

# **Pensamiento crítico y práctica docente: desafíos en la formación sociológica.**

Eliana Debia y Andrea Ozamiz.

Cita:

Eliana Debia y Andrea Ozamiz (2017). *Pensamiento crítico y práctica docente: desafíos en la formación sociológica*. XII Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-022/371>

## **XII Jornadas de Sociología.**

**Recorridos de una (in)disciplina. La sociología a sesenta años de la fundación de la Carrera.**

**Facultad de Ciencias Sociales - UBA**

**22 al 25 de Agosto 2017**

### **Eje 6: Sociología de la educación o sociología de la enseñanza**

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

#### **Pensamiento crítico y práctica docente: desafíos en la formación sociológica.**

**Eliana Debia.** (ICSE-UNTDF / UNQ) [edebia@untdf.edu.ar](mailto:edebia@untdf.edu.ar) y [edebia@uvq.edu.ar](mailto:edebia@uvq.edu.ar)

**Andrea Ozamiz.** (ICSE – UNTDF / UNCUYO) [aozamiz@untdf.edu.ar](mailto:aozamiz@untdf.edu.ar)

**M. Fernanda Moreno Russo.** (ICSE – UNTDF / UNQ) [mfmoreno@untdf.edu.ar](mailto:mfmoreno@untdf.edu.ar)

**María Adela Torres Sotelo.** (ICSE - UNTDF) [marielatorres\\_81@yahoo.com.ar](mailto:marielatorres_81@yahoo.com.ar)

#### **Resumen**

El presente trabajo surge del análisis de la propia práctica docente en el primer año de la carrera de Sociología, más precisamente, en la asignatura ‘Fundamentos de Sociología’ perteneciente al Instituto de Cultura, Sociedad y Estado de la Universidad Nacional de Tierra de Fuego, entre 2015 y 2016.

Nos proponemos indagar por un lado, el impacto que produce en la enseñanza de la Sociología la incorporación, en el programa analítico de la materia, de una perspectiva crítica, que respete la diversidad y, que por ende, incomode<sup>1</sup> la mirada sobre las problemáticas sociales actuales; y por otra parte, el que produce la implementación de estrategias de construcción del conocimiento, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, tendientes a evitar la reproducción del privilegio cultural / social<sup>2</sup>.

Nuestro trabajo está orientado por la hipótesis de que la formación sociológica y la práctica docente tradicionales conducen a la reproducción y consolidación de la desigualdad social y la exclusión educativa de lxs estudiantes de primer año. Para ello, nos proponemos realizar un estudio exploratorio

---

<sup>1</sup> Bourdieu, P. *Sociología y cultura*. México: Grijalbo, 1990.

<sup>2</sup> Bourdieu, P. y Passeron, J.C. *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México. Editorial Laia, 1996.

de los resultados sobre el estudiantado, a partir de la incorporación de perspectivas críticas y de la implementación de nuevas estrategias educativas.

**Palabras Claves:** Educación superior – Formación sociológica – Pensamiento crítico - Práctica docente - Inclusion educativa

*Hay que velar en particular porque la enseñanza  
no deje subsistir lagunas inadmisibles,  
que son perjudiciales para el éxito de la empresa pedagógica;  
sobre todo en materia de modos de pensar o de saber-hacer  
fundamentales que, al considerarse como ensañados  
por todo el mundo, acaban por no ser enseñados por nadie.  
Bourdieu*

### Consideraciones preliminares

La presente ponencia resulta del trabajo realizado por el equipo docente del espacio curricular ‘Fundamentos de Sociología’ del primer año de la Licenciatura en Sociología<sup>3</sup>, perteneciente al Instituto de Cultura, Sociedad y Estado (ICSE) de la Universidad Nacional de Tierra del Fuego (UNTDF), entre los años 2015 y 2016. Este espacio curricular comenzó a dictarse el segundo cuatrimestre de 2013, año en el cual la UNTDF dio inicio al dictado del primer ciclo lectivo de las once carreras<sup>4</sup> que se abrieron ese año. Desde su inauguración en 2013, la asignatura es cursada por estudiantes provenientes de seis<sup>5</sup> de dichas carreras y se dicta para ambas sedes de la UNTDF, Ushuaia y Río Grande. Desde 2016, el equipo docente está conformado por tres docentes mujeres, a saber una Profesora Adjunta a cargo de la materia<sup>6</sup> -encargada del dictado de los teóricos y residente en Ushuaia- y dos Asistentes Principales -a cargo de los prácticos- con dedicaciones exclusivas, una en cada ciudad. Asimismo, en dicho año se incorporó una Asistente de Segunda Estudiante con dedicación simple en la sede de Río Grande<sup>7</sup>.

---

<sup>3</sup> El Plan de Estudios de la carrera de Sociología cuenta con un total de 43 espacios curriculares, organizados en diez cuatrimestres, es decir, 5 años, sumando un total de 2614 horas de cursada, según la Res. (R.O.) 098/14 de la UNTDF, recuperado en: <http://www.untdf.edu.ar/institutos/icse/sociologa>

<sup>4</sup> La UNTDF cuenta con las siguientes carreras: Contador Público, Gestión Empresarial, Economía, Turismo, Ingeniería en Sistemas, Ingeniería Industrial, Ciencias Ambientales, Geología, Biología, Sociología, Ciencia Política y Medios Audiovisuales -esta última desde 2015.

<sup>5</sup> Los estudiantes que la cursan en primer año son de las carreras de Sociología, Ciencia Política, Gestión Empresarial y Economía, mientras que los de Ciencias Ambientales y Contador Público la cursan en tercer año.

<sup>6</sup> El ICSE no cuenta con profesores titulares en ninguna de las materias que dicta, razón por la cual la mayor parte de sus asignaturas están a cargo de Profesores Adjuntos y, solamente, dos materias cuentan con Profesores Asociados.

<sup>7</sup> La conformación del equipo docente estuvo sujeta a cambios desde su inauguración en 2013 en cuanto a sus personalidades pero hasta el año 2015 inclusive mantuvo un esquema de dos Profesores Adjuntos en Ushuaia y tres o cuatro Asistentes Principales, distribuidas entre ambas ciudades. Como se observa, la inexistencia de Profesores Adjuntos en la sede de RG requirió de viajes semanales o quincenales de los Profesores a cargo residentes en Ushuaia, para el dictado de los teóricos. En 2015, se comenzó a utilizar el sistema de

La UNTDF es una de las siete Universidades Nacionales creadas en el año 2009, durante la gestión presidencial de Cristina Fernández, mediante la sanción de la Ley N° 26.559 el 18 de noviembre de ese año. La UNTDF establece en su proyecto institucional una fuerte vinculación con el territorio, asociando docencia e investigación al desarrollo de la provincia<sup>8</sup>. Su estructura interna se encuentra conformada por el sistema matricial de organización académica a través de cuatro Institutos - Instituto de Cultura, Sociedad y Estado; Instituto de Ciencias Polares, Ambiente y Recursos Naturales; Instituto de la Educación y el Conocimiento; y el Instituto de Desarrollo Económico e Innovación. Por otra parte, establece que los estudiantes serán el eje y los protagonistas de la Universidad, situándolos en el centro la práctica docente e investigativa. Como se dijo, anteriormente, la Universidad cuenta con dos sedes ubicadas en las ciudades de Ushuaia y Río Grande, por lo que cada una adquiere características particulares que le son propias.

El presente trabajo tiene por objeto indagar de manera exploratoria y descriptiva el impacto que produce en la enseñanza de la Sociología la incorporación, en el programa analítico de la materia, de una perspectiva crítica que respete la diversidad y, que por ende, incomode<sup>9</sup> la mirada sobre las problemáticas sociales actuales; y por otra parte, el que produce la implementación de estrategias de construcción del conocimiento, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, tendientes a evitar la reproducción del privilegio cultural / social<sup>10</sup>.

Para aproximarnos a la problemática planteada hemos recurrido a la reflexión sobre nuestra propia práctica docente y a la percepción y respuestas de los estudiantes frente a dichas estrategias, tanto por sus devoluciones en situación áulica como en las encuestas de desempeño docente que administramos año a año. La reflexión sobre las dinámicas áulicas que el equipo docente advierte sobre la incidencia que ha tenido la implementación de estrategias de construcción de conocimiento heterodoxas.

### **Sistema educativo y relaciones de poder**

Desde su origen el sistema educativo argentino tuvo como tarea principal contribuir a la integración social, la conformación de la identidad nacional y la construcción del propio Estado<sup>11</sup>. A lo largo de su historia, encontramos períodos donde la educación estuvo orientada a salvaguardar el orden dominante y en otros de resistencia al mismo, tanto en las prácticas de docentes como de estudiantes. Ello lleva a

---

videoconferencia (Polycom) para reducir la cantidad de viajes, dado que si bien existe una distancia de 200 km entre ambas sedes, las mismas se encuentran separadas por la Cordillera de los Andes y suele requerir entre tres y cuatro horas de viaje.

<sup>8</sup> Al respecto consultar, UNTDF, *Proyecto Institucional de la Universidad Nacional de Tierra del Fuego, Proyecto institucional y académico*, Ushuaia, 2012, pp.21- 28. Recuperado en: <http://www.untdf.edu.ar/uploads/archivos/Proyecto-Institucional-final-marzo-2012-1.pdf>

<sup>9</sup> Bourdieu, P. 1990, *Op. Cit.*

<sup>10</sup> Bourdieu, P y Passeron, J.C, 1996. *Op. Cit.*

<sup>11</sup> Filmus, D. *Estado, sociedad y educación en la Argentina del fin de siglo*. Buenos Aire, Editorial Troquel, 2000.

pensar en las funciones del sistema educativo argentino y las articulaciones entre el Estado y la sociedad. Existiendo momentos de fuerte tensión, que evidenciaron las contradicciones internas, como lo manifestaron las revueltas estudiantiles de 1918 y 1969, entre otras. Es importante señalar que las características del sistema educativo argentino, basado en la gratuidad y “universalidad”, fueron las claves para una movilidad social ascendente, que se prolongó hasta el advenimiento del terrorismo de Estado en 1976, que dará inicio a un proceso de retroceso cultural y social. Por otra parte, a partir del advenimiento de la democracia, en 1983, será función política principal de la educación derribar el orden autoritario mediante la transmisión de valores democráticos, comenzado a crearse las condiciones para pensar una educación orientada a la integración y democratización social.

En lo que respecta a la educación superior universitaria en general y, a la carrera de Sociología en particular, consideramos a las disciplinas como campos, en cuyo interior los agentes se encuentran provistos de cualidades reconocidas y comparten la creencia sobre el valor de la disciplina, a la vez que compiten por el monopolio de su definición legítima dominante<sup>12</sup>. Ello evidencia, las relaciones de sociales de poder y dominación que las atraviesan. Como señala Arango Gaviria<sup>13</sup>, esta disciplina tiene desde su origen un marcado carácter androcéntrico, eurocéntrico y clasista, que llevó históricamente a la exclusión tanto de los sectores populares, como de las mujeres y sus saberes, que aún persisten al interior de la disciplina y que se reproduce en la formación de nuevas generaciones de sociólogos/as.

Las relaciones de poder no son ajenas al ámbito académico y a las prácticas pedagógicas inherentes a él. Como sostiene Foucault, “*no hay poder que se ejerza sin una serie de miras y objetivos*”, a la vez que, “*donde hay poder hay resistencia*”<sup>14</sup>. En este sentido, entendemos que la formación sociológica y la práctica docente tradicional conducen a la reproducción y consolidación de la desigualdad social y la exclusión educativa de las y los estudiantes de primer año.

Consideramos que el punto de partida de la práctica docente en la formación sociológica demanda preguntarnos cuáles son los propósitos de la enseñanza de la sociología. Pregunta que permitirá mantener una constante vigilancia epistemológica sobre nuestro “saber- hacer” pues, entendemos como Pipkin<sup>15</sup> que

*“la enseñanza del pensamiento crítico solo se puede realizar en contexto, es decir, en el marco de una disciplina y en el campo de ésta, en relación con un contenido específico, con las destrezas del pensamiento y los conceptos analíticos que las respaldan [...] y*

---

<sup>12</sup> Bourdieu, P. *Homo academicus*. Buenos Aires, Editores Siglo XXI, 2008.

<sup>13</sup> Arango Gaviria, L- G. A la sombra de los padres fundadores de la sociología, en Arango, L. G. y Vivieros, M. (eds). *El género, una categoría útil para las ciencias sociales*. Bogotá: Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia, 2011.

<sup>14</sup> Foucault, M. *Historia de la sexualidad. La voluntad del saber*. Buenos Aires, Siglo XXI Editores, 2008, p 91.

<sup>15</sup> Pipkin, D. “El pensamiento social como propósito de la enseñanza de las ciencias sociales”. En Pipkin, D. *Pensar lo social*. Buenos Aires, La Crujía Ediciones. 2009. p 21

*además, en estrecha relación con las prácticas sociales cotidianas de los alumnos, pues se considera que estas inciden significativamente en el conocimiento”.*

Desde esta perspectiva, la práctica docente incluye un conjunto de estrategias pedagógicas, utilizadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, para evitar la reproducción del privilegio social y cultural del estudiantado. Estimulando la desfamiliarización de lo familiar<sup>16</sup>, la desnaturalización de la realidad social y la apropiación democrática de categorías y conceptos propios de la sociología. Siguiendo la lectura que realiza Tenti Fanfani de Bourdieu, entendemos a la educación como el proceso de conformación del sentido común hegemónico en una formación social, es decir, el proceso por el cual se adquiere un determinado *habitus*

*“sólo una teoría adecuada del habitus [...] permite revelar completamente las condiciones sociales del ejercicio de la función de legitimación del orden social que es la más disimulada de todas las funciones ideológicas de la escuela. Por el hecho de que el sistema de enseñanza tradicional (...) contribuye de una manera irremplazable a perpetuar la estructura de las relaciones de clase y, al mismo tiempo, a legitimarla disimulando que las jerarquías escolares que produce reproducen las jerarquías sociales”<sup>17</sup>.*

Al no caer en la explicación de las disposiciones de cada sujeto como características o cualidades individuales e innatas, es posible ejercer una mirada crítica sobre el sistema escolar en su conjunto, que permita dar cuenta de que el rol docente es fundamental para contribuir a la disminución de las desigualdades. Desde nuestra perspectiva, la formación sociológica debe consistir en un proceso de producción de conocimiento del que participen docentes y estudiantes activamente. Por ello, el estudiantado no debe ser concebido como un objeto pasivo, limitado del saber y sometido a la intervención docente. En esta relación pasiva, la unilateralidad del saber supone un sujeto imposibilitado de hablar, actuar, disentir, es decir, mero objeto del saber, subordinado a los arbitrios del educador. El sujeto “no se hace en el silencio sino en la palabra, la acción y la reflexión”<sup>18</sup>.

Cuando hablamos de inclusión educativa universitaria lo hacemos en relación a las condiciones concretas de posibilidad de dicha inclusión. Precisamente, la noción de accesibilidad<sup>19</sup> permite analizar un conjunto de obstáculos a los que los estudiantes deben hacer frente para lograr su incorporación, permanencia y terminalidad en el sistema de educación superior universitaria. Entre ellas, podemos

---

<sup>16</sup> Bauman, Z. y May, T. *Pensando sociológicamente*. Buenos Aires: Nueva Visión, 2009, pág. 21.

<sup>17</sup> Tenti Fanfani, E. “La educación como violencia simbólica: P. Bourdieu y J.C Passeron”. En Torres y Gonzalez Rivera, *Sociología de la Educación. Corrientes contemporáneas*. Buenos Aires. Miño y Dávila Editores. 1994, p. 9.

<sup>18</sup> Freire, P. *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI, p. 97.

<sup>19</sup> Bourdieu, P y Passeron, J .C. 1996, *Op. Cit.*

mencionar la accesibilidad económica -mediante el otorgamiento de becas-; la accesibilidad geográfica -creación de centros educativos a nivel local y regional-; y la accesibilidad cultural y del nivel de las prácticas pedagógicas, punto nodal de nuestra tarea docente, que consiste en reducir la brecha cultural del estudiantado, mediante prácticas pedagógicas que contribuyan a la democratización del conocimiento y eviten la reproducción del privilegio cultural y social.

### **Formación sociológica y trayectorias escolares universitarias**

Los procesos formativos de la educación formal del sistema escolar no sólo reproducen la dinámica de la sociedad de clases sino que también reproducen otras relaciones de dominación basadas en la interseccionalidad de diversas desigualdades y que demandan ser consideradas en la propia práctica docente. Por ello, es importante comprender al proceso educativo como un proceso de producción, distribución, circulación y apropiación desigual del conocimiento, que varía según el origen social de las y los estudiantes, el género y la etnia. Por lo tanto, es un proceso, dinámico y complejo, atravesado por relaciones de poder y dominación, por lo que requiere de diversas estrategias pedagógicas, para evitar la reproducción social del privilegio social y cultural<sup>20</sup>.

La enseñanza escolar, en general, y la universitaria, en particular forman parte de un sistema más amplio que tiende al desarrollo estrategias y prácticas orientadas a la producción y reproducción de relaciones sociales de dominación, independientemente de las trayectorias individuales de las y los estudiantes son el resultado de relaciones sociales. Frente a lo cual, es necesario desarrollar una perspectiva crítica, que visibilice relaciones de fuerza, jerarquías y desigualdades sociales, mediante el desarrollo de una teoría profundamente crítica de los discursos y prácticas pedagógicas legitimadoras del *status quo* dominante. Coincidimos con Bourdieu<sup>21</sup> en la violencia simbólica que conlleva toda práctica pedagógica, en la medida en que tiende a la imposición, desde un poder arbitrario -la autoridad docente- la arbitrariedad cultural -la cultura de la clase dominante-, cuyo círculo se completa cuando los miembros de una formación social determinada, en especial las y los estudiantes, otorgan legitimidad a dichas prácticas, a la autoridad docente y a los contenidos que transmiten.

Es menester señalar que el estudiantado que integra, año tras año, el espacio curricular de nuestra práctica docente es sumamente heterogéneo. Ello se debe que es un espacio transversal a seis carreras diferentes dictadas en la UNTDF, a la vez que es específico de la formación disciplinar propia de la carrera de Sociología. Más aún, Fundamentos de Sociología es la primera asignatura disciplinar de la

---

<sup>20</sup> Bourdieu, P y Passeron, J.C. 1996 Op. Cit.

<sup>21</sup> Bourdieu, P. y Passeron, J.C. Op. Cit.

carrera en el primer año. El resto de las materias son compartidas con otras carreras en ciencias sociales<sup>22</sup>.

A esta heterogeneidad de orientaciones formativas, le adicionan la desigualdad de capital cultural que circula en el aula, las trayectorias de vida diferentes, las diferencias etarias, las disímiles destrezas en el uso de las Tics, etc. Por esta razón, en cada inicio del dictado de esta asignatura nuestro propósito es el de crear las condiciones de posibilidad para que los estudiantes comiencen a problematizar el *campo de la doxa*<sup>23</sup> y a generar rupturas y discontinuidades con sus propias prácticas en la vida universitaria y en la vida cotidiana.

Por esta razón, consideramos que el desafío que se presenta en la enseñanza del pensamiento sociológico es el de acompañar a los estudiantes en la formación de un pensamiento crítico sobre la realidad social que, a la vez, les permita comprender sus propias inserciones en ésta, desde un posicionamiento problematizador y participativo en la dinámica áulica, intentado de este modo romper con la acepción del “alumnado” como objeto pasivo y receptor del “saber” docente, y abogar por un estudiantado activo del proceso de construcción del conocimiento en la dialéctica enseñanza-aprendizaje.

Los contenidos de la asignatura están planteados en un programa que se da conocer al estudiantado el primer día de clases y que está repartido en cinco unidades temáticas. Las mismas se inician con la discusión de qué es la sociología, para qué sirve y cuál es su objeto de estudio. La sociología y el sentido común. El oficio del sociólogo: imaginación sociológica y desfamiliarización de lo familiar y natural. Un breve recorrido por la sociología clásica –incorporación de la perspectiva de género, señalando la existencia de mujeres que hacían sociología en el siglo XIX- es breve porque estos autores y autoras los abordan en una materia específica –Teoría Social I- en el cuatrimestre siguiente. Luego, una contextualización de la renovación crítica de la sociología operada hacia la década del sesenta, con un breve panorama de distintos autores y teorías contemporáneas. Aquí se hace hincapié en la problemática de cuerpos, géneros y sexualidades, la cual siempre va acompañada de alguna actividad de extensión que complementa lo visto en clase. Y, por último, un surtido de diversas problemáticas sociales actuales, en las cuales nos detenemos en las consecuencias sociales del neoliberalismo y problematizamos diferentes aspectos de las sociedades actuales (de red, de consumo, de riesgo, de control). El programa mantiene coherencia horizontal y vertical en cuanto a contenidos con las materias correlativas dentro del Plan de Estudios.

---

<sup>22</sup> Según el Plan de Estudios de la carrera de Sociología, en 1º Cuatrimestre figura: Epistemología, Introducción a la Cultura, la Sociedad y el Estado –asignatura que cursan todas las carreras de la UNTDF-, Introducción a la Economía, Introducción al Pensamiento Político y Social; en el 2º cuatrimestre figuran: Cálculo –asignatura que cursan todas las carreras de la UNTDF-, Fundamentos de Ciencia Política, Historia Social General y Fundamentos de Sociología. El plan de Estudios plantea la cursada de cuatro materias por cuatrimestre.

<sup>23</sup> Brow, J. Notes on Community, Hegemony, and the Uses of the Past. *Anthropological Quarterly*; 1990. 63:1 pp. 1-6. Se entiende por doxa como el campo de la naturalización del estado de cosas. Lo que está dado y, por ende, no demanda ser puesto en cuestión.



El equipo docente toma como punto de partida de su práctica la consideración de la diversidad y la diferencia, como hecho y como derecho dentro del aula. La democratización del conocimiento y las condiciones de posibilidad para su acceso son factores centrales y claves durante todo el proceso de estrategias educativas. Este principio está en la planificación tanto de las actividades teóricas y prácticas, de las instancias de evaluación de estudiantes y docentes, en tanto un momento más del aprendizaje y de enriquecimiento mutuos, del proceso de enseñanza-aprendizaje y la producción de conocimiento.

Como venimos señalando, el desafío es evitar la reproducción del privilegio cultural y social, generando condiciones para la inclusión educativa de las y los estudiantes menos favorecidxs, por su clase social, género u origen étnico, para lo cual se adopta una postura crítica y de franca ruptura con los modos tradicionales de formación disciplinar. Nuestra práctica docente sostiene la perspectiva de género a fin de evitar la segregación por género del ámbito académico; la discriminación por género; por la identidad de género u orientación sexual de las y los estudiantes. De ello, se deriva la vigilancia constante sobre las prácticas, para evitar mensajes contradictorios –currícula oculta-. Coincidimos con Kelly y Nihlen<sup>24</sup> que las y los estudiantes son agentes activos que seleccionan, eligen no aprender determinadas cosas que se enseñan en la instituciones educativas y/ o filtran el conocimiento para utilizarlo en su propio beneficio, lo cual puede ser entendido como “resistencias” que contrarrestan las tendencias normalizadoras de la educación.

### **Didáctica y pedagogía**

A lo largo de la práctica docente se han realizado rupturas epistemológicas, metodológicas y prácticas que posibiliten una educación dialógica<sup>25</sup> de la sociología. Los impactos de estas discontinuidades con las estrategias ortodoxas de la enseñanza, nos han revelado el modo en que la desnaturalización de lo social incide en las formas de subjetividad construidas a lo largo de trayectorias disímiles en el estudiantado.

Desestabilizar el campo de la doxa y del sentido común, echar luz sobre la naturalización de la arbitrariedad del ordenamiento social ha provocado diferentes grados de conmoción en los estudiantes. El proceso de desestabilizar arraigadas concepciones de la vida en sociedad no sólo se ha encontrado con reacciones de sorpresa y ansias de continuar con procesos de desnaturalización, también se ha encontrado con sensaciones de desasosiego, zozobra y reacciones violentas, y en el mejor de los casos, con la afirmación explícita de no encontrarse dispuestos a la reflexión de otros modos de pensar lo

---

<sup>24</sup> Kelly, P.G y Nihlen, A. “La enseñanza y la reproducción del patriarcado: Cargas del trabajo desiguales, recompensas desiguales”. En Enguita, F. *Sociología de la Educación*. Editorial Alianza. 1999.

<sup>25</sup> Freire, P. *Pedagogía del oprimido*. México. Editorial Siglo XXI. 1999.

social. Una defensa tajante de un orden dóxico que sólo puede sostenerse en ausencia de razonamientos en contrario<sup>26</sup>.

Como hemos mencionado, nuestra práctica docente y nuestras estrategias áulicas tienden a discontinuar la reproducción de la desigualdad social y a contrarrestar la desigual distribución del capital cultural<sup>27</sup>. Además de alimentar el espíritu crítico y la necesidad de establecer un diálogo problematizador y reflexivo con el estudiantado, nuestra práctica didáctica y pedagógica implican los siguientes desempeños, tanto dentro como fuera del aula:

- lectura comprensiva de las distintas narrativas de lo social desde la pluma de sus propios autores. Para ello hacemos un esfuerzo de selección de bibliografía primaria que, a la vez, sea breve, clara y despierte la crítica, acompañada de guías de lectura y/o glosarios para facilitar su acceso, además de la guía u exposición docente breve en los primeros minutos de la clase;
- reflexión y aplicación conceptual. Para ello se trabaja, en situación áulica, con audiovisuales, con artículos y/o crónicas periodísticas o fragmentos de ellos que sean de actualidad y coyuntura, a fin de enlazar problemáticas actuales con las teorizaciones de la sociología clásica y contemporánea;
- estimular el debate y la problematización, para evitar la memorización o mera retención acrítica. Para ello se elaboran diferentes actividades en clase, trabajo en pequeños grupos, y preguntas disparadoras para estimular el debate sobre temas actuales en base a los textos trabajados;
- estimular y acompañar en el uso de las Tics, dado que por cuestiones etarias o de otro tipo, muchos de los estudiantes no se encuentran familiarizados con las mismas. En situación de aula suele utilizarse la videoconferencia, el moddle virtual donde está alojado todo el material digitalizado de la materia y las actividades, y el correo electrónico para novedades y avisos;
- ejercitación y ensayo de actividades escritas u orales, que después se evaluarán, para evitar la incoherencia entre lo que se enseña y lo que se evalúa;
- seguimiento de las trayectorias estudiantil, a lo largo de la cursada para favorecer la consulta y retención de los mismos;
- devolución de las actividades solicitadas; para concebir la instancia de evaluación como una instancia más de aprendizaje.
- clases de consulta e instancias de recuperación.

---

<sup>26</sup> Brow, J. 1990. *Op. Cit.*

<sup>27</sup> Bourdieu, P. y Passeron, J.C. *Los herederos: los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires, Siglo XXI, 2009.

Todas estas cuestiones son reforzadas en las instancias de evaluaciones parciales, las que son diseñadas a partir de la combinación de preguntas obligatorias y optativas, posibilitando de este modo que los estudiantes puedan referirse sobre aquellas cuestiones que han despertado sus intereses personales. Por otra parte, al no tratarse de una asignatura promocionable, los estudiantes elaboran un Trabajo Final Integrador (el cual puede ser realizado de manera grupal y colaborativa o bajo la opción individual) cuyo objetivo es el de invitar a la reflexión y análisis crítico a partir de la aplicación conceptual de los textos trabajados a lo largo de la cursada. Dicho Trabajo, en instancia de Mesa Final les permite dialogar entre sí y con el equipo docente sobre la temática abordada a elección, es decir, permite una devolución y un intercambio de su producción escrita.

Un elemento central que nos orientan a la hora de planificar las clases es nuestro rol docente a la hora de evitar la reproducción del privilegio social y cultural dentro del aula. Como equipo trabajamos de manera conjunta en la planificación de las clases y actividades, con el objetivo de que no haya mayores diferencias entre las dos comisiones existentes pero, principalmente, porque el trabajo en equipo es crucial para poder repensar estrategias y dinámicas que disminuyan el impacto de las desigualdades sociales y culturales del estudiantado. En nuestra planificación se encuentra presente la enseñanza de la lectura y la escritura. En este sentido, acordamos con Carlino<sup>28</sup> en la convicción de que lograr una lectura “autorregulada” es un objetivo con el que los docentes deberían poder comprometerse, utilizando diversas estrategias para acompañar y fomentar ese proceso.

Esto es así ya que, como explica Carlino<sup>29</sup>, la lectura es un proceso operativo, no meramente receptivo. Existe una diferencia entre la lectura estratégica del lector independiente (lectura con metas, jerarquización y selección de información), y la lectura “por encargo” de los estudiantes de los primeros años, que por falta de manejo de ciertos contenidos, se enfrentan a lecturas académicas propuestas por los docentes con alta dificultad y frustración, pudiendo incidir esto en el abandono de los estudiantes de su carrera universitaria. Poder revertir esto es tarea de los docentes:

*“interpretar genuinos textos académicos resulta desalentador para la mayoría de los estudiantes que cursan los primeros años de sus carreras. (...) La comprensión de lo leído es muy pobre porque refleja la dificultad de seguir su argumentación, en ausencia de un esquema interpretativo propio. Los alumnos carecen de cierta información que estos textos dan por sabida. Sin un marco conceptual, el lector-alumno no logra sostener la necesaria perseverancia de leer y releer para entender”<sup>30</sup>.*

---

<sup>28</sup> Carlino, P. Ayudar a leer en los primeros años de universidad. O de cómo convertir una asignatura en “materia de cabecera”. Artículo enviado a publicar en Educación en Ciencias, Revista de la Escuela de Humanidades, Univ. Nac. de Gral. San Martín. 2002.

<sup>29</sup> *Op. Cit.*

<sup>30</sup> *Op. Cit.* p. 3

Como explica Carlino<sup>31</sup>, la lectura y escritura deben enseñarse en todos los niveles y asignaturas porque: permite conocer una disciplina que, además de conceptos, posee un modo de leer y escribir particular; es necesario para los procesos de aprendizaje comprensión y pensamiento crítico sobre los contenidos; es clave para elaborar “estrategias de aprendizaje” necesarias para seguir aprendiendo y conociendo más allá de una asignatura en particular; no son habilidades básicas, cada nivel educativo tiene nuevos desafíos, contenidos, modalidades que deben ser conocidos y ejercitados.

La alfabetización académica es un proceso integral, no puede reducirse ni a una sola materia, ni al primer año; no es suficiente que sean trabajados en cursos de lectura y escritura que suelen estar escindidos de los conceptos y temáticas de cada disciplina, ya que resulta desalentador para el estudiante. La “alfabetización académica”<sup>32</sup> debe darse en todas las asignaturas y niveles. Es una herramienta básica para amortiguar las desigualdades sociales y culturales, pero además, debería ser una política institucional, no algo que suceda solamente en algunas materias.

Este es el sentido con el que se piensan las actividades a desarrollar en clase. Para todos los textos se realiza primero, una breve descripción del autor, del contexto de producción del texto y de las ideas o conceptos clave que aporta. Luego, como actividades, se plantea un primer momento para trabajar sobre una guía de lectura, que permite fomentar el proceso de jerarquización y selección de contenidos relevantes<sup>33</sup>. Son preguntas relativamente sencillas, que orientan la lectura, a fin de extraer conceptos, ideas centrales y argumentos. Esta actividad la realizan en grupos, y luego se procede a la puesta en común incentivando la participación de todos para construir colectivamente las respuestas. Luego, en un segundo momento, se trabaja con el objetivo de lograr la apropiación y aplicación crítica de esas ideas o conceptos abordados en la lectura. Esto se lleva adelante mediante el trabajo sobre algún material periodístico o audiovisual sobre problemáticas de la actualidad local, provincial, nacional o regional, donde nuevamente en grupos, los estudiantes discuten y hacen el ejercicio de pensarlo con las categorías trabajadas anteriormente. Siempre abierta la posibilidad de disentir y discutir con el autor propuesto.

Teniendo en cuenta que ambas comisiones son numerosas, y que consideramos que el trabajo participativo y de discusión es fundamental para trabajar de manera crítica los contenidos, las cinco horas semanales con que cuenta la asignatura incluyen, dos horas de clase expositiva y de debate, y tres de clase práctica. Además, resulta fundamental otorgar más tiempo a esta última modalidad de clase porque permite a los estudiantes un tiempo para leer en clase, con el objetivo de resolver la guía

---

<sup>31</sup> Carlino, P. Op. Cit.

<sup>32</sup> Carlino, P. Op. Cit.

<sup>33</sup> Op.. Cit.

de preguntas, de intercambiar percepciones en pequeños grupos y con lxs docentes.

### **Trayectoria y retención estudiantil**

En cuanto a los índices de ingreso al sistema educativo universitario, Ezcurra<sup>34</sup> sostiene que el incremento en la matrícula de las Universidades es extraordinario a nivel mundial, desde 1970 y se sostiene hasta la actualidad. Esta tendencia se observa en América Latina y, también, en nuestro país. Sin embargo, los índices de egresos de las Universidades es bajo. El proceso de masificación de inscripciones en el sistema educativo superior en América Latina se liga con un proceso de abandono considerable. Es decir, frente a una alta masificación se corresponde una alta tasa de deserción, en especial en el primer año de la carrera y en sectores sociales en desventaja. Esas tasas de deserción se ubican alrededor del 40% dependiendo del país y la región según la autora.

Al respecto, Quintela Dávila<sup>35</sup> enumera algunas características del sistema educativo en el nivel superior en Chile, que bien ilustran lo que también sucede en nuestro país. De manera general, se observa en los últimos años un acceso masificado a la educación universitaria, aunque segmentada en diferentes niveles e instituciones según el origen social del estudiantado, y unas tasas de retención de aproximadamente el 50% que no termina el trayecto educativo. Sin embargo, otro dato completa el panorama: *“la deserción de estudiantes se concentra principalmente durante el proceso de elección de carrera, postulación a la educación superior y primer semestre del primer año de estudios”*<sup>36</sup>.

Respecto a los niveles de ingreso, desde el inicio del dictado de carreras en 2013, la UNTDF ha incrementado su número de ingresantes año tras año. Así, se incremento de 571 en 2013 a 1057 en 2016. Ello sigue la línea de lo planteado por Ezcurra, tal como lo muestra el Cuadro 1.

**Cuadro 1. Cantidad de ingresantes a la UNTDF por año lectivo.**

<b>Año</b>	<b>2013</b>	<b>2014</b>	<b>2015</b>	<b>2016</b>
<b>Ingresantes</b>	536	491	1004	1057

Fuente: Elaboración propia<sup>37</sup>.

<sup>34</sup> Ezcurra, A. M. Igualdad en educación superior. Un desafío mundial. Los Polvorines, UNGS, 2011.

<sup>35</sup> Quintela Dávila, G. “Deserción universitaria, una aproximación sociológica al proceso de toma de decisiones de los estudiantes”. En Sociedad Hoy, núm. 24, enero-junio, Universidad de Concepción. Concepción, Chile. 2013, pp. 83-106

<sup>36</sup> Quintela Dávila, G. Op. Cit. p.86

<sup>37</sup> Elaborado en base a los datos de ingresantes relevados en los diarios locales.

Lamentablemente, no contamos con los datos estadísticos oficiales a nivel institucional respecto al espacio curricular. Solamente, contamos con algunos datos parciales respecto al número de inscriptos. Así, en 2015 tuvimos un total de 123 inscriptos, entre ambas sedes, mientras que durante el ciclo 2016 la matrícula creció, contando un total de 204 inscriptos, distribuidos proporcionalmente entre ambas sedes<sup>38</sup>.

Sin embargo, percibimos que hemos podido retener a los estudiantes que continuaron la cursada hasta el final. Ello puede atribuirse a la utilización de nuevas estrategias pedagógicas, nuevas instancias de evaluación y recuperación, clases de consulta y apoyo continuos, la construcción y fortalecimiento de la vinculación docentes- estudiantes, en una dialéctica de mutuo enriquecimiento. Al mismo tiempo, es importante mencionar otros indicadores del progreso del estudiantado y de la disminución de los efectos de las desigualdades de capital cultural en el aula, durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, tales como: las mejoras de la producción escrita, al propiciar su desmitificación como “tarea exclusiva de eruditos” y mostrarla como una práctica más, y en tanto práctica, la posibilidad de adquirirla al ejercitarla. Ello que disminuye las frustraciones y presiones autoimpuestas de la producción escrita. Al respecto, es relevante señalar que se estimula la lectura y se la muestra como *condición sine qua non* para alcanzar una producción escrita de calidad y la construcción de un sólido marco teórico que servirá de base a dichas producciones. Otro aspecto a destacar es la progresiva incorporación de una perspectiva crítica en los análisis sobre determinadas problemáticas sociales y la aplicación pertinente de conceptos propios de la disciplina, lo cual puede verse reflejado en los trabajos finales integradores de la materia y los exámenes finales.

### **Consideraciones finales**

Para finalizar, no podemos dejar de mencionar, que la UNTDF es el resultado de una política de Estado que creó las condiciones de posibilidad para la accesibilidad geográfica y cultural a la educación superior universitaria para lxs ciudadanxs de la provincia más austral del mundo. Aunque, aún persisten otras formas de exclusión, desde el equipo docente se trabaja para disminuir los impactos de las desigualdades sociales y de género del estudiantado. Lograr este objetivo es parte de nuestra tarea docente, superar dichas desigualdades, evitar la exclusión educativa universitaria, a sabiendas que ésta es el resultado de una matriz histórica de poder. Es decir, de un largo proceso social, económico, cultural de marcado carácter excluyente fundamentalmente, a partir del desarrollo de la matriz de opresión capitalista, patriarcal y colonial en nuestra América. Por ello, sostenemos que la

---

<sup>38</sup> Datos elaborados por el equipo docente, a partir del análisis de las listas de asistencias y de notas de parciales.

educación debe ser un factor clave para el desarrollo de sujetos críticos, como potenciales agentes de cambio y transformación social. Al decir de Tenti Fanfani, sólo así:

*“será posible instaurar una pedagogía apta para romper el círculo de la transformación de las diferencias sociales en diferencias escolares y culturales. De este modo, la reducción de la desigualdad escolar, hecha posible por una pedagogía racional, podrá, a su vez, cooperar en el proceso de construcción de una sociedad más igualitaria.”*<sup>39</sup>

De todas formas, somos conscientes de que este recorrido en nuestra práctica docente recién comienza y que todavía hay mucho por modificar en nosotras para poder llegar a la inclusión educativa de manera plena y positiva.

## **Bibliografía**

- Arango Gaviria, L- G. A la sombra de los padres fundadores de la sociología, en Arango, L. G. y Vivieros, M. (eds). *El género, una categoría útil para las ciencias sociales*. Bogotá: Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia, 2011.
- Bauman, Z. y May, T. *Pensando sociológicamente*. Buenos Aires: Nueva Visión, 2009.
- Bourdieu, P. *Sociología y cultura*. México: Grijalbo, 1990.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México. Editorial Laia, 1996.
- Bourdieu, P. *Homo academicus*. Buenos Aires, Editores Siglo XXI, 2008.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. *Los herederos: los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires, Siglo XXI, 2009.
- Bourdieu, P. *Capital cultural, escuela y espacio social*. México, Siglo XXI, 1998.
- Brow, J (1990) Notes on Community, Hegemony, and the Uses of the Past. *Anthropological Quarterly*; 63:1 pp. 1-6
- Carlino, P. Ayudar a leer en los primeros años de universidad. O de cómo convertir una asignatura en “materia de cabecera”. Artículo enviado a publicar en *Educación en Ciencias*, Revista de la Escuela de Humanidades, Univ. Nac. de Gral. San Martín. 2002.
- Ezcurra, A. M. *Igualdad en educación superior. Un desafío mundial*. Los Polvorines, UNGS, 2011.
- Filmus, D. *Estado, sociedad y educación en la Argentina del fin de siglo*. Buenos Aire, Editorial Troquel, 2000.

---

<sup>39</sup> Tenti Fanfani, Op. Cit. p. 13.

Foucault, M. *Historia de la sexualidad. La voluntad del saber*. Buenos Aires, Siglo XXI Editores, 2008.

Freire, P. *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI, p. 97.

Kelly, P.G y Nihlen, A. “La enseñanza y la reproducción del patriarcado: Cargas del trabajo desiguales, recompensas desiguales”. En Enguita, F. “Sociología de la Educación”. Editorial Alianza, 1999.

Pipkin, D. El pensamiento social como propósito de la enseñanza de las ciencias sociales. En Pipkin, D. *Pensar lo social*. Buenos Aires, La Crujía Ediciones, 2009.

Proyecto institucional UNTDF, recuperado 24 de Junio de 2017 de <http://www.untdf.edu.ar/uploads/archivos/Proyecto-Institucional-final-marzo-2012-1.pdf>

Quintela Dávila, G. “Deserción universitaria, una aproximación sociológica al proceso de toma de decisiones de los estudiantes”. En *Sociedad Hoy*, núm. 24, enero-junio, Universidad de Concepción. Concepción, Chile. 2013, pp. 83-106.

Tenti Fanfani, E. “La educación como violencia simbólica: P. Bourdieu y J.C Passeron”. En Torres y Gonzalez Rivera, *Sociología de la Educación. Corrientes contemporáneas*. Buenos Aires. Miño y Dávila Editores. 1994.