

XII Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2017.

Pensar el campo educativo desde la Sociología: una experiencia intercátedra.

Gabriela Agüero y Anibal Alvarez.

Cita:

Gabriela Agüero y Anibal Alvarez (2017). *Pensar el campo educativo desde la Sociología: una experiencia intercátedra*. XII Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-022/366>

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

**XII JORNADAS DE SOCIOLOGIA FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES**

22 al 25 de agosto de 2017

Universidad Nacional de San Juan

Facultad de Ciencias Sociales

Autores: Gabriela Agüero -Aníbal Álvarez-

Silvia S. Montañez- Marisel Rojas- Fernanda Sánchez

EJE: Sociología de la educación y enseñanza de la Sociología.

Mesa 67 La Sociología como objeto de enseñanza y como ciencia que estudia las problemáticas educativas

Título: Pensar el campo educativo desde la Sociología: una experiencia intercátedra

RESUMEN

Pensar sociológicamente es una práctica que implica reflexionar críticamente sobre ese conocimiento y ejercer, de manera continua, aquello que Durkheim reclamaba con ahínco a los sociólogos y Bourdieu rescata bajo el rótulo de “vigilancia epistemológica”.

Dicha perspectiva sostiene la propuesta de relación inter-cátedra: Sociología de la Educación y Taller Docente III¹ al entender el curriculum como un recorte explícito de las complejas relaciones del conocimiento con la sociedad: “no es sólo plan (...), sino más bien, es un proyecto de promoción de experiencias, es un proyecto de promoción de aprendizajes”².

Las cátedras se valen de una especie de procedimiento mayéutico, prolongación de una didáctica que pone el énfasis o en la participación, el empeño y la energía del sujeto artífice de su propia formación³. La estrategia didáctica se sostiene en una propuesta inicial flexible a los requerimientos del estudiante para que desarrolle su pensamiento, en un diálogo que conduce al educando por el camino del cuestionamiento de concepciones precedentes.

Palabras clave: experiencia de enseñanza – experiencias de aprendizajes – campo educativo – mirada sociológica

¹ Lic. y Prof. en Sociología. Dpto. Sociología. Facultad de Ciencias Sociales. UNSJ

² Furlán, Alfredo. *Curriculum y condiciones institucionales*.
www.lie.upn.mx/docs/Especializacion/Gestion/Lec_Furlan.pdf

³ Cfr. Luis F. Bojalil et. Al. *Bases para la elaboración de una política de investigación científica en la UAM-Xochimilco*.

PONENCIA

Introducción

La propuesta de relación inter-cátedra: Sociología de la Educación y Taller Docente III, ambas de la Licenciatura en y el Profesorado de Sociología, respectivamente, se sustenta en entender el curriculum como un recorte explícito de las complejas relaciones del conocimiento con la sociedad: “no es sólo plan (...), sino más bien, es un proyecto de promoción de experiencias, es un proyecto de promoción de aprendizajes”⁴.

El recorte específico del campo de conocimiento a tratar, aun con matices, se circunscribe al área socioeducativa. Docencia e investigación se presentan como dos ámbitos próximos y paralelos, como dos subconjuntos científicos de un mismo cuerpo de conocimientos; genéricamente comparten el espacio de ciencia social —sus perspectivas epistémicas— y esencialmente la trayectoria en la práctica de investigación, que es la “marca de clase” de la Sociología

Sobre la relación docencia e investigación la prof. Elena Achilli ha desarrollado diferentes trabajos —esencialmente en el área de la Formación docente— que en este caso particular puede tomarse como marco de referencia para potenciar la actividad académica de la Universidad Nacional de San Juan. En la práctica docente “la lógica está orientada por el proceso de *construcción de una problemática pedagógica* que supone la complejidad de poner en circulación un área de conocimientos a enseñar y aprender”⁵. El área de conocimiento a enseñar, en el caso que se describe, es una de las especialidades de la Sociología, la *Sociología de la Educación*. Asimismo, la otra asignatura también pertenece intrínsecamente al área educativa, el *Taller Docente III*, destinado a la formación de un profesor en el mismo campo de conocimiento.

Se trata de la circulación de conocimientos generados sobre un campo de la Sociología que, total o parcialmente, puede ser transferido a distintos espacios curriculares en el área de la formación de grado.

LA EXPERIENCIA

A- La propuesta de enseñanza:

Una de las características de la sociología contemporánea es la vigencia de una multiplicidad de enfoques que suponen una diversidad de opciones epistemológicas y metodológicas. Desde una perspectiva pluralista, se trata de rescatar los aportes de los enfoques teóricos más relevantes para la

⁴ Furlán, Alfredo. *Curriculum y condiciones institucionales*.
www.lie.upn.mx/docs/Especializacion/Gestion/Lec_Furlan.pdf

⁵ Achilli, Elena. *Investigar en Antropología social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Rosario. Laborde. 2005.

comprensión de los fenómenos en estudio, dado el acotado tiempo a un cuatrimestre, para resolver tan amplio desarrollo de conocimientos.

El afán de permanente pregunta y re-pregunta que caracterizó a los denominados autores clásicos de la Sociología se fue debilitando, amenazando así la toma de posición vital que caracterizó a la multitud de sociólogas y sociólogos comprometidos con su tiempo histórico. Paralelamente, en este retomar las preguntas clásicas debemos revisar, en nuestros modos de interrogar, arcaísmos y automatismos que funcionan como verdaderos obstáculos epistemológicos para la producción de conocimiento sobre la compleja sociedad contemporánea. Sólo el compromiso disciplinar nos puede colocar en situación de involucrarnos ética y políticamente con el complejo presente.

En la práctica docente “la lógica está orientada por el proceso de *construcción de una problemática pedagógica* que supone la complejidad de poner en circulación un área de conocimientos a enseñar y aprender”⁶. El área de conocimiento a enseñar, en el caso que se describe, es una de las especialidades de la Sociología, la *Sociología de la Educación*. Asimismo, la otra asignatura también pertenece intrínsecamente al área educativa, el *Taller Docente III*.

Las cátedras están asignadas a estudiantes de los últimos años de las carreras, lo cual indica criterios de programación de la enseñanza de tres tipos de órdenes:

a) primer orden:

Las teorías de aprendizaje vigentes para la enseñanza en las primeras edades no pueden replicarse literalmente. Los adultos ya han incorporado “su forma” de aprendizaje, además, como lo exponen Antelo y Abramonski, hay varias teorías de aprendizaje, pero “no sabemos todavía con certeza, cómo aprendemos”⁷.

Amén de ello, la propuesta recupera para el trabajo áulico, la *teoría de la enseñanza* desarrollada por Vygotsky en la cual enseñar “(...) consiste en asistir al aprendizaje a través de la Zona de Desarrollo Próximo. Se puede decir que hay enseñanza cuando se ofrece ayuda en algunos puntos de la ZDP en los que el aprendizaje necesita ayuda”⁸.

b) segundo orden:

Los estudiantes poseen preparación previa en las áreas de conocimientos sociológicos: teorías y metodologías. Se trata entonces, de poner en el centro de la acción los tres últimos estadios de la Zona de Desarrollo Próximo.

c) tercer orden:

⁶ Achilli. op.cit.

⁷ Antelo, Estanislao; Abramowski, Ana. *El renegar de la escuela*. Rosario. Homo Sapiens. 2000.

⁸ Tharp, R.G.; Gallimore, R. *Despertar las mentes a la vida: Enseñanza, aprendizaje y escolarización en el contexto social*. Nueva York: Cambridge University Press. 1988.

Por tratarse de estudiantes que cursan tanto la Licenciatura en Sociología como el Profesorado de Sociología, el enfoque de abordaje y análisis de los contenidos deberá potenciar la formación de los futuros docentes de Sociología sino también, la posibilidad de transferencia no sólo a distintas prácticas de investigación por sus implicancias teórico-metodológicas, como al Taller de tesis.

Si bien los objetivos y la lógica del proceso de investigación y el de la práctica docente son diferentes, el *conocimiento* es el “campo de intersección de la práctica de investigación y la práctica docente”⁹. Esta mirada dialéctica del proceso de construcción de conocimiento coincide con el “racionalismo enseñante” propuesto por Bachelard, abierto y expuesto permanentemente al diálogo, ciertamente disimétrico, entre el que enseña y el que aprende, pero donde el saber no se aloja en un lugar determinado por posiciones de poder sino en el movimiento mismo de la interrogación continua. Relacionado con la investigación, la articulación se constituye desde el *enfoque metodológico* y desde las categorías analíticas que atraviesan el campo de conocimiento de la Sociología de la educación y la Investigación educativa.

En términos del formato curricular áulico, se trata de ofrecer una propuesta de trabajo esencialmente en la instancia de ponerlos en circulación. Ello requiere sostener los principios de “*consistencia racional*” en las argumentaciones que justifiquen el conocimiento puesto en juego y el de “*prudencia razonable*” en la contextualización y la innovación. Se procura, desde la tarea docente, otorgarle una “*mirada analítica y reflexiva*”¹⁰.

La imbricación entre los espacios de enseñanza y la investigación en las dos cátedras citadas, recupera diversas vías:

- a) los *enfoques temáticos* (y *bibliografía*) y las *estrategias metodológicas* (recorte curricular) definidos para las cátedras aportan a la mirada particular de las problemáticas de la investigación educativa.
- b) la transferencia del proceso de investigación como *forma de construir conocimiento* en el campo de la formación docente¹¹.

Particularmente cada asignatura presenta un plan de trabajo diferenciado, si bien enlazado entre ambas asignaturas, a saber:

A) Sociología de la educación:

El diseño que se desarrolla desde el año 2010 aproximadamente, recibió las reflexiones sobre tales experiencias y los aportes de materiales bibliográficos actualizados. Se presenta a modo

⁹ Achilli. op.cit.

¹⁰ Cullen, Carlos. *Críticas de las razones de educar* Paidós. 2000.

¹¹ Ponencia: “*Docencia e Investigación en una experiencia de Práctica y Residencia*”. I Jornadas Nacionales “Prácticas y Residencias en la formación de docentes”. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba. 2002.

de cursado semi-presencial: con encuentros de debates, en base a las producciones individuales de los alumnos.

Se plantea como *Objetivo general*:

- Valorar los aportes del pensamiento sociológico para interpelar los dilemas y desafíos del campo socioeducativo en su dimensión socio-histórica, en el país y la región latinoamericana.
- Discurrir sobre el desarrollo de la investigación social en la construcción de alternativas analíticas frente a los problemas socioeducativos.

El enfoque de trabajo se basa en tres principios fundamentales a incentivar en el estudiante de Sociología: a) la lectura analítica y reflexiva, b) la indagación y resolución de problemáticas socioeducativas y c) la producción escrita de sus saberes. Aspectos muy importantes en el convencimiento (por experiencia como tutora de tesis) de la exigencia de fortalecer los tres principios, en los estudiantes avanzados. En tal sentido, se requerirá de la producción tales ejercicios, el alumno dispondrá de cuatro opciones para elegir.

Es el propósito el constituir al espacio del aula universitario en una instancia de conocimiento compartido y producción colectiva. Por tratarse de estudiantes del último año, con capacidad de autonomía en el proceso de aprendizaje, los materiales teóricos serán presentados por la docente, fijados en la instancia de producción escrita y recuperados e integrados, en una presentación oral ante el grupo-clase. Las producciones, además, deben ser compartidas a través de medios digitales, entre los alumnos.

Las instancias de trabajo se dividen en dos momentos: a) las grupales, con clases expositivas de información y reflexión conjunta entre la docente y los estudiantes y b) las individuales, de consultas (presencial u on-line) y de producción personal.

A su vez, los criterios de aprobación de las producciones son:

- a) Demostrar información, comprensión y reflexión sobre el tema y los recursos bibliográficos.
- b) Establecer relaciones consistentes entre autores y temáticas.
- c) Capacidad de construir argumentos con coherencia, desde la perspectiva planteada

B) Taller Docente III:

Para esta cátedra se trabajó en base a las planificaciones desarrolladas por la postulante desde 2003, la bibliografía circulante sobre el tema y los informes y ponencias producidos en las seis Jornadas Nacionales de Prácticas y Residencias en la Formación Docente, organizadas

por la Escuela de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Córdoba, en las que la cátedra participa activamente.

La *formación docente* es un campo de controversia permanente, que involucra múltiples dimensiones de análisis y diversas perspectivas epistémicas sociohistóricamente contextualizados. Así, en varios de sus trabajos Estanislao Antelo previene sobre que “la celebración de la performance que pregonan muchos formadores de docentes (han) acabado con las nociones de rol, profesión, oficio y obra”¹². Como otros espacios sociales, también es un mundo signado por el conflicto, el cual continúa en la fase de desempeño laboral pues la posibilidad de profesionalización docente es una “combinación estructural de estas tres características típicas: conocimiento acreditado mediante títulos, autonomía en el desempeño y prestigio y reconocimiento social”¹³.

Los programas de formación docente buscan introducir cambios en sus mentalidades, actitudes, valores, predisposiciones, expectativas, confrontación de visiones del mundo y de puntos de vista divergentes., con el fin de cambiar sus “modos de hacer las cosas” en el aula y, de esta manera, cambiar los principios estructuradores del oficio. No obstante ello, las culturas institucionales vigentes en los espacios escolarizados existentes estructuran también los “modelos de ser docente”. Las trayectorias personales —educativas y familiares— atravesadas por las trayectorias institucionales conforman verdaderos “retratos culturales” que “actúan como espejos en los que cada cual se mira para ser o dejar de ser, en la medida en que dichos retratos demandan ser de una forma o de otra, y con ello legitiman o descalifican”¹⁴.

En esta línea de reflexión, corresponde advertir que la trama en que se sustenta la formación docente parte de adherir a la particular mirada sobre el proceso educativo que explicitan las posturas de Diker, Frigerio, Terigi, entre otros, al entender a la educación como *acto político*.

Todas las “in” (inquietudes, incertidumbres, inseguridades, etc.) parecieran reunirse en el *acto educativo* y en los sujetos y relaciones que lo circundan. Es sistemática la ronda de preocupaciones: ¿qué docente formar?, ¿para qué?, ¿para quién/es?, ¿qué enseñar?, ¿cómo saber si la enseñanza produce aprendizajes?. En ese espacio de ambigüedades y certezas se procura trabajar en el Taller, porque “nada impide volver a examinar sucintamente el carácter supuestamente necesario de la conexión entre el conocimiento del destinatario y la eficacia de la transmisión”¹⁵. Por ello se postula la visión de la docencia como *oficio*, “(...) partir del reconocimiento de la importancia vital del saber que se produce cada vez que se transmite, (...) liberar el terreno para la

¹² Antelo, Estanislao. *¿Qué sabe el que sabe enseñar? Un estudio exploratorio acerca del saber de los profesores en la escuela secundaria*.

www.sine-qua-non-.pdf

¹³ Tenti Fanfani, Emilio. *Nuevos temas en la agenda de política educativa*. Siglo XXI. Buenos Aires.2008.

¹⁴ García Salord Susana. *¿Cómo llegué a ser quién soy?. Una exploración sobre historias de vida*. CEA. Universidad Nacional de Córdoba. Coordinadora: Dra. Susana García Salord. 12/2000.ISBN 950-33-0279-X

¹⁵ Antelo, Estanislao *Problemas pedagógicos para pensar la formación docente actual*. VIII Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales Argentinas Univ. Nac. de La Plata. 2011. <http://ecpuna.fahce.unlp.edu.ar>. ISSN 18539602.

puesta en circulación de ese otro saber capaz de inyectar vida al acto educativo, un saber que es el oxígeno mismo de la *cosa* pedagógica y que no es otra cosa más que un saber sobre la transmisión misma”¹⁶.

Otro punto nodal en la planificación, es interpretar a las herramientas desplegadas en el Taller, como un “conjunto *móvil* de saberes” que pretende incorporar algo del orden de lo actitudinal. Proveen recursos múltiples, instrumentales, pero también “actitudinales”¹⁷.

Se plantea como *Objetivo general*:

- Posibilitar la reflexión sistemática de la práctica docente a través del conocimiento y comprensión de las relaciones existentes entre los componentes conceptuales y metodológicos del curriculum, como síntesis de valores socio-culturales e institucionales.

Desde la perspectiva precedente la propuesta para esta cátedra, parte de concebir a la “formación docente”, como un “determinado proceso en el que se articulan prácticas de enseñanza y de aprendizaje orientadas a la configuración de sujetos docentes/enseñantes”¹⁸. En consecuencia, el espacio curricular se orienta a abrir la interpelación al aspirante a docente, con el ejercicio del rol, a través de un proceso reflexivo de aprendizaje construido grupalmente desde el enlace del conocimiento teórico y el desempeño práctico.

La práctica de enseñanza se concretiza, particularmente, en los tres ejes del Taller III (tres unidades temáticas) dispuestos como:

a) espacio interactivo de conocimiento, esto es, un espacio en el cual “el estudiante se transforma en sujeto activo de su propio aprendizaje (...). El docente acompaña, coordina y desencadena procesos cognitivos;”¹⁹

b) preparación para la práctica/residencia que se desarrollará en el Taller IV. El proyecto pedagógico consiste en brindar las herramientas académicas que posibilitan conocer las instituciones y las herramientas teóricas didáctico-pedagógicas, previamente a diseñar la propuesta pedagógica para la instancia de la denominada Práctica o Taller IV;

c) espacio de integración de los postulados estrictamente pedagógicos con herramientas metodológicas de la investigación (observación y entrevista) con el propósito de que el estudiante (futuro enseñante) realice un “micro análisis institucional ad hoc”, a efectos de que conozca someramente (dado el tiempo disponible) el espacio institucional, su cotidianeidad, su cultura y el diseño curricular (desde el nivel institucional al áulico) del establecimiento escolar donde deberá desenvolverse como residente en el segundo cuatrimestre del ciclo lectivo. Se trata de una

¹⁶ Antelo. op. cit.

¹⁷ Antelo. op. cit.

¹⁸ Achilli. op. cit.

¹⁹ EDUCCO N° 4/5 de 10/1985. Bs.As. HUR

experiencia orientada a “concretar acciones tendientes a re-pensar/transformar determinadas problemáticas del quehacer escolar”²⁰.

Teoría y práctica juegan un papel dialéctico de integración permanente, es un constante de “ida y vuelta”, revisando interactivamente la teoría y la práctica, integrando los dos planos o dimensiones presentes en el contenido que circula en la clase: un plano teórico-conceptual y un plano fáctico-experiencial. Se trata de construir espacios de reflexión pre y post-práctica, en el que el uso sistemático de la producción escrita es un ejercicio académico que aspira a “reflexionar sobre el oficio de educar”²¹.

B- Las experiencias de aprendizajes:

Desde ya, la etimología de la palabra “estudiar” se remonta a una raíz *st-o sp-* que indica los choques, los shocks. Estudiar y asombrar son, en este sentido, parientes: quien estudia se encuentra en las condiciones de aquél que ha recibido un golpe y permanece estupefacto frente a lo que le ha golpeado”²².

A todo ello se enlaza la visión de Antelo y Diker, entre otros especialistas, sobre el carácter diferido del efecto de *educar*, del orden *après coup*. Entendiendo que la acción educativa refiere, siguiendo a Hanna Arendt, a aspectos humanos, en contraposición a la *fabricación*, da cuenta de palabras y actos que los sujetos construyen y reconstruyen —*traman*— en la vida cotidiana²³.

Según el DRAE, alumno viene de alere o sea “alimentar”. Alere tiene el derivado de alo, alere y altum (el cual es el originario de “alto”) y que es lo que pasa después de ser “alimentado”. La etimología del latín *alumnus* es indiscutiblemente el verbo *alo*, *alere*, *altum* “alimentar, hacer crecer” de donde viene el adjetivo *altum* “alto, profundo” (literalm. crecido) y el castellano *alimentar*. *Alumnus* en latín significaba “cría, crío” y luego “pupilo, discípulo, alumno”.

En español —al contrario que en otras lenguas en las que se forma directamente a partir del verbo latino *studeo* (cf. italiano *studente*, inglés *student*, etc.)—, el participio se forma a partir del sustantivo «estudio», del latín *studium*, que viene, en última instancia, del verbo *studeo*. Ahora bien, el verbo *studeo*, en un principio, no significaba “estudiar” en el sentido moderno, sino más bien “dedicarse con atención (a algo)”, “tener gran gusto (por algo)”, “estar deseoso (de algo)”, “realizar con afán”, etc. La raíz latina se suele relacionar con el verbo griego *σπεύδω* [*'speudo:*] “apresurarse a hacer algo”, “estar deseoso por hacer algo”, “esforzarse por hacer algo”, etc., de donde procede el griego moderno *σπουδάζω* [*spu'ðazo*] “estudiar”. En tal sentido, los participantes

²⁰ Achilli. op. cit.

²¹ Cullen. op. cit.

²² Larrosa, J. *Pedagogía profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación*. Bs. As. Novedades Educativas. 2000

²³ Aguayo, Cecilia. *Hanna Arendt y la acción de educar*. En Pressacco, Carlos (editor) *Totalitarismo, banalidad y despolitización*. La actualidad de Hanna Arendt. Univ. Alberto Hurtado. Sgo. de Chile. 2006.

en la experiencia se consideran en cuanto *estudiantes*, dado los fundamentos de compromiso, impulso, movilización y estímulo que tal categoría implica, aunque en el Estatuto Universitario de la UNSJ se los denomina “alumnos”, por ser sancionado anterior a la Ley de Educación Superior.

De este modo, la mirada de los estudiantes participantes en la experiencia pueden dar cuenta de los aprendizajes, explícitos o implícitos, académicos y no académicos que atraviesan positiva o negativamente, los trayectos formativos.

Desde el aporte de la experiencia de transitar por las cátedras ejes de esta presentación, puede destacarse la ventaja principal que implica el reducido número de estudiantes avanzados que recorren la última etapa de la carrera de grado de la licenciatura y el profesorado en Sociología en la Universidad Nacional de San Juan. Esta situación se convierte en una particularidad que debe tenerse en cuenta, ya que la propuesta pedagógica de la articulación de las cátedras del Taller III y Sociología de la Educación, serían prácticamente imposibles si se tratara de cursos de gran concurrencia de estudiantes.

Esta particularidad además permite un feedback fluido entre docente/estudiante avanzado, donde la docente apela a fomentar la autonomía de los/as estudiantes, siempre atendiendo a las inquietudes de los mismos. Esta ventaja permite generar prácticas que, a pesar de las tensiones que pueden implicar el transitar el proceso de estudiante avanzado, resultan una herramienta imprescindible para el ejercicio de la investigación, la práctica de la lectura y escritura, elementos básicos para la concreción de la carrera de grado a través del trabajo final (tesis) que esta requiere.

La apropiación del material bibliográfico –abundante y actualizado– por parte del estudiante durante el cursado también resulta novedosa. En pos de conocer las principales vertientes teóricas para un posible análisis de la realidad socio-educativa, el otorgamiento de libros por parte del docente que conjugan una misma vertiente teórica y la posibilidad de elección por parte del estudiante a partir de su identificación o no con la misma, tiende a fortalecer procesos de aplicación y construcción de categorías analíticas, además de profundizar un conocimiento reflexivo de las diferentes vertientes.

La lectura y apropiación de este material se conjuga con la elaboración de ensayos, ponencias e inclusive posibles proyectos de investigación sobre el ámbito educativo, que requieren un ejercicio constante de lectura y escritura pero que, también, promueven una apropiación crítica de las herramientas teóricas reforzando la capacidad de autonomía en el proceso de aprendizaje y la identificación de alternativas analíticas frente a los problemas socioeducativos. Los beneficios de este ejercicio de lectura-apropiación-escritura constante durante el cursado, se hace extensivo hacia al resto de las actividades áulicas, pudiendo ser aprovechado al máximo en momentos de primeros bosquejos de tesis por ejemplo, que se nutren de tales prácticas.

Con respecto a las prácticas educativas que configuran las experiencias formativas de los estudiantes resulta imprescindible tener en cuenta que la propuesta rescata durante todos los procesos de enseñanza y de aprendizaje, el aporte de los estudiantes partiendo de la premisa de sus conocimientos previos, creencias, expectativas y actitudes. Tal es el caso que la propuesta permite construir conocimientos teóricos, metodológicos y epistemológicos que contribuyan al abordaje del área socioeducativa, haciendo énfasis en el rescate de los autores clásicos de la sociología (Durkheim, Weber, Parsons, Gramsci, Bourdieu, entre otros) permitiendo el abordaje de problemáticas actuales de dicho campo, lo que brinda a los estudiantes herramientas esenciales para el desenvolvimiento como futuro profesional. Se logra una integración y como consecuencia, recuperación de aportes e instrumentos que brinda la Sociología.

Permite fomentar autonomía en los estudiantes, considerando que se trata de estudiantes que se encuentran transitando el último periodo de sus trayectos formativos. Los mismos comunican sus necesidades en términos de demandas hacia el docente, entablándose un dialogo tanto a nivel virtual (correo electrónico) como en instancias presenciales (charlas, exposiciones). En tal sentido se parte de la noción de “sujetos activos” como partícipes del proceso de apropiación de la cultura.

Los aprendizajes se alcanzan como construcción colectiva, como un proceso en el que los estudiantes realizan intercambios del conocimiento, reflexiones y aportes para el abordaje de diversas problemáticas socioeducativas. Se trata de dialogar e intercambiar experiencias, saberes, ideas compartiendo puntos de vistas y, a su vez, críticas constructivas.

En cuanto a la experiencia educativa fuera del ámbito universitario, la articulación entre la Sociología de la educación y el Taller permiten ver a la práctica educativa desde un lugar ineludiblemente transformador, emancipador. Como estudiantes avanzados con una trayectoria académica fuertemente marcada por la Sociología, somos conscientes de que la tarea de enseñar/aprender es una responsabilidad social y política. Esta tarea política implica sembrar dudas, estimular la curiosidad de los adolescentes, promover un pensamiento crítico y la posibilidad de argumentar su posición. Implica entender que los/las adolescentes recorren su propio camino de conformación de su identidad, por lo tanto sus subjetividades deben ser de interés de los/las adultos/as que están a cargo de su formación.

Ante esto, Cullen en “Las entrañas éticas de la identidad docente” dice: “Resistir con inteligencia responsable en tiempos de disciplinamiento y biopoder como modo de cuidar la subjetividad desde la interpelación del otro que nos hace responsables y vulnerables. Resistir al pensamiento único que es la forma que adopta el poder para legitimarse y dominar desde un sutil fundamentalismo disfrazado de justiciero frente a cualquier pensamiento diferente o frente a la exterioridad que vulnera su ilusoria pretensión de totalidad. Al pensamiento único y sus estrategias

de fragmentación de la subjetividad, negación de los relatos y achatamiento de la temporalidad se lo resiste con el aumento de nuestra potencia de actuar que se relaciona con nuestro deseo de saber, dejándonos siempre expuestos a la interpelación del otro que nos hace responsables”²⁴. También es necesario considerar que las instituciones educativas de nivel medio presentan múltiples y diversas formas, y que el ideal de instalar el pensamiento crítico y estimular la curiosidad de los/las adolescentes no resulta una tarea fácil, sin embargo es un desafío para los/las docentes que incurrimos en tan provocadora tarea.

En este sentido, Finocchio destaca la dimensión socio-política intrínseca a la didáctica de enseñanza de las Ciencias Sociales, señalando la necesidad de repensarla en tanto objeto de investigación y en tanto herramienta para las prácticas, a fin de construir criterios para elaborar y reelaborar con autonomía las herramientas de su enseñanza. Reivindicando los tres fines básicos de enseñar Ciencias Sociales a los estudiantes: generar una “conciencia” histórica, política y ambiental que posibilite en los mismos la participación activa en la sociedad y que promueva el respeto frente a lo diferente²⁵.

Respecto a las limitaciones de la mencionada experiencia, se detalló inicialmente la existencia de grupos de estudiantes pequeños que favorecían a su vez, un fluido intercambio con el docente. De igual manera, el despliegue cuatrimestral de ambas cátedras –con sus exigencias teóricas como metodológicas– resulta en algunos casos insuficiente, imposibilitando al estudiante la profundización de algunos contenidos y afectando de manera negativa el proceso, ya que la propuesta curricular no se logra a terminar de desarrollar en con toda su amplitud. Lo anterior sin desconocer que este limitado cursado también permite re-valorizar el aporte de los conocimientos sociológicos en la resolución de problemas en el ámbito educacional.

Un factor esencial a tener en cuenta durante las experiencias fue el requerimiento de una sucesión de tiempos. En primer lugar, para poder transitar la experiencia los estudiantes necesitan disponibilidad horaria, en segundo lugar, el docente de la cátedra debe disponer de tiempo especial para instancias virtuales individuales, más allá de las grupales presenciales.

¿Qué lugar ocupa la evaluación en la experiencia inter-cátedra propuesta? Sin duda, la propuesta curricular de ambas cátedras apunta a la construcción de las condiciones óptimas para el pleno fluir de los procesos de enseñanza-aprendizaje. De los elementos que configuran el curriculum y la enseñanza, quizás sea la evaluación el que más controversias despierte y sobre el que más se han generado polémicas en los sistemas educativos.

²⁴ Cullen. op. cit.

²⁵ Finocchio, Silvia. *¿Qué nos aporta la Didáctica de las Ciencias Sociales?*. En Alderoqui et al. Los CBC y la enseñanza de las Ciencias Sociales. Buenos Aires. AZ. 1995.

Desde el Taller Docente III, se espera que los estudiantes avanzados reconozcan en su ser docente el carácter político inherente al cumplir tal rol. Ser formador implica poder político, un poder que se despliega en el espacio micro del aula y que se traduce en la transformación efectiva y duradera del *otro* alumno. Skliar ofrece una definición renovada del *otro* y su *otredad*, planteando que el otro, no debe ser definido desde la *mismidad* (del docente) sino, desde lo más profundo de su identidad, desde su temporalidad y desde su espacialidad²⁶. Tarea no menos compleja la de intentar romper con la mera reproducción de contenidos por parte de los docentes, sin análisis reflexivos y visiones críticas. En este sentido la cátedra fomenta primero, la diversidad cultural, social y política de las poblaciones a formar, la evaluación como un proceso contextualizado y luego, la posibilidad de diálogo en diferentes niveles, desde lo teórico, lo metodológico y lo pedagógico.

La evaluación así entendida no puede hacer foco sólo en el producto, sino en el proceso y en el contexto de ese proceso cognitivo de producción, “(...) desde un enfoque emancipador la evaluación no puede considerarse como un aspecto separado del proceso de construcción del currículum. Un poder emancipador significa la emancipación de la evaluación externa de los trabajos prácticos”²⁷.

Desde la Sociología de la Educación se comprende que la evaluación es una instancia de aprendizaje, instancia porque se construye en el vaivén del andamiaje teórico y metodológico, recuperando autores desde los clásicos hasta los latinoamericanos, se habla de diversidad metodológica, de investigaciones y no de investigación, haciendo alusión al proceso de investigación en ciencias sociales como una constructo social y colectivo y que a su vez debe ser sometido a crisis, tensión y vuelta a evaluación.

La experiencia de los estudiantes avanzados que han elegido transitar ambas cátedras denota dos aspectos ampliamente positivos a saber: a) la elección personal surgida de la propia vocación docente de cursar y ser formador y b) los óptimos resultados de promoción luego del tipo de evaluación propuesta.

Ambas cátedras, en sus instancias finales proponen producciones escritas individuales, que luego de revisadas y observadas por la docente titular se revisa en un diálogo par a par, docente a estudiante, estudiante a docente, intercambiando propuestas, revisando e interpellando juntos el error y mejorando diferentes aspectos, antes de ser “medido” con una nota. Este intercambio, síntesis de una evaluación íntegra en todos sus niveles (individual, grupal y autoevaluación), hacen de esta

²⁶ Skliar, C. *¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*. Buenos Aires. Argentina: Miño y Dávila. 2011.

²⁷ Grundy, S. *Producto o praxis del currículum*. Ediciones Morata. Madrid, España. 1991.

experiencia inter-cátedra una manera nueva de comprender y relacionarse con el otro y con sus conocimientos construidos.

Cuestiones en ciernes

Planteada como Sociología especial dentro de la carrera de Sociología, supone caminar sobre la tensión entre espacios sociales articulados desde cierta especificidad: *educación-sociedad/sociedad-educación*. El compromiso, entonces, se focaliza en la meta de pretender aportar a la formación del sociólogo desde la reflexión sobre problemáticas socioeducativas locales, nacionales y regionales. En esa línea de trabajo resulta pertinente integrar a la formación académica, la investigación y la extensión. Las tres funciones en las que desarrolla sus actividades la UNSJ.

Análogamente, al interior del proceso de formación, la relación inter-cátedra, por ejemplo, en la misma Área de los Talleres Docentes, el intercambio de conocimientos está convenientemente aceitado. Situación similar con el Taller de tesis y las direcciones de los trabajos de tesis de licenciatura, por sus implicancias teórico-metodológicas.

En una brevísima evaluación de la experiencia corresponde explicitar que las posibilidades de alcanzar resultados adecuados se sustenta en que: a) el grupo de trabajo no supera los diez a número de alumnos, b) la formación previa de los mismos se corresponde con un cuasi-egresado; c) la dedicación temporal a las cátedras es suficiente y c) el nivel de lectura autónoma demostrado por el grupo es adecuado para desarrollar las actividades en tiempo y forma.

Si alguna de las condiciones expuestas precedentemente no se cumplirá, los conocimientos construidos por el grupo serían considerablemente limitados.

En tal sentido, se puede plantear que al desarrollarse durante el presente ciclo lectivo la misma experiencia, se produjeron varias deserciones en el cursado por no poder dedicarle el tiempo requerido a las actividades.

A modo de cierre, se postula que el ámbito académico universitario tiene como función esencial la producción, circulación y transferencias de conocimiento. Desde esta perspectiva, la producción desde la formación no sólo está destinada a retroalimentarse, sino a la transferencia a diversos espacios sociales: la familia, la escuela, el grupo de amigos, las ONGs, las Uniones Vecinales y los múltiples espacios laborales donde se desempeñan los egresados. Los estudiantes en su paso por la educación superior, deben adquirir además del conocimiento de su disciplina, una serie de habilidades para el trabajo, habilidades genéricas o transferibles, así como competencias y capacidades relacionadas con la construcción de conocimientos.

BIBLIOGRAFIA

- ACHILLI, Elena Libia *Investigar en Antropología social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Laborde. Rosario. 2005.
- ALLIAUD, Andrea. ANTELO, Estanislao *Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación*. AIQUE. 2011
- ANTELO, Estanislao “¿Qué sabe el que sabe enseñar? Un estudio exploratorio acerca del saber de los profesores en la escuela secundaria”. [www. sine-qua-non-.pdf](http://www.sine-qua-non-.pdf)
- ----- “Problemas pedagógicos para pensar la formación docente actual”. VIII Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales Argentinas Teoría, formación e intervención en Pedagogía. Universidad Nacional de La Plata. La Plata, 2011. <http://ecpuna.fahce.unlp.edu.ar>. ISSN 18539602.
- APPLE, Michael *Ideología y curriculum*. Madrid, Akal. 1986.
- BAQUERO, Ricardo, DIKER, Gabriela y FRIGERIO, G (comps.) *Las formas de lo escolar*. Del Estante. Entre Ríos. 2013.
- -----“Los saberes sobre la escuela” En *Las formas de lo escolar*. Baquero, R.; Diker; Gabriela; Frigerio, Graciela (Comps.), Ciudad de Buenos Aires, Del Estante. 2013.
- BAUDELLOT, Cristian y LECLERCQ, François (dirs) *Los efectos de la educación*. Del estante. Buenos Aires. 2008
- BIRGIN, Alejandra. *El trabajo de enseñar. Entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas del juego*. Troquel. Bs. As. 1999.
- BOURDIEU, Pierre *Capital cultural, escuela y espacio social*. Siglo XXI. Madrid. 1997.
- CAMILLONI, Alicia. “De herencias, deudas y legados. Una introducción a las corrientes actuales de la didáctica”. En *Corrientes didácticas contemporáneas*. Paidós. Bs. As. 2006.
- CARNEIRO, Roberto, TOSCANO, Juan Carlos y Díaz, Tamara (Coord.) *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo*. Metas Educativas 2021. Fundación Santillana.
- OEI. España. <http://www.oei.es/metas2021/LASTIC2.pdf>
- CULLEN, Carlos. *Críticas de las razones de educar* Paidós. 2000.
- DEROUET, Jean-Louis (comp.): *El acento francés en la educación. Cinco estudios Sociológicos*. Miño y Dávila. 1987.
- DIKER, Gabriela. *Los sentidos del cambio en educación*. En: FRIGERIO, Graciela -----
----- *Educación: Ese acto político*. Del estante Editorial Bs. As. 2005
- FRIGERIO, Graciela y DIKER, Gabriela (Comps.) *Educación: Ese acto político*. Del estante Editorial Bs. As. 2005

- GARCIA SALORD, S. *¿Cómo llegué a ser quién soy?. Una exploración sobre historias de vida*. CEA. Universidad Nacional de Córdoba. Coordinadora: Dra. Susana García Salord. 12/2000.ISBN 950-33-0279-X
- GIROUX, Henry A. *Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza*.
- GRIMSON, A. y TENTI FANFANI, E. *Mitomanías de la educación argentina*. Buenos Aires. Argentina. Siglo XXI. 2014. Amorrortu. Buenos Aires. 2003
- GENTILI Pablo. (comp.) *Cultura, Política y currículo*. Losada Editores Bs. As.1997
- GRUNDY, S. (1991). *Producto o praxis del currículum*. Ediciones Morata. Madrid, España.
- Paidós. Bs. As.
- PINEAU, P., DUSSEL, I. y CARUSO, M. (2001) *La Escuela como máquina de educar*.
- RANCIERE, Jacques. *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Bs. As. Argentina. Libros del Zorzal. 2007
- RANCIERE, Jacques: *La educación pública y la domesticación de la democracia*. En Simons, Maarten, Masschelein, Jan y Larrosa, Jorge. Miño y Dávila. Bs. As. 2011
- SKLIAR, C. *¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*. Buenos Aires. Argentina: Miño y Dávila.
- THARP, R.G. Y GALLIMORE, R. *Despertar las mentes a la vida: Enseñanza, aprendizaje y escolarización en el contexto social*. Nueva York: Cambridge University Press. 1988.
- TEDESCO, Juan Carlos *Opiniones sobre política educativa*. Granica. Buenos Aires. 2005.
- TENTI FANFANI, E *La escuela y la cuestión social. Ensayos de Sociología de la Educación*. Siglo XXI Editores, Buenos Aires. 2007
- ----- *Nuevos temas en la agenda de política educativa*. Siglo XXI. Buenos Aires.2008.

SAN JUAN, junio de 2017