



Universidad Nacional de La Plata

Especialización en Docencia Universitaria (Modalidad a Distancia)

Plan de Trabajo Final Integrador

ENSEÑAR SOCIOLOGÍA PARA OTRAS DISCIPLINAS. PROPUESTA DE INNOVACIÓN CURRICULAR PARA FAVORECER LA ALFABETIZACIÓN SOCIOLÓGICA DE ESTUDIANTES DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Autora: Anabel Angélica Beliera

Directora: Mg. Ana Matus

Codirector: Dr. Nicolás Welschinger

Asesora: Esp. Yésica Soledad Arenas

Abril 2023

Índice

Índice	2
Resumen	3
Introducción	4
Caracterización del tema/problema, contextualización y justificación	5
Objetivo General	22
Objetivos específicos	22
Marco conceptual	23
i. La afiliación institucional e intelectual.....	23
a. <i>El desafío de hospedar estudiantes</i>	23
b. <i>Las prácticas de enseñanza</i>	25
c. <i>Pensar el curriculum</i>	27
d. <i>La alfabetización académica</i>	29
e. <i>La relación teoría-práctica</i>	33
ii. La alfabetización disciplinar	35
a. <i>La centralidad de los clásicos de la sociología</i>	38
b. <i>La construcción de un “punto de vista sociológico”</i>	42
Propuesta de innovación	44
Las innovaciones educativas.....	44
Presentación.....	44
Revisión de programas de otras universidades nacionales	45
Revisión de programas históricos de la cátedra	55
Propuesta innovadora	64
a. <i>Modificación del Programa de la materia</i>	64
b. <i>Cuadernillo, carátulas y guías de preguntas</i>	75
c. <i>Actividades para PedCo. Cronograma para modalidad presencial y semipresencial</i>	80
Evaluación de la propuesta	93
Conclusiones finales	96
Bibliografía	101
Anexos	105

Resumen

El presente Trabajo Final Integrador (TFI) de la Especialización en Docencia Universitaria (EDU) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) busca diseñar una propuesta de innovación curricular y didáctica que favorezca la alfabetización disciplinar sociológica de los estudiantes de la materia Sociología de la Educación de la carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue (UNCo), y así contribuir a la reflexión sobre los aportes específicos de la enseñanza de la Sociología para estudiantes que provienen de otras disciplinas de las ciencias sociales. En base al desarrollo de la cursada de años anteriores, he identificado la dificultad de abordar contenidos conceptuales de la disciplina sociológica con estudiantes que no tienen una formación general en sociología, es decir, enseñar sociología específica sin haber pasado anteriormente por una sociología general o asignaturas de teoría sociológica clásica y contemporánea. A esto se le suma una complejidad adicional, derivada del perfil de estudiantes de la Carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue, como veremos más adelante. La propuesta de innovación refiere a una reestructuración de los contenidos curriculares de la materia y la implementación de una serie de estrategias didácticas que permitan contemplar la particularidad de los sujetos que cursan la asignatura, tomando en cuenta ambas modalidades de cursada. Por un lado, buscaremos reorganizar los contenidos del programa, estableciendo tres momentos dentro de cada unidad, iniciando con la presentación general de la teoría social de cada autor. Por otro lado, propondremos actividades didácticas específicas a partir de la incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), utilizando la plataforma virtual educativa Plataforma de Educación del Comahue (PEDCO) de la UNCo, para favorecer el tránsito regular por la materia y la igual calidad educativa, contemplando la heterogeneidad del colectivo de estudiantes.

Introducción

Este trabajo tiene como objetivo general diseñar una propuesta de innovación curricular y didáctica, modificando algunos aspectos del programa y de las estrategias de trabajo con los estudiantes, para favorecer la alfabetización disciplinar sociológica de los estudiantes de la materia Sociología de la Educación de la carrera de Ciencias de la Educación de la UNCo. A su vez, a partir del ejercicio de revisar las propias prácticas, repensar el aporte específico de la enseñanza de Sociología para estudiantes que provienen de otras disciplinas sociales.

En esta propuesta partimos de entender las innovaciones como intervenciones alternativas situadas, dado que no es posible pensar en las mismas como si fueran herramientas técnicas plausibles de ser aplicadas en cualquier contexto. Las innovaciones parten de identificar ámbitos y prácticas locales, sobre las que se proponen intervenir para generar un cambio. En ese sentido, hemos tenido en cuenta tanto aspectos del orden pedagógico-didácticos, curriculares e institucionales, intentado mantener una mirada desnaturalizadora de nuestras prácticas docentes a partir del reconocimiento de problemáticas en el ámbito de actuación en el que nos inscribimos como docentes, y que plantee la necesidad/posibilidad de proponer y diseñar una innovación transformadora.

Esta propuesta se plantea pues, tal como plantea Eduardo Remedí (2004), entre lo instituido y lo instituyente: tomando como punto de partida la lógica de la propia institución, proponemos gestar un proceso nuevo, que promueva una modificación de las prácticas.

Esta propuesta está motivada por la intención de favorecer la alfabetización académica y disciplinar. Considero que hay dos aprendizajes nodales de la disciplina sociológica que suelen darse por sentados, y que a partir de esta propuesta intentamos explicitar y acompañar: la centralidad de los llamados “clásicos” en la estructuración de la perspectiva cognitiva disciplinar (y su presencia implícita en los textos académicos) y la construcción del llamado “punto de vista sociológico”. La propuesta que se presenta busca pues favorecer ambos aprendizajes en los estudiantes.

La propuesta de innovación remite a los contenidos curriculares de la materia, revisando el acceso a los temas generales de la sociología y su articulación con el análisis específico de los fenómenos educativos. Para ello, se realizarán dos análisis: a) revisión de planes de estudio y programas de materias similares en otras universidades nacionales,

de modo de evaluar las posibilidades desarrolladas por otros docentes en relación a la articulación entre los contenidos generales de la sociología y el arribo a un tema específico como la sociología de la educación; b) revisión de versiones anteriores del propio programa de la materia Sociología de la Educación en la UNCo, repasando las unidades y bibliografía abordada históricamente, en función de partir del recorrido de la propia cátedra respecto de la selección de bibliografía y articulación de autores. En función de este análisis se realizó una propuesta para incluir la presentación de los autores “clásicos” de la sociología (actualmente se aborda solo a Durkheim, estado ausente la presentación de Marx y Weber) y su vínculo con las teorías contemporáneas que abordaron el fenómeno educativo que se incluyen actualmente en el programa (marxistas de los 60’, Bourdieu, Gramsci).

En la propuesta presentada, retomamos la experiencia histórica de la cátedra, retomando algunas propuestas de programas anteriores, y retomando algunos textos y contenidos de los programas de otras universidades nacionales analizados en este TFI. Se realizan tres innovaciones principales: 1. Modificar programa de la materia en relación a las unidades, contenidos y bibliografía; 2. Realizar un cuadernillo con la bibliografía de la materia; 3. Desarrollar un cronograma de actividades a través de la plataforma PedCo para la modalidad semipresencial, de modo de tener un contacto más regular con los estudiantes.

Luego, se explica cómo será el apartado de evaluación de la propuesta, y a continuación se comparten algunas reflexiones finales a modo de síntesis, que recuperan los objetivos y abren un horizonte de reflexión sobre la enseñanza de la Sociología.

Caracterización del tema/problema, contextualización y justificación

Se propone elaborar una propuesta de innovación en la asignatura Sociología de la Educación del Plan de Estudios de las carreras de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue.

En base a la problematización del desarrollo de la cursada de años anteriores, hemos identificado una problemática central, con la que se vinculan algunos problemas derivados, que consiste en la dificultad de abordar contenidos conceptuales de la disciplina sociológica con estudiantes que no tienen una formación general en sociología (es decir, la dificultad de enseñar un campo específico de la sociología sin haber pasado

anteriormente por una sociología general o asignaturas de teoría sociológica clásica y contemporánea).

Siguiendo a Macanchi Pico et al. (2020), entendemos que la innovación educativa debe ser una acción planificada para producir un cambio en las instituciones educativas que propicie una mejora en los pensamientos y en las prácticas de formación. Para abordar estas problemáticas identificadas en el diagnóstico, proponemos una innovación a nivel curricular orientada a favorecer el proceso de alfabetización académica disciplinar. Trabajaré en el rediseño y en la elaboración del programa de la asignatura, centrándome en los siguientes componentes: contenidos, organización de unidades, selección de bibliografía, utilización de plataforma PedCo. Buscaré formalizar una propuesta fundamentada y reflexionada tanto en lo conceptual como en lo metodológico.

Dado que no es posible pensar en un proceso de innovación desatado del marco contextual y situacional en el que se proyecta, a continuación, presentaremos algunas características de la asignatura y de la universidad en cuestión.

La trama institucional de la Universidad Nacional del Comahue

La Universidad Nacional del Comahue (UNCo) es una universidad pública argentina, que tiene sedes en las provincias de Neuquén y de Río Negro, y fue creada en el año 1965.

Es de destacar que desde 1950 la región patagónica norte experimentó un importante crecimiento, impulsado primordialmente por la actividad económica. La explotación de recursos naturales (gas y petróleo) y la construcción de grandes obras hidroeléctricas, con el consecuente desarrollo del empleo público y privado, dieron a la región tasas de urbanización e inmigración varias veces superiores a las registradas en el resto del país (UNCo, 2022).

Durante el primer gobierno del Movimiento Popular Neuquino (MPN) en el año 1962 se había buscado generar en la provincia una administración centralizada y una economía relativamente estatizada. Como indica Perrén (2007) si la joven provincia debía ser objeto de la planificación, era porque había quedado afuera de las ondas que dinamizaron a la economía argentina: a la misma distancia del modelo agroexportador como de la industrialización peronista, la estructura productiva neuquina dependía de un puñado de actividades periféricas. Se trazó entonces un programa que apuntaba a la

creación de las condiciones humanas y sociales básicas para el desarrollo económico. Se realizaron obras de infraestructura (telecomunicaciones, caminos, viviendas), se estatizó el Banco Provincia de Neuquén, se creó el Consejo de Planificación y Desarrollo (COPADEV). Ese mismo año de la creación del COPADEV, 1964, la Legislatura neuquina creó la Universidad del Neuquén a través de la Ley N° 414. La misma tuvo por objetivo dar una orientación a las escuelas especializadas en las ramas de las ciencias de la educación, las ciencias naturales, las ciencias sociales y el desarrollo social (Ley N° 414, art. 7). El objetivo era evitar la emigración de estudiantes y lograr la radicación de profesores/as.

La Municipalidad de la ciudad de Neuquén, en 1965, donó el terreno para la construcción de la futura ciudad universitaria. Sin embargo, desde su origen la Universidad Provincial tuvo aspiraciones regionales y apuntó a la distribución de las unidades académicas en distintas ciudades.

En los 70', una vez definido el perfil hidrocarburífero que tendría la provincia debido al descubrimiento de yacimientos petroleros, se delimitaron políticas públicas tendientes al desarrollo de capacidades de infraestructura y recursos humanos. En este contexto se nacionalizó la universidad, en el año 1971, por decisión del Poder Ejecutivo Nacional. En el artículo 2 de la ley de creación se afirma que las unidades académicas deberán localizarse en el territorio de las dos provincias de Neuquén y de Río Negro, de tal manera que se asegure la adecuada proyección regional de las actividades de la universidad y la óptima utilización de los recursos de toda índole de que se disponga en su área de influencia.

El 15 de marzo de 1972 comenzó el primer ciclo lectivo de la Universidad Nacional del Comahue. En ese momento estaban en el edificio de la calle Buenos Aires las facultades de Economía, Humanidades y la Escuela de Turismo, Ingeniería en Challacó, Ciencias Agrarias en Cinco Saltos, el Centro Regional Viedma en la ciudad homónima, la Facultad de Ciencias de la Educación en Cipolletti y la de Ciencias Sociales en General Roca.

Actualmente esta Universidad mantiene una estructura descentralizada. La sede central, y primer edificio, está ubicado en la ciudad de Neuquén capital; sin embargo, se fueron abriendo distintas unidades académicas en distintas ciudades en las provincias de Neuquén y de Río Negro. Tiene 18 unidades académicas, que ofrecen 40 carreras de grado, divididas territorialmente en ciudades como San Martín de los Andes, Villa

Regina, San Antonio Oeste, San Carlos de Bariloche, Viedma, Neuquén Capital, General Roca, Allen, Choele Choel, Cinco Saltos, Cipolletti. A su vez, cuenta con 12 bibliotecas de la propia Universidad, un Museo de Geología y Paleontología, agrupamientos artísticos propios (Coro Universitario del Comahue, Orquesta Universitaria del Comahue, Orquesta Infanto Juvenil de Cutral Có), medios de comunicación propios (Radio Universidad CALF, Radio Antena Libre), y la Educo Editorial de la Universidad.

Esta pretensión de alcance regional es importante tenerla en cuenta en esta propuesta de innovación, dado que se vincula con la intención de brindar una oferta educativa para los residentes de ciudades más distantes. Bajo la misma premisa se ha creado en algunas carreras la modalidad de cursado semipresencial, bajo la que se dicta la asignatura Sociología de la Educación, como veremos más adelante.

Las carreras que se dictan pertenecen a distintos departamentos, que a su vez se encuentran agrupados en facultades. La Facultad de Derecho y Ciencias Sociales (FADECS) está ubicada en la ciudad de General Roca y agrupa a los departamentos de Sociopolítica, de Servicio Social, de Periodismo y Comunicación Social, y de Abogacía. Dentro del Departamento de Sociopolítica, se creó la carrera de Sociología. El Plan de Estudios de esta carrera estuvo vigente desde su aprobación por el Consejo Superior de esta Universidad en el año 1998 (Ord. N° 150/98 - Mod. 545/04, 733/04 Y 285/09 - C.S.), pero recién pudo ser implementada seis años más tarde (año 2004), cuando le fue asignado presupuesto específico para su funcionamiento mediante ordenanza 463 del 30 de diciembre de 2003.¹ Se trataba de una antigua aspiración de los miembros del departamento que registra antecedentes a mediados de la década de 1970, cuando se fundó una Licenciatura en Ciencias Sociales, clausurada y desactivada por la dictadura militar surgida del golpe de Estado de 1976.

A diferencia de otras experiencias docentes que yo había tenido previamente (en la FaHCE de la UNLP), aquí se prioriza la organización de las materias por departamento. Es decir, todas las materias de Sociología que se dan en cualquier carrera de la Universidad dependen del Departamento de Sociopolítica. Es por ello que existen cátedras que pertenecen a un departamento, pero “prestan servicio” en otra facultad. En mi caso, me desempeñé como docente de la cátedra Sociología de la Educación, que depende del Departamento de Sociopolítica, pero presta servicio en la carrera de Ciencias

¹ El plan fue modificado en el 2015 (ORD 392/2015).

de la Educación (en la Facultad de Ciencias de la Educación, ubicada en la ciudad de Cipolletti).

Trayectorias articuladas entre Institutos Terciarios y Universidad

La educación superior en la zona de Neuquén y Río Negro está conformada por institutos terciarios y universitarios. Sin embargo, la jurisdicción de los 2 niveles es diferente: mientras que el primero depende de las jurisdicciones provinciales, el segundo está sujeto a la autoridad de organismos nacionales. En cuanto a la educación superior no universitaria, la provincia de Neuquén cuenta con 42 instituciones educativas, con un 52% del sector público y 48% privadas.

La UNCo convive pues con institutos terciarios que, en algunos casos, ofrecen las mismas carreras. Este es el caso de las carreras vinculadas a las Ciencias de la Educación. Dentro del sector público, tienen gran centralidad los Institutos de Formación Docente (IFDs) que ofrecen las carreras de Profesorado de Educación Primaria (PEP) y Profesorado de Educación Inicial (PEI), que también son ofrecidas en el nivel universitario en la UNCo.

En la Facultad de Ciencias de la Educación (FaCE) de la Universidad Nacional del Comahue se dictan cuatro carreras dentro del Departamento de Política Educacional²: el Profesorado en Nivel Inicial (3 años) y Profesorado Universitario de Enseñanza en Educación Primaria (4 años); y el Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación (ambas de 5 años). Para el año 2020, entre todas las carreras de Educación sumaban 2745 estudiantes en curso, con 16 egresados ese año.

Tabla 1. Estudiantes y Egresados/as de pregrado y grado, según titulación, Facultad de Ciencias de la Educación, año 2020

Titulación	Estudiantes	Egresados
Licenciado en Ciencias de la Educación	577	0

² También en esta Facultad se dicta la carrera de Psicología, que aporta la mayor matrícula de estudiantes año a año.

Profesor de Enseñanza Primaria	143	3
Profesor de Ciencias de la Educación	650	9
Profesor en Nivel Inicial	1215	4
Profesor Universitario de Enseñanza en Educación Primaria	160	0
Psicología	2469	25

Fuente: elaboración propia en base a Informe de Autoevaluación, UNCo, 2022.

Con estos números, la FaCE se constituye en la Facultad con más estudiantes en curso dentro de la UNCo (total de 5214 en 2020), seguida por la Facultad de Ingeniería con 3831 estudiante en curso, la Facultad de Ciencias Económicas y Administración con 3517 estudiantes en curso y la Facultad de Derechos y Ciencias Sociales (FADECS) con 3502 estudiantes en curso. Sin embargo, aunque se trata de la facultad con mayor cantidad de estudiantes en curso, debe considerarse que no todos son de carreras de Ciencias de la Educación, sino que casi la mitad corresponde a los estudiantes de Psicología. En el año 2020 hubo 1539 ingresantes a la Facultad, siendo 746 estudiantes de las carreras de Educación (y 793 de Psicología).

Sin embargo, la materia Sociología de la Educación, en la que se propone la presente innovación, no se dicta para todas las carreras, sino para la Licenciatura y Profesorado en Ciencias de la Educación (y no así para los profesorados en nivel inicial y primario). Anualmente cursan la materia aproximadamente 30 o 40 estudiantes.

El hecho de que en la región convivan instituciones de nivel terciario y universitario que ofrecen carreras vinculadas a las ciencias de la educación impacta en el perfil de estudiantes, por lo que considero importante tenerlo en cuenta en el presente proyecto de innovación. Muchos de los estudiantes que cursan la carrera de Ciencias de la Educación en UNCo, ya son docentes en ejercicio que se han formado en institutos terciarios de formación docente provinciales y comienzan esta carrera universitaria con el objetivo de profundizar su formación y mantenerse actualizados. En mi desempeño en la cátedra, me sorprendió encontrarme con estudiantes que ya se encontraban trabajando

como docentes y que traían ejemplos a las clases que tenían relación con sus prácticas cotidianas, los problemas que ellos identificaban con sus estudiantes. Cuando se encuentran con la disciplina Sociología de la Educación tienen expectativas de que la asignatura les ayude a entender “la sociedad actual” y los problemas sociales emergentes en las escuelas en las que se desempeñan.

Si bien esta experiencia previa de los estudiantes como docentes tiene muchas potencialidades que pueden ser retomadas en las clases, considero que también implica un riesgo (en relación con la teoría sociológica): que la clase derive en el relato de sus experiencias relatadas desde el sentido común, el conocimiento personalizado y naturalizado sobre sus estudiantes y las escuelas donde se desempeñan. En este sentido, es un desafío mantener el rigor disciplinar en las clases, encauzando la discusión en términos conceptuales, retomando los aportes de los textos. A su vez, esto permitiría ayudarlos a problematizar sus experiencias docentes desde los textos abordados, retomando los aportes de la sociología para pensar específicamente la educación.

Las Carreras de Ciencias de la Educación y su modalidad de cursada

La FaCE se encuentra situada en la ciudad de Cipolletti, provincia de Río Negro, ciudad vecina de Neuquén Capital. Se trata de una Facultad con dos sedes ubicadas en la misma ciudad: Sede Yrigoyen, compuesta de aulas y todo el sector de gestión y administrativo, y Sede Sáenz Peña donde se ubican aulas y la biblioteca. La Sede Yrigoyen, donde se dictan las clases de la cátedra Sociología de la Educación se ubica en un predio compartido con la Facultad de Ciencias Médicas (FACIMED) de la UNCo.

Los planes de estudio de las carreras de Licenciatura y Profesorado en Ciencias de la Educación tienen una duración de 5 años, orientada a la formación que permita abordar distintas situaciones educativas y resolver los problemas que de ellas se deriven. En el perfil del egresado en el Plan de Estudios se afirma que “posee los conocimientos sobre la realidad social, histórica y cultural, así como las disciplinas biológicas, psicológicas, pedagógicas y didácticas indispensables para desarrollar su labor profesional, ya sea individualmente o participando en equipos interdisciplinarios” (Plan de Estudios de la carrera de Licenciatura en Ciencias de la Educación, año 1996, p.2).

Estas carreras se dictan ambas en dos modalidades:

1. **Presencial**, que remite a la modalidad de cursado regular, similar a la de otras universidades. En este caso, se dictan clases semanales cara a cara con los estudiantes, en el espacio de la FaCE. Las clases se organizan en teóricos y prácticos, con una carga horaria semanal de 5 horas.
2. **Semipresencial**, es una modalidad de cursado para aquellos/as estudiantes que se encuentran en situaciones especiales, tanto laborales, como de distancia respecto de la Facultad de Ciencias de la Educación; y que desean seguir sus estudios universitarios. Pueden acceder a esta modalidad quienes tengan domicilio distante de la sede de la Facultad a 30 km. o más; o tengan un horario laboral que le impida la asistencia a los horarios habituales de clase de la modalidad presencial.³

En la modalidad Semipresencial se organizan cinco encuentros cuatrimestrales (uno por mes aproximadamente), los segundos sábados de cada mes, en el espacio de la FaCE. En cada uno de los encuentros se llevan a cabo las clases teóricas y prácticas de las materias correspondientes al cuatrimestre.

La modalidad cuenta con una Coordinadora Administrativa que realiza el trabajo de apoyo y seguimiento de los/as alumnos/as del sistema, articulando las acciones académicas, de tramitación y administrativas a través de diferentes vías de comunicación: Teléfono, Correo Electrónico, Redes Sociales, Sitio en la PEDCO y Blogs de Ingreso y de la Modalidad.

Esta modalidad implica algunas particularidades en relación con la acreditación. Los estudiantes deben acreditar el 80% de asistencia a los encuentros, aprobar el/los trabajo/s práctico/s y parcial/es según lo estipulado en cada cátedra; y las asignaturas no pueden aprobarse por promoción. En el caso de Sociología de la Educación, es una materia promocionable para la modalidad Presencial, y no promocionable para la modalidad Semipresencial.

Pero lo que resulta más relevante es que estas dos modalidades implican diferencias importantes respecto del perfil de estudiantes en cada una. Debemos aclarar que en general el perfil de estudiantes en la UNCo es particular, en comparación con lo

³ Para más información: <https://semifce.wixsite.com/semipresencialface/qu%C3%A9-es-a-mod-semipresencial>

considerado un “estudiante típico” en las universidades ubicadas en zonas metropolitanas: en este caso, muchos de los estudiantes provienen de ciudades pequeñas, territorios con poca población, con trayectorias educativas no necesariamente urbanas y algunos son integrantes de comunidades mapuches. A esta caracterización general, se suma que en las modalidades “Presencial” y “Semipresencial” cursan estudiantes con algunas características diferentes.

En la modalidad Presencial suele tratarse de estudiantes más cercanos al estudiante “típico ideal” de las universidades argentinas: en general viven en Neuquén o Cipolletti o sus zonas metropolitanas, se trata de estudiantes recientemente egresados de la escuela secundaria, y en general sin responsabilidades laborales ni familiares. Por el contrario, en la modalidad Semipresencial, son estudiantes que viven en pueblos o parajes rurales del interior de las provincias de Neuquén y Río Negro, o ciudades alejadas de la zona metropolitana. Al cursar una vez por mes, se trasladan a la ciudad de Cipolletti solo para ese día, y luego realizan las lecturas y estudian en soledad, lo que dificulta la adscripción institucional, el desarrollo de una identidad estudiantil y las estrategias colectivas para transitar los estudios superiores. A su vez, en muchos casos se trata de adultos que se encuentran trabajando y usualmente tienen responsabilidades familiares.

Los aportes de la EDU me permitieron reflexionar sobre esta doble modalidad de cursada tomando en cuenta que implica un estudiantado heterogéneo. Se debe considerar la diversidad de estudiantes desde una perspectiva de derechos, en relación tanto al acceso a la educación universitaria como a los procesos de filiación institucional y académica. La planificación de las prácticas de enseñanza debe detenerse en la reflexión sobre quiénes son los *destinatarios*. ¿Qué es oportuno enseñar en cada modalidad? ¿Qué instancias intermedias pueden planificarse para los estudiantes que cursan en la modalidad “Presencial”? ¿Qué experiencias vale la pena promover con las y los estudiantes en cada una? Dar respuesta a estas preguntas implica poner en juego una perspectiva disciplinar, pero también un posicionamiento político pedagógico, que obliga a hacer una caracterización de las particularidades del estudiantado que accede a una y otra modalidad.

El Plan de Estudios y el Programa de Sociología de la Educación

El Plan de estudios de las carreras de Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación de la UNCo está organizado en dos ciclos: el Ciclo Común Fundamental en el que se contemplan asignaturas de formación general del campo de las Ciencias de la Educación y un Ciclo Profesional que contempla asignaturas vinculadas a la formación docente. La asignatura Sociología de la Educación se dicta en el segundo cuatrimestre del tercer año y pertenece al Ciclo Común Fundamental.

Como puede verse en la organización del Plan de Estudios, la materia Sociología de la Educación no es precedida por ninguna Sociología General ni materia de Teoría Social Clásica o contemporánea. Los primeros años de la carrera se orientan a materias específicas de la pedagogía, la didáctica, la historia de la educación, y otras asignaturas que presentan de modo introductorio los aportes de otras disciplinas al análisis del fenómeno educativo (como Antropología Social y de la Educación, Problemas Filosóficos Contemporáneos, varias asignaturas de Psicología).

Debe aclararse que el hecho de que no tengan materias de teoría social general anteriormente no significa que se parta de cero. Tal como se aclara en el programa, los estudiantes comparten el desarrollo de esta materia con asignaturas tales como Política y Legislación de la Educación e Historia de la Educación Argentina, así como también poseen herramientas teóricas y analíticas desde la Filosofía y la Antropología de la Educación. Desde la cátedra se busca pues articular con los saberes previos de los estudiantes y lecturas abordadas en estas materias. Anualmente se revisan los programas de dichas materias en función de estar al tanto de los contenidos abordados y tenerlos en mente para la planificación de la asignatura.

Tabla 2. Plan de estudios de la carrera de Licenciatura en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue, Resolución 0043/1996

Año	Cuatrimestr e	Asignatura
Primer año	Primero	Introducción a la Realidad Educativa
		Fundamentos Psicobiológicos de la Educación
		Problemas Filosóficos Contemporáneos
	Segundo	Psicología del Niño
		Introducción al Estudio de las Instituciones Educativas
		Historia de la Educación Antigua y Medieval
Segundo año	Primero	Psicología del Adolescente y del Adulto
		Pedagogía
		Antropología Social y de la Educación
	Segundo	Historia de la Educación Moderna y Contemporánea
		Metodología de la Investigación Social y Educativa
		Didáctica General
Tercer año	Primero	Orientaciones actuales de la Psicología del Aprendizaje
		Psicología Social
		Investigación Educativa I
		Filosofía de la Educación
	Segundo	Sociología de la Educación
		Política y Legislación de la Educación
Cuarto año	Primero	Planeamiento y Administración de la Educación
		Didáctica del Nivel Preprimario y Primario
		Epistemología
		Seminario o Taller Electivo
	Segundo	Residencia en Planeamiento y Administración de la Educación
		Seminario o Taller Electivo
Quinto año	Primero	Investigación Educativa
		Didáctica de Nivel Medio

		Didáctica de Nivel Superior
	Segundo	Seminario o Taller Electivo
		Teorías Contemporáneas de la Educación
		Residencia en Docencia
		Idioma Extranjero
		Tesis

Los contenidos de la asignatura Sociología de la Educación buscan acercar conocimiento disciplinar sociológico, y busca que les estudiantes puedan hacerse nuevas preguntas a partir de estas conceptualizaciones disciplinares. Sin embargo, considero que en el desarrollo de la asignatura se presentan algunas dificultades en el proceso de aprendizaje de los estudiantes derivados de que se encuentran por primera vez con textos de sociología, que en muchos de los casos dan por supuestos algunos debates disciplinares derivados de las discusiones clásicas, sin que les estudiantes hayan tenido oportunidad de abordar específicamente dichas teorías.

A continuación, se presenta brevemente una descripción del programa de la materia, en función de explicitar la propuesta de innovación. En el programa de la materia se toma una posición analítica respecto de la Sociología de la Educación afirmando que:

“Es importante dejar claro que concebimos a la sociología de la educación en el marco de la teoría sociológica y no sólo como un recorte temático o disciplinar. La teoría no es solo el conocimiento acumulado en la historia de una disciplina sino también el instrumento para hacernos nuevas preguntas e incluso para cuestionarnos el conocimiento heredado” (Programa Sociología de la Educación, UNCo, 2022, p.2)

No obstante, creo que mantener esa doble clave de lectura es productivo analíticamente. Por un lado, la educación fue analizada por algunas teorías clásicas y contemporáneas como un “caso” a partir del cual conceptualizar procesos sociales más generales, como un área de la vida social donde se podían teorizar fenómenos vinculados a la vida social moderna (como el vínculo entre generaciones, la producción de normas, los mecanismos de reproducción del modo de producción capitalista). Por otro lado, el análisis del fenómeno educativo puede ser abordado como un “tema” específico, un recorte disciplinar, un campo de indagación específico dentro de las llamadas Sociologías

Especiales o temáticas. Sobre todo, en relación con la primera forma de abordaje, me parece pertinente hacer énfasis en la presentación de la teoría más general de los autores, así como sus preocupaciones analíticas y conceptualizaciones más abarcativas, que exceden el fenómeno educativo, pero permiten contextualizar analíticamente su abordaje.

A su vez, en el programa de la materia está presente la preocupación por la articulación de las discusiones conceptuales con el análisis de las situaciones sociohistóricas situadas. Para ello se retomarán investigaciones empíricas actuales del campo de la sociología de la educación, priorizando las desarrolladas en Argentina. Tal como explicita el programa:

Esta doble dimensión pretende, por un lado, contribuir a la realización de un ejercicio de objetivación, de abordaje de los fenómenos educativos al calor de los conceptos estructurantes que brindan las corrientes sociológicas y por otro, problematizar, analizar, explicar y comprender las problemáticas específicas del mundo educativo en su desenvolvimiento histórico y práctico.

(Programa Sociología de la Educación, UNCo, 2022, p. 1)

El análisis de fenómenos educativos actuales, que parten del mismo contexto que habitan los estudiantes, puede llevar a los estudiantes a desnaturalizar su sentido común. De esta forma, los aportes conceptuales no son pensados como elaboraciones abstractas, sino que se propone una vinculación con problemáticas educativas locales y sus propias experiencias educativas y docentes. Empero, creo que parte de las dificultades en la comprensión de textos que se encuentran en la clase se debe a que los/as estudiantes no han tenido un primer acercamiento a estos autores/as de manera más general.

El programa actual de la materia está dividido en cuatro unidades:

La Unidad 1, contiene una breve presentación de qué es la sociología y la sociología de la educación, presentando su relevancia en el contexto local y situado de la realidad argentina. Esta unidad se compone de la clásica Introducción de Bauman y May a su libro *Pensando sociológicamente* (1990), de un texto de Bottinelli (2017) que presenta algunos aportes de la sociología de la educación para pensar la relación entre educación y desigualdad en Argentina, y un texto de Tenti Fanfani (2021).

La Unidad 2 del programa presenta el análisis de Durkheim sobre la educación como hecho social, el papel de la escuela como agente socializador, el vínculo entre generaciones. Se aborda un texto de Durkheim (1989), y luego dos textos de autores

argentinos que retoman sus argumentaciones para pensar la escuela como creadora de lazo social (Kaplan, 2020) y el vínculo intergeneracional (Tenti Fanfani, 2012).

En la Unidad 3, se aborda el vínculo entre la educación y la reproducción y diferenciación social. La unidad está dividida en dos partes: en la primera parte se abordan las corrientes funcionalistas y de capital humano y la crítica marxista; y en la segunda parte la propuesta de Pierre Bourdieu. Sobre este último autor se hace un recorrido integral, presentando su teoría general a través de los conceptos de campo y habitus, y luego un recorrido de su análisis educativo. Se abordan textos de primera mano del autor (Bourdieu, 1996, 2005; Bourdieu & Passeron, 2003) y también de comentaristas (A. Gutiérrez, 2005; Torres Santomé, 1991).

En la Unidad 4, última del programa, se aborda el tema de la educación y la transformación social, haciendo foco especialmente en la teoría de Antonio Gramsci. Se aborda la relación entre educación, cultura y política; la construcción de hegemonía y la construcción de hegemonías alternativas en Argentina. Esta unidad se ha abordado de manera exhaustiva, presentando clases teóricas de manera oral y escritas, documentos de apoyo que presentan una “hoja de ruta” de orden sugerido de las lecturas propuestas, se ofrecen textos del propio autor y de comentaristas. Con dos textos que debaten sobre las posibilidades de construcción hegemónica y contrahegemónica en la escuela en la actualidad (Tedesco, 2002; Tenti Fanfani, 2003), se ha desarrollado un juego de roles con los estudiantes, proponiéndoles que unos defiendan y argumenten a favor uno de los autores, y otros del otro.

Sobre la metodología de trabajo de la asignatura, desde la cátedra hemos ensayado diversas estrategias de enseñanza que buscan escapar a la tendencia contenidista, que demanda les estudiantes la reproducción los textos como soportes de información, datos y/o conceptos. Por el contrario, buscamos que les estudiantes pongan en diálogo los conceptos disciplinares con sus conocimientos previos, que articulen teoría y práctica, que analicen situaciones concretas de fenómenos educativos actuales.

En primer lugar, en las clases se brindan de manera articulada los contenidos “teóricos” y la “práctica”. Hemos preferido no dar clases teóricas, expositivas, en un horario separado de las horas destinadas a la práctica; sino dar en un mismo bloque y en continuidad ambas instancias. Actualmente el equipo de cátedra está compuesto de tres personas: una profesora adjunta con funciones de titular, una ayudante diplomada y un

estudiante adscripto. Todo el equipo docente participa de todo el bloque horario y no tenemos divididas funciones más “expositivas” y de actividades. Las clases en general se organizan de modo en que haya una instancia más expositiva, en la que se presente a los autores y las coordenadas generales de su análisis, favoreciendo el diálogo y la puesta en común de las interpretaciones de los textos; y luego una instancia más práctica, donde los estudiantes trabajen de manera grupal en el debate de algún material disparador y su análisis a partir de las categorías conceptuales abordadas en la clase. En general se usan soportes gráficos y audiovisuales para la exposición (como la presentación de power point, canva, etc.).

Para las actividades prácticas, solemos usar materiales empíricos a fin de establecer vínculos entre las categorías conceptuales y distintas problemáticas específicas del mundo educativo. A modo de ejemplo, en el año 2022 propusimos a los estudiantes que analicen fragmentos de películas, entrevistas disponibles en YouTube a familias que llevaban adelante “homeschooling”, les ofrecimos presentaciones que diferentes escuelas privadas hacen de sí mismas retomando la teoría de Bourdieu para debatir con cuál el autor estaría de acuerdo.

Para la resolución de estas actividades, les dejamos a disposición la consigna y disparadores en la plataforma PedCo, y luego tuvieron que hacer la entrega de sus escritos a través del recurso “Tarea” allí mismo. Esto permitía al equipo de la cátedra tener los archivos en formato digital para favorecer la realización de devoluciones por escrito, y que quede registro del seguimiento de cada estudiante.

Respecto de la evaluación de la materia, planteamos una evaluación permanente tomando en cuenta el proceso y no únicamente los resultados finales. En este sentido se propone un proceso de evaluación integrador y formativo, con base a los siguientes criterios: concurrencia a las clases; lectura, problematización y análisis de los núcleos argumentales de los autores abordados; utilización adecuada de los conceptos trabajados en la cursada; capacidad de revisar las propias concepciones y ponerlas en diálogo/contradicción con otras.

En relación a la acreditación de la materia, los estudiantes tienen dos posibilidades: acreditación de la Cursada Regular con Examen Final (para lo que se requiere la asistencia a un 80% de las clases, la realización de dos parciales escritos domiciliarios, que deben ser aprobados con nota 4 o mayor de 4) examen final oral sobre todos los contenidos de la materia (cuya nota tiene en cuenta el desempeño durante la

cursada y los parciales escritos); o Cursada por Promoción, disponible solo para modalidad Presencial, en donde los estudiantes tienen que tener asistencia a un 80% de las clases; realizar dos parciales escritos domiciliarios, que deben ser aprobados con nota 7 o mayor de 7, realización de un coloquio final oral individual, inmediatamente luego de haber finalizado la cursada, exponiendo sobre un tema de su especial interés de una lista de opciones propuestas por la cátedra.

A partir del desarrollo de estrategias didácticas de este tipo, que buscan que los estudiantes se acerquen a los contenidos de la materia desde un rol activo y que puedan ellos mismos analizar situaciones sociales concretas a partir de las herramientas conceptuales ofrecidas, he identificado algunos problemas en la alfabetización académica y disciplinar de los estudiantes, para los cuales se propone el presente proyecto de innovación.

Vemos que los estudiantes llegan a cursar Sociología de la Educación sin haber tenido previamente una materia de Sociología General o Teoría Social Clásica. Los estudiantes tienen su primer contacto con la Sociología en esta materia, comenzando con una introducción a qué ésta es ciencia social, y rápidamente pasan al abordaje de aportes de teorías específicas para análisis del fenómeno educativo. Este pasaje se realiza prescindiendo de la presentación de las teorías clásicas que estructuran la perspectiva sociológica y el modo en que los sociólogos abordamos el análisis de la realidad social. Estos elementos dificultan la alfabetización disciplinar de los estudiantes.

Simultáneamente, el hecho de que los estudiantes de la modalidad semipresencial tengan encuentros solo una vez por mes hace que el contacto con los textos de la disciplina sea mucho más esporádico. A las dificultades vinculadas a la alfabetización disciplinar en este caso se suman problemas de inscripción institucional, dado que son estudiantes que transitan por la cursada sin tener contacto directo con sus pares más allá del momento de las clases, sin transitar por el edificio de la Facultad, sin participar presencialmente de la vida política de la misma. En este caso, las dificultades de construcción de un oficio de estudiante terminan agravando los problemas de alfabetización disciplinar en la materia Sociología de la Educación.

Considero que este proceso de innovación puede dar respuesta a las siguientes problemáticas identificadas en la asignatura Sociología de la Educación:

- Una dificultad en el acceso a textos específicos de la disciplina por parte de los estudiantes, que no se encuentran socializados en las prácticas de lectura sociológica.
- Los estudiantes tienen la expectativa de que la asignatura les permita entender “la sociedad” y “los problemas sociales” que encuentran en el aula; por lo que, a las dificultades de lectura, se suman dificultades del diálogo con su sentido común.
- Una demanda de vinculación entre los textos sociológicos y su práctica profesional como (futuros) docentes, por lo que entra en tensión la articulación de la teoría-práctica.

Objetivo General

Diseñar una propuesta de innovación curricular y didáctica, modificando algunos aspectos del programa y de las estrategias de trabajo con los estudiantes, que favorezca la alfabetización disciplinar sociológica de los estudiantes de la materia Sociología de la Educación de la carrera de Ciencias de la Educación de la UNCo, y así contribuir a la reflexión sobre los aportes específicos de la enseñanza de la Sociología para estudiantes que provienen de otras disciplinas sociales.

Objetivos específicos

- Incorporar textos y reorganizar la bibliografía que se aborda actualmente en el programa, en función de favorecer el abordaje de la teoría sociológica general de los autores y sus aportes específicos para el análisis del fenómeno educativo. Dar centralidad a los autores clásicos (Marx, Durkheim y Weber) para organizar la presentación de las grandes escuelas que se derivan de ellos para el análisis de los fenómenos educativos.
- Elaborar estrategias didácticas para favorecer la comprensión de la teoría sociológica, contextualizando a los autores y vincularlos a corrientes de pensamiento específicas.
- Guiar a los estudiantes en el abordaje y análisis de textos académicos de sociología, enseñando lo que la comunidad disciplinar busca en los mismos, a partir de guías de lectura.
- Diseñar actividades didácticas que inviten a trabajar en grupo en distintos formatos académicos (resolución de guías de preguntas, discusión y síntesis de contenidos abordados en formatos de audio o audiovisuales, elaboración de ensayos analizando una problemática, realizar un cuadro conceptual, elaborar una presentación en power point, etc.), a utilizar la plataforma educativa PEDCO, exposiciones orales de textos por parte de los estudiantes; para favorecer el desarrollo de aprendizajes vinculados a la vida académica (destrezas informáticas; expresión oral y escrita adecuadas; técnicas de estudio; escritura académica).

Marco conceptual

i. La afiliación institucional e intelectual

a. *El desafío de hospedar estudiantes*

Consideramos importante entender la entrada a la universidad como un proceso, en el que se da un tránsito de una cultura a otra. Tal como afirma Coulon (1995, como citó Casco, 2009), lo primero que está obligado a hacer un individuo cuando llega a la universidad es aprender su *oficio de estudiante*, proceso que se da en tres tiempos: primero, la entrada a un universo desconocido que rompe con el mundo anterior; segundo, un tiempo de aprendizaje, de adaptación progresiva; y tercero, un tiempo de “afiliación”, relativo dominio de las reglas institucionales. A su vez, como profundizaremos más adelante, esta afiliación puede ser pensada en dos niveles: a nivel institucional y a nivel intelectual. Favorecer la formación universitaria de la población no implica únicamente garantizar el ingreso directo, libre e irrestricto a las universidades, sino también promover la permanencia y finalización de los estudios. Para ellos, resulta central favorecer el acceso a una cultura peculiar: la académica (Aréchaga et al., 2015).

El aprendizaje de esta nueva cultura es un proceso arduo, dado que gran parte de las reglas que la estructuran son implícitas, y quienes las adquirieron exitosamente lo hicieron *en el propio hacer* (Casco, 2009). Los recién llegados deben aprender a descubrir y manipular las condiciones bajo las cuales es posible transformar las consignas institucionales y de la disciplina en acciones prácticas. El proceso de afiliación implica pues asignarle un sentido a los objetos institucionales y cognitivos del mundo académico, por lo que es posible distinguir dos tipos de afiliación: en primer lugar, la *afiliación institucional*, que remite a conocer los modos de funcionamiento de la universidad, su estructura de cogobierno, la organización administrativa-burocrática, las normas que regulan las acciones, la organización de los tiempos y espacios, las formas legítimas de actuar, la modificación de la relación docente/estudiante propia de la educación superior; y en segundo lugar, la *afiliación intelectual*, que se vincula con el dominio de las formas del trabajo académico, de las discusiones conceptuales, de las prácticas de la educación específicas (Casco, 2009). Estos dos procesos no se dan necesariamente de manera simultánea, sino que puede ser que un ingresante atraviese con éxito las demandas institucionales y no las intelectuales, o viceversa.

Vemos pues que una incorporación plena de los ingresantes a la cultura académica involucra un proceso de socialización de múltiples dimensiones. En lo que refiere al uso del espacio, en contraste con la escuela media, los estudiantes universitarios dejan de tener una única aula y un grupo de compañeros fijos, para pasar a cursar en diferentes aulas (de un mismo edificio o de varios), con compañeros variables y pertenecientes a diversas carreras. En relación con el uso del tiempo los estudiantes necesitan tomar múltiples decisiones: las clases no son uniformes, sino que presentan al menos la distinción entre teóricos y prácticos, pudiendo ser obligatorias o no; no hay un horario fijo, continuo y predefinido, sino que cada estudiante debe armar su propio esquema de cursada, eligiendo materias así como horarios de teóricos y de prácticos; las evaluaciones y exámenes presentan una gran variedad, pudiendo ser individuales o colectivos, escritos u orales, presenciales o domiciliarios, parciales o finales, con recuperatorios de modalidades diversas. Finalmente, se complejizan las relaciones entre docentes y estudiantes, siéndole requerido a estos últimos el desempeño de un número acrecentado y diverso de habilidades (Aréchaga et al., 2015). Quienes están aprendiendo el *oficio de estudiante*, deben movilizar todos sus recursos para descifrar los códigos implícitos de esta cultura universitaria y académica, disponiendo de algunas pocas indicaciones. Entre ellas, el mandato de alcanzar y demostrar autonomía, entendida de modo general como la capacidad para “arreglárselas solo” en un medio poco estructurante (Casco, 2009).

La forma en que los estudiantes se acercan a esta cultura universitaria está condicionada por las trayectorias sociales y educativas previas al momento del ingreso a la universidad. Estas diferencias sociales muchas veces expresan desigualdades en relación con sus socializaciones familiares, a sus redes de sociabilidad previas y a las escuelas medias por las que transitaron en un contexto educativo segmentado y fragmentado (Kessler, 2002)⁴. Resulta fundamental tener en cuenta la heterogeneidad presente en el estudiantado, y evitar homogeneizarlos en torno a un modelo de “estudiante ideal”.

Casco (2009) advierte que en general esperamos a estudiantes de tiempo completo, depositarios de un “ascetismo estudioso” y comprometidos con el rol de “herederos” de una cultura legitimada en el ámbito universitario. Sin embargo, la realidad

⁴ Sin embargo, tal como indica Carlino (2012), si se presentan dificultades en este proceso de afiliación no debemos buscar las causas en la “mala calidad” de la enseñanza secundaria, sino en el hecho de que los estudiantes están ingresando a una cultura específica que implica un arduo trabajo de construcción de una nueva identidad.

de los estudiantes de nuestras universidades muchas veces muestra otras características. Tal como indica Lucarelli (2004), la concurrencia a las aulas de población numerosa, heterogénea y diversa a la que tradicionalmente asistía, la insuficiente articulación entre niveles educativos, la diversificación de la oferta de las oportunidades educacionales, junto a la devaluación de las certificaciones en un empequeñecido mercado laboral, son algunos de los nuevos problemas que afectan al aula universitaria. Consideramos que esto es especialmente relevante en la cátedra Sociología de la Educación donde proponemos desarrollar la presente propuesta de innovación pues, como hemos expuesto, a la heterogeneidad siempre presente entre los estudiantes de una cursada se suma el hecho de que la materia se dicta en dos modalidades diferentes (“presencial” y “semi presencial”) asociados a distintos perfiles de estudiantes.

Partiendo de una perspectiva de derechos, cabe la pregunta sobre las posibilidades de construcción de una universidad más inclusiva y democrática, que aloje a sectores de la sociedad cada vez más vastos. Tal como afirma López (2017), pensar en los procesos de inclusión universitaria tiene implicancias para pensar las responsabilidades del Estado en una escala macro, pero también a los actores institucionales que, en la escala micro, somos corresponsables del aseguramiento de ese derecho. La cuestión de la inclusión universitaria incluye aspectos vinculados a la accesibilidad y calidad de los conocimientos brindados, en relación con el análisis del curriculum y las prácticas de enseñanza y aprendizaje. En la presente propuesta de innovación buscamos incluir al análisis del programa de la asignatura y de las prácticas de enseñanza una posición que favorezca la afiliación institucional de los estudiantes, favoreciendo la permanencia y egreso.

b. Las prácticas de enseñanza

Debemos pensar el acceso a los saberes, reconociendo la importancia de recibir, albergar y acompañar, a través de propuestas pedagógicas y estrategias institucionales (Ungaro & Morandi, 2022b). Esta idea de acompañamiento implica poner en tensión los supuestos habituales que colocan en otros las responsabilidades de las desigualdades y de la transmisión necesaria (López, 2017).

Tal como propone Frigerio (2003, p. 17) “decir educación es hacer mención al destino de los sujetos y el futuro de la sociedad. Queda claro que esto excede en mucho a cualquier concepción que plantee lo educativo reduciéndolo a cuestiones de estructuras (formales o informales)”. Las prácticas de enseñanza son actividades complejas,

sobredeterminadas por el contexto y cargada de conflictos de valor que requieren opciones éticas y políticas. El análisis de las prácticas de enseñanza debe ser, pues, una “apuesta por la complejidad”, incorporando el análisis local y situado.

Partiendo de esta postura, se contempla la posibilidad de conflictos y rupturas vinculadas a las relaciones con el saber. Aparece pues la idea de *polifonía*: dar lugar a la palabra que irrumpe, que está siempre atenta a expresiones de los estudiantes en posición de escucha. De esta manera, los estudiantes no son concebidos como sujetos pasivos, sino como pensantes, creativos, que tienen afectos que lo movilizan. Y todo ello se expresa cuando se le proponen relaciones con saberes y conocimientos. Tal como afirma Frigerio (2003) la educación implica un “compromiso, una manera de ejercer el oficio del vivir, en el cual el sentido del otro, la resonancia de la alteridad y la presencia de otredad se vuelven referentes” (p. 26). Implica la responsabilidad del reconocer.

En este sentido, si bien pensamos las prácticas de enseñanza como la transmisión de una cultura disciplinar específica, nos alejamos de las concepciones tecnicistas de la enseñanza. Tal como especifica el texto de De Llela (1999), la labor del docente se aleja de la concepción propuesta por el modelo tecnicista eficientista, que conceptualiza que su labor consiste en “bajar a la práctica”, de manera simplificada, el curriculum prescrito por expertos externos. Esto implicaría pensar en el docente como un actor racional, que calcula los mejores medios para alcanzar determinados fines, dándole preponderancia a la selección de los aspectos técnicos (como si hubiera recetas más o menos universalizables sobre la adecuación metodológica para alcanzar la “adquisición” de determinados contenidos conceptuales). Estos enfoques reducen el estudio de la enseñanza a una cuestión de procedimientos y técnicas instrumentales (Ungaro & Morandi, 2022b).

Por el contrario, en las clases nos enfrentamos a distintas situaciones problemáticas frente a las que motorizamos estrategias, evaluando de manera situada sus resultados y ajustando la planificación de las clases siguientes. En este sentido, concordamos con Terigi (2004) cuando afirma que toda enseñanza implica un problema político, tanto en relación con el vínculo que mantiene con las políticas más macro que ordenan nuestras coordenadas educativas, como en el sentido de concebirlo como una responsabilidad hacia el Otro. Se propone conceptualizar las prácticas de enseñanza a partir de la idea de transmisión, pero no en el sentido lineal unidireccional, sino contemplando la apertura a la alteridad, la comprensión de que hay Otro.

En esta línea argumental, nos han resultado pertinentes los aportes de Ezcurra (2011), que pone en tensión la idea de “inclusión” universitaria al señalar que el acceso de distintos contingentes a la universidad puede ser analizado en tres niveles: en primer lugar, la cuestión referida estrictamente al acceso, al ingreso universitario; en segundo lugar, asumiendo que la inclusión no termina en el ingreso debido a que convive con una gran deserción (una “inclusión excluyente”), pone el acento en la retención de estudiantes; en tercer lugar, y aquí la importancia de la reflexión sobre el *curriculum*, donde plantea el problema de la igualdad en la calidad de los conocimientos.

c. Pensar el curriculum

De acuerdo con Fernández Lamarra (2015), toda innovación tiene que ver con la modificación de lo instituido, toca una estructura preexistente, una institucionalidad anterior. En este sentido, toda innovación se instala en el lugar de lo instituyente. Implica introducir algo nuevo en algo que ya estaba, y en consecuencia implica un espacio de apertura que intenta introducir la novedad en algo que ya está. Para lograr innovaciones entonces estamos frente al desafío de realizar un análisis institucional que tenga en cuenta lo instituido, pero posicionándose desde lo instituyente.

En el análisis institucional sería estéril centrarse únicamente en los aspectos formales de la institución o el curriculum (es decir, el curriculum prescripto). Además de atender a los aspectos formales vinculados a las normativas, reglamentaciones, avales institucionales, etc. (curriculum prescripto) es necesario atender al curriculum práctico, oculto y ausente (Zabalza Beraza, 2012). Se entiende por curriculum práctico a aquel que efectivamente se desarrolla en las aulas, estudiando las adecuaciones que los docentes realizan respecto de lo que está prescripto a sus clases. Dado que existen grados de variabilidad muy amplio de ajuste al curriculum prescripto, es necesario analizar empíricamente en cada caso cómo se da esa adecuación. A su vez, se entiende por curriculum oculto a los aprendizajes que tienen lugar más allá de las decisiones de los profesores, vinculados a la dinámica institucional, la dinámica del grupo, la constitución de un determinado habitus académico. Todas las instituciones están permeadas por códigos, maneras, valores, saberes que se consideran válidos, y que moldean particulares formas de percibir, de acercamiento a la lectura y escritura, etc. Estos saberes no siempre están explicitados, sino que aparecen de manera implícita. Finalmente, el concepto de curriculum ausente o nulo viene a señalar la importancia de atender también a lo que no se enseña, en comparación con otras instituciones, con las competencias esperadas en el

mercado laboral, con los criterios de calidad profesional. En base al análisis del currículum desde esta perspectiva que busca reponer la complejidad, es posible pensar en las innovaciones también desde una perspectiva multidimensional y compleja.

Las instituciones no solo se constituyen en relación con las decisiones tomadas en el presente, sino en base a los procesos sedimentados históricamente, y que van moldeando la particular percepción que de ella tiene el grupo de personas que constituyen la institución. En ese equilibrio se van configurando formas de percepción, valoraciones, particularidades, que el autor conceptualiza como una “lectura propia” de las situaciones. La misma tiene que ver con,

el significado y la valoración que se atribuye a cada uno de los elementos que forman parte de la institución: la propia institución en su conjunto, el currículo, la percepción que se tiene del grupo de profesores que enseñan en ella y de los estudiantes, del trabajo educativo a realizar, etc. (Zabalza Beraza, 2012, p. 142)

Aspectos similares resalta Fernández Lamarra (1996), al señalar que las marcas históricas de cada institución se incorporan en la cultura institucional y operan como criterios reguladores de las respuestas frente a los hechos. Todos estos elementos acaban configurando un particular estilo de trabajo, que condiciona las posibilidades de surgimiento de las innovaciones.

Toda innovación implica una reflexión y aprendizaje que tiene impacto tanto a nivel institucional como en los sujetos que la integran. Se puede entender el contexto institucional en dos sentidos: atendiendo a las instituciones en su dimensión material, organizativa, relacional; pero también en relación con el tipo de subjetividad que moldean, dado que las normas que nos atraviesan van formando un tipo particular de sujeto.

Con nuestras prácticas de enseñanza buscamos transmitir una *cultura disciplinar específica* (en este caso, la sociológica), lo que implica pensar en el vínculo entre el sujeto y el mundo que lo acoge (y lo preexiste). La enseñanza debe permitirnos construirnos como “sujeto en el mundo”, heredero de una historia, en la que sepa qué está en juego, capaz de comprender el presente, y de inventar el futuro (Meirieu, 2020). En sociología, se torna central el acceso a los textos académicos y la transmisión de lo que la cultura disciplinar sociológica aprende a buscar y discutir en estos textos.

A continuación, revisaremos pues algunos aportes teóricos para pensar la alfabetización académica, y explicitaremos dos elementos que consideramos centrales de la cultura disciplinar sociológica y las prácticas de lectura: la centralidad de los “clásicos” y la construcción de una “perspectiva cognitiva sociológica”.

d. La alfabetización académica

Las prácticas de enseñanza siempre cobran forma de propuesta singular a partir de las definiciones y decisiones que maestro/as y profesores/as concretan en torno a una dimensión central y constitutiva en su trabajo: el problema del conocimiento, cómo se comparte y se construye en el aula (Edelstein, 1996). Sin embargo, paradójicamente, en la configuración actual de la enseñanza, el que más aprende en la materia es el docente ya que la mayor actividad cognitiva queda de su parte: investigar y leer para preparar las clases, reconstruir lo leído en función de objetivos propios -por ejemplo, conectando textos y autores diversos para abordar un problema teórico-, escribir para planificar su tarea, explicar a otros lo que ha comprendido como producto de años de estudio (Carlino, 2005). Esta organización no garantiza que les estudiantes tengan que hacer lo mismo, y solo lograrán hacerlo quienes ya estén capacitados previamente para poder lograrlo y motivados para emprender una serie de acciones similares (Carlino, 2005). Esto hace que corramos un enorme riesgo: que nuestras clases se transformen en prácticas meramente expositivas, que serán útiles solamente para quienes menos nos necesitan porque podrían aprender autónomamente (Carlino, 2005).

Carlino (2012, p. 1) asegura que las dificultades de lectura en el nivel superior por parte de los estudiantes (identificadas por los docentes) no deriva de que los mismos vengan mal formados de sus estudios secundarios, sino del hecho de que “al ingresar a la formación superior se les exige un cambio en su identidad como pensadores y analizadores de textos”, pero sin ofrecer necesariamente las herramientas para adquirir esas habilidades. Por supuesto que eso no deriva de una mala intención de los docentes, que incluso muchas veces ni siquiera somos conscientes de ello, dado que para nosotros mismos son habilidades naturalizadas que adquirimos en un largo proceso de socialización disciplinar. Aprender a leer textos académicos es parte del aprender una disciplina y de la apropiación de los códigos de cada campo de conocimiento y de cada campo de ejercicio profesional (López, 2017).

Si nos centramos ahora en el proceso de *afiliación intelectual* (Casco, 2009), la relación que en este caso se espera que el estudiante tenga con “el saber sociológico” en

la asignatura Sociología de la Educación es que pueda comprenderlo en sí mismo a la vez que pueda extraer herramientas para pensar “lo educativo” y su práctica docente. Se espera una argumentación en donde puedan hacer dialogar los textos con su práctica cotidiana y conocimientos disciplinares específicos. Esto implica en muchos casos aprender a leer textos académicos y aprender a identificar lo que una comunidad disciplinar identifica en ellos. Sin embargo, las investigaciones sobre procesos de comprensión lectora han mostrado que leer es reconstruir el sentido de un texto poniendo en relación la distinta información que contiene y el conocimiento de que dispone el lector, por lo que es un proceso interactivo y dialógico (Carlino, 2006). El significado del texto no está dado en lo impreso, sino que el lector debe buscarlo y elaborar un modelo mental consistente con la fuente. En el caso de la materia Sociología de la Educación, en que les estudiantes están encontrándose por primera vez con textos sociológicos, muchas veces leen sin un objetivo propio -ya que se les da para leer- y pueden contribuir con escasos conocimientos sobre el contenido de los textos, precisamente porque están tratando de elaborarlos.⁵

Por ende, se hace necesario acompañar, desde cada cátedra, su actividad lectora. Considero central no solo planificar lo que nosotres haremos como docentes en torno a nuestra exposición, sino también dedicarle tiempo a planificar las cosas que les estudiantes harán como “tareas”. La idea es poder promover prácticas de lectura, escritura y exposición que dejen el protagonismo del lado de los estudiantes. Reparar en el proceso de *alfabetización académica* e intentar generar innovaciones que permitan allanar el trabajo de lectura y análisis de textos académicos constituye una práctica que busca romper con el reproductivismo educativo en el nivel superior. Recordemos que Bourdieu (1996, 2005; Bourdieu & Passeron, 2003; Bourdieu & Saint Martín, 1998), en sus clásicos estudios sobre el reproductivismo escolar reparó en aquellos contenidos que la escuela evaluaba pero no enseñaba, mostrando su vinculación con la cultura legítima y la reproducción del orden social dominante.

⁵ Esto no significa que se acerquen a los textos como si fueran una tabula rasa, sin ningún marco desde el cual interpretarlos y dialogar. Como hemos dicho, los abordajes de los textos se dan desde las diversas posiciones que ocupan los estudiantes, sus conocimientos previos, los textos de asignaturas previas de ciencias sociales que hayan leído, etc. En el caso específico de este estudiantado, recordemos que muchos son ya docentes egresados de institutos terciarios y ejercen la docencia; lo que frecuentemente configura objetivos de lectura con los que abordan los textos. Sin embargo, al encontrarse dando sus primeros pasos en la lectura de textos sociológicos, muchas veces tienen escasos conocimientos sociológicos para abordarlos. Es por ello que consideramos fundamental favorecer su alfabetización disciplinar.

Carlino (2012) menciona que la universidad suele exigir pero no enseñar a leer como miembro de una comunidad discursiva, puesto que este conocimiento y habilidades adquieren un carácter implícito, en parte explicable porque aparecen naturalizadas. En tanto no hay una reflexión específica por parte del/de la docente por los mecanismos de adquisición de esas habilidades, ni siquiera en el propio recorrido formativo, aparecen como cuestiones que dependen de las personalidades, de las cualidades de los estudiantes, como un “don”. Lo que genera dificultades en el desempeño de muchos estudiantes es el carácter implícito de la práctica lectora.

La lectura, de acuerdo con la autora, no es una habilidad básica que uno adquiera de una vez y para siempre, y que sirva para abordar cualquier texto en cualquier contexto, sino que existen diferentes modos de leer los escritos, que forman parte de distintas culturas lectoras (Carlino, 2012). Las dificultades para leer textos académicos no se deben entonces a que los estudiantes carezcan de una habilidad técnica elemental y generalizable, sino que en el ingreso a la universidad están accediendo a una nueva cultura escrita, vinculada al campo de estudio. Entenderlo de este modo tiene una consecuencia que considero central: pensar en el proceso de lectura y escritura académica no es solamente (o ni siquiera) una cuestión técnica, sino centralmente la construcción de una nueva identidad como pensadores y analizadores de textos (Carlino, 2012). Implica la adquisición de un oficio de estudiante, un vínculo con la institución de referencia, comenzar a jugar un juego académico, construir un “punto de vista” sobre los dilemas disciplinares y los textos que los presentan⁶.

El concepto de *alfabetización académica* señala el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad; designa también el proceso por el cual se llega a pertenecer a una comunidad científica y/o profesional, precisamente en virtud de haberse apropiado de sus formas de razonamiento instituidas a través de ciertas convenciones del discurso (Carlino, 2005).

Di Matteo (2011) señala que en la universidad circula un discurso hegemónico que hace que los textos académicos se emparenten con la modalidad lógico-científica, dejando a un lado la modalidad narrativa de la experiencia subjetiva y del discurso. Muchas veces, esta distancia explica la brecha entre las prácticas de escritura de les

⁶ Retomaremos más adelante algunas reflexiones sobre “el punto de vista sociológico”.

estudiantes y las de escritura universitaria. Intervenir pedagógicamente en este plano nos lleva a identificar que leer y escribir son destrezas que se ejercitan de manera conjunta y se conforman como la puerta de entrada a un nuevo ámbito social, en tanto esfera específica de uso de la lengua (Aréchaga et al., 2015). Toda dinámica de producción del habla está determinada socialmente según: quién la emite, para quién es emitida y el contexto en el que esa interacción se produce. De este modo, las piezas textuales que circulan en el mundo académico también deben ser observadas a través de este cristal, de modo tal de poder deconstruir el halo que recubre ciertos discursos que suelen mostrar un “uso prestigioso” de la lengua (Aréchaga et al., 2015). Estas pautas deben estar inscriptas en un proceso de enseñanza-aprendizaje que se distancie de “una aplicación de modelos o fórmulas, sino [que se establezca] como un diálogo entre lo que los ingresantes saben y lo que se proponen conocer” (Di Matteo, 2011).

Al ser parte de las cosas que evaluamos los docentes, es necesario que también sean parte de las cosas que enseñamos. De lo contrario, solo saldrán favorecidos quienes, por distintos motivos, hayan adquirido esas habilidades en otros ámbitos o a consecuencia de sus recorridos educativos previos. Les docentes tenemos la responsabilidad de,

enseñar los modos específicos de nuestras disciplinas sobre cómo encarar los textos, explicitando nuestros códigos de acción cognitiva sobre la bibliografía y hacer referencia en las clases a la lectura compartida, ayudando a entender lo que los textos callan porque por sobreentendido. (Carlino, 2012, p. 3)

En lugar de simplemente exponer lo que nosotros consideramos importante de los textos, la apuesta es por enseñar

uno de nuestros más valiosos saberes: los modos de indagar, de aprender y de pensar en un área de estudio, modos vinculados con las formas de leer y de escribir que hemos ido desarrollando dentro de la comunidad académica a la que pertenecemos. (Carlino, 2005, p. 7)

Es necesario desarrollar prácticas de enseñanza que favorezcan una acogida a los recién llegados a la cultura académica, combatiendo el sentimiento de exclusión (Carlino, 2012). ¿Cómo podemos favorecerlo?

En primer lugar, entendiendo que leer es un proceso de resolución de problemas y que lo que los lectores obtienen de la lectura depende de sus conocimientos previos y de lo que ha aprendido a buscar en los textos (Carlino, 2012), por lo que habrá lecturas

divergentes del mismo material. En segundo lugar, desarrollar las ideas que en los textos están condensadas, explicando y haciendo referencia a la bibliografía para que los estudiantes puedan vincular los contenidos abordados en las clases con los textos propuestos para la lectura. En tercer lugar, explicitar las expectativas que tenemos respecto de sus prácticas de lectura.

A su vez, considero central contextualizar el contexto de escritura de los autores, mostrar las referencias completas de las obras de donde extraemos los textos para la clase, mostrar el libro completo, presentar a los autores aportando datos de su biografía y contexto de escritura, orientar la lectura a través de Guías, detenernos en los fragmentos del texto que consideramos importantes, leerlos en conjunto, proponer actividades de escritura sobre lo leído, permitir en algún momento elegir qué leer y ayudar a presentar a otros lo leído (Carlino, 2012).

Por supuesto que no todo depende de la acción pedagógica, de la labor docente. Nuestro trabajo se desarrolla en tramas institucionales específicas, que deben acompañar las iniciativas de alfabetización académica. Pero considero que reflexionar detenidamente sobre la relación de los contenidos que evaluamos y su distancia con los contenidos que enseñamos puede ayudar a resolver buena parte de las dificultades de interpretación de textos disciplinares.

e. La relación teoría-práctica

Feldman (2015) plantea que la situación comunicativa de la enseñanza varía en función de quiénes sean nuestros interlocutores. No se comunica lo mismo entre pares que con personas que no forman parte de la disciplina, variando tanto la forma de presentarlo como el contenido. En este caso, la teoría sociológica es presentada en un nivel introductorio y de manera orientada a pensar el vínculo con el análisis de “lo educativo” y su práctica docente (actual o futura). Intentamos balancear la presentación de los contenidos teóricos con ejemplificaciones prácticas, usando materiales didácticos que reponen nuestro contexto local (mayormente textos académicos de investigaciones situadas en instituciones escolares argentinas). Buscamos generar consignas que permitan reconstruir los argumentos de los autores, pero simultáneamente tomarlo como herramienta para el análisis situacional (que busquen imágenes ilustrativas y las justifiquen, que ejemplifiquen con alguna experiencia vivida por ellos en su biografía escolar, que hagan un juego de roles tomando posición por algún autor en el marco de un

debate). Tal como plantea Feldman (2015), tenemos el gran desafío de formular una presentación del conocimiento ofreciendo a los alumnos una real oportunidad para su adquisición, intentando que lo relacionen con otros conceptos de sus disciplinas, con sus prácticas de enseñanza en la escuela, con sus biografías escolares.

En este sentido, me resultó muy pertinente la reflexión crítica sobre la articulación de la teoría y la práctica” abordada en la EDU. Tal como se firma en el Seminario Prácticas de Intervención Académica (Ungaro & Morandi, 2022b), en torno de la enseñanza universitaria se han venido planteando una serie de cuestionamientos a ciertos modelos pedagógicos ligados a concepciones enciclopedistas del conocimiento y a formas autoritarias y dogmáticas de relación con el saber. En el caso particular que nos ocupa, si bien los estudiantes tienen sobre el final de la carrera “prácticas docentes”, lo cierto es que muchos de ellos ya son docentes y se encuentran dando clase en nivel inicial o primario. Los contenidos de la materia son leídos desde esa posición, y desde las preguntas que les van surgiendo en su desempeño cotidiano en el aula. Así, constituye un desafío desde nuestro rol como docentes encontrar los modos de incorporar críticamente esas reflexiones sobre sus prácticas en la escuela, pero manteniendo el rigor conceptual que se espera del acercamiento a los textos.

Si bien en la asignación de cargos docentes y estructura de las clases sugerida en el plan de estudios de la carrera, la materia Sociología de la Educación debería tener tres horas de clases “teóricas” a cargo de la docente titular y dos horas de “trabajos prácticos” a mi cargo, en la cátedra hemos decidido unir las horas en un solo bloque con continuidad, y trabajar de manera conjunta ambas docentes en dinámica taller. En este sentido, hemos optado por integrar un equipo de cátedra y grupo de trabajo más allá de las denominaciones formales de los cargos (Celman de Romero, 1994). Aunque hay momentos más bien expositivos y otros donde los estudiantes tienen mayor protagonismo, buscamos que la división entre teoría y práctica no sea tal. Por ende, los textos abordados no son divididos como correspondientes a la teoría o a la práctica, y los exámenes incluyen consignas que implican reponer la lectura de los textos, pero a partir del análisis de situaciones empíricas, situaciones problemáticas, diálogos entre autores, etc.

Simultáneamente buscamos matizar la lógica presente en el plan de estudios de las carreras de Ciencias de la Educación de la UNCo, que como vimos está organizado en dos “ciclos”: el ciclo común fundamental en el que se contemplan asignaturas de formación general del campo de las Ciencias de la Educación y un Ciclo Profesional que

contempla asignaturas vinculadas a la formación docente. Dado que muchos de los estudiantes de la materia Sociología de la Educación son docentes en ejercicio,

Como afirma Celman de Romero (1994), la problemática de la teoría y la práctica en educación no puede considerarse como un ámbito independiente y autónomo. Nuestras prácticas educativas se asientan en valores, muchas veces implícitos, pero esa división entre teoría y práctica presente en el plan de estudios y en la organización de los cargos docentes son opciones asentadas en toma de posturas sobre el campo educativo y sus condicionamientos institucionales (Celman de Romero, 1994).

Considero que reparar en la articulación teoría-práctica es especialmente pertinente al considerar las particularidades de los estudiantes que cursan Sociología de la Educación ya que en muchos casos se trata de docentes en ejercicio, que de hecho llevan “a la práctica” los conocimientos adquiridos en las materias consideradas “teóricas”, “contextuales” o “básicas” (como podría ser Sociología en su formación), y “traen” al aula (al espacio de “la teoría”) ejemplos de sus prácticas cotidianas de su desempeño como docentes.

Buscaremos promover formas de integración/articulación teoría-práctica superando modos de organización de la enseñanza que separan tajantemente estas instancias espacios. Tal como plantea Lucarelli (2004), la articulación teoría-práctica puede convertirse en un eje metodológico para el desarrollo de innovaciones propias de una praxis inventiva.

ii. La alfabetización disciplinar

Tal como dice Casco (2009), apenas llegados a la universidad, los estudiantes son puestos a prueba como lectores/escritores en un universo comunicativo completamente nuevo para ellos. Los estudiantes parten de las prácticas lectoras que han desarrollado de manera previa, y que incluso le permitieron sortear exitosamente los anteriores niveles educativos: predominan prácticas lectoras signadas por la literalidad y el contenidismo, y prácticas de escritura extractivas y reproductivas (Casco, 2009). No está de más aclarar que estas formas de lectura muchas veces son las demandadas en la escuela secundaria, donde en general los textos “borran del todo la polémica, han suprimido la naturaleza argumentativa del conocimiento científico y presentan solo una exposición del saber” (Carlino, 2012, p. 6). El acercamiento ingenuo a los textos académicos como proveedores

de información neutra dificulta la lectura comprensiva y mantiene a los ingresantes en la posición de lectores no-autónomos (Casco, 2009)⁷.

La adquisición del nuevo discurso, vinculado a la disciplina requiere también un proceso de afiliación intelectual. Las expectativas de los docentes muchas veces no están explicitadas e incluso constituyen exigencias que se dan por sentadas (Carlino, 2012). Se torna importante pues dar importancia a las prácticas que favorecen la alfabetización académica “más allá de los textos” (Carlino, 2005).

Los estudiantes son evaluados en función de un determinado modelo de lectura, que no tienen internalizado. Por ejemplo: identificar las posturas del autor en el texto, ponderar la coherencia de los datos empíricos con el argumento sostenido, reconocer discusiones con autores citados, identificar polémicas o acuerdos con las escuelas clásicas de pensamiento, poner el texto en relación con otros textos leídos en la materia previamente, inferir implicaciones del texto en el análisis de nuestro contexto actual o de situaciones empíricas concretas (Carlino, 2012). Incluso muchas veces los propios docentes no reconocen este conjunto de habilidades puestas en juego en sus propias prácticas de lectura, ni son capaces de distinguir una de otra.

Lo mismo podríamos decir para las prácticas de escritura. En general cuando se pide el desarrollo de textos escritos a los estudiantes, no se desarrollan las consignas de modo que expliciten las habilidades que se evaluarán. Simplemente se enuncian los elementos conceptuales que esperan ser encontrados en el texto (por ejemplo: explicar tal concepto, describir el abordaje del autor sobre tal fenómeno), sin mencionar las habilidades que se espera que los estudiantes desarrollen (por ejemplo: esperamos que puedan remitir y explicar las palabras de los autores retomando fragmentos del texto

⁷ Diversas investigaciones del campo de las Ciencias de la Educación han revisado críticamente el contenido de los manuales escolares en el nivel secundario. Torres Santomé (1991) revisa tres investigaciones de manuales escolares que son ilustrativas al respecto: a) la investigación de Aynon que analiza textos de historia en Estados Unidos, evidenciando que se presenta una versión de la historia que convierte en «natural» e inevitable lo que es consecuencia de un proceso social e histórico en el que están implicados y enfrentados clases y grupos sociales. En los mismos se destacaban de una manera especial los aspectos positivos (la expansión del ferrocarril, las mejoras de las comunicaciones, etc.) y en pocos textos se ofrecían explicaciones sobre los bajos salarios y las malas condiciones de trabajo; cuando se hacían, eran muy escuetas; b) la investigación de Ruth Elson sobre el silenciamiento de las comunidades negras en los manuales, evidenció una construcción de la historia en donde solo unos personajes notables tienen posibilidades de hacer y decidir la historia, evitando mostrar el conflicto y la lucha política; c) La investigación de Sacristán sobre lo implícito en la enseñanza del concepto de democracia donde se rechazan, pero sin decirlo y sin ofrecer argumentos, otras fórmulas de gobierno que también llevan etiquetas de democracia, por ejemplo, las «democracias populares», las «democracias socialistas». En estos manuales se transmite una visión lineal de los problemas sociales, como si se brindase información neutra, sin conflictos sobre la vida social.

leído, esperamos que se ajusten a los modelos de citación usados en las ciencias sociales -Normas APA-, queremos que establezcan similitudes o diferencias con la escuela de pensamiento abordada en la unidad anterior del programa, etc.).

Para los recién llegados a la disciplina sociológica, la comprensión de lo leído es muy pobre porque refleja la dificultad de seguir su argumentación, en ausencia de un esquema interpretativo que reponga la información que los textos dan por sabida. Considero que hay dos aprendizajes nodales de la disciplina que suelen darse por sentados: la centralidad de los llamados “clásicos” en la estructuración de la perspectiva cognitiva disciplinar (y su presencia implícita en los textos académicos) y la construcción del llamado “punto de vista sociológico”. Esto se evidencia en las prácticas de lectura de los estudiantes, frente a las cuales muchas veces los docentes demandamos que hayan aprendido a identificar las discusiones de “escuelas de pensamiento” o que se distancien de su “sentido común” a partir de la explicitación de un “punto de vista sociológico”, sin haber dado las herramientas para adquirir esas habilidades. A continuación se presentan algunas consideraciones particulares sobre estos puntos.

a. *La centralidad de los clásicos de la sociología*

¿Qué tipo de textos se leen en la materia Sociología de la Educación?

Por un lado, es necesario reponer las condiciones en que entregamos los textos a los estudiantes. En general leemos textos científicos (artículos, capítulos de libros) que presentan datos y los conceptualizan teniendo como marco las categorías de la teoría sociológica. Usualmente se leen fragmentos (capítulos) extraídos de una obra mayor, pero le ofrecemos a los estudiantes una fotocopia o texto digital recortado, sin que esté necesariamente presente la información general de la obra de donde fue extraída. A sabiendas de esta falencia, cuando tengo que exponer los textos en el contexto de la clase, hago mucho énfasis en presentar a los autores (tener en cuenta algunos datos generales, para saber si son autores contemporáneos, si están vivos, si son argentinos, en qué instituciones trabajan o trabajaron, cuáles son sus obras de referencia) y en presentar la obra de la que extrajimos el fragmento (mostrar la portada del libro, los autores que participan, dónde y cuándo fue editado, etc.). Pero más allá de esta contextualización, en muchos casos los estudiantes leen capítulos de libros sin acceder a los capítulos precedentes ni posteriores; es decir, leen un fragmento que no fue necesariamente pensado como una unidad autosuficiente por parte de los autores. Tal como afirma Carlino (2012), esto hace que los lectores no puedan ubicarse dentro de lo que lee.

Por otro lado, los estudiantes leen textos académicos que no fueron necesariamente pensados como un material didáctico, orientado a la enseñanza de la disciplina, y en la mayoría de los casos, dan por sentados muchos de los elementos centrales de la teoría sociológica. Como afirma Carlino (2012), posiblemente sea la primera vez que se enfrentan a textos que no fueron escritos específicamente para ellos, dado que en la enseñanza media es usual la utilización de manuales o textos didácticos. Los estudiantes no comparten el conocimiento de los otros autores mencionados en los textos, ni las escuelas de pensamiento mayores en las que es posible situar a los autores de los textos. Es usual que los textos se enraícen en determinadas “escuelas de pensamiento” que tienen estrecha vinculación con los llamados “clásicos” de la disciplina (Marx, Durkheim y Weber), y que referencien algunos conceptos que nos remiten directamente a uno u otro. Por ejemplo, “modo de producción”, “ideología”, “trabajo asalariado” a Marx; “lazo social”, “normas”, “moral”, “vínculo entre generaciones” a Durkheim; “burocracia”, “profesión”, “interpretación de sentidos de los actores” a Weber.

Muchas veces, tal como afirma Carlino (2012), lo que se explica en el texto tiene sentido en el marco de discusiones que no se explican, y quisiera agregar que en muchos casos tampoco se explicitan. Les lectores adiestrados en la disciplina aprendemos a reconocer dichas discusiones a partir de la referencia a determinados conceptos o interpretaciones de los problemas sociales abordados, que incluso en ocasiones omiten la referencia a los autores. Por ejemplo, si en un texto encontramos la palabra “anomia” sabremos que se está discutiendo con la teoría durkheimniana incluso si la referencia a este autor está ausente.

Tal como afirman Bauman y May (1990) al dar respuesta a ¿qué es la sociología?, consideramos que esta disciplina puede ser definida a partir de dos elementos: por un lado, es una “perspectiva cognitiva”, un modo de hacer preguntas y construir conocimientos sobre el mundo social, referida al análisis de las acciones humanas en el marco de las redes de dependencia mutuas, a los entramados, a las estructuras de juego. Pero por el otro lado, también la sociología es “un cuerpo acumulado de conocimiento”, es decir, un estante en la biblioteca donde se acumulan y superponen los aportes que distintos autores han venido haciendo a la disciplina, y por ende, co-construyendola en lo que efectivamente es. Es decir, a la vez que una forma de conocer el mundo (una perspectiva cognitiva), la sociología es fruto del devenir de su propio pensamiento, del desenvolvimiento de preguntas y respuestas acumuladas en torno a ciertos nodos conceptuales, a la indagación por ciertos problemas sociales que se fueron privilegiando (el modo de producción capitalista, el Estado, las normas sociales, etc.). Este cuerpo acumulado de conocimiento tiene profunda relación con las “preguntas” que se hicieron “los clásicos”, y las distintas respuestas que se fueron acumulando a esas mismas preguntas a lo largo de la historia. Por supuesto que han surgido nuevos temas y problemas, pero aquellas primeras conceptualizaciones construyeron un marco de referencia para abordar incluso los temas emergentes.

La referencia a estos autores clásicos no se deriva de considerar que la sociología es acumulativa y que es necesario conocer secuencialmente los aportes realizados por quienes la integraron. Tal como afirma Alexander (2001), el hecho de que una disciplina posea clásicos no depende de su empirismo sino del consenso que exista dentro de esa disciplina acerca de cuestiones no empíricas, dado que los datos empíricos de la ciencia están inspirados por la teoría. Los compromisos científicos no se basan únicamente en la evidencia empírica, sino también de las filiaciones de pensamiento, epistemológicas. Los

clásicos son productos de la investigación a los que se les concede un rango privilegiado frente a las investigaciones contemporáneas del mismo campo, cuestión que se concede sin demostración previa (se da por supuesto que, en calidad de clásica, tal obra establece criterios fundamentales en ese campo particular) (Alexander, 2001). Es decir, constituyen parte de las cuestiones implícitas de la disciplina, que los recién llegados tienen que aprender a descifrar a tientas.

A diferencia de las ciencias naturales, la proporción entre modelos y clásicos es tan diferente en la ciencia social porque la aplicación de la ciencia a la sociedad engendra un desacuerdo mucho mayor. La sociología se caracteriza por la existencia de un “desacuerdo persistente y extendido, los supuestos de fondo más generales que quedan implícitos y relativamente invisibles en la ciencia natural entran activamente en juego en la ciencia social” (Alexander, 2001, p. 33). Esto no implica que no haya un conocimiento “objetivo” en las ciencias sociales, ni que no haya posibilidad de formular con éxito predicciones o leyes, sino que estos conocimientos acumulativos se realizan desde el interior de paradigmas diferentes y rivales. En la ciencia social, “los debates sobre la verdad científica no se refieren únicamente al nivel empírico. Estos debates están presentes en toda la gama de compromisos no empíricos que mantienen puntos de vista rivales” (Alexander, 2001, p. 34). Por estas razones, el discurso como forma de debate argumentativo, está más generalizado en las discusiones científicas ordinarias; se centra en el proceso de razonamiento más que en los resultados de la experiencia inmediata, y se hace relevante cuando no existe una verdad manifiesta y evidente. La capacidad de persuasión del discurso se basa en cualidades tales como su coherencia lógica, amplitud de visión, perspicacia interpretativa, relevancia valorativa, fuerza retórica, belleza y consistencia argumentativa (Alexander, 2001).

En sociología, la forma discursiva de la argumentación recurre permanentemente a “los clásicos” para resaltar la fuerza argumental y legitimidad de los argumentos presentados, cuestión que se debe a dos razones: una funcional, la otra intelectual o científica (Alexander, 2001).

Dentro de la razón funcional, encontramos cuatro ventajas. En primer lugar, reconocemos que el desacuerdo generalizado dentro de la teoría sociológica provoca problemas de comprensión mutua; por lo que sería imposible el diálogo sin una base de entendimiento mínima.

Para que sea posible un desacuerdo coherente y consistente, y para que este desacuerdo no interrumpa la marcha de la ciencia, es necesario que exista cierta base para una relación cultural, que solo se da si los que participan en un debate tienen una idea aproximada de qué es aquello de lo que habla el otro. (Alexander, 2001, p. 41)

Aquí aparece la necesidad funcional de los clásicos: la necesidad de integrar el campo del discurso teórico común, manteniendo la delimitación disciplinar. Reconocer a los clásicos como “padres fundadores” permite trazar un punto de referencia común, un punto de adhesión. En segundo lugar, la referencia a los clásicos hace posible sostener compromisos generales sin que sea necesario explicitar los criterios de adhesión a esos compromisos constantemente (Alexander, 2001). En tercer lugar, la existencia de un instrumento de comunicación “clásico”, es posible no reconocer en absoluto la existencia de un discurso general, por lo que los estudios contemporáneos permiten revisar, discutir, matizar los puntos de llegada de los estudios “clásicos” y los posteriores. En cuarto lugar, la adhesión a los clásicos también tiene razones puramente estratégicas e instrumentales: cualquier escuela en ascenso tiene un interés inmediato en legitimarse vis-a-vis de los fundadores clásicos.⁸

Pero además de las razones funcionales, hay “razones intrínsecas”, intelectuales (Alexander, 2001). A ciertas obras se les concede el rango de clásicas porque hacen una contribución singular y permanente a la ciencia de la sociedad. En este sentido las variaciones de la ciencia social no reflejan una acumulación lineal, una cuestión susceptible de ser calculada temporalmente, sino la distribución de la capacidad humana, esencialmente aleatoria (Alexander, 2001, p. 43). Las contribuciones de las distintas investigaciones a la disciplina sociológica ha estado en gran parte inspirada en debatir los alcances y significados de obras clásicas de la sociología (Alexander, 2001, p. 52).

Sin embargo, en la disciplina Sociología de la Educación que es objeto de la presente propuesta de innovación, nos topamos con la dificultad de que los estudiantes aprendan cómo fue abordado específicamente el fenómeno educativo por distintas teorías sociológicas sin haber tenido un primer acercamiento a los textos de los clásicos o a las

⁸ Cabe aclarar aquí que este canon de autores “clásicos” no está exento de disputas. Recientemente se ha cuestionado la lógica patriarcal subyacente en la disciplina al designar como “clásicos” únicamente la producción de varones, y designarles el lugar de “padres” de la disciplina. Para contrarrestar este sesgo y visibilizar la importancia de las producciones de mujeres los orígenes de la sociología, recientemente se ha postulado la existencia de “madres fundadoras” (Lengermann & Gillian, 2019).

escuelas de pensamiento que de ellos se derivan. Los autores y escuelas de pensamiento actualmente abordados en el programa, pueden ser enraizados en estas tradiciones teóricas. En ese sentido, propongo introducir, en una primera parte del programa unas unidades destinadas al abordaje de los clásicos, para posteriormente poder exponer su abordaje del fenómeno educativo.

b. La construcción de un “punto de vista sociológico”

Una de las cuestiones que tenemos relativamente naturalizadas en la disciplina sociológica es justamente lo que implica nuestra propia perspectiva cognitiva. La pregunta sobre qué es la sociología y las dificultades que muchos de nosotros encontramos para definirlo en palabras más o menos sencillas a las personas que están por fuera de la disciplina, muestra justamente cuánto de la propia identidad profesional aparece “oculto”, cubierto de un halo que hace difícil objetivarlo y explicitarlo.

En las primeras clases de sociología de la Educación trabajamos con el texto de Bauman y May (1990) en donde se sistematizan algunas diferencias entre “sociología y sentido común”, asumiendo que ambos son conocimientos sobre lo social pero heterogéneos. La sociología se subordina a las reglas del discurso responsable de la ciencia mientras que el sentido común es un conocimiento menos vigilado y autocontrolado; busca una perspectiva más amplia (que se relaciona con el tamaño del campo en que se extrae sus datos) y esto es una diferencia cuanti-cualitativa en el uso del conocimiento; se opone a las visiones singulares del mundo (relación biografía-procesos sociales) y a la naturalización de las cosas; desfamiliariza y esto ayuda a la comprensión de lo que nos rodea y a reexaminar nuestras experiencias, alejándonos del punto de vista autoevidente y autoconfirmante que caracteriza al sentido común (Bauman & May, 1990).

Sin embargo, más allá de estos lineamientos generales, considero importante tener en cuenta que, como en todas las disciplinas, en las clases se existe un conocimiento lingüístico y socio-cultural que subyace a la capacidad de participar de eventos del propio grupo cultural e interpretarlos; es decir, participar en las clases de formas consideradas apropiadas, que suponen el manejo de la competencia lingüística legítima (Carrera, 2014). En su investigación etnográfica sobre la formación de sociólogos en la Universidad Nacional de La Plata, Cecilia Carrera (2014) identifica que la apropiación del discurso sociológico válido es parte fundamental en el proceso de formación y de incorporación a la comunidad de práctica.

En varias de las clases que la autora presencia en el marco de su investigación, docentes y estudiantes mencionan la “construcción de un punto de vista sociológico” como uno de los objetivos de la formación. En muchas clases, los docentes, como autoridades legitimadas institucionalmente, son los encargados de evaluar y señalar qué es realmente “sociológico” de los aportes que van emergiendo en el debate por parte de los estudiantes (Carrera, 2014). Este punto de vista aparecía ligado, de acuerdo a los sentidos de los sujetos investigados, a la argumentación en el contexto de una discusión y la coherencia interna con una perspectiva.

Carrera retoma el concepto de comunidad de práctica (de Lave y Wenger, 1991, citado por Carrera, 2014), para hacer visible el proceso de incorporación de nuevos sujetos a una comunidad profesional que produce y desarrolla determinados saberes y prácticas. El concepto resalta la existencia de personas conectadas entre sí por la participación en un sistema de actividad, sobre el que comparten y disputan sentidos y construyen relaciones sociales, prácticas y saberes. Se trata de un proceso colectivo en el que se producen y disputan identidades profesionales asociadas a una comunidad (Carrera, 2014).

Parte del recorrido que se espera que los estudiantes hagan, y que suele estar naturalizado, es que se distancien de las explicaciones inmediatas sobre lo social vinculado al sentido común (con razonamientos individualizantes, personalizantes, que tienen en efecto por su cercanía con lo familiar y autoconfirmante), para irse acercando cada vez más a lo que Bauman y May conceptualizan como la perspectiva cognitiva de la disciplina. En esta propuesta de innovación se desarrollarán prácticas tendientes a explicitar este proceso y orientar a los estudiantes para identificar esas habilidades y ponerlas en ejercicio.

Propuesta de innovación

Las innovaciones educativas

En esta propuesta partimos de entender las innovaciones como intervenciones alternativas situadas. Consideramos que no existen las innovaciones universales, como si fueran herramientas técnicas plausibles de ser aplicadas más allá del contexto, sino que por el contrario las innovaciones parten de identificar ámbitos y prácticas locales, sobre las que se proponen intervenir para generar un cambio. En esos contextos particulares se articulan dinámicas y configuraciones institucionales; representaciones acerca de prácticas consideradas válidas o legitimadas; posiciones y relaciones de poder y jerarquía entre los/as sujetos/as que en ellas participan, entre otras dimensiones (Ungaro & Morandi, 2022a).

En ese sentido, y tal como venimos sosteniendo a lo largo de este texto, para la siguiente propuesta de innovación hemos tenido en cuenta tanto aspectos del orden institucionales, pedagógico-didácticos y curriculares, intentado mantener una mirada desnaturalizadora de nuestras prácticas docentes a partir del reconocimiento de problemáticas en el ámbito de actuación en el que nos inscribimos como docentes, y que plantee la necesidad/posibilidad de proponer y diseñar una innovación transformadora (Ungaro & Morandi, 2022a).

En ese sentido, cualquier propuesta de innovación se sitúa, tal como plantea Eduardo Remedí (2004), entre lo instituido y lo instituyente. Mientras que lo instituido responde a la lógica que la propia institución o que las propias prácticas tienen, lógicas que están asentadas en una historia de la institución, lo instituyente remite a aquellos procesos que se están gestando, que van a devenir a futuro en nuevas prácticas. Las propuestas de innovación pueden situarse entre ambas: propuestas que parten del reconocimiento de lo instituido para proponer prácticas instituyentes.

Presentación

En primer lugar, la presente propuesta de innovación remite a los contenidos curriculares de la materia, revisando el acceso a los temas generales de la sociología y su articulación con el análisis específico de los fenómenos educativos. Para ello, se realiza previamente dos análisis: a) revisión de planes de estudio y programas de materias similares en otras universidades nacionales, de modo de evaluar las posibilidades desarrolladas por otros docentes en relación a la articulación entre los contenidos generales de la sociología y el arribo a un tema específico como la sociología de la

educación; b) revisión de versiones anteriores del propio programa de la materia Sociología de la Educación en la UNCo, repasando las unidades y bibliografía abordada históricamente, en función de partir del recorrido de la propia cátedra respecto de la selección de bibliografía y articulación de autores.

En función de este análisis se realizará una propuesta para incluir la presentación de los autores “clásicos” de la sociología (actualmente se aborda solo a Durkheim) y su vínculo con las teorías contemporáneas que abordaron el fenómeno educativo que se incluyen actualmente en el programa (marxistas de los 60’, Bourdieu, Gramsci). A su vez, se buscará revisar la bibliografía de las teorías contemporáneas abordadas, en función de mostrar matices y tensiones en las conceptualizaciones de los autores: por ejemplo, a la vez que presentar los componentes reproductivistas de la teoría de Bourdieu, rescatar la dimensión más creativa del habitus.

En segundo lugar, se propone desarrollar un cuadernillo con la bibliografía de la materia, incluyendo carátulas de presentación de cada uno de los textos donde se sitúe al autor y la obra, de modo de favorecer la lecto-comprensión académica; e incluyendo Guías de lectura que permitan a los estudiantes realizar el abordaje de los textos de manera acompañada, favoreciendo la alfabetización disciplinar.

En tercer lugar, se propone la reorganización del cronograma de actividades para la modalidad semipresencial, de modo de tener un contacto más regular con los estudiantes, desarrollando actividades en la plataforma virtual PedCo.

Revisión de programas de otras universidades nacionales

Nos proponemos revisar los programas de otras cátedras de Sociología de la Educación que se encuentren dentro de los planes de estudio de carreras de Licenciatura o Profesorado en Ciencias de la Educación (o similares) en universidades públicas nacionales, en función de analizar comparativamente el momento de la carrera en que se dicta esta asignatura y la presencia o ausencia de materias de teoría sociológica de manera previa.

Hemos identificado 27 universidades nacionales públicas que ofrecen carreras de Ciencias de la Educación, de las cuales 26 tienen la asignatura Sociología de la Educación en sus planes de estudio (quedando excluida únicamente la Universidad Nacional de

Rosario). A continuación se presenta la tabla donde se presentan esos datos, indicando universidad, carrera y año de cursado.

Tabla 3. Presencia de materia Sociología de la Educación en Carreras de Ciencias de la Educación en Universidades Públicas Argentinas, año 2022

Universidad Nacional	Carrera	Materia Sociología de la Educación	Año de cursada en el Plan de Estudios
de Buenos Aires	Lic. en Cs. de la Educación	Si	1ero
de Catamarca	Prof. en Filosofía y ciencias de la educación	Si	2do
de Córdoba	Prof. en Cs. de la Educación	Si	2do
de Cuyo	Prof. y Lic. en Cs. de la Educación	Si	3ero
de Entre Ríos	Prof. y Lic. en Cs. de la Educación	Si	3ero
de General San Martín	Prof. y Lic. en Cs. de la Educación	Si	3ero
de General Sarmiento	Lic. en Cs. de la Educación	Si	3ero
de Jujuy	Prof. en Cs. de la Educación	Si	2do
de la Pampa	Prof. en Cs. de la Educación	Si	3ero
de la Patagonia Austral	Prof. en Cs. de la Educación	Si	3ero
de la Patagonia San Juan Bosco	Prof. y Lic. en Cs. de la Educación	Si	2do
de La Plata	Prof. y Lic. en Cs. de la Educación	Si	2do
de Lanús	Lic. en gestión educativa. Orientación investigación educativa.	Si	1ero
de la Rioja	Prof. en Cs. de la Educación	Si	2do
de Lomas de Zamora	Prof. en Cs. de la Educación	Si	3ero
de Luján	Prof. y Lic. en Cs. de la Educación	Si	2do
de Mar del Plata	Prof. y Lic. en Cs. de la Educación	Si	2do
de Quilmes	Prof. y Lic. en Cs. de la Educación	Si	2do
de Rosario	Prof. en Cs. de la Educación	No	-
de Salta	Prof. en Cs. de la Educación	Si	2do
de San Juan	Prof. y Lic. en Cs. de la Educación	Si	2do
de San Luis	Prof. en Cs. de la Educación	Si	2do
de Tucumán	Prof. en Cs. de la Educación	Si	2do

de Villa María*	Lic. en Cs. de la Educación (dos años, requiere titulación previa de nivel superior)	Si	1ero
del Comahue	Lic. en Cs. de la Educación	Si	3ero
del Nordeste	Prof. en Cs. de la Educación	Si	2do año
del Sur	Licenciatura en Cs. De la Educación	Si	3ero

Fuente: Elaboración propia en base a Planes de Estudio disponibles en internet.

Tal como se puede ver, el año en que se dicta esta asignatura es muy variable, pero en ninguno de los casos supera el tercer año de formación. En todas las carreras aparece pues a las materias de teoría general abordadas en los primeros años de cursada, integrando los ciclos básicos o teóricos comunes. En todos los casos se trata de una materia obligatoria.

Tomando a las carreras de ciencias de la educación de universidades públicas nacionales que tienen dentro de su plan de estudios la materia Sociología de la Educación (es decir, quitando a la Universidad Nacional de Rosario), encontramos dos situaciones divergentes que nos resultan relevantes para el análisis comparativo. En algunos planes de estudio, la materia Sociología de la Educación ocupa el lugar de una asignatura temática específica, que es antecedida por otras materias de teoría sociológica en los primeros años de la carrera; y en otros planes de estudio esta materia es la única de teoría sociológica que tendrán los estudiantes en su carrera, y no se cuenta con materias de teoría sociológica previamente. Veamos esa información disponible en la siguiente tabla:

Tabla 4. Antecedencia de materias de teoría sociológica a la asignatura Sociología de la Educación en carreras de Ciencias de la Educación de Universidades Públicas Argentinas, año 2022

Universidad Nacional	Año de cursada de materia Sociología de la Educación	Materias anteriores de teoría sociológica	Denominación de materia anterior
de Buenos Aires	1ero	Si	Sociología en CBC
de Catamarca	2do	No	-
de Córdoba	2do	No	-
de Cuyo	3ero	No	-
de Entre Ríos	3ero	Si	Problemática Sociológica

de General San Martín	3ero	Si	Introducción a la Sociología
de General Sarmiento	3ero	Si	Sociología Clásica, Sociología contemporánea
de Jujuy	2do	Si	Sociología General
de la Pampa	3ero	Si	Sociología General
de la Patagonia Austral	3ero	Si	Sociología General
de la Patagonia San Juan Bosco	2do	No	-
de La Plata	2do	No	-
de Lanús	1ero	No	-
de la Rioja	2do	Si	Sociología
de Lomas de Zamora	3ero	Si	Introducción a la Sociología
de Luján	2do	Si	Sociología General
de Mar del Plata	2do	Si	Teoría Sociológica
de Quilmes	2do	No	-
de Salta	2do	Si	Sociología
de San Juan	2do	Si	Sociología General
de San Luis	2do	Si	Teoría Sociológica
de Tucumán	2do	No	-
de Villa María*	1ero	No	-
del Comahue	3ero	No	-
del Nordeste	2do	Si	Sociología, Introducción a las ciencias sociales.
del Sur	3ero	Si	Sociología

Fuente: Elaboración propia en base a Planes de Estudio disponibles en internet.

Son 16 (de 26) los planes de estudio en los que la materia Sociología de la Educación es antecedida por alguna materia de teoría sociológica introductoria. En estos casos, las denominaciones y contenidos de la materia anterior son variables: Sociología General, Sociología, Problemática Sociológica, Introducción a la Sociología, Sociología Clásica, Sociología Contemporánea, Teoría Sociológica, Introducción a las Ciencias Sociales. Sin embargo, existen 10 carreras en donde la materia Sociología de la Educación no es antecedida por ninguna materia similar a estas, tal como es el caso de la materia en la que me desempeño como docente en la Universidad Nacional del Comahue.

Para el siguiente análisis, compararemos cómo abordan la enseñanza de la teoría sociológica las materias Sociología de la Educación agrupándolas de acuerdo a si están antecedidas o no por otras materias sociológicas.

Para el caso de las carreras que tienen previamente una materia introductoria, analizamos los programas de Sociología de la Educación de las siguientes universidades: Universidad de Buenos Aires, Universidad Nacional de Entre Ríos, Universidad Nacional de La Pampa, Universidad Nacional de la Patagonia Austral, Universidad Nacional de Luján, Universidad Nacional de Salta, Universidad Nacional del Nordeste, Universidad Nacional del Sur. Para el caso de las materias de Sociología de la Educación que no son antecedidas por ninguna materia de teoría sociológica, analizaremos los programas de las siguientes universidades: Universidad Nacional de Catamarca, Universidad Nacional de Cuyo, Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco, Universidad Nacional de La Plata, Universidad Nacional de Tucumán.

Sobre el primer grupo de programas, de aquellas asignaturas de Sociología de la Educación que son antecedidas por alguna otra asignatura de teoría sociológica, sistematizamos la comparación en la siguiente tabla.⁹

⁹ Para un análisis más detallado, puede consultarse el Anexo 1.

Tabla 5. Abordaje de los autores clásicos en programas de materias de Sociología de la Educación que son antecedidas por otras materias de sociología o teoría social, en carreras de Ciencias de la Educación de Universidades Públicas Argentinas, año 2022

Universidad Nacional	Abordaje de los clásicos	Textos propios de los autores clásicos			Textos propios de los autores contemporáneos abordados
		Marx	Durkheim	Weber	
Universidad de Buenos Aires	De manera general en la unidad introductoria.	No	No	No	Bourdieu, Foucault, Goffman, Apple, Willis, Dubet
Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER)	La primera aborda la relación educación y sociedad, abordando las perspectivas de Durkheim y Marx (no así la de Weber)	No	Si	No	Bourdieu, Gramsci, Parsons
Universidad Nacional de La Pampa	En la primera aborda la relación entre condiciones sociales y configuración de la educación en un tiempo histórico determinado	No	Si	No	Althusser, Bourdieu
Universidad Nacional de la Patagonia Austral	La Unidad 3 presenta conceptualizaciones sobre la relación entre Estado y sociedad capitalista, abordando de manera directa textos de Marx, Durkheim y Weber. La Unidad 5 presenta el concepto de trabajo y su forma asalariada, abordando textos de Marx y autores contemporáneos	Si	Si	Si	Bourdieu, Foucault, Gramsci, Althusser, Bowles y Gintis, Shultz

Universidad Nacional de Luján	En la Unidad 2 se abordan los debates de las distintas teorías clásicas respecto de fenómeno educativos	No	Si	No	Althusser, Bourdieu, Giroux, Apple, Bowles y Gintis, Baoudelot y Establet, Freire
Universidad Nacional de Salta	La unidad 2 presenta la corriente funcionalista en sociología de la educación, centrándose en la perspectiva durkheimniana y el estructural funcionalismo	No	Si	No	Gramsci, Escuela de Frankfurt, Bourdieu, Althusser, Bonal, Giroux, Freire
Universidad Nacional del Nordeste	La segunda unidad aborda la relación entre educación y Estado Nación, problematizando las teorías funcionalistas, la categoría de clase como sistema social, las teorías de la reproducción cultural, y la relación entre disciplinamiento e instituciones.	No	Si	No	Bourdieu, Dubet, Parsons, Schultz,
Universidad Nacional del Sur	La unidad 1 donde se aborda la relación entre la educación, la integración y el consenso social, a partir de la presentación de la teoría de Durkheim	No	Si	No	Bonal, Parsons, Schultz, Althusser, Baudelot y Establet, Bourdieu y Passeron, Bowles y Gintis, Apple, Giroux, Willis

Fuente: Elaboración propia en base a Programas de asignaturas de Sociología de la Educación disponibles en internet.

Para el caso de las materias de Sociología de la Educación que no son antecedidas por ninguna materia de teoría sociológica, sistematizamos lo siguiente:

Tabla 6. Abordaje de los autores clásicos en programas de materias de Sociología de la Educación que no son antecedidas por otras materias de sociología o teoría social, en carreras de Ciencias de la Educación de Universidades Públicas Argentinas, año 2022

Universidad Nacional	Abordaje de los clásicos	Textos propios de los autores clásicos			Textos propios de los autores contemporáneos abordados
		Marx	Durkheim	Weber	
Universidad Nacional de Catamarca	La segunda unidad presenta la sociología clásica y su relación con el fenómeno educativo: se presenta la teoría de Durkheim a partir de la conceptualización de la sociedad como forma de unidad moral, el método sociológico, las formas de solidaridad social, división del trabajo, la educación como hecho social; la conceptualización weberiana de la sociología comprensiva y sus fundamentos metodológicos, la atribución de sentido, el concepto de acción social y sus tipos, la educación como sistema de dominación, educación carismática, tradicional y humanística; el concepto marxista de materialismo histórico, las relaciones de producción y la estructura clasista, las relaciones de mercado, teoría de la plusvalía	No	Sí	Sí	Althusser, Bourdieu, Giroux
Universidad Nacional de Cuyo	La segunda presenta distintos enfoques de la sociología de la educación, presentando en primer lugar a los clásicos (Marx, Durkheim y Weber)	No	No	No	

Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco	La primera unidad presenta los aportes de los clásicos para el análisis/abordaje de los fenómenos educativos	No	Sí	No	Parsons, Mills, Bourdieu, Foucault, Bowles y Gintis, Goffman
Universidad Nacional de La Plata	No se realiza un abordaje específico de las teorías clásicas	No	No	No	Bourdieu
Universidad Nacional de Tucumán	No se realiza un abordaje específico de las teorías clásicas	No	No	No	Bourdieu, Freire, Giroux, Tamarit

Fuente: Elaboración propia en base a Programas de asignaturas de Sociología de la Educación disponibles en internet.

De la presente comparación de programas de asignaturas de Sociología de la Educación se desprende que la antecedencia o no de otras materias de teoría sociológica o sociología general no parece tener incidencia en el abordaje de las teorías clásicas o contemporáneas. El abordaje de la teoría sociológica y del análisis específico de lo educativo parece ser similar en las materias que son antecedidas de otras materias de teoría social respecto de las que no.

- En general todas las asignaturas carecen de textos propios de Marx y Weber, teniendo más centralidad la presentación de la teoría de Durkheim sobre los fenómenos educativos. Suele presentarse a este autor como ejemplo de las teorías funcionalistas, e incluso en algunos programas aparece abordado en simultáneo con el estructural funcionalismo norteamericano (Parsons).
- Aquellas materias que (como Sociología de la Educación en UNComa) carecen de una materia anterior de teoría sociológica, en general no tienen una presentación de la sociología o de la teoría sociológica de manera más abarcativa. No se da lugar en el programa a la presentación del contexto de surgimiento de la sociología, la centralidad de los clásicos en ella y la vinculación con las teorías contemporáneas.
- La teoría de Marx es referenciada únicamente para contextualizar el surgimiento del capitalismo, en los casos que se aborde ese proceso histórico, pero no se presenta de modo más general su propuesta analítica o conceptos nodales. De este modo, considero que será difícil para los estudiantes conceptualizar los nexos existentes con las teorías contemporáneas que abordan desde esta perspectiva el fenómeno educativo.
- La teoría de Weber está mucho más ausente en los programas, y en ningún caso se aborda algún texto de este autor. Las pocas veces referenciado, se orienta su presentación a la contextualización del surgimiento del Estado moderno (y los conceptos de legitimidad, burocratización).
- La ausencia de las teorías de Marx y Weber en los programas de Sociología de la Educación responde a que, a diferencia de Durkheim, estos autores no abordaron de manera específica el fenómeno educativo. Sin embargo, considero que su abordaje es necesario dada la centralidad de los autores clásicos en la disciplina, y el impacto de sus conceptualizaciones y preguntas fundacionales en el desarrollo posterior de la sociología en general y de las teorías contemporáneas en particular. Simultáneamente, en la cátedra de

Sociología de la que participo abordamos la sociología de la educación no solo como un campo específico de producción científica dentro de la sociología (una “sociología especial”) sino también como una entrada para pensar sociológicamente de manera más general, es decir, como una de las áreas sociales que fueron aprovechadas por los autores para analizar el funcionamiento más general de las sociedades modernas. En este sentido, si bien Marx y Weber no analizaron específicamente el campo educativo, si teorizaron sobre el lugar que ocupa la escuela dentro del andamiaje de instituciones modernas y del Estado, de las vinculaciones entre las instituciones estatales y el modo de producción, los procesos de secularización del conocimiento, la relación entre el modo de producción y la reproducción social. Es decir, debates y conceptos retomados luego por las teorías contemporáneas. Considero pues que, teniendo en cuenta que los estudiantes no han accedido a estas teorizaciones de manera previa, es necesario incorporarlas de manera introductoria en el programa. Espero que esto favorezca la alfabetización académica disciplinar.

Revisión de programas históricos de la cátedra

A continuación describiremos comparativamente los programas de la asignatura Sociología de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue, para evaluar la propia historicidad de la cátedra en relación al abordaje de las teorías sociológicas. Compararemos los programas de los años 2007, 2011, 2016, 2017, 2018, 2020, 2021, 2022.¹⁰

En el programa del año 2007, cuya titular era Gloria Mas, el programa de la materia estaba compuesto por cuatro unidades. En la primera, llamada “La Sociología como modo de conocimiento y la construcción social de la realidad”, se proponía una conceptualización de la Sociedad como trama o red de relaciones sociales, y se tomaba posición en relación a su abordaje (su “conformación comunicativa preestructurada”, “las

¹⁰ La materia pasó por algunos cambios en relación a la composición del equipo docente en los últimos años. En el programa correspondiente al año 2007, la profesora titular era Gloria Mas, con tres ayudantes: Laura Blanco, Pablo Franco, Jorgelina Bizai. Luego la profesora Gloria Mas se jubiló y pasó a estar a cargo de la cátedra Laura Blanco, con Jorgelina Bizai y Pablo Franco como ayudantes. Desde el año 2016 quedaron únicamente las primeras dos docentes, y en el año 2021 Jorgelina Bizai tomó licencia siendo reemplazada por Anabel Beliera. En términos del contenido del programa, consideramos relevante considerar el cambio de titularidad en la materia.

formas de vida humana: sociales, económicas e históricas en relación al proceso de autogeneración”, la relación entre sociología, biología y psicología, el concepto durkheimniano de hecho social, la construcción social de la realidad a partir de la vida cotidiana). La unidad 2 se titula “El orden social”, y se describen sus contenidos refiriendo a “la utopía de la unidad frente a la complejidad”, mecanismos de coordinación de la acción, mundo de la vida, sistema, organizaciones sociales, movimientos sociales. De bibliografía en esta unidad se indica el texto de Habermas sobre la acción comunicativa y un texto de Salvia y Drydman sobre el modelo de acumulación en Argentina. Estas dos unidades iniciales parecen funcionar a modo de introducción a la sociología y algunos conceptos estructuradores. La unidad 3 y 4 analizan específicamente el fenómeno educativo: la unidad 3 llevaba por título “La educación en la integración social”, y presenta distintos enfoques sociológicos para el estudio de la educación: sociología dominante, sociología crítica, sociología emergente. A su vez, se teoriza sobre la relación entre Estado, educación pública, globalización, democracia, exclusión y solidaridad. Se aborda centralmente la teoría de Bourdieu en diálogo con textos de Castel. La unidad 4 es denominada “La responsabilidad ética del educador” y se la contextualiza en torno la “crisis actual de la educación en la Argentina”, resaltando la responsabilidad ética en los procesos educativos y el compromiso del educador. Se proponen textos de Rebellato, Maturana, Bourdieu y Passeron, Freire, Birgin, Fernández Enguita. En todas las unidades se sugería como bibliografía de referencia un texto de la titular de cátedra, por lo que asumimos que se trataba de un material que daba un marco de discusión a las distintas teorías y enfoques abordados en el programa.¹¹

En el programa del 2011, ya con Laura Blanco de encargada de cátedra, se comienza el programa exponiendo las materias del plan de estudios con las que se comparte el dictado de la asignatura Sociología de la educación, enmarcando que no se piensa el programa “de cero” sino en diálogo y relación con los contenidos abordados por otras cátedras. Se presenta una perspectiva teórico-metodológica que aborda aspectos centrales de la disciplina, sus núcleos epistemológicos y condiciones históricas de producción. Por un lado, se ubican las corrientes teóricas de la sociología de la educación tanto clásicas como contemporáneas ubicando los problemas y respuestas teóricas que le dieron al fenómeno educativo y por otro lado una mirada temática (que por definición

¹¹ Texto: Mas, Gloria y otros. El compromiso humano y el problema social. Editorial Suárez, Mar del Plata. 2004. Pág:37 a 49; 95 a 113; 117 a 127

obliga a seleccionar problemas que son actuales) a partir de análisis específicos y de investigaciones concretas llevadas a cabo desde la sociología de la educación.

El programa se organiza en cinco unidades temáticas.

La primera lleva por nombre “La sociología y la sociología de la educación”, y está dividida en dos partes: A) Surgimiento de la sociología como ciencia social. Desarrollo de los principales temas abordados por los autores clásicos de la sociología: Marx, Weber y Durkheim: Integración social, Alienación y clases sociales; B) La sociología y su relación específica con la educación. Análisis de los distintos modos de entender la configuración del campo educativo en el marco de una mirada sociológica. Plantea una introducción general a los campos disciplinares de las ciencias sociales que abordan las relaciones entre educación y sociedad. La pregunta fundamental es ¿Qué abarca y cómo se enfoca el conocimiento de las ciencias sociales sobre la educación? Como bibliografía se incluyen textos de comentaristas que reponen la centralidad de los clásicos de la sociología (como Archenti & Aznar, 1988; Jiménez, 1994) y otros que presentan específicamente el campo de la sociología de la educación (como Ibarrola, 1994). Como veremos más adelante, en las siguientes versiones del programa esta unidad tendió a desaparecer. Propongo retomar la experiencia histórica de la cátedra en este sentido, y reponer esta unidad introductoria, donde se reponga el contexto de surgimiento de la sociología y la centralidad de los clásicos en la constitución de la disciplina.

La unidad 2 lleva por título “Grandes cuerpos teóricos clásicos: el funcionalismo”, y se aborda la teoría de Durkheim y el funcionalismo. La pregunta eje es acerca de la centralidad de la educación en la sociedad moderna y su papel en la integración social y como garante de equilibrio del sistema social. Se abordan textos del propio autor, así como de comentaristas y de Parsons.

La unidad 3 se titula “La perspectiva crítico-reproductivista”, y se presenta centralmente la teoría de Bourdieu en torno al concepto de capital cultural. Se abordan textos propios del autor y otras investigaciones empíricas que ejemplifican el enfoque.

La unidad 4 aborda el tema de “Escuela, poder y hegemonía”, presentando aportes de la pedagogía crítica y sus intentos de recuperar la dimensión activa y transformadora de los sujetos en el encuentro educativo, partiendo del pensamiento pedagógico de Freire y Gramsci. Se abordan textos de estos autores, además de otros de Portantiero, Tamarit, Tedesco, Tenti Fanfani y Torres.

La unidad 5 se titula “Educación, clases sociales y desigualdad”, y se aborda el contexto histórico específico del Neoliberalismo y educación, los conceptos de

desigualdad y exclusión en relación a los fenómenos educativos. Se abordan textos de Gentili, Robert Castel, Arroyo, Kaplan, Poliak, Svampa, Tenti Fanfani, Tiramonti.

En el programa del año 2016, en el apartado Fundamentación y organización de la materia, se realiza una aclaración importante con la que se organiza el programa. Se toma en cuenta la tríada teoría-metodología e historia, ofreciendo un doble enfoque para el abordaje de la Sociología de la Educación: por un lado, una mirada que ubica las corrientes teóricas de la sociología de la educación tanto clásicas como contemporáneas, y por otro lado una mirada temática (que por definición obliga a seleccionar problemas que son actuales) a partir de análisis específicos y de investigaciones concretas.

Se aclara a su vez que se concibe a la sociología de la educación en el marco de la teoría sociológica y no sólo como un recorte temático o disciplinar. La teoría no es solo el conocimiento acumulado en la historia de una disciplina sino también el instrumento para hacernos nuevas preguntas e incluso para cuestionarnos el conocimiento heredado.

El programa se organiza en 5 unidades, que replican las unidades del programa del 2011 aunque con algunas modificaciones. En la unidad 1 se modifican algunos textos indicados como bibliografía obligatoria y optativa en la unidad 1, incorporando un texto referido a la centralidad de los clásicos en la teoría sociológica. La unidad 2 se mantiene igual. La unidad 3 tiene algunas modificaciones sustanciales, al incorporar la teoría de Baudelot y Establet además de abordar la teoría de Bourdieu. La descripción de los contenidos es igual, salvo que se incorporan textos. La unidad 4 cambia al incorporar el concepto de “resistencia” a los anteriormente incluidos “Escuela, Poder, Hegemonía”. La descripción de los contenidos es la misma y la bibliografía aborda las mismas corrientes teóricas (Gramsci y Freire), pero se modifican algunos textos. La unidad 5 lleva el mismo título y descripción de contenidos, aunque se incorporan algunos textos sobre la educación en argentina.

En el programa del año 2017 replica el programa del año anterior en relación a la organización de las unidades y descripción de contenidos, pero se modifican algunos textos obligatorios. En la unidad 1 se agregan dos textos referidos a la presentación de las teorías sociológicas de la educación y debates vinculados al caso argentino. La unidad 2 se mantiene igual. La unidad 3 modifica su nombre a “Educación y reproducción social”, eliminando la referencia específica a la teoría de Bourdieu y Baudelot y Establet en el título; los contenidos se mantienen iguales; y se modifican algunos textos obligatorios (incorporando un texto de Giroux y uno de Willis, y eliminando el abordaje de Baudelot y Establet). La unidad 4 mantiene el título, pero se modifica la descripción de contenidos

y textos, dejando de abordar la teoría de Paulo Freire, y dando mayor centralidad a la teoría de Gramsci. La unidad 5 modifica su título para enraizar más claramente en la experiencia argentina reciente: “Educación, clases sociales y desigualdad. Argentina en los últimos 40 años”; la descripción de contenido y textos se mantienen igual.

En el programa del año 2018 encontramos algunos cambios significativos. En todas las unidades se incorporan artículos periodísticos de actualidad para trabajar los conceptos abordados. No se aclara en el programa qué tipo de trabajo se realiza con esos artículos en clase.

La unidad 1 cambia su nombre: anteriormente se titulaba “La sociología y la sociología de la educación” y pasa a llamarse “La sociología de la educación: Preguntas y problemas”, y se elimina toda la “parte A” de esta unidad anteriormente destinada a presentar el surgimiento de la sociología como ciencia social, los clásicos y los conceptos nodales de sus orígenes. Los contenidos se remiten más directamente al campo de la sociología de la educación, manteniendo lo que anteriormente se llamaba “Parte B”: La sociología y su relación específica con la educación. Análisis de los distintos modos de entender la configuración del campo educativo en el marco de una mirada sociológica. Plantear una introducción general a los campos disciplinares de las ciencias sociales que abordan las relaciones entre educación y sociedad. La bibliografía cambia, dejando únicamente dos textos obligatorios (de los seis presentes en el programa anterior para la unidad 1), y ambos se orientan a presentar la relación entre sociología y educación (Bonal, 1998; Torres Novoa, 1981). A su vez, se referencian dos “Artículos seleccionados para trabajar la unidad”: uno de Grimson (2015) y un debate sobre el pasado y la educación publicado en *Le Monde Diplomatique*.

La unidad 2 deja de centrarse únicamente en la teoría de Durkheim, y se lo vincula directamente con las teorías funcionalistas y del capital humano, llevando por título “Los aportes de las corrientes funcionalistas: Desde Durkheim hasta las teorías del capital humano”, centrándose en los conceptos de meritocracia y movilidad social. Se incorpora un texto de Bonal que presenta las teorías funcionalistas y se quitan el texto de Ornelas (1994) y de Ortega (1986), y se incorpora un artículo periodístico como material didáctico.

Otro de los cambios estructurales es la incorporación de una unidad específica sobre marxismo, titulada “Marxismo y educación: Acercamiento a las teorías de la reproducción: Los aportes del marxismo para pensar la escuela capitalista y la escuela en el capitalismo”, cuyos contenidos son descriptos de la siguiente manera: “Reproducción,

conflicto, contradicción y correspondencia entre la escuela y las estructuras capitalistas. La pregunta es acerca del lugar de la escuela como reproductora de un orden social desigual y las posibilidades de los sujetos de revertir estas situaciones en el marco de la escolarización formal. ¿La educación como ilusión enmascarante?”. En esta unidad se abordan cinco textos obligatorios, que incluyen el texto de Baudelot y Establet que había sido eliminado en la versión anterior del programa. Se abordan textos de Bonal, Baudelot y Establet, Joseph y Rumney, Fernández Enguita, Giroux, Tedesco.

En la unidad 4 se aborda específicamente la teoría de Pierre Bourdieu en torno al concepto de violencia simbólica y reproducción de la desigualdad escolar. En los contenidos se desglosan los conceptos de campo, habitus y capital; arbitrario cultural, violencia simbólica, desigualdades sociales, desigualdades escolares. Se abordan textos similares a las versiones anteriores del programa, y se incorpora un artículo periodístico para trabajar la unidad.

La unidad 5 se llama “Pensar la escuela y la educación desde la noción de hegemonía: Los aportes de Antonio Gramsci y la mirada desde Argentina”, e incorpora textos de Campione, Gramsci, Portantiero, Tamarit, Tedesco, Tenti Fanfani, Thwaites Rey. La misma aborda pues tanto la teoría Gramsci como su recepción e interpretación por parte de teóricos nacionales, en torno al debate sobre la noción de hegemonía y educación.

Se agrega una unidad al programa, la unidad 6, que replica la última unidad de los programas anteriores, destinada al análisis de la realidad educativa argentina reciente. La misma lleva por título “Pensar la educación desde Argentina y sus transformaciones”, e incorpora textos de Filmus, Gentili, Kaplan, Aguirre, Svampa, Tedesco, Varesi.

En el programa del año 2020, se vuelve a la versión del programa organizado en 5 unidades. En la primera unidad, que replica el título y contenidos anteriores, vinculado a una presentación de la sociología de la educación, se incorpora la novedad del análisis específico de la educación durante la pandemia de COVID19. Para ello se incorporan artículos periodísticos que analizan diferentes aspectos sociológicos del fenómeno, de diferentes autores: Naomi Klein, Paula Canelo, Ignacio Ramonet, Darío Sztajnszrajber. A su vez, se incorpora un texto de introducción a la teoría sociológica, de Bauman y May (1990). La unidad 2 replica la del programa de 2018, pero incorpora la pregunta sobre si será la corriente funcionalista la que hegemonizará la política educativa de la postpandemia, y se agrega un texto de Indar y Vázquez (s. f.). La unidad 3 se mantiene similar en título y contenido, abordando las teorías marxistas respecto del análisis del

fenómeno educativo, pero se abandona el texto de Bonal, Fernández Enguita y nuevamente el texto de Baudelot y Establet, quedando únicamente el texto de Giroux, el de Tedesco e incorporando una ficha de cátedra. La unidad 4 presenta la teoría reproductivista de Pierre Bourdieu, manteniendo titulación y contenidos, aunque hay algunos cambios de textos (se quitan los textos de Kaplan, Gutiérrez, y Tenti Fanfani; se agrega un texto de Torres Santomé). La unidad 5 se mantiene igual en términos de título y contenido, pero hay modificaciones de la bibliografía obligatoria, eliminando los textos de primera mano de Gramsci, y dejando únicamente textos de comentaristas (Portantiero, Tamarit), un texto de Giroux, y tres textos para abordar la realidad argentina a la luz del debate sobre hegemonía neoliberal (Díaz Gutiérrez, Tenti Fanfani, Tedesco). Se elimina la unidad 6.

El programa del año 2021 (año en el que me incorporé como ayudante de cátedra), está estructurado en cuatro unidades. La unidad 1 presenta “La sociología de la educación problemas y perspectivas”, y la descripción de contenidos es similar a años anteriores. Se aborda un texto de Bauman de introducción a la perspectiva sociológica, un texto de Binimelis que debate la centralidad del conocimiento en la organización social actual, un texto de Fernández Enguita, y uno de Kaplan que presentan preocupaciones y debates actuales de la educación en argentina en contexto de pandemia. La unidad 2 presenta la teoría Durkheimniana, pero el título ya no la vincula directamente al funcionalismo. Esta unidad lleva por título “La educación y los procesos de socialización, diferenciación e integración social”, y los contenidos ponen en primer plano la educación como hecho social, y su papel en la integración y estructuración social. Se abordan textos de primera mano de Durkheim, un texto de Bonal sobre las teorías funcionalistas de la sociología de la educación, un texto de Emilio Tenti Fanfani que debate la cuestión del vínculo intergeneracional en la escuela, un texto de Indart y Vázquez respecto al nuevo conservadurismo educativo, y un texto de Botinelli sobre la fragmentación del sistema educativo argentino.

La unidad 3 unifica lo que en versiones anteriores del programa aparecía como una unidad destinada a las teorías marxistas y una unidad a Bourdieu. En este caso, la unidad lleva por título “La educación, la escuela y los procesos de reproducción social” y esta subdividida en dos partes: la parte 1 comienza con un texto de Giroux donde se presentan las teorías de reproducción y resistencia, y una serie de textos abocados al análisis de argentina (Castellani, Bonilla, Tedesco, Salvia); la parte 2 presenta la teoría de Pierre Bourdieu, retomando textos abordados con anterioridad (Bourdieu, Bourdieu y

Saint Martin, Torres Santomé) e incorporando otros (Kessler, Meo, Rimbart, Alvarez Uria).

La unidad 4 se titula “La educación y la transformación social. Pensar la escuela y la educación desde la noción de hegemonía y resistencia”, y aborda textos vinculados a la noción de hegemonía (Gramsci, Manacorda, Portantiero, Tedesco, Tenti Fanfani, Tamarit, Ouviaña)

El programa del año 2022 está organizado en 4 unidades, y replica la estructura y contenidos del programa del año anterior, habiendo únicamente cambios de textos. La unidad 1 se mantiene igual en título y contenido, aunque cambian algunos textos (se quita el texto de Binimelis, Fernández Enguita y Kaplan, y se pasa aquí el texto de Botinelli que anteriormente estaba en la unidad 2, y se suma uno de Tenti Fanfani). La unidad 2 se mantiene igual en título y contenidos, pero también se cambian algunos textos (se mantiene el de Durkheim, se pasa aquí el de Kaplan que estaba anteriormente en la unidad 1, y se quitan los de Bonet, Indart y Vázquez). La unidad 3 se mantiene dividida en dos partes, aunque la primera no se orienta a discutir la noción de capital humano desde una perspectiva que contemple la desigualdad estructural; y una segunda parte que aborda la teoría de Bourdieu. Se reduce la descripción de los contenidos a la relación entre desigualdades sociales y desigualdades escolares, a partir de los conceptos capital cultural/habitus/violencia simbólica. A su vez, se incorpora un texto de Willis. La unidad 4 se orienta a presentar la teoría Gramsciana.

A continuación, mostramos la tabla de síntesis de estas comparaciones de programas de la cátedra:

Tabla 7. Comparación de distintas versiones de programas de Sociología de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue, periodo 2007-2022

Año del programa	Cant. de unidades	Introducción a la sociología, contexto de surgimiento.	Presentación de teorías clásicas	Abordaje de perspectiva clásica a la educación			Textos propios de los autores clásicos			Unidad específica sobre realidad argentina	Textos propios de los autores contemporáneos abordados
				Marx	Durkheim	Weber	Marx	Durkheim	Weber		
2007	4	No	No	No	No	No	No	No	No	No	Bourdieu, Habermas, Freire
2011	5	Si	Si	No	Si	No	No	Si	No	Si	Bourdieu, Gramsci, Freire
2016	5	Si	No	No	Si	No	No	Si	No	Si	Baudelot y Establet, Bourdieu, Gramsci, Freire
2017	5	Si	No	No	Si	No	No	Si	No	No	Bourdieu, Gramsci, Freire, Willis
2018	6	No	No	Si	Si	No	No	Si	No	Si	Baudelot y Establet, Bourdieu, Gramsci, Freire, Giroux
2020	5	No	No	Si	Si	No	No	Si	No	No	Baudelot y Establet, Bourdieu, Gramsci, Giroux
2021	4	No	No	No	Si	No	No	Si	No	No	Bourdieu, Gramsci, Giroux
2022	4	No	No	No	Si	No	No	Si	No	No	Bourdieu, Gramsci, Giroux, Willis

Fuente: Elaboración propia en base a Programas de asignaturas de Sociología de la Educación disponibles en internet.

Propuesta innovadora

a. Modificación del Programa de la materia

Propongo redefinir la organización de las unidades del programa a partir de la experiencia histórica de la cátedra, retomando algunas propuestas de programas anteriores, y retomando algunos textos y contenidos de los programas de otras universidades nacionales analizados en este TFI. Las propuestas centrales son:

- a. Mantener del programa la Introducción, Fundamentos, Objetivos, Propósitos, Evaluación, Acreditación.
- b. Volver al esquema de seis unidades, reestructurando los contenidos.
- c. Destinar una unidad a realizar una introducción a la sociología, su contexto de surgimiento y la centralidad de los clásicos en la conformación de la teoría social, la relación entre sociología y educación.
- d. Mantener una unidad destinada a la teoría de Durkheim: no vinculada al estructural funcionalismo sino a los conceptos de integración, lazo social, moral colectiva; tal como figura en las últimas versiones del programa.
- e. Mantener una unidad completa destinada a Marx y las escuelas contemporáneas que se enraízan en esta teoría, volviendo a versiones anteriores del programa donde figuraba como unidad autónoma, y no como una parte dentro de otra unidad.
- f. Incorporar una unidad destinada a la perspectiva de Max Weber y su vínculo con la sociología de la educación.
- g. Mantener una unidad destinada a la teoría de Pierre Bourdieu.
- h. Mantener una unidad destinada a la teoría de Gramsci, y ponerla en vinculación con autores como Freire.
- i. Eliminar la unidad destinada al análisis del neoliberalismo en Argentina, e incorporar en todas las unidades investigaciones empíricas sobre nuestra realidad nacional que nos permitan poner en juego los conceptos de cada unidad. Para ello reorganizaremos la bibliografía existente en dos partes dentro de cada unidad: una parte de abordaje de los aportes teóricos del autor/escuela para pensar el fenómeno educativo, y un segundo momento de abordaje de investigaciones empíricas argentinas que retomaran dichos aportes.

- j. Retomar textos de la actual bibliografía citada en el programa, pero modificando su orden y secuenciación. Agregar textos a la bibliografía obligatoria.

Contenidos actuales:

Unidad I: La sociología de la educación problemas y perspectivas

La sociología y su relación específica con la educación. ¿Qué sociedad? ¿Qué educación? La educación y la escuela en la sociología de la educación: cuestiones históricas – sociales a partir de su conformación. Preocupaciones actuales.

Bibliografía:

Bauman Zigmund (1990). Introducción: Sociología ¿para qué? (páginas 7-24). En Pensando Sociológicamente. Ediciones Nueva Visión. Buenos Aires.

Bottinelli Leandro. Educación y desigualdad Un repaso por algunos aportes de la sociología de la educación en la Argentina.

Tenti Fanfani, E. (2021). La escuela bajo sospecha. Sociología progresista y crítica para pensar la educación para todos. Buenos Aires: Siglo XXI Editores (Introducción), pp. 38-62

Unidad II: La educación y los procesos de socialización, diferenciación e integración social

La educación como hecho social, el papel de la escuela como agente de socialización del individuo y de integración de la sociedad. El problema de las generaciones y la construcción del lazo social. La pregunta eje es acerca de la vigencia de la centralidad de la educación en la sociedad moderna, su papel en la integración social y estructuración social.

Bibliografía:

Durkheim, Emile (1989). Educación y Sociología. En Antología. Sociología de la Educación, Maier, Joseph y Rumney, Jay (comp.). Editorial Paidós. Buenos Aires.

Kaplan, Carina. La escuela como organizadora de lazo social en tiempos de pandemia pp. 149-155. En Bitácora de Cuarentena

Tenti Fanfani, Emilio (2012). Docentes y alumnos: encuentros y desencuentros entre generaciones. En La escolarización de los adolescentes: desafíos culturales, pedagógicos y de política educativa. 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IPE –Unesco.

Unidad III: La educación, la escuela y los procesos de reproducción y diferenciación social

Las teorías funcionalistas y del capital humano: entre la meritocracia y la movilidad social. La crítica marxista: Reproducción, conflicto, contradicción y correspondencia entre la escuela y las estructuras capitalistas. La pregunta es acerca del lugar de la

escuela como reproductora de un orden social desigual y las posibilidades de los sujetos de revertir estas situaciones en el marco de la escolarización formal. ¿La educación como ilusión enmascarante?

Parte 1:

Bonal, X. (1998). La corriente funcionalista de la sociología de la educación. Apartados 2.1, 2.2, 2.3 y 2.6. En *Sociología de la educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*. Barcelona: Paidós. pp. 29-46, 62-69.

Capocasale, A. (2000). “Capital humano y educación. Otro punto de vista”. *Revista Nueva Sociedad* N° 165. pp. 73-84.

Giroux Henry A. (1985) Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico. En *Cuadernos Políticos*, número 44 México, D. F., editorial Era, julio-diciembre de 1985

Castellani Ana (2019) ¿Qué hay detrás de las fundaciones y ONGs educativas? Las redes de influencia público-privadas en torno a la educación argentina (2015-2018). *Observatorio de las Elites*. CITRA

Parte 2:

La propuesta de Bourdieu: Pensar cómo las desigualdades sociales se convierten en desigualdades escolares: capital cultural/habitus/violencia simbólica

Bibliografía:

Bourdieu, Pierre y Saint Martín, Monique (1998), “Las categorías del juicio profesoral” En *Revista Propuesta Educativa*, año 9, núm. 19, FLACSO/Novedades Educativas, Buenos Aires.

Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean Claude (2003), “Los herederos. Los estudiantes y la cultura”, Edit. Siglo XXI, Buenos Aires, Introducción, cap. 1 y conclusión.

Gutierrez, Alicia B. (2005), “Las prácticas sociales. Una introducción a Pierre Bourdieu”, cap. 2 y 3, Editorial, ciudad.

Torres Santomé, Jurjo. Capítulo IV: Las teorías de la reproducción: La reproducción cultural en “Sociología de la educación. Antología” extraído de *El currículum oculto*. Sexta edición. Ed. Morata. Madrid, España, 1998. Págs. 88-112 edición agosto 2020 | N°254

Willis, P. (1999) *Producción Cultural no es lo mismo que Reproducción Cultural*, que a su vez no es lo mismo que Reproducción Social, que tampoco es lo mismo que Reproducción. En H. Velasco (Ed.): *Lecturas de antropología para educadores*, Madrid: Trotta.

Selección de textos a presentar por grupos:

1. Bayón, M. C. y Saraví, G. (2019). La experiencia escolar como experiencia de clase. *Fronteras morales, estigmas y resistencias*. *Revista Desacatos* 59, 68-85
2. Victoria Gessaghi (2015) *Familias y escuelas: construcción del sentido de la escuela y la escolarización en “la clase alta argentina”*.
3. María Laura Diez, Gabriela Novaro ¿Una inclusión *silenciosa* o las sutiles formas de la discriminación? En *Reflexiones a propósito de la escolarización de niños bolivianos* En: Courtis, Corina y María Inés Pacea (comps) (2011). *Discriminaciones étnicas y nacionales. Un diagnóstico*

participativo. Editores del Puerto y Asociación por los Derechos Civiles. ISBN 978 987 1397 77 8.

4. Kessler, Gabriel (2002). La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires. Unesco.

5. Meo, Analía Inés (2012). Desigualdades e identidades sociales en contextos de fragmentación educativa. Un estudio cualitativo en dos escuelas de la Ciudad de Buenos Aires. Revista Iberoamericana de Educación

Unidad IV: La educación y la transformación social. Pensar la escuela y la educación desde la noción de hegemonía y resistencia

Educación, cultura y política. La hegemonía como relación pedagógica. Los educadores como intelectuales. Conformismo social, sentido común y praxis educativa. La escuela: entre la hegemonía y la construcción de hegemonías alternativas en Argentina.

Bibliografía:

Gramsci, Antonio (2011) “El privilegio de la ignorancia”, incluido en Hillert, Flora, Ouviña, Hernán; Rigal, Luis y Suárez, Daniel: Gramsci y la educación. Pedagogía de la praxis y políticas culturales en América Latina, Editorial Novedades Educativas, Buenos Aires.

Gramsci, Antonio (1986) Cuadernos de la Cárcel: El materialismo histórico y la filosofía de B. Croce. Juan Pablos Editor, México. Selección de textos.

Gramsci, Antonio (1975) Cuadernos de la Cárcel: Los intelectuales y la organización de la cultura. Juan Pablos Editor, México. Selección de textos.

Ouviña Hernán (2010) El joven Antonio Gramsci y la experiencia de la escuela de L' Ordine Nuovo. Batalla de ideas, Sección Pensamiento crítico 149.

Portantiero, Juan Carlos (1994), “Gramsci y la educación”, en Sociología de la Educación. Corrientes contemporáneas, Torres Carlos y Rivera Guillermo (comp), Miño y Dávila Editores, Buenos Aires, pp. 219 a 226.

Tedesco Juan Carlos (2002), “Educación y hegemonía en el nuevo capitalismo”, Revista Propuesta Educativa, FLACSO, Buenos Aires. <http://www.mecd.gov.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre2001/re20010710351.pdf?documentId=0901e72b8125dd27>

Tenti Fanfani, Emilio (2005), “Notas sobre la escuela y los modos de producción de la hegemonía”. Rev. Propuesta Educativa, FLACSO, Buenos Aires. <http://biblioteca.usbbog.edu.co:8080/Biblioteca/BDigital/28735-07.pdf>

Tamarit, José (1990), “La función de la escuela, conocimiento y poder”, en Revista Argentina de Educación, A.G.C.E., Buenos Aires. Año VI N° 10.

Ouviña, Hernán (2013) “Los aportes de Antonio Gramsci para (re)pensar la praxis educativa y el cambio social” En Visotsky J. y Junge, G., 2013, Inventamos o erramos. Educación popular y lucha de clases. Educo, Neuquén

Willis, P. (2008). “Los soldados rasos de la modernidad. La dialéctica el consumo cultural y la escuela del siglo XXI” en Revista de la Asociación de Sociología de la Educación N° 3. pp. 43-66.

Propuesta de modificación de unidades:

Unidad I: El punto de vista sociológico y la sociología de la educación

El punto de vista sociológico. La sociología en el marco de las ciencias sociales. El carácter científico de la sociología. Conocimiento sociológico y sentido común: diferencias y relaciones. La etapa fundacional de la sociología en el contexto del mundo moderno (revolución industrial y revolución democrática). La centralidad de los “clásicos”: Marx, Durkheim y Weber. La sociología y su relación específica con la educación. La educación y la escuela en la sociología de la educación: cuestiones históricas – sociales a partir de su conformación.

Bibliografía obligatoria:

Aznar Luis, Archenti Nélica (1987) “Actualidad del Pensamiento sociopolítico clásico”. EUDEBA. Buenos Aires. Argentina. (págs. 39 a 113)

Bauman, Z. y May, T.; Pensando sociológicamente, Nueva Visión, Bs. As., 2007, Introducción.

De Ibarrola, María (1994) “Enfoques sociológicos para el estudio de la educación” en González Rivera y Torres (comp.) Sociología de la educación. Corrientes contemporáneas. Miño y Dávila. México.

Fernández Enguita, M. (1999) “La sociología clásica” En Sociología de la Educación. Editorial Ariel. Barcelona.

Jimenez Edgar, (1994) Perspectivas latinoamericanas de la sociología de la educación en “Sociología de la Educación. Corrientes contemporáneas. Miño y Dávila Editores. Buenos Aires

Nisbet, R., La formación del pensamiento sociológico 1, Amorrortu, 1990, cap. 2 (“Las dos revoluciones”).

Bibliografía ampliatoria:

Alexander, J. (2001). La centralidad de los clásicos. En A. Giddens & J. Turner (Eds.), La teoría social hoy (pp. 22-80). Alianza

Bourdieu, P.; "Una ciencia que incomoda", en Bourdieu, P.; Sociología y cultura. Grijalbo, México, 1990.

Hobsbawm, E.; Las revoluciones burguesas, Guadarrama, 1971, cap. 2 (“La revolución industrial”) y cap. 3 (“La revolución francesa”).

Unidad II: Durkheim. La educación y los procesos de socialización, diferenciación e integración social

Orden, regulación e integración social en E. Durkheim: división del trabajo social, solidaridad y conciencia colectiva; orden normativo, conformidad y anomia. La educación como hecho social, el papel de la escuela como agente de socialización del individuo y de integración de la sociedad. El problema de las generaciones y la construcción del lazo social. La integración social según la corriente Estructural-Funcionalista. La pregunta eje es acerca de la vigencia de la centralidad de la educación

en la sociedad moderna, su papel en la integración social y estructuración social. La educación como sistema social. El papel del Estado.

*Debate a partir del contexto local: construcción del lazo social y la escuela, encuentro entre generaciones.

Bibliografía obligatoria:

Conceptos estructurantes

Durkheim, E., Escritos selectos (Selección realizada por A. Giddens); Nueva Visión, Buenos Aires, 1993 (“Características de los fenómenos morales”; “Lo ‘normal’ y lo ‘patológico’”; “Sanciones represivas y solidaridad mecánica”, “El crecimiento de la diferenciación estructural en el desarrollo social”; “La declinación de la solidaridad mecánica y el surgimiento del individualismo moral”; “Educación y sociedad”).

Durkheim, E., Las reglas del método sociológico, E. Pleyade, Bs. As., 1970 (Prefacio a la segunda edición).

Giddens, A.; Sociología, Alianza, Madrid, 1991, caps. 3 (“Socialización”), cap. 5 (“Conformidad y desviación”) y cap. 9 (“Grupos y organizaciones”).

Portantiero, J.C., La sociología clásica: Durkheim y Weber, CEAL, 1986, Introducción.

Tema: La construcción del lazo social y la escuela durante la pandemia

Kaplan, Carina. La escuela como organizadora de lazo social en tiempos de pandemia pp. 149-155. En Bitácora de Cuarentena

Welschinger N. y Montero J. (2021): “Pedagogías pandémicas. ¿Son clases las clases virtuales?”. Recuperado a partir de <http://revistaanfibia.com/ensayo/son-clases-las-clases-virtuales/>

Arroyo, Mariela (2004), “¿Hay en la escuela algo que tenga que ver con un proyecto común?”, en La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media, Tiramonti, Guillermina (comp.), Buenos Aires.

Bibliografía ampliatoria:

Bauman, Z.; Pensando sociológicamente, Nueva Visión, Bs. As., 1990, cap. 1 (“Libertad y dependencia”).

Bonal, X. (1998). La corriente funcionalista de la sociología de la educación. Apartados 2.1, 2.2, 2.3 y 2.6, En Sociología de la educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas. Barcelona: Paidós. pp. 29-46, 62-69.

Giddens, A.; Sociología, Alianza, Madrid, 1991, caps. 3 (“Socialización”), cap. 5 (“Conformidad y desviación”) y cap. 9 (“Grupos y organizaciones”).

Ornelas, Carlos (1994) Educación y sociedad: ¿Consenso o conflicto? en González Rivera y Torres (comp.) Sociología de la educación. Corrientes contemporáneas, México, Miño y Dávila, 1994.

Ortega, F. (1999) – La educación como forma de dominación. Una interpretación de la sociología de la educación Durkheimiana. En Sociología de la Educación. Eds. Mariano Fernández Enguita y Jesús M. Sánchez. Editorial Ariel. Barcelona.

Ortiz, R. (2004). Taquigrafiando lo social. Siglo Veintiuno Editores Argentina.

Parsons, T.: "Las funciones sociales de la clase escolar" en A. Grass (comp.): Sociología de la educación. Textos fundamentales, Narcea, Madrid, 1976. (p. 52-60)

Ramos Torre, R. (2000). La sociología de Émile Durkheim. Patología social, tiempo, religión. Reis. Revista Española de Investigaciones Sociológicas, 89, 344-349.

Tenti Fanfani, E., "Socialización", en Altamirano, C. (director), Términos críticos de sociología de la cultura, Paidós, 2002.

Unidad III: Marx. La educación, el conflicto, la desigualdad y el cambio

Las clases, su conflicto y el cambio social en Karl Marx; nuevos aportes dentro de la perspectiva marxista. El cambio como evolución/ diferenciación y como transformación revolucionaria. Reproducción, conflicto, contradicción y correspondencia entre la escuela y las estructuras capitalistas. La pregunta es acerca del lugar de la escuela como reproductora de un orden social y económico. ¿La educación como ilusión enmascarante?

Debate a partir del contexto local: Mérito y educación

Bibliografía obligatoria:

Anyon, J.: "Clase social y conocimiento escolar" F. Enguita, ib. idem. (566-591)

Baudelot, Ch. y Establet R (1976), "El aparato escolar y la reproducción de las relaciones sociales de producción" en Antología. Sociología de la Educación, Maier,

Fernández Enguita (1999), El marxismo y la educación: un balance. En Sociología de la Educación, Eds. Fernandez Enguita y Jesús Sanchez. Editorial Ariel. Barcelona.

Giddens, A.; El capitalismo y la moderna teoría social, Labor, Barcelona, 1994, cap. 4 ("Teoría del desarrollo capitalista. La teoría de la plusvalía"; fragmento: pp. 97-114).

Giddens, A.; La estructura de clases en las sociedades avanzadas, Alianza, Madrid, 1993, cap. 1 ("La teoría de las clases en Marx").

Giroux Henry A. (1985) Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico. En Cuadernos Políticos, número 44 México, D. F., editorial Era, julio-diciembre de 1985

Marx, K.; Selección de textos de Manifiesto del Partido Comunista, Trabajo asalariado y capital, Introducción a la crítica de la economía política y Acumulación primitiva y formación del proletariado, VVEE.

Willis, P. (2017). Aprendiendo a trabajar: Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera. Ediciones AKAL.

Debate: Mérito y educación

Bayón, M. C. y Saraví, G. (2019). La experiencia escolar como experiencia de clase. Fronteras morales, estigmas y resistencias. Revista Desacatos 59, 68-85

Busso, M., & Pérez, P. E. (2019). El velo meritocrático: Inequidades en la inserción laboral de jóvenes durante el gobierno de Cambiemos. *RevIISE - Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, 13(13), 133-145.

Capocasale, A. (2000). "Capital humano y educación. Otro punto de vista". *Revista Nueva Sociedad* N° 165. pp. 73-84.

Castellani Ana (2019) ¿Qué hay detrás de las fundaciones y ONGs educativas? Las redes de influencia público-privadas en torno a la educación Argentina (2015-2018). Observatorio de las Elites. CITRA

Kaplan, Carina (2005), "Desigualdad, fracaso, exclusión. ¿Cuestión de genes o de oportunidades?", en *Desigualdad educativa. La naturaleza como pretexto*. Noveduc, Buenos Aires.

Tenti Fanfani, E. (2021). La escuela bajo sospecha. Sociología progresista y crítica para pensar la educación para todos. Buenos Aires: Siglo XXI Editores (Introducción), pp. 38-62

Victoria Gessaghi (2015) Familias y escuelas: construcción del sentido de la escuela y la escolarización en "la clase alta argentina"

Bibliografía ampliatoria:

Althusser (2008), *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. En *Ideología. Un Mapa de la cuestión*. Edit. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.

Ansaldi, W. y Funes P., "La revolución: ese sueño eterno". Introducción al Documento de Trabajo 58, 2ª edición, *Teorías de las revoluciones latinoamericanas*, CINAP, Bs. As., 1996.

Giner, S.; *Sociología*, Península, 1996, cap. 9 ("El cambio social y las sociedades modernas").

Unidad IV: Weber

La sociología comprensiva: sus fundamentos metodológicos. Sentido y comprensión. El concepto de acción social y sus tipos. La educación como sistema de dominación. Tipos puros de dominación y fundamentos de la legitimidad. Dominación legal con administración burocrática. Las agencias de socialización y legitimación. Debate: Estado, educación y fragmentación

Bibliografía obligatoria:

Giddens, A.; *Sociología*, Alianza, Madrid, 1991, cap. 10 ("Política, gobierno, estado"), esp. pp. 331-359.

Lerena C (1999) Educación y cultura en Max Weber. En *Sociología de la educación*. Eds. Mariano Fernández Enguita y Jesús Sánchez. Editorial Ariel. Barcelona.

Portantiero, J. C. y De Ipola, E., *Sociedad y Estado en el pensamiento clásico*, Cántaro, 1987, Introducción (esp. págs. 32-35) y Selección de Textos de M. Weber (esp. "El estado racional..."; "La empresa estatal..."; "Dirección política y burocracia").

Terrén E. (1996). Las aulas desencantadas: Max Weber y la educación. *Política y Sociedad*, volumen 21, pp. 133-148.

Weber (1999). Los literatos chinos. En Sociología de la Educación. Eds. Mariano Fernandez Enguita y Jesús Sánchez. Editorial Ariel. Barcelona.

Weber, M. (2002). Los tipos de dominación. En Economía y sociedad, Primera parte. (pp. 170 a 173).

Weber, M. (2002). Sociología de la dominación. Economía y sociedad, Segunda parte. (pp.695 a 752).

Debate: Estado, educación y fragmentación

Bottinelli Leandro. Educación y desigualdad Un repaso por algunos aportes de la sociología de la educación en la Argentina

Kessler, Gabriel (2002). La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires. Unesco.

Poliak, Nadina (2004), “Reconfiguraciones recientes en la educación media: escuela y profesores en una geografía fragmentada. Comparación entre niveles sociales”, en La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media, Tiramonti, Guillermina (comp.), Buenos Aires.

Tenti Fanfani, Emilio (2012). Docentes y alumnos: encuentros y desencuentros entre generaciones. En La escolarización de los adolescentes: desafíos culturales, pedagógicos y de política educativa. 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPE –Unesco.

Bibliografía ampliatoria:

Poggi, G., Encuentro con Max Weber, Nueva Visión, 2005, cap. 6 (“Poder político y legitimidad”) y cap. 7 (“El Estado“, esp. pp. 1, 2 y 3).

Poggi, G., Encuentro con Max Weber, Nueva Visión, 2005, cap. 3 (“La concepción weberiana del proceso histórico-social”, esp. pp 1 a 4).

Weber (1984). Economía y sociedad. Cap. 1. Editorial Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.

Weber, M. (2009). La ciencia como profesión. En *El político y el científico* (págs. 19-48). Buenos Aires, Argentina: Prometeo Libros.

Unidad V: Bourdieu

Principales conceptos de la teoría de Bourdieu: campo, habitus, capital. Pensar cómo las desigualdades sociales se convierten en desigualdades escolares. Violencia simbólica, arbitrario cultural. Clasificaciones escolares y juicio profesoral. Revisión de lecturas críticas a teoría bourdiana: rescatar dimensión más creativa del habitus. Pensar a Bourdieu desde América Latina.

* Debate a partir del contexto local: Clasificaciones escolares y discriminación

Bibliografía obligatoria:

Aguilar, O. (2015). Pierre Bourdieu y América Latina. Cuadernos de Teoría Social, 1(1), Article 1.

Benzecry, C. E. (2017). ¿Cómo pez en el agua? Aporías de la sociología disposicional. Cuestiones de Sociología, 16, Article 16. <https://doi.org/10.24215/23468904e026>

- Bourdieu, P. Y Passeron, J (1997). La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Libro Akal, (p.44-56 y 68-95)
- Bourdieu, Pierre y Saint Martín, Monique (1998), “Las categorías del juicio profesoral” En Revista Propuesta Educativa, año 9, núm. 19, FLACSO/Novedades Educativas, Buenos Aires.
- Bourdieu, Pierre. Capital Cultural, Escuela y Espacio Social. Siglo XXI Editores. Buenos Aires. Capítulo: ‘Espacio social y espacio simbólico’
- Bourdieu, Pierre; Los tres estados del capital cultural, artículo, en Actas de Recherche en Sciences Sociales, 30 de noviembre de 1979. Traducción de Monique Landesmann
- Desmond, M. (2006). Becoming a Firefighter. *Ethnography*, 7, 387-421.
- King, A. (2000). Thinking with Bourdieu against Bourdieu: A ‘practical’ critique of the habitus. *Sociological theory*, 18(3), 417-433.
- Torres Santomé, Jurjo. Capítulo IV: Las teorías de la reproducción: La reproducción cultural en “Sociología de la educación. Antología” extraído de El currículum oculto. Sexta edición. Ed. Morata. Madrid, España, 1998. Págs. 88-112 edición agosto 2020 | N°254

Debate: Clasificaciones escolares, discriminación, bullying

- María Laura Diez, Gabriela Novaro ¿Una inclusión silenciosa o las sutiles formas de la discriminación? En Reflexiones a propósito de la escolarización de niños bolivianos En: Courtis, Corina y María Inés Pacecca (comps) (2011). Discriminaciones étnicas y nacionales. Un diagnóstico participativo. Editores del Puerto y Asociación por los Derechos Civiles. ISBN 978 987 1397 77 8.
- Meo, Analía Inés (2012). Desigualdades e identidades sociales en contextos de fragmentación educativa. Un estudio cualitativo en dos escuelas de la Ciudad de Buenos Aires. *Revista Iberoamericana de Educación*

Bibliografía ampliatoria:

- Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean Claude (2003), “Los herederos. Los estudiantes y la cultura”, Edit. Siglo XXI, Buenos Aires, Introducción, cap. 1 y conclusión.
- Corcuff, P. (2005). Lo colectivo en el desafío de lo singular: Partiendo del habitus. El trabajo sociológico de Pierre Bourdieu. *Deudas y críticas*, 113-142.
- Dalton, B. (2004). Creativity, habit, and the social products of creative action: Revising Joas, incorporating Bourdieu. *Sociological Theory*, 22(4), 603-622.
- Gutierrez, Alicia B. (2005), “Las prácticas sociales. Una introducción a Pierre Bourdieu”, cap. 2 y 3, Editorial, ciudad.
- Tenti, E.: “La educación como violencia simbólica”, en González Rivera y Torres (comp.) en *Sociología de la Educación. Corrientes contemporáneas*. Miño y Dávila Editores. Buenos Aires
- Willis, P. (1999) Producción Cultural no es lo mismo que Reproducción Cultural, que a su vez no es lo mismo que Reproducción Social, que tampoco es lo mismo

que Reproducción. En H. Velasco (Ed.): Lecturas de antropología para educadores, Madrid: Trotta.

Unidad V: Gramsci y Freire. Pensar la escuela y la educación desde la noción de hegemonía y resistencia

Educación, cultura y política. La hegemonía como relación pedagógica. Los educadores como intelectuales. Conformismo social, sentido común y praxis educativa. La escuela: entre la hegemonía y la construcción de hegemonías alternativas. Función de la escuela para las clases subalternas.

Bibliografía obligatoria:

Freire, P.: Pedagogía del Oprimido, p. 31-67 y 99-154 y “Llamada a la concienciación y a la desescolarización” en La naturaleza política de la educación: cultura, poder y liberación, p. 165-195.

Gramsci, Antonio (1975) Cuadernos de la Cárcel: Los intelectuales y la organización de la cultura. Juan Pablos Editor, México. Selección de textos.

Gramsci, Antonio (2011) “El privilegio de la ignorancia”, incluido en Hillert, Flora, Ouviña, Hernán; Rigal, Luis y Suárez, Daniel: Gramsci y la educación. Pedagogía de la praxis y políticas culturales en América Latina, Editorial Novedades Educativas, Buenos Aires.

Ouviña, Hernán (2013) “Los aportes de Antonio Gramsci para (re)pensar la praxis educativa y el cambio social” En Visotsky J. y Junge, G., 2013, Inventamos o erramos. Educación popular y lucha de clases. Educo, Neuquén

Portantiero, Juan Carlos (1994), “Gramsci y la educación”, en Sociología de la Educación. Corrientes contemporáneas, Torres Carlos y Rivera Guillermo (comp), Miño y Dávila Editores, Buenos Aires, pp. 219 a 226.

Rigal, Luis (2011), “Gramsci, Freire y la educación popular: a propósito de los nuevos movimientos sociales”, en Gramsci y la educación: pedagogía de la praxis y políticas culturales en América Latina, Flora M. Hillert y otros, Editorial Noveduc, Buenos Aires, cap. 3.

Debate: Educación y hegemonía desde argentina

Tedesco Juan Carlos (2002), “Educación y hegemonía en el nuevo capitalismo”, Revista Propuesta Educativa, FLACSO, Buenos Aires.
<http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre2001/re20010710351.pdf?documentId=0901e72b8125dd27>

Tenti Fanfani, Emilio (2005), “Notas sobre la escuela y los modos de producción de la hegemonía”. Rev. Propuesta Educativa, FLACSO, Buenos Aires.
<http://biblioteca.usbbog.edu.co:8080/Biblioteca/BDigital/28735-07.pdf>

Bibliografía ampliatoria:

Campione, Daniel, “Antonio Gramsci. Breves Apuntes sobre su Vida y Pensamiento”, en: gramsci.org.ar

Gramsci, Antonio (1975), “La organización de

<p>Gramsci, Antonio (1986) Cuadernos de la Cárcel: El materialismo histórico y la filosofía de B. Croce. Juan Pablos Editor, México. Selección de textos.</p> <p>Hillert, Flora (2011), “Gramsci para educadores”, en Gramsci y la educación: pedagogía de la praxis y políticas culturales en América Latina, Flora M. Hillert y otros, Editorial Noveduc, Buenos Aires, cap. 1.</p> <p>Ouviña Hernán (2010) El joven Antonio Gramsci y la experiencia de la escuela de L’Ordine Nuovo. Batalla de ideas, Sección Pensamiento crítico 149.</p> <p>Tamarit, José (1990), “La función de la escuela, conocimiento y poder”, en Revista Argentina de Educación, A.G.C.E., Buenos Aires. Año VI N° 10.</p>

b. Cuadernillo, carátulas y guías de preguntas.

Para favorecer la alfabetización académica disciplinar, así como la organización de los tiempos y ritmos de cursada, se propone la organización de un cuadernillo de la cátedra, en el que se ofrezca:

- El programa de la asignatura.
- El cronograma de cursada con la sugerencia de los textos a abordar clase a clase.
- Los textos de la bibliografía obligatoria.
- Una carátula que restituya la información que no está disponible en la fotocopia o fragmento, tal como sugiere Carlino (2006). Para cada texto, incorporaré foto del/ de la autor/a con una síntesis de su bibliografía y foto de la obra de donde fue extraído el mismo, con la referencia completa de la obra e imagen del índice (en el caso que corresponda).
- Un conjunto de preguntas, luego de cada texto, que permiten enfocar el análisis del texto hacia sus ideas nucleares (a modo de “Guía de lectura”) para retomarlas posteriormente en clase.

Este cuadernillo se entregará al comienzo de la cursada. A continuación, desarrollo un ejemplo de carátula y guía de preguntas para uno de los textos obligatorios abordados en la clase.

Emile Durkheim



Sociólogo y filósofo francés. Nace en Épinal, Francia, en 1858 y muere en París en 1917. Su obra muestra los esfuerzos por hacer de la Sociología una disciplina científica legitimada. Durkheim escribe su teoría en un contexto de grandes cambios que la sociedad estaba experimentando, preocupado por la pérdida de lazos sociales.

Ideas centrales

- **Perspectiva metodológica:** En su objetivo de mostrar que la Sociología es una ciencia, va a desarrollar su método que toma como punto de partida a los Hechos Sociales como objetos de estudio. Para que el/la investigador/a social pueda abordar de manera objetiva los diferentes fenómenos sociales, él va a proponer que sean tratados como “cosas”. Esto significa que los hechos de la realidad tienen una realidad objetiva, pero que para acceder a ellos es preciso un método científico. El ejercicio sociológico nos permite entonces preguntarnos por fenómenos sociales específicos que ejercen en nosotros exterioridad y coerción. ¿Qué significa esto? Que son exteriores a nuestra voluntad individual y preexisten a los individuos. Esto significa que existen previamente a nosotros, y nos atraviesan ejerciendo coerción, es decir, una fuerza social que nos empuja a actuar de determinadas maneras, acordes con la dinámica de lo social.
- **¡Atención!** Hablar de coerción no implica que no exista consenso sobre varios de los modos de comportarnos socialmente. No perdamos de vista que Durkheim también abre espacio para el consenso en torno a las normas que nos rigen. Se sugiere revisar su ejemplo en torno a la paternidad.
- En su libro “**Las reglas del método sociológico**” va a exponer su método para explicar los fenómenos que ocurren en la sociedad. A diferencia de una célula compuesta por partículas, la sociedad está compuesta por individuos, pero sin la sociedad los individuos no tienen existencia propia, a diferencia de las partículas de una célula. De esta manera, la sociedad produce hechos y fenómenos nuevos, que constituyen una **realidad sui generis**. Si decimos que la tensión entre individuo-sociedad es estructurante del pensamiento sociológico, es decir, los distintos pensadores clásicos van a tener diferentes posturas teóricas y un método diferente a partir de esto. En el caso de

Durkheim, él va a poner todo el foco de su teoría en la sociedad antes que en el individuo. En la sociedad y en su modo de funcionamiento a través de normas sociales.

- Al no considerar que se pueda partir del individuo para conocer las propiedades específicas de los fenómenos sociales, **su punto de partida va a ser la sociedad**. Lo novedoso de su perspectiva es que va a considerar que los fenómenos sociales van a ser contruidos por la propia sociedad y que esto le confiere una especificidad a la Sociología, que trata con estos fenómenos sui géneris (pueden buscar esta palabra en el diccionario).
- Así, la Sociología sería la ciencia de las instituciones, entendiendo por esto todas aquellas creencias y modos de conducta instituidos por la comunidad. Que estén instituidos no implica que se los reciba de manera pasiva. De esta manera, Durkheim está discutiendo con la concepción de que el orden social pueda ser individualmente transformado. Su esfuerzo está en demostrar que las cosas tienen existencia social y están conformadas por relaciones que buscaremos desentrañar desde el método sociológico.

El texto que trabajaremos

	<p>Leeremos algunos fragmentos de textos de Durkheim, que fueron seleccionados y reunidos en un mismo libro por otro autor que se llama Giddens. Este último, estudioso de la teoría social clásica, reunió textos significativos de Durkheim en un libro que llamo "Escritos Selectos". Leeremos los siguientes apartados:</p> <ul style="list-style-type: none">• "Características de los fenómenos morales"• "Lo 'normal' y lo 'patológico'"• "Sanciones represivas y solidaridad mecánica"• "El crecimiento de la diferenciación estructural en el desarrollo social"• "La declinación de la solidaridad mecánica y el surgimiento del individualismo moral"• "Educación y sociedad"
--	---

Guía de preguntas

Se espera que los estudiantes concurran a la clase habiendo realizado una primera lectura del texto y habiéndose orientado para su interpretación con la Guía propuesta. Esta Guía busca enmarcar el análisis del texto en los contenidos conceptuales abordados en las clases y dar herramientas para abordar el texto destacando sus argumentos principales y la secuencia lógica en la que son presentados. Esta guía dará orientaciones para el abordaje del texto, ayudando a identificar lo que la comunidad disciplinar busca y discute del mismo, por lo que no solo será de utilidad para su primer abordaje sino también como una herramienta para estudiarlo en futuras lecturas del texto.

Como se ve en la Guía de Lectura propuesta a continuación, las preguntas están orientadas a diferentes objetivos:

1. La primera y sexta pregunta buscan que los estudiantes enmarquen la lectura en los contenidos generales de la materia, especialmente en relación con los debates iniciales por darle a la sociología un status científico. Esto permite vincular la disciplina al tiempo histórico en que se ubica y reforzar la idea de centralidad de los clásicos.
2. Las preguntas buscan a su vez que los estudiantes adquieran destrezas académicas de abordaje e interpretación de textos generales. Por ejemplo, la consigna 1 (a y b) y la 6, buscan que los estudiantes entiendan los textos como diálogos entre los autores, entre los que podemos encontrar puntos de encuentros, debates, referencias cruzadas (en este caso, remitiendo a una lectura de Giddens sobre Durkheim, y sugiriendo que se ponga en relación con los textos abordados en la unidad anterior) y establecer nuestros propios diálogos entre ellos (como con el texto de Bauman).
3. Un bloque de preguntas orientadas a identificar las ideas principales del texto y sistematizar los conceptos abordados (hecho social, exterioridad y coerción, realidad sui generis, comunidad moral, educación, socialización).
4. La última pregunta apunta a que los estudiantes puedan sintetizar el argumento principal del texto y lo escriban, de modo de favorecer la adquisición de herramientas argumentativas, práctica de escritura, síntesis y armado de fichas de textos.

GUÍA DE LECTURA PROPUESTA

1. En un libro de Giddens llamado “El capitalismo y la moderna teoría social”, este autor realiza la siguiente afirmación sobre Durkheim:

“El peso principal de la tesis de Durkheim está en que ninguna teoría o análisis que empiece por el “individuo” (...) puede conseguir una comprensión de las propiedades específicas de los fenómenos sociales” (página 159).

 - a. ¿Cómo podemos tomar en cuenta esta frase en el marco de los debates de los primeros autores de la disciplina por darle un estatus científico al estudio de lo social? Tener en cuenta los contenidos abordados en la unidad 1 del programa, respecto del contexto de surgimiento de la sociología y los debates metodológicos.
 - b. Justifique esta afirmación de Giddens a partir de la lectura de los textos del propio Durkheim, retomando y explicando la idea de que los fenómenos sociales son “sui generis”. Retomar la analogía que hace el autor entre el individuo y la sociedad, y las moléculas y los elementos que la componen.
2. De acuerdo con Durkheim, ¿qué es un hecho social y cómo se reconoce? Tomar en cuenta las características de “exterioridad” y “coerción”.
3. De acuerdo con este autor, ¿por qué la sociología debe analizar los hechos sociales como si fueran “cosas”?
4. ¿Cómo podemos vincular esta premisa metodológica con las ideas vistas en la unidad 1 a partir del texto de Bauman sobre la sociología como una ciencia “desnaturalizadora” y “despersonalizante”?
5. Durkheim define los fenómenos morales como una colección de preceptos y de normas de conducta que tienen características específicas. Explicar cada una de las características que señala el autor (su carácter obligatorio, el hecho de que son “deseables”, y la cuestión de la autoridad). ¿Por qué estas características diferencian las reglas sociales en general de las reglas morales?
6. Durkheim define las “sanciones” como consecuencias ligadas con los actos por relaciones sintéticas. ¿Qué significa esto? Explicar y ejemplificar.
7. ¿Qué criterio utiliza el autor para distinguir un fenómeno social “normal” de uno “patológico”? ¿A qué se refieren ambos términos?
8. El autor afirma que toda sociedad como todo agrupamiento particular

determinan el ideal de educación que debe concretar. Desarrollar esta afirmación y explicar por qué la educación es “una y múltiple”.

Dado que los estudiantes tendrán el texto y la Guía de Lectura de manera previa al encuentro sincrónico, se espera que acudan a la clase habiendo hecho un primer abordaje del texto. En la clase se retomarán estos ejes. De esta forma, se buscará identificar las lecturas divergentes del texto que hayan hecho los estudiantes y abordar las dudas, errores de interpretación, dificultades generales.

El análisis posterior de este proceso permitirá a la docente identificar si la Guía de Lectura ha sido apropiada como una herramienta pedagógica o si, por el contrario, necesitan realizarse ajustes. Es decir, la evaluación del desarrollo de la clase no será únicamente sobre las prácticas de aprendizaje de los estudiantes, sino también sobre las prácticas de enseñanza puestas para incorporar modificaciones que permitan mejorarlas.

c. Actividades para PedCo. Cronograma para modalidad presencial y semipresencial

En esta propuesta proponemos realizar un cronograma de trabajo diferente para quienes cursan la modalidad presencial y para quienes cursan la modalidad semipresencial. Estos últimos estudiantes tienen únicamente 5 encuentros en todo el cuatrimestre, asistiendo a clases una vez por mes. Si bien se espera que puedan avanzar con las lecturas de manera autónoma entre encuentro y encuentro, lo cierto es que la distancia entre cada encuentro con el equipo docente dificulta el contacto cotidiano con la materia. Suele pasar que los estudiantes pretenden leer todos los textos de la unidad los días previos al encuentro de cursada, cuestión que resulta imposible y frustrante.

Las dificultades en la lectura de los materiales se hacen visibles en las instancias de examen final obligatorio: aunque muchos estudiantes de la modalidad semipresencial avancen con la cursada y participen activamente de las clases, casi no se presentan a rendir el examen final. Esto hace que la mayoría termine perdiendo regularidad en la materia, teniendo que recursarla. Esto es llamativo, dado que no es una dinámica que se repita entre los estudiantes de la modalidad presencial.

Tomando en cuenta esta situación, considero pertinente proponer actividades a través de la plataforma educativa virtual PedCo que permitan un contacto más regular con la materia por parte de los estudiantes de la modalidad semipresencial. Propongo tareas de entrega obligatoria dos semanas posteriores a la cursada, de modo de promover la

lectura regular de los textos de la cátedra, y llegar al encuentro mensual con un trayecto recorrido en el mes. Buscaré diseñar actividades didácticas que inviten a trabajar en grupo, a producir textos escritos en distintos formatos académicos, a exponer oralmente textos por parte de los estudiantes en las clases.

A continuación, proponemos los cronogramas de trabajo con los estudiantes de la modalidad presencial y semipresencial, indicando las actividades “intermedias” entre encuentro y encuentro para los estudiantes de esta última modalidad. A su vez, desarrollamos la consigna de una de las actividades a modo de ejemplo.

Cronograma para estudiantes de modalidad presencial

N° Clase	Unidad	Contenido	Bibliografía
1	1	Presentación de la materia. La sociología en el marco de las ciencias sociales. Conocimiento sociológico y sentido común. La etapa fundacional de la sociología.	Bauman, Z. y May, T.; Pensando sociológicamente, Nueva Visión, Bs. As., 2007, Introducción. Nisbet, R., La formación del pensamiento sociológico 1, Amorrortu, 1990, cap. 2 (“Las dos revoluciones”).
2	1	La centralidad de los “clásicos”: Marx, Durkheim y Weber. La sociología y su relación específica con la educación. La educación y la escuela en la sociología de la educación: cuestiones históricas – sociales a partir de su conformación.	Aznar Luis, Archenti Nélide (1987) “Actualidad del Pensamiento sociopolítico clásico”. EUDEBA. Buenos Aires. Argentina. (págs. 39 a 113) De Ibarrola, María (1994) “Enfoques sociológicos para el estudio de la educación” en González Rivera y Torres (comp.) Sociología de la educación. Corrientes contemporáneas. Miño y Dávila. México. Fernández Enguita, M. (1999) “La sociología clásica” En Sociología de la Educación. Editorial Ariel. Barcelona. Jimenez Edgar, (1994) Perspectivas latinoamericanas de la sociología de la educación en “Sociología de la Educación. Corrientes contemporáneas. Miño y Dávila Editores. Buenos Aires
3	2	Durkheim. Orden, regulación e integración social: división del trabajo social, solidaridad y conciencia colectiva; orden normativo, conformidad y anomia. La educación como hecho social.	Durkheim, E., Escritos selectos (Selección realizada por A. Giddens); Nueva Visión, Buenos Aires, 1993 (“Características de los fenómenos morales”; “Lo ‘normal’ y lo ‘patológico’”; “Sanciones represivas y solidaridad mecánica”, “El crecimiento de la diferenciación estructural en el desarrollo social”; “La declinación de la solidaridad mecánica y el surgimiento del individualismo moral”; “Educación y sociedad”). Durkheim, E., Las reglas del método sociológico, E. Pleyade, Bs. As., 1970 (Prefacio a la segunda edición). Portantiero, J.C., La sociología clásica: Durkheim y Weber, CEAL, 1986, Introducción.

4	2	El problema de las generaciones y la construcción del lazo social. Centralidad de la educación en la sociedad moderna, su papel en la integración social y estructuración social. *Debate: construcción del lazo social y la escuela, encuentro entre generaciones.	Giddens, A.; Sociología, Alianza, Madrid, 1991, caps. 3 (“Socialización”), cap. 5 (“Conformidad y desviación”) y cap. 9 (“Grupos y organizaciones”). Kaplan, Carina. La escuela como organizadora de lazo social en tiempos de pandemia pp. 149-155. En Bitácora de Cuarentena Welschinger N. y Montero J. (2021): “Pedagogías pandémicas. ¿Son clases las clases virtuales?”. Recuperado a partir de http://revistaanfibia.com/ensayo/son-clases-las-clases-virtuales/ Arroyo, Mariela (2004), “¿Hay en la escuela algo que tenga que ver con un proyecto común?”, en La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media, Tiramonti, Guillermina (comp.), Buenos Aires.
5	3	Las clases, su conflicto y el cambio social en Karl Marx. El cambio como evolución/ diferenciación y como transformación revolucionaria.	Giddens, A.; El capitalismo y la moderna teoría social, Labor, Barcelona, 1994, cap. 4 Giddens, A.; La estructura de clases en las sociedades avanzadas, Alianza, Madrid, 1993, cap. 1 Marx, K.; Selección de textos de Manifiesto del Partido Comunista
6	3	Reproducción, conflicto, contradicción y correspondencia entre la escuela y las estructuras capitalistas.	Fernandez Enguita (1999), El marxismo y la educación: un balance. En Sociología de la Educación, Eds. Fernandez Enguita y Jesús Sánchez. Editorial Ariel. Barcelona. Giroux Henry A. (1985) Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico. En Cuadernos Políticos, número 44 México, D. F., editorial Era, julio-diciembre de 1985
7	3	Marx y la educación. Debate: Mérito y educación	Busso, M., & Pérez, P. E. (2019). El velo meritocrático: Inequidades en la inserción laboral de jóvenes durante el gobierno de Cambiemos. RevIISE - Revista de Ciencias Sociales y Humanas, 13(13), 133-145. Capocasale, A. (2000). “Capital humano y educación. Otro punto de vista”. Revista Nueva Sociedad N° 165. pp. 73-84.

			<p>Castellani Ana (2019) ¿Qué hay detrás de las fundaciones y ONGs educativas? las redes de influencia público-privadas en torno a la educación argentina (2015-2018). Observatorio de las Elites. CITRA</p> <p>Kaplan, Carina (2005), “Desigualdad, fracaso, exclusión. ¿Cuestión de genes o de oportunidades?”, en Desigualdad educativa. La naturaleza como pretexto. Noveduc, Buenos Aires</p>
8	4	Presentación de Weber. La sociología comprensiva. El concepto de acción social y sus tipos.	<p>Giddens, A.; Sociología, Alianza, Madrid, 1991, cap. 10 (“Política, gobierno, estado”), esp. pp. 331-359.</p> <p>Portantiero, J. C. y De Ipola, E., Sociedad y Estado en el pensamiento clásico, Cántaro, 1987, Introducción (esp. págs. 32-35) y Selección de Textos de M.</p> <p>Weber, M. (2002). Los tipos de dominación. En Economía y sociedad, Primera parte. (pp. 170 a 173).</p> <p>Weber, M. (2002). Sociología de la dominación. Economía y sociedad, Segunda parte. (pp.695 a 752).</p>
9	4	Weber y la educación. La educación como sistema de dominación. Tipos puros de dominación y fundamentos de la legitimidad. Debate: Estado, educación y fragmentación	<p>Lerena C (1999) Educación y cultura en Max Weber. En Sociología de la educación. Eds. Mariano Fernández Enguita y Jesús Sánchez. Editorial Ariel. Barcelona.</p> <p>Terrén E. (1996). Las aulas desencantadas: Max Weber y la educación. Política y Sociedad, volumen 21, pp. 133-148.</p> <p>Bottinelli Leandro. Educación y desigualdad Un repaso por algunos aportes de la sociología de la educación en la Argentina</p> <p>Kessler, Gabriel (2002). La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires. Unesco.</p> <p>Tenti Fanfani, Emilio (2012). Docentes y alumnos: encuentros y desencuentros entre generaciones. En La escolarización de los adolescentes: desafíos culturales, pedagógicos y de política educativa. 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires</p>

10	5	Presentación de Bourdieu. Principales conceptos de la teoría de Bourdieu: campo, habitus, capital	Bourdieu, Pierre. Capital Cultural, Escuela y Espacio Social. Siglo XXI Editores. Buenos Aires. Capítulo: 'Espacio social y espacio simbólico' Bourdieu, Pierre; Los tres estados del capital cultural, artículo, en Actas de Recherche en Sciences Sociales, 30 de noviembre de 1979. Traducción de Monique Landesmann
11	5	Bourdieu y la educación. Violencia simbólica, arbitrario cultural. Clasificaciones escolares y juicio profesoral. Las visiones críticas del concepto de habitus.	Bourdieu, P. Y Passeron, J (1997). La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Libro Akal, (p.44-56 y 68-95) Bourdieu, Pierre y Saint Martín, Monique (1998), "Las categorías del juicio profesoral" En Revista Propuesta Educativa, año 9, núm. 19, FLACSO/Novedades Educativas, Buenos Aires. Tenti, E.: "La educación como violencia simbólica", en González Rivera y Torres (comp.) en Sociología de la Educación. Corrientes contemporáneas. Miño y Dávila Editores. Buenos Aires Torres Santomé, Jurjo. Capítulo IV: Las teorías de la reproducción: La reproducción cultural en "Sociología de la educación. Antología" extraído de El currículum oculto. Sexta edición. Ed. Morata. Madrid, España, 1998. Págs. 88-112 edición agosto 2020 N°254
12	5	Debate a partir del contexto local: Clasificaciones escolares y discriminación	María Laura Diez, Gabriela Novaro ¿Una inclusión silenciosa o las sutiles formas de la discriminación? En Reflexiones a propósito de la escolarización de niños bolivianos En: Courtis, Corina y María Inés Pacecca (comps) (2011). Discriminaciones étnicas y nacionales. Un diagnóstico participativo. Editores del Puerto y Asociación por los Derechos Civiles. Meo, Analía Inés (2012). Desigualdades e identidades sociales en contextos de fragmentación educativa. Un estudio cualitativo en dos escuelas de la Ciudad de Buenos Aires. Rev Iberoamericana de Educación

13	6	<p>Presentación de Gramsci y Freire. Educación, cultura y política. La hegemonía como relación pedagógica. Los educadores como intelectuales. Conformismo social, sentido común y praxis educativa</p>	<p>. Freire, P.: Pedagogía del Oprimido, p. 31-67 y 99-154 y “Llamada a la concienciación y a la desescolarización” en La naturaleza política de la educación: cultura, poder y liberación, p. 165-195.</p> <p>Gramsci, Antonio (2011) “El privilegio de la ignorancia”, incluido en Hillert, Flora, Ouviaña, Hernán; Rigal, Luis y Suárez, Daniel: Gramsci y la educación. Pedagogía de la praxis y políticas culturales en América Latina, Editorial Novedades Educativas, Buenos Aires.</p> <p>Ouviaña, Hernán (2013) “Los aportes de Antonio Gramsci para (re)pensar la praxis educativa y el cambio social” En Visotsky J. y Junge, G., 2013, Inventamos o erramos. Educación popular y lucha de clases. Educo, Neuquén</p> <p>Portantiero, Juan Carlos (1994), “Gramsci y la educación”, en Sociología de la Educación. Corrientes contemporáneas, Torres Carlos y Rivera Guillermo (comp), Miño y Dávila Editores, Buenos Aires, pp. 219 a 226.</p>
14	6	<p>La escuela: entre la hegemonía y la construcción de hegemonías alternativas. Debate Educación y hegemonía desde argentina</p>	<p>Tedesco Juan Carlos (2002), “Educación y hegemonía en el nuevo capitalismo”, Revista Propuesta Educativa, FLACSO, Buenos Aires. http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre2001/re20010710351.pdf?documentId=0901e72b8125dd27</p> <p>Tenti Fanfani, Emilio (2005), “Notas sobre la escuela y los modos de producción de la hegemonía”. Rev. Propuesta Educativa, FLACSO, Buenos Aires. http://biblioteca.usbbog.edu.co:8080/Biblioteca/BDigital/28735-07.pdf</p>

Propuesta de cronograma para Semipresencial

N° Clase	Unidad	Contenido	Bibliografía
1	1	<p>Presentación de la materia. La sociología en el marco de las ciencias sociales. Conocimiento sociológico y sentido común. La etapa fundacional de la sociología.</p> <p>La centralidad de los “clásicos”: Marx, Durkheim y Weber. La sociología y su relación específica con la educación</p>	<p>Bauman, Z. y May, T.; Pensando sociológicamente, Nueva Visión, Bs. As., 2007, Introducción.</p> <p>Aznar Luis, Archenti Nélica (1987) “Actualidad del Pensamiento sociopolítico clásico”. EUDEBA. Buenos Aires. Argentina. (págs. 39 a 113)</p> <p>De Ibarrola, María (1994) “Enfoques sociológicos para el estudio de la educación” en González Rivera y Torres (comp.) Sociología de la educación. Corrientes contemporáneas. Miño y Dávila. México.</p>
2	2	<p>Durkheim. Orden, regulación e integración social: división del trabajo social, solidaridad y conciencia colectiva; orden normativo, conformidad y anomia. La educación como hecho social.</p> <p>El problema de las generaciones y la construcción del lazo social. *Debate: construcción del lazo social y la escuela, encuentro entre generaciones.</p>	<p>Durkheim, E., Escritos selectos (Selección realizada por A. Giddens); Nueva Visión, Buenos Aires, 1993 (“Características de los fenómenos morales”; “Lo ‘normal’ y lo ‘patológico’”; “Sanciones represivas y solidaridad mecánica”, “El crecimiento de la diferenciación estructural en el desarrollo social”; “La declinación de la solidaridad mecánica y el surgimiento del individualismo moral”; “Educación y sociedad”).</p> <p>Durkheim, E., Las reglas del método sociológico, E. Pleyade, Bs. As., 1970 (Prefacio a la segunda edición).</p> <p>Kaplan, Carina. La escuela como organizadora de lazo social en tiempos de pandemia pp. 149-155. En Bitácora de Cuarentena</p>

3	3 y 4	Las clases, su conflicto y el cambio social en Karl Marx.	Giddens, A.; La estructura de clases en las sociedades avanzadas, Alianza, Madrid, 1993, cap. 1
		Reproducción, conflicto, contradicción y correspondencia entre la escuela y las estructuras capitalistas.	Giroux Henry A. (1985) Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico. En Cuadernos Políticos, número 44 México, D. F., editorial Era, julio-diciembre de 1985
		Marx y la educación. Debate: Mérito y educación	Busso, M., & Pérez, P. E. (2019). El velo meritocrático: Inequidades en la inserción laboral de jóvenes durante el gobierno de Cambiemos. <i>RevIISE - Revista de Ciencias Sociales y Humanas</i> , 13(13), 133-145.
		Presentación de Weber. La sociología comprensiva. El concepto de acción social y sus tipos.	Giddens, A.; Sociología, Alianza, Madrid, 1991, cap. 10 (“Política, gobierno, estado”), esp. pp. 331-359. Weber, M. (2002). Sociología de la dominación. Economía y sociedad, Segunda parte. (pp.695 a 752).
		Weber y la educación. La educación como sistema de dominación. Debate: Estado, educación y fragmentación	Bottinelli Leandro. Educación y desigualdad Un repaso por algunos aportes de la sociología de la educación en la Argentina Kessler, Gabriel (2002). La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires. Unesco.
4	5	Presentación de Bourdieu. Principales conceptos de la teoría de Bourdieu: campo, habitus, capital	Bourdieu, Pierre. Capital Cultural, Escuela y Espacio Social. Siglo XXI Editores. Buenos Aires. Capítulo: ‘Espacio social y espacio simbólico’ Bourdieu, Pierre; Los tres estados del capital cultural, artículo, en Actas de Recherche en Sciences Sociales, 30 de noviembre de 1979. Traducción de Monique Landesmann

		Bourdieu y la educación. Violencia simbólica, arbitrario cultural. Clasificaciones escolares y juicio profesoral. Las visiones críticas del concepto de habitus.	Bourdieu, Pierre y Saint Martín, Monique (1998), “Las categorías del juicio profesoral” En Revista Propuesta Educativa, año 9, núm. 19, FLACSO/Novedades Educativas, Buenos Aires. Torres Santomé, Jurjo. Capítulo IV: Las teorías de la reproducción: La reproducción cultural en “Sociología de la educación. Antología” extraído de El curriculum oculto. Sexta edición. Ed. Morata. Madrid, España, 1998. Págs. 88-112 edición agosto 2020 N°254
		Debate a partir del contexto local: Clasificaciones escolares y discriminación	María Laura Diez, Gabriela Novaro ¿Una inclusión silenciosa o las sutiles formas de la discriminación? En Reflexiones a propósito de la escolarización de niños bolivianos En: Courtis, Corina y María Inés Pacecca (comps) (2011). Discriminaciones étnicas y nacionales. Un diagnóstico participativo. Editores del Puerto y Asociación por los Derechos Civiles. Meo, Analía Inés (2012). Desigualdades e identidades sociales en contextos de fragmentación educativa. Un estudio cualitativo en dos escuelas de la Ciudad de Buenos Aires. Rev Iberoamericana de Educación
5	6	Presentación de Gramsci y Freire. Educación, cultura y política. La hegemonía como relación pedagógica. Los educadores como intelectuales. Conformismo social, sentido común y praxis educativa	. Freire, P.: Pedagogía del Oprimido, p. 31-67 y 99-154 y “Llamada a la concienciación y a la desescolarización” en La naturaleza política de la educación: cultura, poder y liberación, p. 165-195. Gramsci, Antonio (2011) “El privilegio de la ignorancia”, incluido en Hillert, Flora, Ouviaña, Hernán; Rigal, Luis y Suárez, Daniel: Gramsci y la educación. Pedagogía de la praxis y políticas culturales en América Latina, Editorial Novedades Educativas, Buenos Aires. Portantiero, Juan Carlos (1994), “Gramsci y la educación”, en Sociología de la Educación. Corrientes contemporáneas, Torres Carlos y Rivera Guillermo (comp), Miño y Dávila Editores, Buenos Aires, pp. 219 a 226.
		La escuela: entre la hegemonía y la construcción de hegemonías alternativas.	Tedesco Juan Carlos (2002), “Educación y hegemonía en el nuevo capitalismo”, Revista Propuesta Educativa, FLACSO, Buenos Aires. http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-

		Debate Educación y hegemonía desde argentina	educacion/articulosre2001/re20010710351.pdf?documentId=0901e72b8125d27 Tenti Fanfani, Emilio (2005), “Notas sobre la escuela y los modos de producción de la hegemonía”. Rev. Propuesta Educativa, FLACSO, Buenos Aires. http://biblioteca.usbbog.edu.co:8080/Biblioteca/BDigital/28735-07.pdf
--	--	--	--

Actividades para la modalidad semipresencial entre encuentro y encuentro

Como se ve en el cronograma propuesto, dado que solo nos encontramos con los estudiantes una vez por mes, teniendo 5 encuentros totales durante el cuatrimestre, nos vemos obligados a reducir la cantidad de bibliografía abordada en los encuentros presenciales. Para no ir en desmedro de la calidad educativa en esta modalidad de cursada, se plantearán actividades para que los estudiantes realicen en las semanas intermedias a los encuentros, para las que tendrán que leer alguno de los textos no abordados que forman parte de la bibliografía obligatoria.

Dos semanas después de cada encuentro, los estudiantes de la modalidad semipresencial tendrán que realizar una “tarea” para entregar a través de la plataforma PedCo. Para no generar una sobrecarga de trabajo muy grande para el equipo docente en términos de corrección, se solicitarán actividades que representen una síntesis de los textos, presentado en distintos formatos (iconografías, cuadros sinópticos, ficha, audio, video, presentación de PowerPoint). A través de los mismos se busca promover el desarrollo de distintas habilidades académicas, como la exposición oral, la síntesis, el trabajo en grupo, la selección interpretativa de los textos.

Las actividades se desarrollarán en torno a los siguientes textos, que forman parte de la bibliografía obligatoria pero que no serán abordados en los encuentros presenciales:

Unidad 1	Nisbet, R., La formación del pensamiento sociológico 1, Amorrortu, 1990, cap. 2 (“Las dos revoluciones”). Fernández Enguita, M. (1999) “La sociología clásica” En Sociología de la Educación. Editorial Ariel. Barcelona. Jimenez Edgar, (1994) Perspectivas latinoamericanas de la sociología de la educación en “Sociología de la Educación. Corrientes contemporáneas. Miño y Dávila Editores. Buenos Aires
Unidad 2	Portantiero, J.C., La sociología clásica: Durkheim y Weber, CEAL, 1986, Introducción. Giddens, A.; Sociología, Alianza, Madrid, 1991, caps. 3 (“Socialización”), cap. 5 (“Conformidad y desviación”) y cap. 9 (“Grupos y organizaciones”). Arroyo, Mariela (2004), “¿Hay en la escuela algo que tenga que ver con un proyecto común?”, en La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media, Tiramonti, Guillermina (comp.), Buenos Aires. Welschinger N. y Montero J. (2021): “Pedagogías pandémicas. ¿Son clases las clases virtuales?”. Recuperado a partir de http://revistaanfibia.com/ensayo/son-clases-las-clases-virtuales/
Unidad 3	Giddens, A.; El capitalismo y la moderna teoría social, Labor, Barcelona, 1994, cap. 4

	<p>Fernandez Enguita (1999), El marxismo y la educación: un balance. En Sociología de la Educación, Eds. Fernandez Enguita y Jesús Sánchez. Editorial Ariel. Barcelona.</p> <p>Marx, K.; Selección de textos de Manifiesto del Partido Comunista</p> <p>Capocasale, A. (2000). “Capital humano y educación. Otro punto de vista”. Revista Nueva Sociedad N° 165. pp. 73-84.</p> <p>Castellani Ana (2019) ¿Qué hay detrás de las fundaciones y ONGs educativas? las redes de influencia público-privadas en torno a la educación argentina (2015-2018). Observatorio de las Elites. CITRA</p> <p>Kaplan, Carina (2005), “Desigualdad, fracaso, exclusión. ¿Cuestión de genes o de oportunidades?”, en Desigualdad educativa. La naturaleza como pretexto. Noveduc, Buenos Aires</p>
Unidad 4	<p>Weber, M. (2002). Los tipos de dominación. En Economía y sociedad, Primera parte. (pp. 170 a 173).</p> <p>Portantiero, J. C. y De Ipola, E., Sociedad y Estado en el pensamiento clásico, Cántaro, 1987, Introducción (esp. págs. 32-35) y Selección de Textos de M.</p> <p>Lerena C (1999) Educación y cultura en Max Weber. En Sociología de la educación. Eds. Mariano Fernández Enguita y Jesús Sánchez. Editorial Ariel. Barcelona.</p> <p>Terrén E. (1996). Las aulas desencantadas: Max Weber y la educación. Política y Sociedad, volumen 21, pp. 133-148.</p>
Unidad 5	<p>Bourdieu, P. Y Passeron, J (1997). La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Libro Akal, (p.44-56 y 68-95)</p> <p>Tenti, E.: “La educación como violencia simbólica”, en González Rivera y Torres (comp.) en Sociología de la Educación. Corrientes contemporáneas. Miño y Dávila Editores. Buenos Aires</p>
Unidad 6	<p>Ouviña, Hernán (2013) “Los aportes de Antonio Gramsci para (re)pensar la praxis educativa y el cambio social” En Visotsky J. y Junge, G., 2013, Inventamos o erramos. Educación popular y lucha de clases. Educo, Neuquén</p>

Ejemplo de actividad:

A partir de los textos de Nisbet y de Fernández Enguita de la Unidad 1, deberán realizar una única presentación grupal utilizando la herramienta voicethread (<https://voicethread.com/>). La misma permite crear archivos de audio colaborativamente, grabando una exposición oral.

En el archivo de audio entregado como tarea deberán describir las características principales del contexto de surgimiento de la sociología y las principales preocupaciones de la teoría clásica en relación a este contexto, retomando la explicación de Nisbet de las dos revoluciones (industrial y democrática) y el texto de Fernández Enguita sobre la sociología clásica.

Deben armar un único voicethread y colocar una única imagen representativa del tema (consensuada por el equipo) y cada uno debe postear un **audio de no más de 2 minutos**. Es

decir, quedará un único producto con una sola imagen con tantos comentarios de audio tenga el equipo que lo desarrolle. El enlace público del voicethread debe ser compartido en el foro creado con este objetivo en la PedCo, sección Unidad 1.

Les dejamos dos enlaces para ver cómo funciona y nos pueden consultar:
Manual: <https://es.calameo.com/books/0036726519d1951ace530>

Criterios de evaluación:

1. Resolución de la actividad en los tiempos establecidos.
2. Síntesis del contexto de surgimiento de la sociología en base al texto de Nisbet, con una duración máxima de 2 minutos de voz de cada participante del equipo.

Se demandará a los estudiantes realizar una actividad por unidad, de manera grupal. Se recomendará que mantengan el mismo grupo a lo largo de toda la cursada.

Evaluación de la propuesta

Respecto a la evaluación, coincido con Fernández Sierra (1996, p. 93) cuando señala que las evaluaciones no deben concebirse sólo como indicadores para calificar, “sino que han de convertirse en elementos cuya finalidad esencial sea conocer el estado de la cuestión para ilustrar la toma de decisiones pedagógicas”. Por parte de los estudiantes, la evaluación debe ser una instancia más del proceso de aprendizaje destinada a exteriorizar los contenidos apropiados para reflexionar sobre los mismos. Del lado del docente, la evaluación debe representar una instancia de apreciación crítica de la pertinencia de las estrategias adoptadas para la planificación de las clases. Los errores recurrentes identificados en las evaluaciones de los estudiantes deben ser una guía para la planificación de las clases futuras.

La evaluación no es sólo un momento de cierre, sino que estará presente en el transcurso de un proyecto de innovación. Evaluar es importante para impulsar un proceso creativo de autocrítica, conocer cómo se realizan y se interrelacionan las tareas institucionales. La evaluación es el recurso para proporcionar información sobre las prácticas educativas. Esa información debe ser valorada, para ayudar en la toma de decisiones de quienes intervienen en las mismas. La evaluación implica, entonces, dos

grandes cuestiones que muchas veces se confunden: por un lado, la comprensión y explicación de un objeto; y por el otro, valorar, emitir juicio sobre la información recogida.

Como equipo de cátedra, en sociología de la Educación de la UNCo, evaluaremos en forma continua el proceso. Creemos que la instancia evaluativa constituye para nuestro proyecto un proceso transversal y simultáneo a las prácticas de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, no planificamos hacer una evaluación final o el cierre de un proceso, sino que será articulada en las diferentes etapas del desarrollo del mismo. Pensaremos la evaluación de manera secuencial, retomando los aportes del texto de Zabalza Beraza y Zabalza (2012). El proceso de evaluación no solo tiene un fin en sí mismo, de producir conocimiento sobre cómo se desarrolló el proceso, sino que busca dar orientaciones concretas para la toma de decisiones y modificación de los cursos de acción que permitan mejorar la innovación. En este sentido, como bien lo señalan Zabalza Beraza y Zabalza (2012),

Es fundamental una buena evaluación para identificar las necesidades a las que debe subvenir el cambio y/o los problemas que debe ayudar a resolver”. Por ende, los procesos de innovación deben ir acompañados de sistemas de documentación, supervisión y evaluación que permitieran tener una imagen fehaciente de cuánto se va desarrollando el proceso. (p. 64)

Finalmente es de esperar una evaluación final que busque analizar los resultados obtenidos. Es decir que, toda evaluación constituye un proceso complejo por cuanto involucra decisiones y acciones en cada una de las etapas (planificación, formulación, desarrollo, concreción, entre otras) y en cada uno de los aspectos implicados, implícita o explícitamente, en el proyecto. Coscarelli (2022) resalta que es necesario atender, tanto a la evaluación de los aprendizajes como a la evaluación del propio proyecto. En ese sentido, hemos pensado en algunas herramientas que nos posibiliten comprender, interpretar, captar el sentido de las acciones con el propósito de mejorarlas en cada una de estas dimensiones y en diálogo con la bibliografía mencionada.

a) Ex-ante. La evaluación del propio proyecto de innovación. Se evalúa el proyecto de innovación en sí mismo: su filosofía y orientación, el proceso de elaboración, los implicados y destinatarios, el

contenido de la innovación, la propuesta de innovación, los recursos y presupuestos con los que se cuenta, y los sistemas de evaluación previstos.

b) Durante. La evaluación del propio proyecto de innovación: la puesta en práctica de la innovación: evolución del proyecto, acciones concretas promovidas y realizadas, participación en las iniciativas del cambio, costes económicos de cada actividad, casos especiales, recursos puestos a disposición de la innovación, elenco de innovadores; el nivel de satisfacción generado entre quienes se han vinculado a ella y o de quienes no lo han hecho: satisfacción de los responsables académicos, de los promotores de la iniciativa, de los participantes e involucrados, y el establecimiento de los puntos fuertes y débiles de la innovación.

c) Ex-post. El impacto de la innovación en los destinatarios. el nivel de impacto de la innovación: sobre los participantes, sobre los procesos educativos en su conjunto, sobre la propia institución educativa, y sobre el estudiantado.

Conclusiones finales

Este trabajo tuvo como objetivo diseñar una propuesta de innovación curricular y didáctica, modificando algunos aspectos del programa y de las estrategias de trabajo con los estudiantes, para favorecer la alfabetización disciplinar en la materia Sociología de la Educación de la carrera de Ciencias de la Educación de la UNCo. A su vez, a partir del ejercicio de revisar las propias prácticas, repensar el aporte específico de la enseñanza de Sociología para estudiantes que provienen de otras disciplinas sociales.

En esta propuesta partimos de entender las innovaciones como intervenciones alternativas situadas, dado que no es posible pensar en las mismas como si fueran herramientas técnicas plausibles de ser aplicadas en cualquier contexto. Las innovaciones parten de identificar ámbitos y prácticas locales, sobre las que se proponen intervenir para generar un cambio. En ese sentido, hemos tenido en cuenta tanto aspectos del orden pedagógico-didácticos, curriculares e institucionales, intentado mantener una mirada desnaturalizadora de nuestras prácticas docentes a partir del reconocimiento de problemáticas en el ámbito de actuación en el que nos inscribimos como docentes, y que plantea la necesidad/posibilidad de proponer y diseñar una innovación transformadora. Esta propuesta se plantea pues, tal como plantea Eduardo Remedí (2004), entre lo instituido y lo instituyente: tomando como punto de partida la lógica de la propia institución, proponemos gestar un proceso nuevo, que promueva una modificación de las prácticas.

Esta propuesta está motivada por la intención de favorecer la alfabetización académica y disciplinar. Sabemos que, cuando llegan a la universidad, los estudiantes son puestos a prueba como lectores/escriutores en un universo comunicativo completamente nuevo para ellos. El acercamiento ingenuo a los textos académicos como proveedores de información neutra dificulta la lectura comprensiva y mantiene a los ingresantes en la posición de lectores no-autónomos (Casco, 2009). La adquisición del nuevo discurso, vinculado a la disciplina requiere también un proceso de afiliación intelectual, “más allá de los textos” (Carlino, 2005).

Considero que hay dos aprendizajes nodales de la disciplina sociológica que suelen darse por sentados, y que a partir de esta propuesta intentamos explicitar y acompañar: la centralidad de los llamados “clásicos” en la estructuración de la perspectiva cognitiva disciplinar (y su presencia implícita en los textos académicos) y la construcción del llamado “punto de vista sociológico”. Esto se evidencia en las prácticas de lectura de

les estudiantes, frente a las cuales muchas veces les docentes demandamos que hayan aprendido a identificar las discusiones de “escuelas de pensamiento” o que se distancien de su “sentido común” a partir de la explicitación de un “punto de vista sociológico”, sin haber dado las herramientas para adquirir esas habilidades.

En general leemos textos científicos (artículos, capítulos de libros) que presentan datos y los conceptualizan teniendo como marco las categorías de la teoría sociológica. Es usual que los textos se enraícen en determinadas “escuelas de pensamiento” que tienen estrecha vinculación con los llamados “clásicos” de la disciplina (Marx, Durkheim y Weber), y que referencien algunos conceptos que nos remiten directamente a uno u otro. Por ejemplo, “modo de producción”, “ideología”, “trabajo asalariado” a Marx; “lazo social”, “normas”, “vínculo entre generaciones” a Durkheim; “burocracia”, “profesión”, “interpretación de sentidos de los actores” a Weber. Muchas veces, tal como afirma Carlino (2012), lo que se explica en el texto tiene sentido en el marco de discusiones que no se explican, y quisiera agregar que en muchos casos tampoco se explicitan. Los clásicos son productos de la investigación a los que se les concede un rango privilegiado frente a las investigaciones contemporáneas del mismo campo, cuestión que se concede sin demostración previa (se da por supuesto que, en calidad de clásica, tal obra establece criterios fundamentales en ese campo particular) (Alexander, 2001). Es decir, constituyen parte de las cuestiones implícitas de la disciplina, que los recién llegados tienen que aprender a descifrar a tientas.

En la ciencia social, “los debates sobre la verdad científica no se refieren únicamente al nivel empírico. Estos debates están presentes en toda la gama de compromisos no empíricos que mantienen puntos de vista rivales” (Alexander, 2001, p. 34). Como hemos visto, en sociología, la forma discursiva de la argumentación recurre permanentemente a “los clásicos” para resaltar la fuerza argumental y legitimidad de los argumentos presentados, cuestión que se debe a dos razones: una funcional, la otra intelectual o científica (Alexander, 2001). A ciertas obras se les concede el rango de clásicas porque hacen una contribución singular y permanente a la ciencia de la sociedad. Las contribuciones de las distintas investigaciones a la disciplina sociológica ha estado en gran parte inspirado en debatir los alcances y significados de obras clásicas de la sociología (Alexander, 2001, p. 52).

Sin embargo, en la disciplina Sociología de la Educación que es objeto de la presente propuesta de innovación, nos topamos con la dificultad de que los estudiantes

aprendan cómo fue abordado específicamente el fenómeno educativo por distintas teorías sociológicas sin haber tenido un primer acercamiento a los textos de los clásicos o a las escuelas de pensamiento que de ellos se derivan. Los autores y escuelas de pensamiento actualmente abordados en el programa, pueden ser enraizados en estas tradiciones teóricas. En ese sentido, propongo introducir, en una primera parte del programa unas unidades destinadas al abordaje de los clásicos, para posteriormente poder exponer su abordaje del fenómeno educativo.

Otra de las cuestiones que tenemos relativamente naturalizadas en la disciplina sociológica es justamente lo que implica nuestra propia perspectiva cognitiva, a la que podemos llamar “el punto de vista sociológico”. Parte del recorrido que se espera que los estudiantes hagan y que suele estar naturalizado, es que se distancien de las explicaciones inmediatas sobre lo social vinculado al sentido común (con razonamientos individualizantes, personalizantes, que tienen en efecto por su cercanía con lo familiar y autoconfirmante), para irse acercando cada vez más a lo que Bauman y May conceptualizan como la perspectiva cognitiva de la disciplina. En esta propuesta de innovación se desarrollaron prácticas tendientes a explicitar este proceso y orientar a los estudiantes para identificar esas habilidades y ponerlas en ejercicio.

Es usual que en un inicio aparezcan en las clases los conocimientos del sentido común de los estudiantes respecto de lo escolar, dando explicaciones individuales a fenómenos sociales (por ejemplo, sobre el abandono escolar, las distintas trayectorias educativas, el vínculo con el conocimiento). Uno de los aprendizajes sociológicos que buscamos que hagan los estudiantes es comenzar a abordar estos fenómenos como hechos sociales, que se explican a partir de hechos sociales. En este sentido, el abordaje de los autores clásicos de la disciplina en las primeras unidades del programa resulta útil no solo en función de conocer sus perspectivas en sí mismas, sino también a modo de introducción a la perspectiva cognitiva de la disciplina (tanto en sus preguntas fundantes, modos de explicar los fenómenos sociales, como en las cuestiones demológicas -por ejemplo, en relación a la propuesta de Durkheim de tratar a los hechos sociales “como cosas” externas al individuo-).

La propuesta de innovación remite a los contenidos curriculares de la materia, revisando el acceso a los temas generales de la sociología y su articulación con el análisis específico de los fenómenos educativos. Para ello, se realizaron previamente dos análisis:

- a) revisión de planes de estudio y programas de materias similares en otras universidades

nacionales, de modo de evaluar las posibilidades desarrolladas por otros docentes en relación a la articulación entre los contenidos generales de la sociología y el arribo a un tema específico como la sociología de la educación; b) revisión de versiones anteriores del propio programa de la materia Sociología de la Educación en la UNCo, repasando las unidades y bibliografía abordada históricamente, en función de partir del recorrido de la propia cátedra respecto de la selección de bibliografía y articulación de autores. En función de este análisis se realizó una propuesta para incluir la presentación de los autores “clásicos” de la sociología y su vínculo con las teorías contemporáneas que abordaron el fenómeno educativo que se incluyen actualmente en el programa (marxistas de los 60’, Bourdieu, Gramsci). De la comparación de programas de asignaturas de Sociología de la Educación se desprende que la antecedencia o no de otras materias de teoría sociológica o sociología general no parece tener incidencia en el abordaje de las teorías clásicas o contemporáneas. En general todas las asignaturas carecen de textos propios de Marx y Weber, teniendo más centralidad la presentación de la teoría de Durkheim sobre los fenómenos educativos; de las materias que carecen de una materia anterior de teoría sociológica, en general no tienen una presentación de la sociología o de la teoría sociológica de manera más abarcativa; no se da lugar en el programa a la presentación del contexto de surgimiento de la sociología, la centralidad de los clásicos en ella y la vinculación con las teorías contemporáneas. El abordaje de la teoría sociológica y del análisis específico de lo educativo parece ser similar en las materias que son antecedidas de otras materias de teoría social respecto de las que no.

En la propuesta presentada, partimos de la experiencia histórica de la cátedra, retomando algunas propuestas de programas anteriores y algunos textos y contenidos de los programas de otras universidades nacionales analizados en este TFI. Se realizan tres innovaciones principales:

- Respecto del programa de la materia, las propuestas centrales fueron: mantener del programa la Introducción, Fundamentos, Objetivos, Propósitos, Evaluación, Acreditación; organizar seis unidades de contenidos, destinando una unidad a realizar una introducción a la sociología, su contexto de surgimiento y la centralidad de los clásicos en la conformación de la teoría social, la relación entre sociología y educación; mantener una unidad destinada a la teoría de Durkheim, otra a Marx y las escuelas contemporáneas que se enraízan en esta teoría, e

incorporar una unidad destinada a la perspectiva de Max Weber y su vínculo con la sociología de la educación.

- Se propuso desarrollar un cuadernillo con la bibliografía de la materia, incluyendo carátulas de presentación de cada uno de los textos donde se sitúe al autor y la obra, de modo de favorecer la lecto-comprensión académica; e incluyendo Guías de lectura que permitan a los estudiantes realizar el abordaje de los textos de manera acompañada, favoreciendo la alfabetización disciplinar. A la vez que orientar la identificación de aspectos conceptuales, se buscará dar orientaciones para el abordaje del texto, orientando a identificar lo que la comunidad disciplinar busca y discute del mismo.
- Se propuso la reorganización del cronograma de actividades para la modalidad semipresencial, de modo de tener un contacto más regular con los estudiantes, desarrollando actividades en la plataforma virtual PedCo. Se buscó diseñar actividades didácticas que inviten a trabajar en grupo, a producir textos escritos en distintos formatos académicos, a exponer oralmente textos por parte de los estudiantes en las clases.

Con esta propuesta de innovación, se espera favorecer la alfabetización disciplinar sociológica de los estudiantes de la materia Sociología de la Educación de la carrera de Ciencias de la Educación de la UNCo. Se considera que esta propuesta de innovación puede constituir un insumo para el trabajo colectivo en el marco de la cátedra. Se piensa entonces este trabajo final como un puntapié para retomar las experiencias y los antecedentes de reflexión y trabajo, con vistas a ponerla en diálogo y discusión con el resto del equipo docente.

Bibliografía

- Alexander, J. (2001). La centralidad de los clásicos. En A. Giddens & J. Turner (Eds.), *La teoría social hoy* (pp. 22-80). Alianza.
- Archenti, N., & Aznar, L. (1988). *Actualidad del pensamiento sociopolítico clásico*. Eudeba.
- Aréchaga, A. J., Beliera, A. A., Boix, O. A., Corsiglia Mura, L., Cueto Rúa, S., Di Piero, M. E., Galar, S., Gubilei, E. S., & Henry, M. L. (2015). Puentes hacia la inclusión universitaria: Un análisis a partir de la experiencia en el Curso de Ingreso a las carreras de Sociología de la FaHCE-UNLP (2012-2015). *Cuestiones de Sociología*. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/70762>
- Bauman, Z., & May, T. (1990). Introducción. Sociología ¿para qué? En *Pensando sociológicamente*. Nueva Visión.
- Bonal, X. (1998). La perspectiva sociológica de la educación. *Tomado de internet de <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-deeducacion/articulosre317/re3171100465.pdf>*.
- Bottinelli, L. (2017). Educación y desigualdad. Un repaso por algunos aportes de la sociología de la educación en la Argentina. *Revista Sociedad*, 37.
- Bourdieu, P. (1996). El punto de vista escolástico. En *Razones prácticas* (pp. 203-220). Anagrama.
- Bourdieu, P. (2005). El racismo de la inteligencia. *Archipiélago: Cuadernos de crítica de la cultura*, 66, 45-48.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (2003). *Herederos*. Siglo.
- Bourdieu, P., & Saint Martín, M. (1998). Las categorías del juicio profesoral. *Propuesta educativa*, 19(9), 4-18.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Fondo de cultura económica.
- Carlino, P. (2006). Ayudar a leer en los primeros años de universidad o de cómo convertir una asignatura en «materia de cabecera». *Educación en ciencias*, 1-12.
- Carlino, P. (2012). Leer textos científicos y académicos en la educación superior: Obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva. *Unipluriversidad*, 3(2), 17-23.
- Carrera, M. C. (2014). *Aprender a ser sociólogo. Prácticas de lenguaje, militancia y formas de sociabilidad en el proceso de formación de sociólogos y sociólogas en*

- la FAHCE-UNLP [Master's Thesis]. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la
- Casco, M. (2009). Afiliación intelectual y prácticas comunicativas de los ingresantes a la universidad. *Co-herencia*, 6(11), 233-260.
- Celman de Romero, S. (1994). *La tensión teórica-práctica en la educación superior*.
- De Lella, C. (1999). *Modelos y tendencias de la formación docente* [I Seminario Taller sobre Perfil del Docente y Estrategias de Formación Organización de Estados Iberoamericanos].
- Di Matteo, D. C. (2011). Des-bordando el texto académico: Otras costuras desde Bruner y Voloshinov. *El toldo de Astier*, 2.
- Durkheim, É. (1989). Educación y Sociología. En J. Maier & J. Rumney (Eds.), *Antología. Sociología de la Educación*. Paidós.
- Ezcurra, A. M. (2011). Enseñanza universitaria. Una inclusión excluyente. Hipótesis y conceptos. En N. Elichiry (Ed.), *Políticas y prácticas frente a la desigualdad educativa. Tensiones entre focalización y universalización*. Noveduc Libros.
- Feldman, D. (2015). Para definir el contenido: Notas y variaciones sobre el tema en la universidad. *Trayectorias Universitarias*, 1(1), Article 1. <https://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias/article/view/2309>
- Fernandez Lamarra, L. (1996). *Instituciones educativas*. Paidós.
- Fernandez Lamarra, N. (Ed.). (2015). *La innovación en las universidades nacionales. Aspectos endógenos que inciden en su surgimiento y desarrollo*. Universidad Nacional de Tres de Febrero.
- Fernández Sierra, J. (1996). ¿Evaluación? No, gracias, calificación. *Cuadernos de pedagogía*, 243, 92-97.
- Frigerio, G. (2003). *Los sentidos del verbo educar*. CREFAL.
- Grimson, A. (2015). Los mitos de la educación. *Le Monde Diplomatique*, Buenos Aires.
- Gutiérrez, A. (2005). *Las prácticas sociales: Una introducción a Pierre Bourdieu*. Ferreyra.
- Gutiérrez, F. O. (1986). La educación como forma de dominación: Una interpretación de la sociología de la educación durkheimiana. *Marxismo y sociología de la educación*, 219-235.
- Ibarrola, M. de. (1994). Enfoques sociológicos para el estudio de la educación. En González Rivera & Torres (Eds.), *Sociología de la Educación. Corrientes contemporáneas* (pp. 21-39). Miño y Dávila.

- Indart, M., & Vazquez, S. A. (s. f.). *Documento*.
- Jiménez, E. (1994). Perspectivas latinoamericanas de la sociología de la educación. *Sociología de la Educación. Corrientes contemporáneas*. Editorial Miño y Dávila SRL Buenos Aires.
- Kaplan, C. (2020). La escuela como organizadora de lazo social en tiempos de pandemia. *Bitácora de Cuarentena*. https://www.youtube.com/watch?v=Y8EhjWPV_Cg
- Kessler, G. (2002). La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires. *UNESCO, I.I.P.E.*
- López, M. E. (2017). *Leer y Escribir en la UNC. Reflexiones experiencias y voces II*. 4 Congreso entre Educación y Salud: utopías y desafíos de la inclusión, Córdoba, Argentina.
- Lucarelli, E. (2004). *Innovaciones en la enseñanza? Caminos posibles hacia la transformación de la enseñanza en la Universidad? 3ras Jornadas de Innovación Pedagógica en el Aula Universitaria-Junio 2004*. 3° Jornadas de innovación Pedagógica en el Aula Universitaria-Universidad Nacional del Sur, Bahía Blanca.
- Macanchí Pico, M. L., Orozco Castillo, B. M., Campoverde Encalada, M. A., Macanchí Pico, M. L., Orozco Castillo, B. M., & Campoverde Encalada, M. A. (2020). Innovación educativa, pedagógica y didáctica. Concepciones para la práctica en la educación superior. *Revista Universidad y Sociedad*, 12(1), 396-403.
- Ornelas, C. (1994). Educación y sociedad: ¿Consenso o conflicto. *Sociología de la educación*.
- Perrén, J. (2007). Erase una vez en la Patagonia. Luces y sombras de la economía neuquina (1958-1991). *Observatorio de la Economía de la Patagonia*. <https://goo.gl/Zidn61>
- Remedí, E. (2004). La intervención educativa. *Conferencia pronunciada en la Reunión Nacional de Coordinadores de la Licenciatura en Intervención*.
- Tedesco, J. C. (2002). Educación y hegemonía en el nuevo capitalismo: Algunas notas e hipótesis de trabajo. *Estudos em Avaliação Educacional*, 26, 3-14.
- Tenti Fanfani, E. (2003). La escuela y los modos de producción de la hegemonía. *Revista colombiana de educación*, 45.
- Tenti Fanfani, E. (2012). Docentes y alumnos: Encuentros y desencuentros entre generaciones. En *La escolarización de los adolescentes: Desafíos culturales, pedagógicos y de política educativa* (pp. 191-209). Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPPE –Unesco.

- Tenti Fanfani, E. (2021). *La escuela bajo sospecha: Sociología progresista y crítica para pensar la educación para todos*. Siglo XXI Editores.
- Terigi, F. (2004). La enseñanza como problema político. En G. Frigerio & G. Diker (Eds.), *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos: Un concepto de la educación en acción*. Noveduc Libros.
- Torres Nova, C. A. T. (1981). Ideología, educación y reproducción social. *Revista de ciencias de la educación: Organo del Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación*, 105, 49-72.
- Torres Santomé, J. (1991). Capítulo IV: Las teorías de la reproducción: La reproducción cultural. En *El curriculum oculto* (pp. 88-112). Ediciones Morata.
- UNCo. (2022). *Informe de autoevaluación 2020/21*.
- Ungaro, A., & Morandi, G. (2022a). *Documento de la clase 1 del Seminario Prácticas de intervención académica de la EDU-UNLP*.
- Ungaro, A., & Morandi, G. (2022b). *Documento de la clase 2 del Seminario Prácticas de intervención académica de la EDU-UNLP*.
- Zabalza Beraza, M. A. (2012). Articulación y rediseño curricular: El eterno desafío institucional. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 10(3), 17-48.
- Zabalza, M. A., & Zabalza, C. A. (2012). *Innovación y cambio en las instituciones educativas*.

Anexos.

Anexo 1. Síntesis y comparación de programas de asignaturas de Sociología de la Educación que son antecedidas por alguna otra asignatura de teoría sociológica

- En el caso de la Universidad de Buenos Aires, el programa propuesto está estructurado en cuatro unidades complementarias que se articulan en torno a un eje central: el primer problema de la producción y reproducción de la sociedad. La primer Unidad presenta la mirada socioeducativa crítica, incluyendo el contenido “los clásicos y la educación”; la segunda unidad aborda el debate sobre la justicia social y la igualdad educativa, abarcando contenidos vinculados al vínculo entre capitalismo, desigualdad y Estado; la tercera Unidad presenta la teoría de Bourdieu en relación a la reproducción cultural; y la cuarta y última unidad presenta teorizaciones vinculadas a la subjetividad, relaciones de poder y prácticas educativas, dando centralidad a las cuestiones de género. Los materiales didácticos referenciados en cada unidad no se limitan a textos, sino también a películas, discografía y fuentes. La bibliografía no incluye ningún texto de los autores clásicos, aunque sí diversos textos de primera mano de autores contemporáneos (Bourdieu, Foucault, Goffman, Apple, Willis, Dubet).
- En el caso de la Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER) el programa está organizado en 5 unidades: la primera aborda la relación educación y sociedad, abordando las perspectivas de Durkheim y Marx (no así la de Weber); la segunda aborda la vida cotidiana en la escuela y los procesos de resistencia; la tercera la construcción de hegemonía en el sistema escolar (pasando por conceptos como hegemonía, neoliberalismo, movimientos sociales) presentando la teoría gramsciana; la cuarta aborda la cuestión de la dominación simbólica en la transmisión cultural, y presentando centralmente la teoría de Bourdieu; la quinta se enfoca en la producción del orden social, presentando las teorías funcionalistas. Se abordan textos de primera mano de Durkheim, Parsons, Gramsci, Bourdieu, además de textos de autores argentinos.
- En el caso de la Universidad Nacional de La Pampa el programa está organizado en tres unidades: la primera aborda la relación entre condiciones sociales y configuración de la educación en un tiempo

histórico determinado, la segunda aborda los procesos de escolarización institucionalizada en los contextos sociales particulares, y la tercera los procesos de subjetivación, clases, grupos, familia e individuos. De los autores clásicos se aborda a Durkheim en la primera unidad, y de las teorías contemporáneas a Althusser y Bourdieu en la segunda y tercera unidad.

- En el caso de la Universidad Nacional de la Patagonia Austral, la asignatura Sociología de la Educación es precedida por la asignatura Sociología General. El programa se compone de siete unidades: la primera unidad presenta el escenario social contemporáneo y condicionamientos sociales de la educación, abordando temas como la crisis de la sociedad salarial y la acumulación flexible; la segunda unidad, presenta en términos históricos la construcción del campo de la sociología de la educación; la tercera unidad presenta conceptualizaciones sobre la relación entre Estado y sociedad capitalista, abordando de manera directa textos de Marx, Durkheim y Weber; la cuarta unidad presenta la relación entre educación y control social, abordando textos de Foucault, Gramsci, Althusser, y de comentaristas de estos autores; la quinta unidad presenta el concepto de trabajo y su forma asalariada, abordando textos de Marx y autores contemporáneos; la sexta unidad se aborda el vínculo entre educación y trabajo, revisando las teorías de capital humano a partir de un texto de Schultz, y sus críticas a partir de la investigación de Bowles y Gintis; la séptima unidad, finalmente, abarca la relación entre desigualdad social y educativa, a partir de la teoría de Bourdieu (leyendo de primera mano textos de este autor). En este caso se ve que, a pesar de ser precedida por una asignatura de sociología general, el programa de Sociología de la Educación no se restringe al análisis de lo estrictamente educativo, sino que presenta conceptualizaciones más generales de la teoría sociológica que sirven para contextualizar los debates específicos.
- En el caso de la Universidad Nacional de Luján, la materia es antecedida por una asignatura de Sociología General. El programa de la asignatura Sociología de la Educación está estructurado a partir de 4 unidades: una unidad introductoria donde se presenta el campo disciplinar de la

Sociología de la Educación y su historicidad; una segunda unidad donde se abordan los debates de las distintas teorías clásicas respecto de fenómenos educativos; una tercera unidad se aborda el tema del rendimiento escolar, el conocimiento y su relación con la desigualdad (revisando los supuestos de emprendedurismo vinculado a las políticas neoliberales en educación), el concepto de hegemonía; en la cuarta unidad se abordan diversos debates y disputas de sentido sobre la educación pública en el S.XXI. Revisando la bibliografía del programa podemos constatar que, en relación a los clásicos, no se abordan textos de primera mano de Weber ni de Marx, aunque sí de Durkheim; y en relación a las teorías contemporáneas, se abordan textos de los propios autores en los casos de Althusser, Bourdieu, Giroux, Apple, Bowles y Gintis, Baudelot y Establet, Freire.

- En el caso de la Universidad Nacional de Salta el programa está organizado en cuatro ejes temáticos: el primero presenta la sociología de la educación como campo de estudios específico; el segundo presenta la corriente funcionalista en sociología de la educación, centrándose en la perspectiva durkheimiana y el estructural funcionalismo; el tercero aborda la sociología crítica de la educación, en torno a los conceptos de reproducción y correspondencia, y abordando las teorías de Gramsci, Escuela de Frankfurt, Bourdieu, Althusser, Bonal; el cuarto aborda los conceptos de resistencia y emancipación social, a partir de las teorías de Giroux, Freire.
- En el caso de la Universidad Nacional del Nordeste el programa está organizado en cinco unidades de contenidos: La primera aborda la institucionalización de la sociología de la Educación, contexto de surgimiento. La segunda aborda la relación entre educación y Estado Nación, problematizando las teorías funcionalistas, la categoría de clase como sistema social, las teorías de la reproducción cultural, y la relación entre disciplinamiento e instituciones. La tercera se centra en las teorías de capital humano y su vinculación con el neoliberalismo. La cuarta se centra en la relación entre educación y política pública, en torno al derecho a la educación y su vínculo con la desigualdad. La quinta problematiza la

cuestión de la educación en nuevos contextos socio- educativos, pasando por debates vinculados a la juventud, la afectividad y el género. En la bibliografía se abordan textos de Durkheim (pero no así de Marx ni Weber), y de las teorías contemporáneas, textos de Bourdieu, Dubet, Parsons, Schultz.

- En el caso de la Universidad Nacional del Sur el programa está organizado en cinco unidades: una introductoria, donde se presenta el campo de la sociología de la educación, su surgimiento e institucionalización; la primera unidad donde se aborda la relación entre la educación, la integración y el consenso social, a partir de la presentación de la teoría de Durkheim; la segunda unidad donde se presenta el debate sobre la reproducción social y su vínculo con lo educativo, presentando la teoría de Althusser, Bourdieu y Passeron, Bowles y Gintis; la tercera unidad que se centra en los conceptos de producción cultural y prácticas de resistencia, retomando las teorías de Willis, Apple, Giroux; la cuarta unidad sobre las desigualdades sociales y las experiencias escolares, tomando las teorías de Bourdieu, Dubet. Se abordan de primera mano textos de Bonal, Durkheim, Parsons, Schultz, Althusser, Baudelot y Establet, Bourdieu y Passeron, Bowles y Gintis, Apple, Giroux, Willis. No se abordan las teorías de Marx ni Weber.

Anexo 2. Síntesis y comparación de programas de asignaturas de Sociología de la Educación que no son antecedidas por alguna otra asignatura de teoría sociológica

- En el caso de la Universidad Nacional de Catamarca el programa de Sociología de la Educación está organizado en ocho unidades: la primera presenta el surgimiento de la sociología (más allá del análisis del fenómeno educativo) historizando el surgimiento de esta ciencia social: la teoría de Comte, el contexto histórico de la revolución industrial, la centralidad de la ciencia positiva. La segunda unidad presenta la sociología clásica y su relación con el fenómeno educativo: se presenta la teoría de Durkheim a partir de la conceptualización de la sociedad como forma de unidad moral, el método sociológico, las formas de solidaridad social, división del trabajo, la educación como hecho social; la conceptualización weberiana de la sociología comprensiva y sus fundamentos metodológicos, la atribución de sentido, el concepto de acción social y sus tipos, la educación como sistema de dominación, educación carismática, tradicional y humanística; el concepto marxista de materialismo histórico, las relaciones de producción y la estructura clasista, las relaciones de mercado, teoría de la plusvalía. Para ello se proponen textos de Giddens, Ortega, Fernández Enguita comentando la teoría clásica, textos de primera mano de Durkheim y Weber. La tercera unidad versa sobre la construcción de la realidad social, presentando los conceptos de socialización, la construcción del orden y el proceso de institucionalización. La cuarta unidad presenta la etnometodología y el interaccionismo simbólico. La unidad cinco presenta la sociología y el estudio de la ideología, abordando la teoría de Althusser, Bourdieu, Giroux. La unidad seis presenta la relación entre género y educación. La unidad siete aborda la relación entre sociología y cultura, abordando el campo de los estudios culturales y materialismo cultural. La unidad ocho aborda la relación entre sociología y estudio del cuerpo, retomando el concepto de etnicidad, corporalidad, género, y las relaciones entre poder y sexualidad. Se abordan textos de comentaristas.

- En el caso de la Universidad Nacional de Cuyo, el programa está organizado en seis unidades: La primera aborda la educación como fenómeno social desde una perspectiva sociológica. La segunda presenta distintos enfoques de la sociología de la educación, presentando en primer lugar a los clásicos (Marx, Durkheim y Weber), las corrientes actuales (funcionalismo, interaccionismo simbólico, etnometodología), la “nueva sociología de la educación”, enfoques que son denominados “neo-weberianos” e incluye a Bourdieu, Foucault y Bernstein; enfoques “neo marxistas” e incluye a Althusser, Willis, Giroux. Para abordar toda esta unidad se usan tres textos de comentaristas y un apunte de cátedra, y no se abordan textos de los propios autores de las teorías abordadas. La tercera unidad presenta el tema de la “Sociología de la organización escolar”. La cuarta unidad lleva por título “los actores sociales educativos”, presentando la relación entre familia, instituciones educativas, el grupo de pares y los medios masivos de comunicación: las relaciones sociales en el aula; los docentes como grupo profesional; la condición de alumno. Para ello se trabaja centralmente con textos de Tenti Fanfani, Guerrero Serón, y Brígido Ana. La quinta unidad aborda la relación educación-trabajo, presentando la teoría del capital humano, teoría de la reproducción y de la correspondencia, y los requerimientos actuales. La sexta unidad se llama “contextos sociales actuales que impactan en educación” y se aborda centralmente el caso de la escuela argentina en las últimas décadas, en relación a la pobreza, la exclusión, las cuestiones de género, la “modernidad líquida”. En ninguna parte del programa se abordan textos de los autores clásicos de la sociología.
- En el caso de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco, el programa de la materia Sociología de la Educación está organizado en cinco unidades: La primera unidad presenta los aportes de los clásicos para el análisis/abordaje de los fenómenos educativos (aunque solo se aborda de primera mano un texto de Durkheim, uno de Parsons y uno de Mills - para presentar el concepto de imaginación sociológica-). La segunda unidad se pregunta por la relación entre Estado, sociedad y educación, retomando textos de Bourdieu y Foucault. La tercera se centra en las

teorías reproductivitas y de la resistencia en sociología de la educación, a partir de dos textos de comentaristas. La cuarta unidad aborda la relación entre educación y trabajo, retomando textos de Bowles y Gintis, y otros de autores argentinos. La unidad 5 abarca la relación entre culturas, educación y subjetividades, analizando el impacto de la desigualdad social y el capital cultural; para lo que se retoman textos de Bourdieu y Goffman. No se presenta de manera específica la teoría de Weber ni Marx.

- En el caso de la Universidad Nacional de La Plata, el programa propuesto está estructurado en cuatro “bloques” que se articulan en torno a un eje central: el problema de la producción y reproducción de la sociedad. En el primer bloque se presenta la cuestión del capitalismo, la desigualdad y subjetividad, a partir de la lectura de un texto de Kaplan y otro de Dubet. En el bloque II se presenta la sociología de la educación crítica, analizando la cuestión escolar en contextos de desigualdad; allí se presenta la historia de la sociología de la educación, las perspectivas críticas, los conceptos de reproducción socioeconómica, sociocultural e ideológica. El bloque III se titula “Desigualdades, racismos y marcas subjetivas: críticas a la educación de los talentos”, y se aborda la sociología de las desigualdades educativas, los conceptos de capital cultural, el racismo biologicista, taxonomías sociales y académicas. Se presenta específicamente la teoría de Bourdieu, con textos de este autor. El cuarto bloque presenta los discursos hegemónicos sobre juventudes y violencias en las escuelas. La bibliografía no incluye ningún texto de los autores clásicos, y de las teorías contemporáneas, solo se incluyen textos de primera mano de Bourdieu.
- En Universidad Nacional de Tucumán el programa de la materia se organiza en dos grandes áreas: macro sociología educativa y microsociología educativa. En el primer área, hay siete unidades: La primera se orienta a presentar el campo de la sociología de la educación, diversos enfoques y teorías, su desarrollo histórico, enfoques funcionalistas y críticos, los clásicos de la sociología; la segunda unidad se centra en los métodos de investigación en sociología de la educación; la tercera aborda el específicamente el enfoque funcionalista y el enfoque marxista (centralizando en los conceptos de reproducción, hegemonía y

resistencia); la cuarta aborda el tema “interacción y sociedad”, dando centralidad al concepto de socialización; la quinta analiza los sistemas de enseñanza y su relación con el concepto de clase social, presentando el debate sobre la estratificación y la desigualdad escolar; la sexta presenta la relación entre cambio social y modelos ideológicos, abordando la crisis de los sistemas escolares y las reformas educativas; la séptima presenta la relación entre educación y empleo. Este primer área tiene una unidad final denominada “problemas actuales” y se aclara que serán propuestos por los alumnos, pero se enlista una serie de problemas a modo de ejemplificación: analfabetismo, educación rural, pobreza y educación, medios de comunicación, indisciplina escolar, universidad, niños en la calle. El segundo gran área del programa, centrado en las cuestiones “micro”, y está compuesta de cuatro unidades: la escuela como organización social, la escuela y el conocimiento, el aula como micro sociedad, la profesionalización docente. No se cita la bibliografía organizada por unidades, sino a modo de listado de general de bibliografía de la materia. Allí aparecen referenciados textos de Bourdieu, Freire, Giroux, Tamarit. No hay textos de primera mano de ninguno de los autores clásicos de la sociología.