

Dossier

Prácticas de Enseñanza del Profesorado de Sociología de la UBA: experiencias, estrategias de enseñanza y desafíos

Capstone Teaching Seminar in Sociology – University of Buenos Aires:
experiences, teaching strategies and challenges

Carla Zibecchi

*Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Buenos Aires,
Argentina / Centro Interdisciplinario de Estudios Avanzados
(CIEA). Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina
czibecchi@untref.edu.ar*

Millcayac vol. XI núm. 20 2024

Universidad Nacional de Cuyo
Argentina

Recepción: 25 Abril 2024
Aprobación: 29 Mayo 2024

Resumen: El presente artículo se propone analizar la experiencia del campo de las prácticas de enseñanza en el marco de la materia Práctica de la Enseñanza del Profesorado de Sociología de la Universidad de Buenos Aires. Más particularmente, se siguen dos objetivos: por un lado, dar cuenta de las particularidades de la configuración del espacio curricular, además de la perspectiva teórica analítica que lo fundamenta. Por otro lado, destacar una estrategia de enseñanza, en base a nuestra experiencia, que se fundamenta en la potencialidad didáctica de la enseñanza para pensar lo social a través de la construcción de problemas sociales significativos y, al mismo tiempo, con perspectiva disciplinar.

Palabras clave: PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA, FORMACIÓN DOCENTE, PROFESORADO DE SOCIOLOGÍA, EJES PROBLEMÁTICOS, PENSAR LO SOCIAL.

Abstract: This paper proposes to analyze the experience of teaching practice in the Capstone Teaching Seminar in Sociology (University of Buenos Aires). More particularly, this paper proposes two main objectives. On the one hand, to account for the particularities of the configuration of the curricular space, in addition to the analytical theoretical perspective that underlies it. On the other hand, highlight a teaching strategy, based on our experience that is based on the didactic potential of teaching to think about the social through the construction of significant social problems with high social relevance and, at the same time, discipline

Keywords: TEACHING PRACTICES, TEACHER TRAINING, SOCIOLOGY TEACHERS, PROBLEM AXES, THINKING SOCIAL.

1. Introducción

En base a las experiencias desarrolladas en el marco de la materia Práctica de la Enseñanza^[1] del Profesorado de Sociología de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires (UBA), de los materiales didácticos analizados^[2] y de la literatura específica del tema, este artículo se organiza en torno a dos objetivos. Por un lado, dar cuenta de las particularidades de la experiencia del espacio curricular en el marco de la Carrera de Sociología y de su Profesorado, además de la perspectiva teórica analítica que lo sustenta, estructura y fundamenta. Forma parte de nuestro interés valorizar el campo de la práctica como un espacio de integración de habilidades, saberes y un trayecto específico. Las prácticas de enseñanza en el contexto de la formación docente de un Profesorado de Sociología es una tarea compleja que involucra diversas dimensiones. Siguiendo a Edelstein, concebimos que el campo de la práctica otorga especificidad a las unidades curriculares que lo conforman como un trayecto formativo que posibilita en el/la estudiante una aproximación a su campo de intervención profesional y al conjunto de las tareas que le corresponderá asumir. Además, la residencia cierra el trayecto específico, y constituye un período de profundización e integración del recorrido formativo, que intenta vehicular un nexo significativo con las prácticas profesionales, presentes y futuras (Edelstein, 2015).

Por otro lado, nos interesa socializar una de nuestras estrategias docentes para la formación de futuros egresados del Profesorado de Sociología: la enseñanza en base a ejes problemáticos, los criterios, principios disciplinares y didácticos para elaborarlos, sus vínculos vitales con la elaboración de objetivos para la enseñanza y la selección de contenidos. La idea de criterio es clave, algunos manuales o libros de textos nos pueden presentar los contenidos a enseñar pero no los criterios desde dónde fueron seleccionados y por qué. Lejos de presentarse como una receta, la elaboración de ejes problemáticos se muestra como una estrategia didáctica posible y sensible para realizar una práctica de enseñanza de manera situada y contextualizada.

Ciertamente, nuestra experiencia en diversas instituciones educativas a través del acompañamiento en las prácticas de enseñanza nos muestra que nos encontramos frente a un nuevo clima de época y de profundas transformaciones de experiencias y de subjetividades. Dicho de otro modo, observamos que el campo de la práctica de la enseñanza está profundamente interpelado por múltiples determinaciones,^[3] muchas de ellas de carácter estructural y otras de índole más simbólica. Para mencionar las principales: la reconfiguración de subjetividades, de identidades, de las experiencias y las condiciones de vida del/los destinatarios/as –el sujeto que

aprende- de las propuestas de enseñanza que elaboran nuestros estudiantes (futuros profesores/as de sociología). Las prácticas de enseñanza se realizan mayoritariamente en instituciones del nivel medio y secundario de la Región Metropolitana de Buenos Aires;^[4] por lo tanto, gran parte de los/as destinatarios/as son jóvenes y adolescentes. El contexto no solo nos interpela sino que nos impone un reconocimiento reflexivo de las estrategias para la enseñanza de lo social y una revisión profunda de las prácticas, sensibles a los nuevos contextos, con potencia disciplinar y didáctica para pensar lo social.

2. Desarrollo

2.1. *Práctica de la Enseñanza: su lugar en el Profesorado de Sociología*

En la actualidad, la Carrera de Sociología se rige por un Plan de Estudios que brinda a sus estudiantes la posibilidad de cursar el Profesorado como un ciclo posterior a la Licenciatura. El Plan de Estudios del Profesorado de Sociología data de 1988 y hasta ahora está planteado como un ciclo posterior y optativo que cursan lo/as egresados/as de la Licenciatura compuesto por tres materias: Pedagogía, Didáctica General y Práctica de la Enseñanza,^[5] todas de duración cuatrimestral.

En rigor, Práctica de la Enseñanza involucra tanto la Didáctica Específica como la Residencia propiamente dicha. Así, la materia se compone de tres espacios: teóricos-prácticos, talleres de coordinación de prácticas (espacios de acompañamiento personalizado), el trabajo en las instituciones educativas (donde se efectúan observaciones y el desarrollo del proceso de prácticas docentes guiadas y supervisadas). En este camino y como última materia del profesorado, Práctica de la Enseñanza tiene como actividad fundamental la realización de una práctica pre profesional. Dicha práctica consiste en enseñar Sociología en una institución asignada durante un lapso determinado. La realización de esta actividad requiere que el/la estudiante conozca en profundidad la bibliografía, elabore un completo y fundamentado proyecto didáctico, comparta con sus compañeros su propuesta, lo lleve a la práctica en una institución educativa y, con posterioridad, reflexione y analice su experiencia. De hecho, la misma práctica en la institución educativa –la residencia- direcciona la dinámica de la cursada. Por esta razón, las tareas a desarrollar, la modalidad de cursada, los instrumentos y criterios de evaluación de esta materia adquieren características diferentes respecto del resto de las que haya cursado durante la Licenciatura y demás materias del Profesorado.

Si bien no es el propósito central de este escrito, vale una mención a la importancia de una actualización y estructura del Profesorado que nos enmarca, a la luz de los cambios producidos en la sociedad y, en particular, en el sistema educativo y los avances en el campo de la formación docente. Desde nuestro espacio curricular, observamos en

el Plan de Estudios vigentes, las siguientes problemáticas: (i) los/as estudiantes encuentran la opción un título posterior luego de la Licenciatura y esto retrasa la salida laboral, cada vez más necesaria; (ii) la separación entre la formación de grado y el aprendizaje a ser sociólogo o socióloga de la formación docente en la disciplina, que dificulta pensar a la sociología o bien problemáticas específicas desde un abordaje sociológico como objeto de enseñanza. Dicho en otros términos, esta separación entre los dos ciclos profundiza el divorcio entre los saberes disciplinares específicos y los pedagógicos, lo cual interfiere en la formación de los estudiantes de la didáctica de la sociología; (iii) la formación del profesorado se resume a tres materias (Pedagogía, Didáctica General y Práctica de la Enseñanza), cada vez más insuficiente por las transformaciones educativas, sociales y culturales que demandan un perfil de egresado/a de Sociología capaz de intervenir en escenarios complejos y cercano al mundo de la vida de los destinatarios de sus propuestas de enseñanza, ya mencionado en la Introducción. Por todas estas razones, se plantea la relevancia de una propuesta de reforma que brinde la posibilidad de que los/as estudiantes que opten por el Profesorado puedan cursar las materias del ciclo pedagógico-didáctico durante la Carrera. De esta manera se propicia una vinculación más temprana entre los saberes disciplinares específicos y los pedagógicos.

2.2. Enfoque teórico-metodológico: los múltiples cruces

Una práctica profesional es la competencia de una comunidad que comparte las tradiciones de una profesión (convenciones de acción que incluyen medios, lenguajes e instrumentos distintivos) y a través de la cual se puede “aprender haciendo”, de acuerdo a las concepciones teóricas de Schön (1987) y Dewey (1989). Los integrantes de una profesión se diferencian entre sí en sus respectivas sub-especializaciones, en las particulares experiencias y perspectivas que aportan a su trabajo y en sus estilos de actuación. Pero, además, comparten un conocimiento profesional explícito y un sistema apreciativo: el conjunto de valores, preferencias y normas que les sirven para interpretar las situaciones prácticas, formular objetivos y direcciones para la acción (Costa, 2019).

Desde nuestra mirada, consideramos el espacio del campo de las prácticas de enseñanza como una síntesis compleja que no escinde la teoría de la práctica. Para hacer efectiva su potencialidad, el campo de la práctica necesita procurar una pertinente, sistemática y continua articulación con los contenidos del campo de la formación general y específica enriqueciendo recíprocamente los aportes entre campos, única alternativa para evitar la posible asignación de sentido “aplicacionista” al campo de la práctica (Edelstein, 2015:5). Al mismo tiempo, valoramos una articulación entre el campo académico de

formación de grado, las materias previas del Profesorado y el campo de la esfera profesional: la práctica docente.

Cada práctica de enseñanza que se produce es original y distinta como también lo son los procesos, experiencias y productos que generan (planificaciones, diseños de actividades, selección y elaboración de recursos didácticos, entre otros). Las prácticas se configuran a través de ámbitos diversos que persiguen objetivos, tareas y ritmos de trabajo diferenciados, cuentan con recursos disímiles, intervienen actores específicos, demandan distintas tareas y destrezas, etc. Además, se encuentran moldeadas por los saberes e intereses que traen consigo nuestros estudiantes de acuerdo a su formación previa, sus propias biografías escolares, universitarias y experiencias docentes. Por tales motivos, se parte de una concepción desde una práctica de enseñanza situada y, además, desde un enfoque constructivista que, como veremos a continuación, se plasma ya desde el comienzo de la experiencia en la elaboración de ejes problemáticos.

Por tal motivo, un/a egresado del profesorado de sociología debe ser capaz de preguntarse acerca de las habilidades necesarias para pensar lo social (Pipkin, 2009); y sobre la relación que puede tener el contenido sociológico que se desea enseñar con las problemáticas sociales actuales, con el contexto social escolar y con el mundo de la vida de sus estudiantes/as (grupo destinatario). Entonces, nuestra apuesta de enseñanza –con una impronta fuertemente constructivista– invita permanentemente a romper la lógica “contenidista” que frecuentemente predomina. Con una mirada crítica acerca del contenido “ya dado”, nos interesa que nuestros/as estudiantes reflexionen en clave de “qué habilidades y destrezas para pensar lo social quiero que mis estudiantes aprendan”. En términos operativos, esta pregunta es la apertura en nuestros espacios de teórico-práctico y forma parte de todo el proceso de prácticas: orienta a los objetivos, es la base para construir el eje problemático (recorte) y juntos direccionan todo el proyecto didáctico. Como destacan Anijovich y Mora (2009), para que un proyecto resulte significativo, en términos de aprendizaje, es necesario que los/as cursantes propongan una meta –en nuestro caso, objetivos de enseñanza– y planifiquen las acciones para cumplirla, lleven adelante una diversidad de actividades, prueben y elijan caminos alternativos, recursos variados y tomen decisiones para cada uno de los trayectos.

Algunos interrogantes que estructuran y dan forma al campo de las prácticas son: ¿Cuál considero que es la función social que debe cumplir la enseñanza de Sociología? ¿Qué nos aporta la disciplina para pensar lo social? ¿Cuáles son los aportes que puede efectuar la Sociología a la hora de enseñar temas propios de la disciplina y/u otros que se encuentran en la currícula escolar? Más específicamente ¿Qué aportes puede realizar nuestra disciplina para la enseñanza de temáticas o problemáticas propias de Formación Ética y Ciudadana, Educación Cívica, Estudios Sociales y Económicos Argentinos? ¿A

qué paradigma epistemológico adscribo al momento de enseñarlos? ¿Qué enfoque teórico analítico? ¿Qué habilidades puedo enseñar al destinatario/a de la propuesta de enseñanza? ¿Qué contenidos debo priorizar y cuáles dejar de lado? ¿Cómo seleccionarlos con sentido?

El hecho de considerar la enseñanza de la Sociología desde esta perspectiva tiene consecuencias en nuestro trabajo cotidiano como Cátedra. Entre otras cuestiones, implica organizar nuestro trabajo docente para que nuestros practicantes –futuros profesores/as de Sociología- desarrollen los saberes y habilidades específicas que les permitan construir herramientas para encontrar las respuestas a los interrogantes planteados y elaborar estrategias didácticas para enfrentar obstáculos que se presenten de manera cotidiana en su práctica docente.

La enseñanza de las ciencias sociales en general, y de la Sociología en particular, es una tarea profesional compleja porque demanda una serie de habilidades, destrezas y conocimientos. En primer lugar, los conocimientos específicos de la disciplina, la Sociología. En este aspecto nos interesa particularmente que los/as estudiantes recuperen y apuesten al saber experto –sociológico- a la hora de la enseñanza de un determinado tema. Entendemos que la formación disciplinar tiene como propósito que el/la docente se apropie de las gramáticas básicas de un campo del saber (Edelstein, 2015). En ese sentido, vale destacar dos cuestiones que registramos en nuestro quehacer cotidiano. Por un lado, como destacamos en otro trabajo (Pipkin, 2009) pareciera aún existir cierto consenso –virtual, por cierto- en que la mayoría de los estudiantes reconocen que la Sociología cuenta con un rico y variado patrimonio conceptual que comprende un conjunto de teorías y conceptos -con diversos grados de abstracción- que pueden ser objeto de enseñanza, más allá de la preferencia ideológica de un docente, su posición epistemológica, en cuanto constituye la base fundante de la disciplina, la matriz de pensamiento sociológico. Por otra parte, persisten dificultades en la forma en la cual recortan un tema a la hora de enseñarlo (pensar en problemáticas sociales concretas con socialmente significativas, con perspectiva disciplinar y atractivas para sus estudiantes). Una forma de encarar estas dificultades es la enseñanza a través de ejes problemáticos, cuestión que retomaremos en el apartado que sigue.

En segundo término, requiere de una reflexión y una clara definición acerca de lo que se enseña y el para qué. Desde nuestro punto de vista, consideramos que las estrategias de enseñanza incluyen el conjunto de decisiones que toma el/la docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de un determinado grupo de estudiantes. Entonces, se trata de orientaciones que abordan cómo enseñar considerando “qué queremos que nuestros alumnos comprendan, por qué y para qué” (Anijovich y Mora, 2009:23). Esto implica apostar a que nuestros egresados puedan ir construyendo los saberes y habilidades que muestran la íntima

relación –inescindible- entre la formación teórica y el campo de la práctica: (i) la reflexión simultánea de la Sociología como disciplina científica y como objeto de enseñanza; (ii) la reflexión y el análisis de la enseñanza de la Sociología en distintos contextos y modalidades y en función de las experiencias que se generen a través de las prácticas de enseñanza, (iii) diseñar un proyecto de unidad didáctica, llevarlo adelante y modificarlo a la luz de la experiencia; (iv) analizar sus prácticas, reflexionar y proponer nuevas estrategias didácticas para el futuro desempeño profesional como docente.

2.3. Cuando el problema es la solución: la enseñanza a través de ejes problemáticos^[8]

La enseñanza a través de problemas sociales o ideas ejes ha ocupado un lugar importante en la literatura sobre el tema. Diferentes autores/as tratan estas propuestas con cierta diversidad de matices, ideas-eje (Del Carmen, 1994), ideas principales (Vezub, 1994), grandes preguntas como organizadoras de contenidos (Bruner, 2018), ejes temáticos (Gurevich, 1995), problematización de lo real (Astolfi, 1997). Nutriéndonos de estos aportes y de nuestra experiencia práctica, vamos a denominar ejes problemáticos (Pipkin, 2009) al producto y resultado del ejercicio constructivista que efectúa el/la docente a la hora de enseñar a través de problemas sociales. Esta propuesta parte de ciertas concepciones que se relacionan con nuestro abordaje teórico analítico del campo de las prácticas de enseñanza – antes destacado- de un modo configurativo y performativo. En otros términos, nuestra concepción teórico analítica nos habilita desplegar la potencialidad de la enseñanza a través de ejes problemáticos y, al mismo tiempo, nos permite producir prácticas de enseñanzas en dicha clave.

En los ejes problemáticos junto con los objetivos de enseñanza direccionan todo el proceso, siendo estos últimos los aprendizajes de los/as estudiantes que se quieren lograr, las capacidades de pensamiento que se esperan desarrollar para analizar ese aspecto de lo social que queremos enseñar. Nuestra propuesta es romper con la lógica puramente “contenidista”, proponemos –como señala Furman (2021)- la importancia de efectuar un giro, dejando de pensar en términos de “lo que tengo que dar”, “lo que quiero dar”, “lo que me propongo” para pensar en clave de “lo que quiero que mis alumnos aprendan”.

A partir de nuestro planteo a nivel general, se desprenden algunas particularidades que es menester atender. Como se anticipó, el problema no está dado sino que se elabora a partir de ciertos criterios didácticos que a continuación detallamos y la guía docente de la Cátedra. Cabe destacar que lejos de presentarse como protocolo o receta a seguir, nuestra propuesta es la de considerar una serie de

principios rectores disciplinares y didácticos que permiten elaborar ejes problemáticos sólidos y fundamentados.

Primero, la enseñanza a través de problemas sociales acompañada con diversos elementos que hacen a la elaboración de una planificación –objetivos de aprendizaje, estrategias didácticas- que dialoga permanentemente con su destinatario/a proporciona una sólida base para el quehacer docente. Esta propuesta implica dejar de lado –o poner en suspenso- la pedagogía de la respuesta por la pedagogía de la pregunta (Siede, 2015).

Segundo, considerar el principio es la perspectiva disciplinar. Ciertamente, todas las enseñanzas enfrentan el desafío de plantear un recorte problemático que cuente con un marco conceptual explicativo que lo sustente. Sin embargo, las disciplinas sociales enfrentan la particularidad de que los límites en la construcción de este problema son más difusos precisamente porque son sociales, es decir, no están dados ni son naturales. Los problemas –base para elaborar el eje- no tienen fronteras claramente delimitadas, sino que pueden variar según la posición epistemológica y disciplinar del/la docente. Como cualquier problema social construido desde una mirada sociológica, tiene la singularidad de ser objeto de disputas y controversias, por lo tanto, es central que el/la docente pueda seleccionar un marco conceptual explicativo para sustentar y fundamentar. En ese sentido, la apropiación de las gramáticas básicas del campo del saber (Edelstein, 2015) resulta clave para la tarea.

Tercero, parte de la construcción del problema sea someterlo al ejercicio de transposición didáctica, transformación imprescindible para la enseñanza. Ciertamente, el saber o el conocimiento considerado valioso sigue siendo el elaborado en los ámbitos académicos especializados (Gimeno Sacristán, 2005), por lo tanto el saber enseñado debe estar conforme con ese saber científico ya que es un referente didáctico permanente (Benejam Arguimbau, 2002). Sin embargo, para ser enseñado el saber científico-académico -saber sabio, en palabras de Chevallard- debe sufrir una transformación. El saber enseñado, entonces, no es una simplificación del saber científico, por el contrario su lógica de organización y secuenciación no es científica sino elaborada bajo su valor formativo (potencialidad didáctica).

Por fin, que sea significativo para el grupo destinatario. Aquí es clave la relación de la propuesta con lo que cada sociólogo/a haya podido observar de su grupo destinatario de la propuesta. Desde el trabajo fundacional de Ausubel (1973) hasta problematizaciones como la planteada por Lea Vezub (1994), la literatura ha frecuentado el aprendizaje significativo desde diversas vertientes.^[9] Por tales motivos, el paso inicial a la elaboración de los ejes problemáticos para la enseñanza es la observación del grupo destinatario.

Ahora bien, ¿Qué principios rectores disciplinares nos provee la Sociología para la elaboración de ejes problemáticos? ¿Cómo

podemos considerar a la Sociología como referente didáctico para construir problemas sociológicos o sociales con perspectivas sociológicas?

- En los debates sociológicos existen “ideas elementos” que proveen a las y los docentes de pistas para la selección y organización de contenidos. A continuación, compartimos ejemplos de ejes problemáticos que toman los aportes de las ideas elementos de Nisbet (1969) que distinguen a la Sociología del resto de las ciencias sociales: “Nuevas formas de trabajo remoto: ¿alienación o progreso para sus trabajadores?; “La relación médico paciente ¿es una relación de autoridad o de poder?”. Como destacamos en otro trabajo, existe un núcleo de problemas sociológicos y de conceptos que trascienden las diferencias entre los distintos paradigmas, teorías y autores (Pipkin, 2009).

Contemplar las tensiones clásicas de la sociología individuo/sociedad; agencia/estructura; socialización/autonomía y sus múltiples relaciones y recursividades. Frecuentemente las prácticas se desarrollan en torno a unidades didácticas vinculadas con los siguientes temas: ciudadanía, Estado, derechos, gobierno, derechos humanos, partidos políticos, instituciones sociales, que son parte de los contenidos de las materias que frecuentemente dictan los/as sociólogos/as en el nivel medio, superior no universitario y el primer trayecto de las carreras universitarias. Las tensiones clásicas de nuestra disciplina se constituyen como una “puerta” de entrada para realizar recortes sociológicos alejados de miradas normativistas que –no sin cierta frecuencia- predominan en el abordaje de estas temáticas. Ejes posibles: “Los Derechos Humanos ¿se poseen o se conquistan?”; “¿Las personas hacen a las instituciones o son las instituciones quienes hacen a las personas?”

Incluir elementos comparativos en el eje que permiten contraponer y establecer relaciones: diferencias de grupos sociales, de tiempo y espacio, distintos valores que orienten la acción social, entre otros. En este tipo de propuesta es primordial evitar interrogantes demasiados amplios o ambiguos, pensando siempre en la posibilidad de incluir “un contrapunto” o una relación que lo limite. Por caso, el eje “¿La familia o las familias?” se constituye un recorte habilitante que plantea un contrapunto que abre un espectro amplio de problematizaciones: el reconocimiento de múltiples formas de familias que derriban el estereotipo de familia única desde la identificación de las diversas formas de convivencia y ser familias; la diversidad demográfica que permite contemplar

familias que no son el núcleo familiar completo –familias extendidas, sin progeñie-; la puesta en tensión del modelo “padre proveedor-madre cuidadora de los hijos” desde un abordaje histórico y/o actual, entre otras posibilidades.

En otro orden de cosas, consideramos que los ejes problemáticos también nos brindan la posibilidad de ejercer cierta “vigilancia epistemológica” (Bourdieu, y Wacquant 1995), en dos sentidos. Por un lado, porque entraña ya desde su origen –la construcción del eje- un ejercicio epistemológico acerca de qué aspecto enseñar, qué recorte de la realidad efectuar, qué dimensión o aspecto iluminar y, por lo tanto, qué otras dejar de lado y excluirlas. Por cierto, resulta relevante que el/la docente construya el problema en torno a una temática de la cual tenga dominio disciplinar para efectuar un mejor desarrollo didáctico. Las ventajas de lograr esta fundamentación disciplinar se basan en que permite no yuxtaponer enfoques que a la hora de la enseñanza pueden ser contradictorios y, además, habilita un contrato más claro con el grupo destinatario acerca de qué aspecto de la realidad social va a ser objeto de enseñanza (Siede, 2015). Por otro, permite un mejor seguimiento de parte de los docentes de la Cátedra como guías y, por lo tanto, una mejor comunicación. Nos brindan criterios orientadores que permite –junto con la reflexión y el seguimiento del proceso- encarar el difícil trabajo de acompañar y supervisar las prácticas de enseñanza para pensar lo social que producen los/as sociólogos/as –futuros profesores-, poder comprender qué van a enseñar en función de los objetivos de enseñanza y del tema dado.

3. A modo de reflexión final

Si bien todos los contextos y coyunturas históricas tienen sus propios hitos, clima de época y subjetividades, consideramos que el contexto actual nos impone una revisión profunda en torno a la enseñanza. Las nuevas tensiones generacionales, la puesta en cuestión de ciertos temas que son enseñados en la escuela, las nuevas formas de socialización y experiencias entre jóvenes, sus modos de politicidad – con ideas sobre lógicas de merecimiento-derechos que entran en tensión-, (Semán y Welschinger 2023; Vazquez. 2023) demandan de un trabajo reflexivo y consciente acerca de qué estamos enseñando, a quién y para qué. En otros términos, nos encontramos frente a una reconfiguración en la subjetividad del sujeto que aprende, por lo tanto sus ideas previas acerca de lo social son distintas y, probablemente, no tengamos aún las claves de inteligibilidad para poder interpretarlas e, inclusive, captarlas. Por algún u otro camino, esto nos conduce a la puesta en valor de prácticas de enseñanza profundamente situadas, reflexivas y fundamentadas. Para Edelstein:

“...diversas investigaciones han vinculado el deterioro cualitativo en la enseñanza principalmente con dos razones: la pérdida de conocimientos sustantivos de grupos disciplinarios o su eventual transformación errónea por efecto de “malas” transposiciones. Más actualmente, la vacancia en cuanto a la incorporación de saberes y conocimientos relacionados con las principales problemáticas de la contemporaneidad” (Edelstein, 2012: 14)

A la luz de esta observación, en este artículo nos propusimos compartir una de nuestras principales estrategias docentes, la enseñanza de elaboración de ejes problemáticos. Sabemos que la selección de contenidos es siempre objeto de controversia y discusión, por lo tanto, hoy más que nunca es importante que el/la docente sea consciente de los criterios que guiaron la selección de algunos y su jerarquización, excluyendo a otros.

La enseñanza a través de ejes problemáticos nos ha permitido una recuperación y puesta en valor del saber experto de la sociología para la enseñanza de lo social en distintos y desiguales contextos educativos. Al mismo tiempo, observamos que colabora en evitar la propensión a estudiar a los conceptos aislados, teoría en sí misma separada de cualquier análisis de la realidad social (de un fenómeno, un problema o inclusive de evidencia empírica). Esto implica una posición docente reflexiva que no reproduzca formas tradicionales de enseñanza que apuntan a modos de aprendizaje memorísticos. La experiencia del campo de las prácticas en el marco del Profesorado de Sociología nos ha demostrado que de nada sirve la enseñanza de una disciplina social saturada de conceptos y grandes teorías enseñadas a través de clases magistrales, puramente expositivas, divorciada de los datos de la realidad social, de la evidencia empírica y de experiencias, intereses y tiempo de atención de las personas destinatarias de las propuestas de enseñanza (Pipkin, 2009).

La instrucción verbal como forma principal (y a veces la única) de transferir conocimientos se funda en la creencia de que los/as estudiantes aprenderán si el/la docente estudia el tema y organiza los contenidos adecuadamente según la lógica de la disciplina. Esta creencia corre el riesgo no solo de una reproducción de contenidos sino también de la enseñanza de saberes obsoletos, desactualizados e, inclusive, inertes. En contraposición a esta posición “contenidista” nuestra propuesta se asienta en la potencialidad didáctica que puede tener la enseñanza basada en la elaboración de un problema social – ejes problemáticos- desde una perspectiva profundamente constructivista. Es el docente quién construye este problema y define sus límites, es decir la pregunta-problema que dará lugar al eje problemático. Desde una vocación constructivista, también implica el desafío de aceptar que ese saber que fue aprehendido de determinado modo necesariamente tiene que ser transformado para poder ser enseñado (pasaje de saber científico a saber posible de ser enseñado para que sea significativo). Entonces, el desafío es establecer vínculos

de sentido entre contenidos, relaciones que tienen una lógica que no necesariamente es cómo la pensaron los teóricos de la sociología, sino que está basada en su valor formativo, en su potencialidad para enseñar determinadas habilidades en sus destinatarios para tener un acercamiento más riguroso a la hora de pensar lo social.

En este artículo compartimos solo una pequeña parte –a través de algunos casos y ejemplos- que muestran la infinita potencialidad de la disciplina para la construcción de problemas sociales que recuperan a autores clásicos y contemporáneos, así también como a ciertas formas elementales de nuestra disciplina y conceptos vertebradores. Ciertamente, queda aún sin abordar un amplio y rico patrimonio teórico conceptual de otras formas elementales de nuestra disciplina que darán insumos para la construcción de ejes problemáticos de manera dialógica con la práctica de enseñanza, temática que esperamos abordar en futuros trabajos.

En ese sentido, nos interesa reponer que la sociología, en tanto disciplina que promueve la enseñanza de habilidades para pensar lo social, cuenta con sus particularidades y singularidades que permiten la construcción de ejes problemáticos desde una posición privilegiada que va más allá de su patrimonio teórico conceptual y de sus formas elementales antes mencionadas. Porque nos provee de ciertos principios que forman parte de su gramática del saber: la aplicabilidad de sus conceptos a diversos campos empíricos, la forma bajo la cual construye datos e interpela el sentido común, sus tradición para fomentar el pensamiento en términos de relaciones sociales, su capacidad para dar cuenta de las formas de pensar, sentir y actuar de diversos y desiguales grupos sociales, la vocación a la comparación como procedimiento esencial (entre grupos, sociedades, clases sociales, realidades construidas), el mundo de las ideas (ideologías, religiones, creencias, mitos) y su relación dialógica con nuestras prácticas e instituciones, los procesos de socialización, y la lista continúa.

La enseñanza desde ejes problemáticos invita permanentemente a nuestros/as estudiantes a pensar temáticas socialmente significativas para sus propios destinatarios de la enseñanza. En particular, porque muchas veces –la gran mayoría de las prácticas- implica enseñar Sociología, o temas y fenómenos sociales desde un enfoque sociológico a jóvenes y adultos/as que independientemente del oficio, profesión u ocupación que desarrollen, serán ciudadanos/as y de allí la importancia de promover un pensamiento crítico y riguroso acerca de lo social (Pipkin, 2009). En ese sentido, se nos plantea la necesidad imperiosa que un/a egresado/a del Profesorado de Sociología pueda preguntarse acerca de la relación que tiene el contenido sociológico que se desea enseñar con las problemáticas sociales actuales, con el contexto social escolar y con el mundo de la vida de su grupo destinatario/a (sus características particulares, sus intereses, su capital social y cultural). Como destaca Edelstein (2012) en las aulas,

cotidianamente, se observan las más variadas formas de manifestación de la segmentación que todavía caracteriza a nuestro sistema educativo, según los territorios y sectores de procedencia del estudiantado, la heterogeneidad en sus trayectorias formativas y de vida, que imponen hoy más que nunca el diseño de propuestas innovadoras para la enseñanza acordes a estas realidades.

Referencias bibliográficas

- Anijovich, R. y S. Mora (2009). *Estrategias de enseñanza: otra mirada al quehacer en el aula*. Buenos Aires: Aique.
- Astolfi, J. P. (1997). *Aprender en la escuela*. Santiago: Dolmen.
- Ausubel, D. P. (1973). *La educación y la estructura del conocimiento*. Buenos Aires: El Ateneo.
- Benejam Arguimbau, P (2002). Didáctica y construcción del conocimiento social en la escuela. *Pensamiento Educativo, Revista De Investigación Latinoamericana (PEL)*, 30(1), 61-74.
- Bourdieu, P y Wacquant, L.J.D. (1995). *Respuestas por una antropología reflexiva*. México: Editorial Grijalbo S.A.
- Bruner, J. S. (2018). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Chevallard, Y (1997). *La transposición Didáctica, del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.
- Costa, M. G. (2019). “Las Prácticas Profesionales Supervisadas de la Licenciatura en Nutrición. La experiencia desde el punto de vista de los estudiantes”. *Ciencia, Docencia y Tecnología Suplemento*, 9(9).
- Del Carmen, L. (1994). “Importancia del análisis y secuenciación de los contenidos educativos en el diseño del curriculum y en la práctica de la enseñanza”. *Enseñanza de las Ciencias de la Tierra*, 2(2), 324-331.
- Dhand. H. (1994). “Critical Thinking: Research Perspective for Social Studies Teachers”. *Canadian Social Studies*, Vol. 28, No. 4.
- Edelstein, G (2012). “Un debate vigente y necesario: La formación docente en las universidades” en Lorenzatti, M. (comp) *Construcción cooperativa de políticas y estrategias de formación de docentes universitarios en la región*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Edelstein, G (2015). “La enseñanza en la formación para la práctica”. *Educación, Formación e Investigación*, Vol.1, N°1.
- Furman, M. (2021). *Enseñar distinto: Guía para innovar sin perderse en el camino*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Gimeno Sacristán, J. (2005). *Comprender y transformar la enseñanza*. EdicionesMorata; Madrid.
- Gurevich, R (1995). “¿Qué contenidos enseñar?”. En Gurevich, R., Blanco, J., Caso, M. V. F., & Tobio, O. *Notas sobre la enseñanza de una geografía renovada* (pp 21-25). Buenos Aires: Aique.

- Nisbet, R. (1969). *La formación del pensamiento sociológico*. Amorrortu: España
- Perrenoud, P. (1994). Saberes de referencia, saberes prácticos en la formación de los enseñantes: una oposición discutible. *Compte-rendu des travaux de seminaire des formateurs de l'IUFM*, 25-31.
- Pipkin, D. (coord.) (2009). *Pensar lo social. Un aporte de la enseñanza de la Sociología para la escuela media*. Buenos Aires: La Crujía.
- Schön, D.A. (1987). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Semán P. y Nicolás W. (2023). “Juventudes mejoristas y el mileismo de masas”. Semán, Pablo (coord.). *Está entre nosotros*. Siglo XXI: Buenos Aires.
- Siede, I. (2015). *Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza*. Buenos Aires: Aique.
- Vazquez, M. (2023). “Los picantes del liberalismo. Jóvenes militantes de Milei y “nuevas derechas”. Semán, Pablo (coord.). *Está entre nosotros*. Siglo XXI: Buenos Aires.
- Vezub, L. (1994). La selección de los contenidos curriculares: los criterios de significatividad y relevancia en el conocimiento escolar. *Apuntes para la selección de contenidos en historia. Entrepasados*, 4(7), 151-66.
- Zibecchi, C. y T. Haedo (2023). “La enseñanza a través de la construcción de “problemas sociales”: potenciar el enfoque sociológico”. En XV Jornadas de la Carrera de Sociología de la UBA, Buenos Aires.

Notas

- [1] La Cátedra actual comenzó a formarse en 2001 cuando la Profesora Diana Pipkin se hizo cargo de la materia en calidad de Profesora Titular y me invitó a formar parte del equipo docente. En términos profesionales y personales, quiero agradecerle a Diana la posibilidad que me brindó y su disposición permanente para formarme como docente. A nivel institucional, reconocer toda su colaboración en la creación de los otros Profesorados de la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA y en impulsar permanentemente la posibilidad de una actualización de reforma del Profesorado de Sociología. Además, quiero reconocer los comentarios valiosos que han realizado los/as evaluadores/as anónimos/as de este artículo.
- [2] En términos metodológicos este artículo se asienta en una sistematización de experiencias de prácticas profesionales basadas tanto en observaciones de clases (desempeño docente, interacción con el grupo destinatario, diversas estrategias didácticas), como también

en el análisis de materiales producidos para llevar adelante la propuesta de enseñanza: observaciones diagnósticas del grupo destinatario, proyectos didácticos, evaluaciones de aprendizajes, reflexiones docentes en función de la experiencia, producción de materiales específicos para la enseñanza, entre otros.

- [3] Ciertamente, estos cambios tienen diversas temporalidades y escalas. Por razones de espacio no desarrollamos las condiciones y determinaciones que dan lugar a esta nueva configuración de sensibilidades y subjetividades políticas primordialmente en jóvenes y adolescentes, para solo nombrar algunas: las condiciones socioeconómicas que han modificado la estructura y dinámica social, la interacción digital, las mutaciones del vínculo entre el Estado y la sociedad, la pandemia. Para un desarrollo de este tema, véase Semán y Welschinger (2023).
- [4] Las prácticas docentes se realizan generalmente en escuelas de nivel medio y secundario, la mayoría son de gestión estatal y se ubican en diversos barrios de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y primer “cordón” del Gran Buenos Aires (Avellaneda, San Martín, Vicente López, Tres de Febrero, La Matanza). En menor medida, se realizan nivel superior no universitario (profesorados, tecnicaturas) y primer tramo de carreras universitarias (Ciclo Básico Común de la UBA).
- [5] El título de Profesor de Enseñanza Secundaria, Normal y Especial en Sociología es una acreditación profesional que habilita legalmente para el ejercicio de la docencia y el desempeño de cargos en el marco del sistema educativo.
- [6] Esto implica que los/as estudiantes deben cursar Práctica de Enseñanza (didáctica especial y residencia) en un cuatrimestre perdiéndose la posibilidad de que la efectúen en un año lectivo lo cual trae serias dificultades de cursada por su intensidad. Para nombrar sólo algunas: la falta de tiempo por las múltiples responsabilidades laborales y familiares; los desfases entre el calendario escolar y el universitario; la necesidad de las instituciones de que en el segundo cuatrimestre a fines de octubre ya no se efectúen prácticas por múltiples motivos (viajes de estudios, exámenes integradores, periodos de intensificación), entre otras contingencias.
- [7] Más allá de las múltiples posibilidades, una de las propuestas discutidas es que esto se produzca a partir del cuarto año de la Carrera, aproximadamente. Por otro lado, permite la obtención del título docente y, por lo tanto, la posibilidad de ingreso en el campo laboral de manera más temprana, sin que ello obstaculice a posteriori la continuación de los estudios de la Licenciatura.
- [8] En este apartado, recupero lo desarrollado con mayor amplitud en Zibecchi y Haedo (2023).
- [9] De manera estilizada se podría resumir del siguiente modo: que pueda vincularse con los saberes previos –o preconceptos- de un modo

sustantivo y no arbitrario; que tome en cuenta la estructura cognitiva de la persona que aprende; que genere curiosidad, interés, motivación; que se vincule de modo sustantivo con la vida cotidiana y los contextos del destinatario/a, sin con ello caer en una concepción pragmática del aprendizaje escolar. Para un mayor desarrollo, véase Vezub (1994).



Disponible en:

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=525878144008>

Cómo citar el artículo

Número completo

Más información del artículo

Página de la revista en redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de revistas científicas de Acceso Abierto diamante
Infraestructura abierta no comercial propiedad de la
academia

Carla Zibecchi

Prácticas de Enseñanza del Profesorado de Sociología de la UBA: experiencias, estrategias de enseñanza y desafíos

Capstone Teaching Seminar in Sociology – University of Buenos Aires: experiences, teaching strategies and challenges

Millcayac

vol. XI, núm. 20, 2024

Universidad Nacional de Cuyo, Argentina

revistamillcayac@gm.fcp.uncu.edu.ar

/ ISSN-E: 2362-616X



CC BY-NC-SA 4.0 LEGAL CODE

Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.