burocrática que adquieren el sistema educativo como también los saberes y contenidos que enseña. Los cambios acontecidos en los diseños curriculares se fundamentaron en la necesidad de renovación de los contenidos y saberes que la escuela transmitía, ya que no respondían a las inquietudes de una sociedad que construía su democracia y se perfilaba hacia el nuevo milenio.

“Cuando el cambio se instala como necesidad en las instancias de gestión de los sistemas educativos y en las aulas después de décadas de inercia -tal como ocurrió en la Argentina a partir de la instauración de la democracia, y de forma más vertiginosa como respuesta a la ola reformista sufrida por América Latina en los años '90-, se presentan incógnitas, preocupaciones y se analizan, utilizan y producen conceptos y teorías para capturar mejor los procesos a planificar o que se intenta comprender” (Villa, 2009:120-21).

Para comprender la renovación de los diseños curriculares propuesta en la reforma educativa de los años noventa, Villa (2009) recupera dos conceptos centrales para reflexionar sobre qué conocimientos se enseñan, cómo ingresan y finalmente, cómo se transmiten estos conocimientos en las escuelas. Por un lado, el concepto de transposición didáctica desarrollado por Chevallard, al que de modo general describe como el proceso y la serie de mediaciones que se operan sobre el saber científico para transformarlo en objeto de saber escolar. Y, por otro lado, el de disciplina escolar desarrollado por Chervel, quien sostiene que lejos de ser una simple receptora de saberes y contenidos la escuela “es una activa constructora de objetos de enseñanza, con lógicas particulares que difícilmente puedan ser comprendidas desde los conocimientos científico” (Villa, 2009:124). A partir de estos dos conceptos es que la autora reflexiona sobre el proceso de transmisión de saberes y conocimiento en la escuela y a su vez, nos permite identificar cierta tensión entre la propuesta de la enseñanza de estos contenidos académicos, provenientes de la cultura científica, y la forma en que estos se apropian, circulan, comprenden en el ámbito escolar.

Es importante recuperar este argumento, ya que antes de la reforma educativa propuesta por la Ley de Educación en 1993, para Villa (2009) se sostuvo que los contenidos escolares se habían vuelto obsoletos porque no respondían y se distanciaban mucho de las ideas de la ciencia, por lo que se planteó la necesidad de reemplazar esos conocimientos por nuevos saberes científicos.

“(…) la expresión transposición didáctica pasó a entenderse aproximadamente como la selección y adecuación de contenidos académicos valiosos que se consideraba resultaría también de valor para la formación de los estudiantes y, en un sentido más restringido aún en ámbitos docentes y de formación docente se denominó de tal manera la sala elaboración didáctica de los contenidos a enseñar” (Villa, 2009:122).

Es en este contexto que la Sociología hace su ingreso en la escuela secundaria en el sistema educativo argentino como asignatura escolar. Si observamos el escenario regional sobre la enseñanza de la sociología en las aulas de las escuelas secundarias, es preciso retomar el aporte de Cuestas (2020) quien analiza los contextos de surgimiento de la disciplina en tres

países Latinoamericanos: Argentina, Brasil y Uruguay. En Uruguay, desde la década del 70 el ciclo básico de “el liceo” (equivalente al nivel medio en Argentina) es obligatorio, a partir de la sanción de la ley 14.101 de 1973, aunque tuvo un desarrollo tardío y discontinuo¹ (Cuestas, 2020:4). La asignatura Sociología, al igual que en la Argentina, sólo es de carácter obligatorio en ciertas orientaciones: Ciencias Sociales y Humanidades, con una carga horaria de cuatro horas semanales en el segundo año del Bachillerato. En el caso de Brasil, a diferencia del uruguayo y del argentino, las primeras cátedras de sociología fueron creadas en las escuelas secundarias sin estar aún establecida la enseñanza de la Sociología en el nivel universitario. Aunque con algunos retrocesos, la sociología forma parte del currículo de la escuela secundaria desde fines del siglo XIX. Con el gobierno de Lula Da Silva la Sociología finalmente establece su carácter de obligatoriedad a partir de la ley 11.683 (Oliveira, 2013). En Argentina, como describimos con antelación, es clara la presencia de la Sociología como disciplina en el ámbito universitario, haciendo su aparición en el diseño curricular de la escuela media a partir de la sanción de la Ley Federal de Educación en 1993 como asignatura del último año del Polimodal de la orientación en Ciencias Sociales y Humanidades:

“(…) se produce la entrada de la Sociología como espacio curricular a la escuela en la provincia de Buenos Aires; dentro de una trayectoria posible, Humanidades y Ciencias Sociales, con una carga horaria de tres módulos por semana en el último año” (Molinari, 2009: 392).

Esta ley luego fue reemplazada por la Ley de Educación Nacional del año 2006. En el año 2009 se implementaron los nuevos marcos curriculares en la provincia de Bs. As y estos proponen a la Sociología como asignatura obligatoria del 5° año de la secundaria con orientada en Ciencias Sociales y Humanidades y orientada en Educación Física.

Actualmente, el diseño curricular del nivel secundario en Argentina se estructura en una formación con una orientación general durante el primer ciclo, para luego ofrecer una formación con una orientación específica en los últimos años del nivel secundario.

Muchas provincias ofrecen la asignatura Sociología en el nivel medio en la orientación Humanidades y Ciencias Sociales en el 5° año y con una carga horaria que en algunos casos es de 3 módulos semanales, en otros, de 4 módulos semanales. Entre ellas podemos

¹Las primeras experiencias se dieron con la implementación de cursos de sociología en el Instituto de Ciencias Sociales, a finales de la década de 1960, en la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales. Más tarde esto se tradujo en la creación de la Licenciatura en Sociología, la cual fue clausurada en 1973, durante el último gobierno dictatorial uruguayo, y reabierto en 1985 (Cuestas, 2020:4).

mencionar a Formosa, Tucumán, Corrientes, Misiones, Santa Fe, Córdoba, La Pampa, Chubut.

En aquellas provincias donde su diseño curricular es de sanción más reciente, en la última década, la asignatura Sociología aparece propuesta no sólo en la orientación específica de Humanidades y Ciencias Sociales, sino en otras orientaciones específicas también. En el caso de la provincia de Jujuy, cuyo diseño curricular del nivel secundario fue sancionado en el año 2018, Sociología se propone como asignatura en las orientaciones en Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Turismo, Informática, Economía y Administración, Lengua, Comunicación. No sólo ofrece Sociología sino también asignaturas con perspectivas específicas de la disciplina sociológica vinculadas a la formación ofrecida en la orientación específica, como Sociología de las Organizaciones y Sociología de la Comunicación Social. Por otro lado, en Salta, en la orientación del Bachiller en Ciencias Sociales y Humanidades, no sólo se dicta la asignatura Sociología sino también asignaturas como Historia del Pensamiento Social y Problemática social contemporánea. En San Luis, cuyo diseño curricular del nivel secundario fue sancionado en el año 2020, se dicta Sociología en dos de sus tres formaciones con orientación específica: en Ciencias Sociales y en Ciencias Naturales.

Por otra parte, el diseño curricular de la provincia de Río Negro propone “áreas de conocimiento” en sus propuestas formativas; dos ciclos (básico y orientado con formación específica) y organización en cuatrimestres. Sociología como asignatura específica no aparece en el diseño curricular, pero sí áreas de conocimiento que se abordan desde una perspectiva sociológica. Por ejemplo, en el ciclo orientado en Ciencias Sociales y Humanidades, encontramos espacios curriculares como Comunicación y Sociedad, Metodología y proyecto de investigación con inserción comunitaria, Problemáticas sociales latinoamericanas y argentinas, Problema del conocimiento social.

¿Qué propone enseñar Sociología como asignatura escolar en el nivel secundario?

Volviendo a la provincia de Buenos Aires, Sociología se ofrece en dos orientaciones específicas: en la orientación en Ciencias Sociales y en Educación Física. El Diseño Curricular (2009) actual de la asignatura Sociología, ofrece a los estudiantes:

“la enseñanza y el aprendizaje de una visión general de las principales tradiciones sociológicas – teoría sociológica clásica y contemporánea– y los ejes temáticos de la teoría social, con el fin de brindar una serie de herramientas básicas que

permitan un abordaje crítico de las relaciones de poder, además de un análisis de su posición individual y como parte de colectivos en el mundo en el que viven” (p.75).

Propone así estructurar la asignatura en ejes históricos y en ejes temáticos, donde toman centralidad los orígenes de la sociología como disciplina científica y sus principales referentes teóricos conocidos como fundadores, Comte y Durkheim. A su vez, se recuperan nudos problemáticos de la sociedad moderna (clases sociales, desigualdad, alienación, estigmatización) para ser pensados a partir del aporte específico de la teoría sociológica. Se espera también que en esta asignatura se enseñe la metodología propia de la disciplina científica, aunque no sea tratado como contenido específico; siendo, podríamos decir, un saber hacer específicamente sociológico² que debe aportar el docente de Sociología a sus clases.

Entre sus propósitos formativos, el Diseño Curricular se propone que la sociología contribuya:

“a la formación de ciudadanos y educar en ciudadanía al centrarse en un análisis crítico de diferentes formas de ejercicio del poder en la sociedad basados en la clase social, el género o desde posiciones racistas. El análisis de los condicionamientos sociales de la acción del sujeto –así como el conocimiento de la construcción social e histórica de las normas, las instituciones y las estructuras sociales– favorece que los estudiantes puedan construir una mirada desnaturalizada del mundo social” (Diseño curricular, 2009: 76).

Cuando se reflexiona en para qué enseñar sociología en la escuela, las primeras respuestas que aparecen tienen que ver que en la enseñanza de las ciencias sociales en general. Encontramos objetivos de enseñanza relacionados con valores inherentes a la democracia y su práctica: participación responsable, juicio crítico, el desarrollo de una afectividad democrática, etc. (Morgentern, 1991). Villa (2009) sostiene, siguiendo el pensamiento de Audiguer (1992,1996) que se pueden agrupar las finalidades explícitas o implícitas de las ciencias sociales que se enseñan en las escuelas en tres grandes conjuntos de finalidades que enmarcan la selección de los contenidos a enseñar: finalidades patrimoniales, cívicas y culturales que buscan favorecer visiones compartidas del mundo, del Estado y del poder, promoviendo la socialización y la formación de un ciudadano determinado; finalidades científicas, intelectuales y críticas donde se enseñen ciertas formas en que el conocimiento se

²Encuestas, entrevistas, historias de vida, monografías, investigaciones escolares.

construye y valida y por último; finalidades prácticas y profesionales, donde los y las estudiantes puedan encontrar finalidades utilitarias con su vida cotidiana de los saberes aprendidos (Villa, 2009:126). Como señala Pàjes (1999) los contenidos de las ciencias sociales en general contienen a las problemáticas y demandas sociales necesarias para preparar para la vida a los sujetos sociales que concurren a la escuela.

Pero... ¿cuál es el aporte específico de la Sociología? Pipkin (2009) nos dice que la Sociología aporta herramientas fundamentales para el análisis de la realidad y de la formación del pensamiento social de los alumnos. Podríamos decir que el pensamiento social en la escuela media busca que los sujetos puedan develar su propia situación en la realidad, desarrollar la capacidad de intervenir esa realidad, conocer los hechos históricos a partir de sus características propias, a través de esquemas analíticos para pensar la realidad social. Siguiendo su argumento, ella retoma tradiciones de pensamiento de los clásicos de la Sociología para dar cuenta de cómo es posible promover el pensamiento social en la escuela. Retoma de Marx la noción de “praxis” que direcciona la práctica enseñanza: pensar la sociedad desde la perspectiva marxista implicaría un lazo necesario entre el saber y el mundo, entre la teoría y la práctica y la necesidad de hacer consciente la praxis, de modo que exista la posibilidad de pensar y pensarse en el mundo. Weber por su parte propone que el fin (propósito) de la ciencia no es concluir en leyes generalizables sino en comprender determinados individuos históricos, comprender a los hechos históricos a partir de sus características propias. Los tipos ideales se presentan como esquemas analíticos para pensar la realidad social, actuando como una herramienta heurística ya que incorpora una forma de análisis y comprensión de lo social que favorece el desarrollo de un pensamiento crítico. Sobre Durkheim retoma cómo define al objeto de estudio de la Sociología: a partir de dos criterios centrales, la exterioridad (observación, empírica/contrastable) y la coerción (se imponen a los hombres de manera coactiva), afirmando que todos los hechos sociales reúnen estos atributos.

Por otra parte, como sostienen Lopes Scarpa y Frateschi (2013) la ciencia tiene una cultura, con sus formas narrativas particulares, prácticas materiales, creencias y valores. Y la Sociología como ciencia nos presenta su propia cultura. Estas autoras, al considerar que algunas de las funciones de la escuela son las de posibilitar el acceso de los estudiantes al conocimiento construido por la Humanidad en su proceso histórico y permitir que ellos se sitúen en él, proponen como objetivo de la enseñanza de la ciencia (a través de cualquier disciplina) el comprender diferentes discursos que coexisten en una determinada esfera de

actividad humana. Comprender entendido como una habilidad que nos permita establecer ideas, atribuirles sentidos, aplicarlas en contextos determinados, reconocer razones que las justifican. Es decir, construir la capacidad de poder leer al mundo. Así, el sujeto que habita la escuela se vuelve aprendiz de una “nueva cultura” (la que le propone la ciencia), una nueva manera de comprender el mundo, con uso de prácticas, valores y lenguajes. Pero “para que los sujetos aprendan a utilizar la cultura científica en determinados contextos, es necesario que experimenten el lenguaje de ese dominio específico” (Lopes-Scarpa, D. y Frateschi-Trivelato, S., 2013:89).

En este primer capítulo, se recorre el proceso de institucionalización de la Sociología como disciplina a partir de la recuperación - no exhaustiva ni acabada-, de los aportes que los diferentes docentes de cátedra realizaron a través de la transmisión de saberes, conceptos, teorías sociológicas en sus cátedras dictadas en las aulas de las universidades nacionales. Lo que permite ubicar, por un lado, la centralidad de los saberes sociológicos como necesarios para la formación de diferentes profesionales que recorrían y recorren la Universidad - legitimando a los saberes y conocimientos específicos sociológicos como culturalmente válidos en el campo académico y cultural de la sociedad argentina-, y por otro lado, nos permite dar cuenta de algunos de los aspectos del proceso de institucionalización y fortalecimiento de la disciplina como tal, donde la sistematización de sus saberes, la conformación de un cuerpo de intelectuales que transmitan el mismo y la cristalización de estas prácticas pedagógicas en las instituciones universitarias, fue fundamental. De algún modo, estos antecedentes justifican el ingreso de la sociología como disciplina escolar en la currícula del nivel secundario de las escuelas secundarias en los años ‘90, y también nos permiten recuperar algunos modos en que los saberes y conocimientos específicamente sociológicos fueron transmitidos en una situación de enseñanza, aunque situada con elementos diferentes de la situación educativa a la de la escuela secundaria.

Capítulo 2. ¿Dónde y cómo se forma un profesor en Sociología?

Algunos acercamientos sobre la formación docente.

Al analizar la formación docente, siguiendo a Marano (2019) entendemos que en su configuración y, en particular, en las vinculaciones que se establecen con el conocimiento y el desarrollo profesional, hay dos grandes supuestos. El primero, que el docente se construye en un proceso largo y en diferentes momentos formativos en los que constituye, se apropia y produce conocimiento pedagógico. El segundo, que la docencia como actividad se define por su relación con el conocimiento sistematizado. A partir de estos, se construye entonces la identidad docente: por un lado a partir de la experiencia personal y por otro, por el papel profesionalizado reconocido en una sociedad.

A su vez, se considera que la especificidad central de la tarea docente es la enseñanza. ¿Qué entendemos entonces por enseñanza? La enseñanza es un hecho social complejo, a la que podemos describir como aquella acción intencional para la transmisión de la cultura y el conocimiento sistemático con fines formativos. La educación es entonces “un fenómeno necesario e inherente a toda sociedad humana para la supervivencia de todo orden social” (Gvirtz y otras; 2007:15), que a su vez puede ser comprendida entonces como práctica social específica, determinada en una situación histórica y geográfica singular.

Existen diferentes autores que proponen recorridos teóricos y conceptuales para conocer cómo el docente se forma para llevar adelante la tarea de enseñar. Reflexionando desde la constitución del docente a partir de su trayectoria, Alliaud (2010) sostiene que la formación docente debe caracterizarse no en base a lo que aconteció como hecho sino en la reconstrucción que hacen los sujetos, como re piensan sus experiencias como estudiantes, cómo recuperan y relatan el pasado escolar y por qué no sumar, cómo re piensan sus experiencias como docentes. Por otro lado, como menciona Pedragosa (2018), el aporte de Shön del profesional reflexivo, es fundamental para generar conocimiento sobre la práctica docente en sí misma. Desde esta perspectiva, el conocimiento profesional del docente no sólo implica el uso de un conocimiento objetivo y científico para encarar los problemas de la práctica profesional sino también la recuperación de los saberes de experiencia que los sujetos capitalizan a partir de la reflexión en la acción y sobre la acción:

“Esta idea amplía la mirada sobre el conocimiento profesional más allá del paradigma de la racionalidad técnica. Para ello, propone incluir como procesos de construcción de

conocimiento profesional a la reflexión desde, en y sobre la acción” (Pedragosa, 2018:37).

En línea con esta reflexión, situándose en el proceso de formación del sociólogo y la socióloga como docente, Paley (2020) se pregunta cómo los estudiantes del profesorado de Sociología en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires, construyen modos y estilos de enseñanza desde un basamento identitario diferente, el de didáctica de autor. Entre las preguntas que se plantea, podemos recuperar:

“¿Cómo formar al sociólogo como docente? ¿Qué puede y debe saber hoy? ¿De qué tipo de saber se trata? ¿Cómo juega, en la tarea de la transmisión, la relación entre saberes pedagógicos didácticos y saberes sociológicos?” (Paley, 2020:30).

Paley (2020) entonces propone analizar las trayectorias, “entendidas como una serie de posiciones sucesivamente ocupadas por un mismo agente (o un mismo grupo) en un espacio en sí mismo en movimiento y sometido a incesantes transformaciones” (Bourdieu, 1997 en Paley 2020:33). Tomar a las trayectorias como punto de partida de la formación, nos permite pensar de modo integrado las ideas de formación docente, planteando trayectorias diversas, no lineales; individuales y/o grupales. Pondera que:

“los sociólogos docentes egresados del Profesorado en Sociología de la UBA llevan a cabo un itinerario en tanto estudiantes de Sociología primero, y una vez graduados como licenciados, pueden optar por los estudios de formación docente que posibilitan la obtención del título de profesor; pero este recorrido se liga, se toca y se cruza con otras trayectorias anteriores y paralelas ligadas a su vida escolar, familiar, laboral, política y cultural” (Paley, 2020:33).

El desafío de la formación de sociólogos y sociólogas docentes para esta autora es configurar una propia mirada que resignifique la relación de los saberes disciplinares e integre un saber hacer profesional que los egresados de la UBA construyan a partir de su trayectoria. El objetivo entonces es dar cuenta de cómo los sociólogos y sociólogas como docentes configuran un saber didáctico para la reflexión y toma de decisiones fundamentadas sobre la enseñanza. Para ello, utiliza la estrategia reflexiva “Didáctica de autor”, donde propone a los y las estudiantes un “hacer con sentido”, construyendo un análisis significativo para su propio camino identitario como docentes, ya que comprende que:

“existe una relación clave entre la trayectoria socioeducativa y las configuraciones y estilos de enseñanza (Cols, 2011) y es en este cruce que surge la didáctica de autor como ámbito propicio para considerar la enseñanza como oficio y práctica artesanal (Alliaud, 2017) del sociólogo como docente”. (Paley, 2020:37).

Otorgando una mayor relevancia explicativa al proceso de profesionalización de la docencia como práctica social, Marano (2019) sostiene que el trabajo docente está vinculado a los procesos de transmisión, apropiación, circulación, distribución del conocimiento; proceso que constituye el centro de su identidad profesional y lo sitúa en un tiempo y espacio, en una época histórica y en una pertenencia institucional. Es decir, que esta transmisión supone un proceso previo de apropiación del conocimiento y un ejercicio intelectual de transformación de esos objetos de conocimiento; pero también un posicionamiento en el espacio social para participar activamente de los procesos de transmisión, apropiación, circulación y distribución del conocimiento. Davini (2010) nos propone pensar que la formación inicial representa un período que, durante y al final del proceso, habilita para el ejercicio de la profesión, por lo que supone una racionalización y una especialización de un determinado saber y de sus prácticas. Aunque luego continúe la formación permanente en ejercicio, la formación inicial conlleva una primaria responsabilidad pedagógica, social y política para la enseñanza en las escuelas.

“Si bien se aprende siempre a lo largo de la vida laboral, ya sea por la decantación de la propia experiencia o por la educación continua y la capacitación, la formación inicial genera los cimientos para la acción” (Davini, 2010:23).

¿Dónde se forman los profesores en Sociología?

En el sistema educativo argentino, la formación docente está a cargo de dos subsistemas formadores que conforman al nivel superior: las Universidades y los Institutos Superiores de Formación Docente.

Sólo cinco universidades públicas ofrecen la titulación de Profesor para nivel secundario y superior en Sociología: la Universidad Nacional de La Plata, la Universidad Nacional de Mar del Plata y Universidad Nacional de San Juan como carrera en sí misma, y en la Universidad de Buenos Aires y en la Universidad de Cuyo como un trayecto formativo docente complementario a la titulación de la licenciatura en Sociología. En universidades privadas, la Universidad de Palermo ofrece un ciclo complementario de formación a la licenciatura para obtener el título de profesor en Sociología.

Si observamos la oferta del nivel superior, encontramos la oferta de titulación como Profesor de 3º ciclo de la E.G.B. y de Polimodal en Sociología en Mendoza y de Profesor de Educación Secundaria en Sociología en Institutos de Formación Docente en Córdoba y Jujuy.

La particularidad es que estas provincias cuentan con Diseños Curriculares para sus respectivos profesorados en Sociología aprobados, pero actualmente no están abiertas estas ofertas formativas. A pesar de ello, es pertinente realizar un primer acercamiento analítico a su diseño curricular, el cual da cuenta de la propuesta de la formación inicial del profesor en Sociología ofrecida por Institutos de Superiores de Formación Docente.

La propuesta curricular de los Institutos Superiores de Formación Docente

Mendoza

En la provincia de Mendoza, aprobado en la resolución n° 1863-DGE-99, la carrera para obtener el título de Profesor de 3° ciclo de la E.G.B. y de Polimodal en Sociología estima una duración mínima de 4 años. Las condiciones para el ingreso son ser egresados del nivel medio y/o Polimodal (este diseño se aprueba en vigencia de la Ley Federal de Educación (1993)).

En su marco conceptual, establece que la formación en la disciplina recupera las corrientes de pensamiento sociológico contemporáneo con la revalorización y relectura de teóricos clásicos; como así también aborda una epistemología del pensamiento sociológico, con sus referentes conceptuales (actores, estructura y dinámica social, procesos de producción y reproducción social, la conformación de diferentes tipos de organización social (estado nación, familia, comunidad, entre otras), poder, roles, instituciones, políticas públicas, administración y gestión, mercado laboral, recursos humanos). Menciona que (Diseño Curricular, 1999):

“Disciplinas de larga tradición escolar como la historia y la geografía cumplen un rol crucial en la comprensión de los fenómenos sociales al analizarlos bajo las categorías de tiempo y espacio. Otras disciplinas antes poco representadas en la enseñanza – como la economía, la sociología, la ciencia política y la antropología – se presentan ahora con la importancia que han adquirido y se las incorpora en el desarrollo de los contenidos escolares”(p.38).

En los objetivos formativos se observa la primacía del rol docente en la práctica profesional, donde la formación específica pierde centralidad. Es decir, se espera que el futuro profesional contribuya a la transformación de la práctica docente a partir del desarrollo de un proceso de formación integrado: formarse como persona total, concebir la formación permanente como un proceso de autoformación, trabajar de manera colaborativa y reflexiva con su grupo de pares, investigar modelo de aprendizaje, considerar las características de la enseñanza no formal; entre otros.

Recién aparece una mención en los contenidos propios de la Sociología como ciencia en uno de los últimos objetivos formativos:

“Conjugar el ser, con el hacer y el sentir en el análisis de los fenómenos de la realidad social, actuar sobre ellos, transformándola desde la percepción de la diferencia entre el desarrollo técnico y teórico propio de la sociología y de los procesos educativos que la misma promueve” (Diseño Curricular, 1999:64).

El diseño curricular propone los cuatro años formación atravesados por ejes problemáticos vinculados directamente con la práctica docente y organiza la propuesta formativa en los siguientes trayectos, asignando la siguiente proporción de la totalidad de horas cátedra de la propuesta curricular:

- Trayecto social, política, histórica: 8%
- Trayecto pedagógica – didáctica: 10%
- Trayecto disciplinar: 63%
- Trayecto práctica profesional: 19%

Córdoba

En la provincia de Córdoba, el diseño curricular para la obtención del título de Profesor de Educación Secundaria en Sociología cuya propuesta es para la cohorte 2012; ya en vigencia la normativa educativa actual. Como mencionamos en la propuesta de formación anterior, este diseño curricular sienta una clara posición ante la preeminencia de la formación docente ante la formación específica:

“La formación docente inicial requiere los conocimientos disciplinares propios del campo de la Sociología, que deben articularse con “saberes y habilidades imprescindibles para desempeñarse como profesor en la escuela secundaria: la formación didáctica, el desempeño en espacios de producción y pensamiento colectivo y cooperativo, el desarrollo de buenas prácticas de evaluación de los aprendizajes, la formación para cumplir nuevas funciones en la escuela secundaria, la reflexión sobre la autoridad, la vida democrática y el respeto y la valoración de la ley, el conocimiento de las distintas formas de ser joven en la actualidad, la inclusión de las TIC para potenciar las posibilidades de aprendizaje, la alfabetización académica y la educación sexual integral” (Documento Formación docente inicial para la Educación Secundaria. Algunos puntos de partida para su discusión. Ministerio de Educación de la Nación; 2009 en Diseño Curricular de la Provincia de Córdoba, 2012:14)

Este diseño curricular organiza la formación en los siguientes campos:

- Campo de la formación general y pedagógica: 24,39%

- Campo de la formación específica: 59,34%
- Campo de la práctica docente: 16,26%

Jujuy

Por último y de más reciente aprobación, nos encontramos con el diseño curricular del Profesorado de Educación Secundaria en Sociología de la provincia de Jujuy, aprobado en el año 2020. A diferencia de los anteriores, tal vez, esta propuesta formativa no sólo busca formar docentes capaces de enseñar sociología en las aulas de las escuelas secundarias, sino también que puedan ejercer su práctica profesional en otros ámbitos.

“El plantearse la formación docente en Educación Secundaria en Sociología supone garantizar las condiciones para que, quien se forme, realice un proceso de desarrollo personal que le permita reconocer y comprometerse en un itinerario formativo que va más allá de las experiencias escolares, que impulse su participación en ámbitos gubernamentales de producción y planificación de políticas públicas (sociales, culturales, científicas, tecnológicas, económicas), que le permita sostener un perfil de profesionalidad e idoneidad capaz de actualizar conforme a los requerimientos que generan los constantes avances en el campo de las ciencias sociales y de la sociología en particular” (Diseño Curricular, 2020:10).

Este diseño curricular propone la siguiente organización curricular, con sus correspondientes horas asignadas expresadas en proporción a la totalidad de horas de la propuesta formativa:

- Campo de la formación general: 25,86%
- Campo de la formación específica: 50%
- Campo de la formación en la Práctica Profesional docente: 22,41%
- Unidad curricular de definición institucional: 1,72%

La propuesta curricular de formación docente de las universidades.

En lo que respecta a la Universidad como subsistema formador del sistema educativo argentino, en el documento “Lineamientos generales de la formación docente comunes a los profesorado universitarios” elaborado por el Consejo Interuniversitario Nacional (2012), se establecen los lineamientos generales que orientan la definición de los estándares de evaluación para la acreditación de los profesorado universitarios de nivel secundario y/o superior. En su fundamentación, sostiene que:

“La etapa de formación inicial de grado universitario tienen especial relevancia por su incidencia en la configuración de una particular identidad docente (...) Así mismo, la formación de grado universitario debe generar condiciones que permitan diversificar la experiencia de formación, evitando que estas se restrinjan al aula universitaria” (p.3).

Establece que la Formación Docente debe comprender cuatro campos. El campo de la Formación Disciplinar Específica, el campo de la Formación Pedagógica, el campo de la Formación General y el campo de la Formación en la Práctica Profesional Docente. Establece para estos campos temas que deben abordarse, brindando libertad a cada institución universitaria la organización curricular de las mismas (asignaturas, talleres, seminarios, etc.). También establece una carga horaria mínima para cada campo.

En relación al total de la carga horaria, los campos se distribuyen la carga horaria de la siguiente manera para la obtención del título de Profesor de Educación Secundaria:

- Campo de la formación disciplinar específica: 61,54 %
- Campo de la formación pedagógica: 11,15 %
- Campo de la formación general: 5,76 %
- Campo de la formación en la práctica profesional docente: 13,85%
- 200 hrs de libre aplicación por cada institución universitaria: 7,7%

La Plata, Buenos Aires

Como mencionamos con antelación, en la Universidad Nacional de La Plata en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, la propuesta de formación del Profesorado en Sociología se abre con el Plan 1985, luego se relanza con el Plan 1991. En el 2003 se pone en marcha un nuevo plan de estudios en el 2003, que por primera vez permite el ingreso directo de los estudiantes a ambas propuestas formativas, es un hito clave en su consolidación (Camou, 2007). El Diseño Curricular actual del Profesorado comprende un total de 26 espacios curriculares de 96 hs. (cuatrimestrales), más un espacio curricular de 192 hs. correspondiente a Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza en Sociología y Ciencias Sociales. A esto se agrega un Área de Formación en Investigación equivalente en carga horaria a 2 espacios curriculares de 96 horas cada uno y la capacitación en lenguas extranjeras de acuerdo con la normativa general de la Facultad. Entonces observamos que:

Área de formación específica: 26 espacios curriculares x 96 horas (4 espacios asignados al área de formación pedagógica): 2112 horas presenciales, 68,75%

Área de Formación en Investigación: 192 horas presenciales, 6,25%

Área de Formación en Lengua Extranjera I y II: 192 horas presenciales, 6,25%

Área de Formación Pedagógico-Didáctica: Los contenidos conceptuales específicos del incluye 4 espacios curriculares cuatrimestrales (384 horas) y un espacio curricular anual de 192 horas (el que incluye la Práctica de la Enseñanza), lo que da un total de 576 horas presenciales, 18,75 %

Total carga horaria del Profesorado: 3072 horas presenciales

Al analizar al diseño curricular propuesto para lograr la titulación como Profesor en Sociología en la Universidad Nacional de La Plata, observamos que la propuesta formativa se le atribuye un 68,75% a la formación específica, 6,25% a la investigación; mientras que para la formación específicamente pedagógica y práctica docente sólo un 18,75%³.

Un primer análisis a las propuestas curriculares para la formación del sociólogo y socióloga como docente.

Como hemos visto, tradicionalmente en las Universidades la formación docente pone el énfasis en la formación disciplinar específica, donde pareciera ser que la dimensión pedagógica y didáctica de la práctica docente es un anexo a la formación sustantiva. Como recupera Alliaud (2013), en un estudio realizado por Mollis y otros (2006) se comparan los circuitos formativos terciarios y universitarios que ofrecen carreras docentes

“los resultados identifican la convivencia de distintos modelos de formación. Mientras que las universidades priorizan la formación académica en detrimento de la formación pedagógica (la cual se aparece como un ciclo posterior a la licenciatura o como una diversificación de materias), en los institutos terciarios la formación docentes constituye el eje vertebrador de la propuesta formativa” (p.199).

Cuando observamos la propuesta de formación docente del profesorado universitario en Sociología en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación en la Universidad

³ “El departamento de Sociología junto con los órganos de gobierno de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, decidieron que en lo que se refiere al eje de formación pedagógica necesario para la obtención del título; mantener el criterio fijado por el Honorable Consejo Académico en el sentido de cubrir con esa área un 20% del total de las asignaturas del Profesorado. Además, se propuso la creación de las cátedras de Didáctica de las Ciencias Sociales y de Didáctica Especial y Prácticas en la Enseñanza en Sociología y en Ciencias Sociales” (Camou, 2007:13).

Nacional de La Plata, la proporción de las horas destinadas a la formación se inclina claramente hacia la formación específica en la disciplina y a la investigación, que no propone ser investigación educativa. Sólo se otorga al campo de la formación docente un 18,75% de las horas, dando una centralidad a la formación académica.

Por otro lado, si bien los profesorados de educación secundaria en Sociología ofrecidos por los Institutos Superiores de Formación docente parecieran no estar abiertas hoy⁴, sí se ha dado un proceso de elaboración y aprobación de sus diseños curriculares. Esta da cuenta de que la reflexión actual sobre los modos de enseñanza de la sociología en el nivel secundario forma parte de la agenda de la política educativa, reflejando la necesidad de contar con docentes con formación específica para poder enseñar esta disciplina escolar de reciente incorporación a las aulas de las escuelas secundarias. Por ello, se han recuperado aspectos estructurales de manera breve en este capítulo, para dar cuenta de cómo los Institutos Superior de Formación Docente han concebido y propuesto la formación del sociólogo y la socióloga como docente; formación que hoy centralizan las Universidades.

Desde un primer acercamiento a estas propuestas curriculares para la formación de profesores de Sociología para el nivel secundario, observando las horas dedicadas a los diferentes campos formativos del profesional docente, se podría decir que la mayoría⁵ de los diseños curriculares de los Institutos Superiores de Formación Docente otorgan al campo de la formación específica entre un 60 y 63% de la carga horaria y al campo de la formación general y pedagógica entre un 16 y 18%. Se observa que iguala el tiempo y espacio otorgado a la formación específica con los otros campos formadores de relevancia para la configuración de la identidad docente, el campo de la práctica profesional docente, que se otorga entre un 17 y un 22,41% de la carga horaria.

La diferencia que se observa en esta primera aproximación a las propuestas formativas de estos subsistemas, el de los Institutos de Formación Docente y el Universitario, se refleja en dos aspectos. En primer lugar, la proporción de horas otorgadas a la formación en la práctica docente. En los Institutos de Formación Docente vemos que significa entre un 17 y 22,41%, mientras que en los profesorados universitarios, particularmente en la propuesta del

⁴Al visitar las páginas de las instituciones formadoras no se encuentra la oferta formativa vigente. Julio 2021.

⁵ En este caso, debemos mencionar la excepción del diseño curricular más reciente de la provincia de Jujuy, quien propone un 50% al campo de la formación específica y un 25,86% al campo de la formación general y pedagógica y un 22,41% a la práctica profesional; sumando un 1,72% de horas para espacios curriculares de definición institucional.

Profesorado en Sociología de la Universidad Nacional de La Plata, es de un 13,85%; sumando a que no se diferencia como un campo en sí mismo a la práctica sino como parte del campo de la formación pedagógica-didáctica (que representa un 18,75% de la totalidad de la carga horaria). En segundo lugar, la libertad y autonomía de cada institución universitaria de asignar un 7% de la carga horaria curricular a la formación en aquellos campos, saberes, prácticas que cada institución decida según su criterio; algo que los Institutos de Formación Docente en algunos no se presenta, y en donde sí se asigna, - en la profesorado ofrecido por la provincia de Jujuy por ejemplo - significa el 1,72% de la carga horaria curricular total. Entiendo que los modos de gestionar al interior de cada institución formadora la propuesta de formativa es un aspecto central de la formación, algo que no será abordado en esta oportunidad, pero que sí debe ser tenido en cuenta en reflexiones futuras.

A los propósitos de este Trabajo Final Integrador, la presentación general de los diseños curriculares propuestos para la formación de docentes de secundaria en Sociología por los Institutos Superiores de Formación Docente de nuestro país en comparación con la propuesta de formación docente de las Universidades, busca ser un primer acercamiento de un análisis necesariamente más profundo y exhaustivo.

Cuando nos proponemos la tarea de analizar un currículum, es porque suponemos que este es un “artefacto social, concebido y elaborado con propósitos humanos deliberados” (Goodson, 2003:41). Como sostiene Alicia de Alba (1995) el currículum es una síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, donde algunos tienden a ser dominantes y otros a resistirse, oponerse. Esta síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social, expresa el carácter de lucha que sostienen grupos dominantes de la sociedad. De esta manera, como dice Da Silva (1999) sobre la perspectiva de Apple:

“el currículum no puede ser comprendido ni transformado si no hiciéramos preguntas fundamentales sobre sus conexiones con las relaciones de poder. ¿Cómo afecta la división de la sociedad al currículum? ¿Cómo el modo en que el currículum procesa el conocimiento y las personas contribuye, a su vez, a reproducir aquella división? ¿Qué conocimiento –de quién- es privilegiado en el currículum? ¿Qué grupos se benefician y qué grupos son perjudicados por la forma en que está organizado el currículum? ¿Cómo se generan las resistencias y oposiciones al currículum oficial? Al enfatizar esas cuestiones, Michael Apple contribuye, de manera importante, a politizar la teorización del currículum” (p.25).

Al abordar las propuestas de formación que los maestros, maestras y profesores transitan en las diferentes instituciones terciarias y universitarias del nivel superior se nos presenta como interrogante: ¿cuál es la mejor manera para formar docentes? Como mencionamos al inicio, hay diferentes respuestas en las diferentes instituciones del nivel superior que se ocupan de la formación de maestros, maestras y profesores.

Cuando pensamos en la pertinencia de esta reflexión para mejorar y fortalecer la enseñanza de la Sociología como disciplina escolar en las aulas de las escuelas secundarias, recuperamos la reflexión de Siede (2018) en una sus ponencias, quien sugiere que uno de los principales problemas que afronta la Sociología como disciplina escolar es probablemente la falta de profesores de Sociología en frente de las aulas. Como Molinari (2009) describe que, en la última década “casi no hay profesores de Sociología a cargo de esta materia, siendo en su mayoría docentes de Historia, Ciencias de la Educación y Filosofía” (p.393), lo que para Siede (2018),

“permite sospechar que, más allá de los intentos por desarrollar instancias participativas de definición curricular, no hay aún un elenco estable de docentes que se hayan implicado en los debates académicos y pedagógicos sobre los propósitos y contenidos de esta asignatura” (p.3).

Es central considerar la mirada de este autor, ya que plantea que debe responderse con mayor firmeza por qué habría de incluirse la enseñanza de la Sociología en la educación secundaria, porque a pesar de tener más de veinte años de desarrollo en las escuelas bonaerenses, “corre riesgo de exclusión en cada cimbronazo de renovación curricular” (Siede, 2018:15). En este sentido, es fundamental el rol de los y las docentes para construir cimientos pedagógicos y didácticos firmes que sostenga a la Sociología como disciplina a ser enseñada en las aulas de las escuelas secundarias.

Una propuesta para seguir reflexionando

En el breve recorrido realizado en el capítulo 1, recuperamos los aspectos de la configuración del sistema formador en la República Argentina, el proceso de institucionalización de la Sociología como disciplina enseñada en las Universidades y una reconstrucción sobre el contexto en que la Sociología ingresa como disciplina escolar en el nivel medio.

Luego, en el segundo capítulo, se recuperan las diferentes propuestas curriculares de formación docente para profesores de Sociología en el nivel secundario. El primer acercamiento a los diseños curriculares propuestos por ambos subsistemas formadores, nos permiten observar propuestas disímiles. Se cristaliza de algún modo la configuración histórica propia del sistema formador instituida en dos circuitos paralelos, - la tradición normal que se refleja en los Institutos Superior de Formación Docente y la tradición academicista que se refleja en las Universidades -, sumado, a que el proceso de institucionalización de la Sociología como disciplina a ser enseñanza tuvo sus cimientos en las cátedras universitarias. Además, las Universidades actualmente centralizan de modo casi exclusivo la oferta de formación docente para los sociólogos y las sociólogas.

Luego de este recorrido, se propone como disparador para continuar indagando y construyendo conocimiento sobre la formación que los y las docentes en Sociología reciben en las Universidades, al siguiente interrogante: ¿cómo los sociólogos y las sociólogas aprendemos a ser docentes en el profesorado de Sociología de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación?

Por ello, el propósito del presente proyecto es:

- Analizar la propuesta de formación inicial de futuros sociólogos y sociólogas como docentes en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la educación de la Universidad Nacional de La Plata, para reflexionar sobre los modos en que aprendemos la especificidad didáctica pedagógica de la transmisión de la sociología como disciplina para ser enseñada en las aulas de las escuelas secundarias bonaerenses.

Objetivo General

- Describir y caracterizar la formación que futuros docentes reciben en el profesorado de Sociología en la FAHCE UNLP.

Objetivos específicos

- Reconstruir la historia del profesorado, recuperando actores estratégicos y acciones realizadas para la apertura del mismo.
- Analizar el diseño curricular del Profesorado de Sociología de la FAHCE UNLP, en comparación con otras ofertas formativas.
- Describir e historizar los programas vigentes de las asignaturas consideradas específicas de la formación docente (Por ejemplo Didáctica de las Ciencias Sociales y Prácticas de la enseñanza).
- Conocer los sentidos y significados que los docentes formadores le otorgan a la formación específicamente docente inicial en relación a la enseñanza de la sociología.

Se llevarán adelante las siguientes actividades:

- Relevar fuentes (actas, registro de reuniones, resoluciones) para reconstruir el proceso de apertura del Profesorado en Sociología en la FAHCE UNLP
- Analizar el diseño curricular propuesto para el Profesorado en Sociología desde los siguientes ejes: objetivos de formación, extensión en años de la formación, cantidad de materias específicas de la disciplina, cantidad de materias pedagógicas y didácticas, correlatividades, habilitaciones del título; en clave comparativa con otros diseños curriculares para Profesorados en Sociología vigentes.
- Recuperar las propuestas programáticas de las asignaturas Didáctica de las Ciencias Sociales y Prácticas de la enseñanza en Sociología y Ciencias Sociales y sus variaciones a lo largo del tiempo.
- Entrevistar a los y las profesoras que son parte de la didáctica y práctica de Sociología.
- Puesta en común de los resultados obtenidos con las cátedras involucradas, particularmente Didáctica Especial y Práctica de la enseñanza en sociología y ciencias sociales y Prácticas para debatir sobre su injerencia en la formación docente inicial de los sociólogos.

Bibliografía

- Alliaud, Andrea (2010). “La biografía escolar en el desempeño profesional de docentes noveles. Proceso y resultado de un trabajo de investigación” en Wainerman, C. y Di Virgilio, M.M. *El quehacer de la investigación en educación*. Buenos Aires: Manantial.
- Alliaud, A. (2014). La formación docente en Argentina. Aproximación a un análisis político de la situación. *Itinerarios Educativos*, 1(6), 197-214. <https://doi.org/10.14409/ie.v1i6.4240>
- Camou, A. A. M. (2007) Memoria de gestión (2001-2007). *Cuestiones de Sociología*, 4, 269-288. En *Memoria Académica*. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.3688/pr.3688.pdf
- Davini, M. C. (2015). Capítulo 1, *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires: Paidós.
- Cámpoli, O. (2004). La formación docente en la República Argentina. Trabajo elaborado para el Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina, IESALC, IES/2004/ED/PI/4, Buenos Aires, Argentina.
- Cuestas, Paula (2020) Sociología como disciplina de nivel medio en Argentina, Brasil y Uruguay. *Cuestiones de Sociología*, 23, e104. <https://doi.org/10.24215/23468904e104>
- Da Silva, Tadeus. (1999) Documentos de identidad. Una introducción a las teorías del currículo. 2da edición. Auténtica Editorial. Belo Horizonte
- De Alba, Alicia (1995). *Curriculum, crisis, mito y perspectivas*. Miño y Dávila. Argentina.
- Díaz Diego Alberto (2013). La trayectoria del sociólogo Alfredo Poviña luego de la derrota frente a Gino Germani (1955-1983). Transformaciones políticas-culturales en la argentina pos peronista y el desarrollo del campo sociológico en Córdoba. *X Jornadas de Sociología*. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Diseño curricular del Profesorado del 3º ciclo de la E.G.B. y de la Educación Polimodal en Sociología, Resolución N°: 1863-DGE-99. Provincia de Mendoza <https://ens9003-inf.d.mendoza.edu.ar/sitio/profesorado-en-sociologia/>
- Diseño curricular del Profesorado de Educación Secundaria en Sociología. Provincia de Córdoba https://dges-cba.inf.d.edu.ar/sitio/upload/DCurr_Prof_Sociologia_cohorte2012.pdf
- Diseño curricular del Profesorado de Educación Secundaria en Sociología, Provincia de Jujuy
- Diseño curricular 5º año, Sociología, Provincia de Buenos Aires <http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/secundaria/quinto/sociales/sociologia.pdf>
- Dussel, I. (1997). *Curriculum, humanismo y democracia en la enseñanza media (1863-1920)*.

- Grisendi, Ezequiel (2011) “Entre la formación académica y la proyección nacional: Raúl Orgaz y los avatares de la sociología en Córdoba (1910-1930)” en Revista Modernidades Nro 11, FFyH-UNC, Córdoba.
- Goodson, Ivor F. (2003). Capítulo 1 “Reforma curricular y teoría curricular: un caso de amnesia histórica” en Estudios del Currículum.
- Gvirtz y otras (2007) ¿De qué hablamos cuando hablamos de educación? en La Educación ayer, hoy y mañana. El ABC de la Pedagogía. Buenos Aires: Aique Educación.
- Iaies, G., & De los Santos, A. (2010). Nuevos Docentes, nuevas carreras. *El debate por la reforma de la carrera profesional en América Latina*, Buenos Aires, Centro de Estudios en Políticas Públicas.
- Lionetti, L. (2007). *La misión política de la escuela pública: formar a los ciudadanos de la república (1870-1916)*. Miño y Dávila.
- Lopes-Scarpa, D. y Frateschi-Trivelato, S. (2013): *Movimientos entre cultura escolar y cultura científica: análisis de argumentos en diferentes contextos* en Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación, vol. 6, núm. 12, julio-diciembre; Pontificia Universidad Javeriana; Bogotá, Colombia. Disponible en <http://www.redalyc.org/pdf/2810/281029756006.pdf>
- Marano, G. (2019). Clase 1: La formación de un/a docente y los vínculos con el conocimiento y Clase 2: La formación docente en debate: algunas notas sobre la historia y la agenda actual. [Seminario Políticas de Formación, Currículum e identidades docentes]. Especialización en Pedagogía de la Formación. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. Argentina.
- Molinari, V. (2009). La enseñanza de la Sociología en el nivel medio: Una mirada desde los practicantes de Sociología. *Cuestiones de Sociología*, 5-6, 391-405. Recuperado de: http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/13155/Documento_completo.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Morgenstern, S. (1991): *La socialización política del joven ¿Cómo se gesta un pasota?* ponencia presentada en el I simposio sobre el Proceso de Socialización; Universidad de Santiago –Colegio Universitario de la Coruña; 7-10 de Julio de 1986; en De Alba, Diaz Barriga y González Gaudiano (1991) (recopilación y presentación): *El campo del currículo; Antología*, vol. 1; Centro de Estudios sobre la Universidad – UNAM
- Narodowski, M. (1994). Infancia y poder. *Buenos Aires: Aique*.
- Pagès, J. (2009): “Enseñar y aprender ciencias sociales en el siglo XXI: reflexiones casi al final de una década”. *Investigación en Educación, Pedagogía y Formación Docente, II Congreso Internacional*. Libro 2, Medellín. Universidad pedagógica nacional, Universidad de Antioquia, Corporación interuniversitaria de servicios, 140-154.

- Paley Silvia (2020), Pensar la enseñanza de la Sociología: una mirada ético-política y didáctica de la formación de sociólogas y sociólogos como docentes de la UBA, en Revista argentina de Sociología, n° 26, pp. 29-46
- Pedragosa, María Alejandra (2018) El conocimiento sobre la enseñanza y su construcción en docentes universitarios (Tesis de posgrado). -- Presentada en Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación para optar al grado de Doctora en Ciencias de la Educación. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1617/te.1617.pdf>
- Pereyra, Diego Ezequiel (2008), «Distinguido Sr. Durkheim: Ud. está equivocado (pero pensamos lo mismo). El hecho social y la sociología en la Argentina del Centenario», en: Estudios Sociales. Revista Universitaria Semestral, año XVIII, No 34, Santa Fe, Argentina, Universidad Nacional del Litoral, primer semestre 2008, pp. 85-104.
- Pereyra Diego Ezequiel (2009) Sociología e investigación social en la obra de Ernesto Quesada. Algunas reflexiones sobre la repercusión internacional de sus ideas y el desarrollo de las ciencias sociales en Argentina.
- Pereyra Potremoli (2014) ¿La Sociología está Pasada de Moda? Una discusión sobre la enseñanza de sociología en la escuela media en Argentina: docentes, estudiantes y propuesta curricular
- Pinar, William (2014) La teoría el curriculum. Capítulo 9 “Exilio y distanciamiento en la internacionalización de los estudios sobre Curriculum”. Narcea. Madrid
- Pineau, P., & Birgin, A. (1). (2015) Posiciones docentes del profesorado para la enseñanza secundaria en la argentina: una mirada histórica para pensar el presente. *Teoria E Prática Da Educação*, 18(1), 47-61. <https://doi.org/10.4025/tpe.v18i1.28997>
- Pipkin, D. (2009): *El pensamiento social como propósito de la enseñanza de las ciencias sociales* en Pipkin, D. (coord.) *Pensar lo social*; La crujía; Buenos Aires
- Plan de estudios del profesorado de Sociología 2003, FAHCE UNLP, en <http://www.fahce.unlp.edu.ar/academica/areas/sociologia/carreras/profesorado-en-sociologia>
- Siede, I. A. (2018). Enseñanza de la sociología en las escuelas secundarias bonaerenses: propósitos que expresan los docentes. In *X Jornadas de Sociología de la UNLP 5 al 7 de diciembre de 2018 Ensenada, Argentina*. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología.
- Suásnabar Claudio (2004), “Desarrollismo, sociología científica y planeamiento de la educación: el debate intelectual de los sesenta” en *Universidades e Intelectuales: educación y política en la Argentina de 1955-1976*. Buenos Aires, Manantial. 2004.
- Suasnabar, C. (2017) CAPÍTULO 1 Los ciclos de reforma educativa en América Latina. *Análisis de Política Educativa*, 8.
- Tiramonti y Suásnabar (2000). “La reforma Educativa Nacional en busca de una interpretación” en *Revista APORTES para el Estado y la Administración Gubernamental*. Año 7, Número 15, Otoño 2000. Bs. As.

- Turkenich, María Magalí (2002) La cátedra de Sociología general en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación : UNLP (Tesis de grado). -- Presentada en Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación para optar al grado de Licenciada en Sociología. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.669/te.669.pdf>

- Villa, Adriana (2009) “La escuela y la construcción del currículo de ciencias sociales. Los circuitos productivos regionales en la Argentina”; en Ciencias Sociales. Líneas de acción didáctica y perspectivas epistemológicas, Mónica Insaurralde (coord.). Ed. Noveduc. Buenos Aires. Páginas 119- 147.