

# **“Diálogos y disputas en torno al proceso de formación del Sociólogo como docente: Institución, academia y pedagogía.”**

Jacqueline Rajmanovich.

Cita:

Jacqueline Rajmanovich (2011). *“Diálogos y disputas en torno al proceso de formación del Sociólogo como docente: Institución, academia y pedagogía. IX Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.”*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-034/304>

**IX Jornadas de Sociología de la UBA**  
**Capitalismo del Siglo XXI, Crisis y Reconfiguraciones**  
***Luces y Sombras en América Latina***

*“Diálogos y disputas en torno al proceso de formación del Sociólogo como docente: Institución, academia y pedagogía”.*

Jacqueline M. Rajmanovich

**Resumen:** Con vistas a participar de la mesa **“La Formación de Profesores de Sociología en la Universidad: perspectivas teóricas y desafíos metodológicos”**, este trabajo se propone aportar una reflexión sobre el debate *subjetividad y matrices de aprendizaje del Sociólogo como docente*. Dicho propósito tiene también como objeto generar un espacio de diálogo disciplinar entre la Sociología y la Pedagogía-Didáctica, el cual nos posibilite poner a circular ciertas cuestiones, inquietudes e interrogantes que giran en torno a esta temática. Por lo tanto, este escrito reviste un carácter exploratorio, en tanto ejercicio reflexivo, el cual esperamos, pueda representar en un futuro no muy lejano, un inicio para un posible proyecto de investigación.

Una fuerte inquietud recorre las arterias centrales de este párrafo principal: Si bien el trayecto de formación pedagógico-didáctico del actual Profesorado en Sociología es un espacio clave para reflexionar en torno a la subjetividad y matriz de aprendizaje del Sociólogo como docente, creemos sin embargo, que es fundamental considerar para el *análisis del proceso de formación del Sociólogo-docente* el trayecto de *formación académica precedente*. Esta argumentación se apoya en dos razones. La primera, de carácter institucional, porque el *diseño del Profesorado en tanto Pos-título* consta solo de 3 materias cuatrimestrales y al que acceden únicamente los graduados. La segunda razón, de carácter pedagógico-didáctico, porque para *aprender a enseñar aquello que hemos aprendido*, es metodológicamente pertinente rever el modo de enseñanza con el cual hemos sido formados.

Pensar sobre nuestro proceso subjetivo de formación docente implica también reflexionar sobre el diseño institucional de la carrera de Sociología y los modos de enseñanza que tanto Profesores como Docentes materializan en sus prácticas para la formación académica de los Sociólogos/as.

Investigadora Tesista IIGG-UNSAM  
Docente Ayudante  
Equipo de Pedagogía  
Profesorado en Sociología, Sociales-UBA  
jacquelinerajmanovich@gmail.com

Palabras clave: Formación; Matriz de aprendizaje; Pedagogía; Profesorado; Plan de Estudios.

## 1. Introducción

*“El científico del comportamiento no puede ignorar la acción recíproca de sujeto y objeto con la esperanza de que, si durante bastante tiempo hace como que no existe, acabará por desaparecer bonitamente”. (Devereux, 1999, pág. 21)*

*“No creo que el Hombre necesite salvarse de sí mismo; le basta con ser él mismo. El mundo necesita más de los hombres que de los “humanistas”. (Devereux, 1999, pág. 23)*

El enfoque que aquí deseo adoptar proviene de un territorio poco conocido en el campo de la sociología. Es un enfoque que, a pesar de compartir parte de su nombre con nuestra disciplina, poco tiene que ver con ella. El enfoque clínico de la psicología (Mara Souto, 2008, Cifali, 2005, Enriquez, 99/00, Devereux, 1999,) no tiene la pretensión de “cientificidad” que alguna de las tradiciones sociológicas pudo haber ambicionado. La psicología no tiene miedo al mestizaje disciplinar ni a la pérdida de “cientificidad”, pues no es heredera de esa filosofía de la ciencia.

“Debe usar[se] la subjetividad propia de toda observación como camino real hacia una objetividad auténtica, no ficticia” (Devereux, 1999, pág. 20).

El enfoque clínico de la psicología tiene como objeto el estudio de las instituciones educativas, sus organizaciones, algunos sectores de las mismas o algún otro componente que se privilegie, como la cultura institucional, o su identidad. La modalidad de operación es la intervención, la investigación y la formación. Mas que una disciplina, este enfoque es un modo de pensar, una modalidad de conocimiento y de pensamiento sobre la educación y la formación, que se utiliza en los abordajes institucionales. Está mas cerca de una epistemología que de una disciplina, de una epistemología de escucha al “Otro”, como inteligencia de la complejidad, de la temporalidad, de la opacidad, de la contradicción. (Souto, 2008).

Este modo de intervenir en la realidad introduce como necesario, una distancia adecuada entre el investigador y su “objeto” y una implicancia, ineludible, entre su subjetividad y la alteridad. He elegido este enfoque porque me ha permitido exteriorizar, sin censuras científicas, mi propia historia, y elaborar un objeto en el cual me veo altamente involucrada.

El tema que aquí me convoca, me invoca por varias razones. Las implicancias son múltiples y variadas. Por un lado, por mi situación como ex estudiante de la Carrera de Sociología, en donde experimenté, en carne propia, las desventuras de un plan de estudios particular con una incógnita inserción profesional. Por el otro, como ex estudiante del Profesorado en Sociología, y como cursante del mismo, encontré, gracias a la visualización del rol del Sociólogo-docente, una puerta por la cual transitar un camino para desenvolverme profesionalmente. Y por último, como ayudante de la materia Pedagogía del Profesorado en Sociología, en dónde aprendo a reflexionar sobre las intervenciones, propias y

ajenas, y desde dónde comencé a pensar sobre mis propios interrogantes para investigar.

Por lo tanto, este trabajo tiene como finalidad, el inicio de un recorrido en la investigación. Las líneas que a continuación podrán leerse son reflexiones que se vienen macerando a lo largo de algunos años, pero que recién a partir del último, pudieron elaborarse y adquirir la necesaria madurez para representarse en tinta y papel. La simbolización que esto significó ha sido fruto de una sublimación la cual me ha permitido procesar una vieja carga emotiva.

*“La ciencia del comportamiento auténtica nacerá cuando quienes la practiquen comprendan que una ciencia realista del género humano solo pueden crearla hombres perfectamente conscientes de su propia humanidad, precisamente cuando mas plenamente la pongan por obra en su labor científica”. (Devereux, 1999, pág 24)*

## **2. Fundamentación (o, por qué es necesario rever el modo de enseñanza-aprendizaje con el cual hemos sido formados para pensar la formación del Sociólogo-docente?)**

### **2.1. Matriz de aprendizaje y andamiaje institucional**

Para comenzar a abordar el análisis del proceso de formación del Sociólogo docente, desde el debate de la subjetividad y de la matriz de aprendizaje, es necesario poner de relieve el aspecto configurativo que los procesos de aprendizajes implican.

Pensar sobre el proceso subjetivo de formación, mediante el cual nosotros, sociólogos/as, comenzamos a pensarnos y a buscarnos como docentes, es una instancia que puede empezar con la evocación de recuerdos de experiencias anteriores, escolares o universitarias.

La evocación, en tanto técnica de autoexploración, permite ir tras el rastro de aquella memoria, hilvanada de experiencias y recuerdos que nos constituyen en tanto sujetos cognoscentes y pedagógicos.

Bucear en los recuerdos y asomarlos a la superficie, es un ejercicio que puede ser muy útil al momento de comenzar a desear proyectar un imagen. Nosotros, los/as sociólogo/as que comenzamos a pensarnos como docentes, inexorablemente, en una primera instancia, tenemos como frontera de posibilidad nuestro propio horizonte de experiencias, el cual circunscribe la referencia. Desde estas experiencias, que forman parte de nuestra configuración emergerán luego posibles y futuras prácticas docentes.

Cuando se piensa en comenzar a enseñar, nuestro pensamiento busca ineludiblemente remitirse a la propia experiencia y rastrear recuerdos. Todos

hemos pasado y vivido estas experiencias porque son ampliamente compartidas y significativas.

Es muy difícil –sino imposible- remitirse uno a lo que no ha experimentado o conocido. Esto no significa que no podamos lograr empatías con las vivencias de los otros. Lo que deseamos decir, es que las acciones y prácticas con las que experimentamos el mundo, instituyeron en nosotros una configuración subjetiva en tanto sujetos cognoscentes y la división que dicotómicamente podría existir entre conocer y ser aparecen aquí inverosímil.

Sin embargo, con esto no estamos insinuando que se sea imposible crear unos *modos propios de enseñar y aprender*. Pero, si estos modos no son revisados, corren el riesgo –como en la actualidad- de *reproducirse heterónomamente*.

Aprender a enseñar una disciplina –como la sociología- de un modo creativo y autónomo en nuestro tiempo actual, requiere de afrontar un desafío, para lo cual comenzar a pensar mediante el concepto de *modelos internos de aprendizaje* (Ana Quiroga, 1994) puede ser un buen comienzo.

“En cada experiencia puede haber un aprendizaje *explícito* que se objetiva y condensa en un contenido o una habilidad (...) pero la experiencia en la que se realiza ese aprendizaje explícito es a la vez fuente de otro aprendizaje. Esa experiencia deja en nosotros una huella, se inscribe en nosotros de determinada manera, afianzando o inaugurando una modalidad de *ser-en-el-mundo* y de *ser-el-mundo* para nosotros. (...) Este aprendizaje implícito, profundo, estructurante de nuestra subjetividad (...) es un *aprender a aprender* como una forma particular de constituirnos como sujetos del conocimiento”.(Op. cit, pág. 34).

Quiroga usa el término de *matriz de aprendizaje* para remitirse a aquella estructura elaborada e incorporada en el proceso de aprendizaje, una representación del mundo a través de cual se aborda y se conoce la realidad. Este *prisma cognitivo*, a través del cual ordenamos e interpretamos el caos que se nos presenta, es una organización personal y social, porque se construye e instituye gracias a experiencias de interacción y aprendizaje en procesos comunicacionales. Es una modalidad con la que cada sujeto organiza y significa el universo de su experiencia, su universo de conocimiento. Esta matriz, construida a lo largo de las trayectorias de aprendizajes, sintetiza y contiene nuestras potencialidades y obstáculos. Pero, en tanto estructura abierta, es susceptible a cambios.

La matriz, que nos da forma, en tanto molde, es a su vez un molde fundido por fuerzas externas que nos rodean. La famosa metáfora de la “punta del iceberg” puede representar aquí esta matriz, observable en nosotros, condensador de nuestras huellas de aprendizaje. Pero esta marcas que surcan nuestra subjetividad y se objetivan en conocimientos y habilidades tiene un “detrás” ó un “debajo” sumergido, poco visible.

La internalización, en tanto momento en el cual se interioriza e introyecta ciertos comportamientos “objetivos” culturales, es un importante momento para el proceso de configuración subjetiva. La apropiación personal que deriva de

este momento se manifiesta luego a través de la narración de los propios relatos, los cuales dan testimonio de ello. Estos relatos, en los cuales se narran escenas y situaciones pedagógicas, dan cuenta de estos factores-fuerza “objetivos” que con su “costosa” internalización instituyen constituyendo.

Por lo tanto, esta matriz, si bien es un muy buen recurso para comenzar a reflexionar sobre el proceso de formación del sociólogo-docente, y permite dar cuenta de la apropiación personal, ésta por sí sola no alcanza si lo que buscamos es problematizar el *andamiaje institucional con el que esta matriz se (con)forma*.

Las huellas y rastros que emergen de los relatos de los cursantes del Profesorado son experiencias instituidas que pueden dar cuenta de las instituciones y sus *dispositivos*. Detrás de aquellas experiencias singulares, existe una historia común, tejida por un entramado pedagógico e institucional el que, en lo que al ámbito universitario concierne, influyó en la construcción de una matriz de pensamiento sociológico. Esta internalización de un saber-disciplinario y académico, también supuso a su vez la necesaria – y no sin conflicto- socialización y sociabilidad en un sub-mundo institucional, la Facultad de Ciencias Sociales y la Carrera de Sociología.

Para ir tras las huellas y los rastros de estas experiencias de aprendizaje instituidas, el concepto de *legado* (Jacques Hassoun, 1996) nos puede ayudar. El legado, en tanto transmisión de cosas materiales e inmateriales a determinados “sucesores”, es un aspecto importante para tener en cuenta al momento de reflexionar sobre el proceso de formación de los/as sociólogos/as. Primordialmente porque esta idea nos permite establecer un primer eslabón con el cual pensar la formación en tanto *relación intersubjetiva*, en la que *otros* - intelectuales, investigadores, militantes, sociólogos/as o no- ocupan roles fundamentales desde espacios claves, y los que a su vez han pertenecido a una *generación* a la que también le ha tocado aprender un cierto saber-sociológico en un determinado momento histórico-social, en el cual predominó ciertas “formas” institucionales y pedagógicas de aprender y enseñar.

Siguiendo la idea de legado en tanto transmisión intergeneracional se puede comprender mejor que el proceso de formación de los/as sociólogos/as envuelva tras de sí una historia la cual se encuentra condensada en un plan de estudios, en el que lo pedagógico e institucional se han entrelazaron, dando forma a un contenido curricular normativo.

### **3. El Profesorado, una institución pedagógica en disputa**

El Plan de Estudios de (1987) estipula que el Profesorado en Sociología es *la* instancia para llevar adelante el trayecto de formación docente. Según nuestro criterio, el propósito del Profesorado es, por un lado, poner al alcance de los y las sociólogos/as las herramientas teórico-conceptuales con las que se puedan pensar y rever las prácticas pedagógicas-didácticas (propias o ajenas, actuales o pasadas, universitarias o escolares) y, por el otro lado, brindar los recursos y

las estrategias teórico-metodológicas que posibiliten, efectivamente, el aprendizaje de una prácticas, cuyo objeto persiga lograr acciones pedagógicas relativamente autónomas y de contenido crítico.

De lo anterior se desprende que, el Profesorado busca focalizar en la relación enseñanza-aprendizaje y en la transposición didáctica - el cual es necesario para transformar un cierto saber sociológico en uno escolar. No pone en cuestión el *qué de la transmisión, que viene dado de antemano, sino el cómo*.

Como decíamos, el Profesorado es una instancia, en tanto trayecto de formación docente, que busca *enseñar a enseñar* mediante una serie de objetivos con los cuales los sociólogos docentes en formación puedan adquirir ciertos conocimientos, habilidades y destrezas para enseñar y pensar la enseñanza. Sin embargo, la tarea docente de enseñar a enseñar no es una tarea mecánica, ni automática. Tampoco obedece a una decálogo de buenas y malas prácticas, mas o menos “didácticas”, sino que principalmente, es una tarea que implica *la reflexión frente a una práctica*.

El Profesorado, así entendido, en tanto instancia de reflexión pedagógica-didáctica, es una instancia que busca reflexionar sobre las prácticas docentes. Y al estar dentro una Facultad y formar parte de una Carrera y de un Plan, es decir, al ser una institución pedagógica de formación docente universitaria tiene la legitimidad institucional necesaria para repensar las prácticas pedagógicas que se implementan a lo largo de la Carrera en Sociología.

El fundamento último de este razonamiento descansa en que, si el Profesorado tiene como propósito enseñar a enseñar lo aprendido, es decir, enseñar un saber disciplinar – el conocimiento sociológico-, es de su incumbencia reflexionar sobre la enseñanza de lo aprendido a enseñar. En otro términos, si lo que buscamos es pensar sobre el proceso subjetivo de formación del Sociólogo-docente corresponde, pues, entonces, problematizar los modos de enseñanza-aprendizaje con los cuales se forman a los/as sociólogos/as a lo largo de la Carrera de Sociología. El alcance de la reflexión pedagógica no puede quedar reducida únicamente a la instancia del Profesorado, principalmente por dos razones: la primera, porque esta instancia solo consta de tres materias cuatrimestrales al que únicamente acceden los/as graduados/as, y la segunda, porque, a pesar de que pase inadvertido, invisible y naturalizado, en la Carrera de Sociología, principal y fundamentalmente, se enseña y se aprende, se transmite y se forma.

Pasa inadvertido, porque solo un porcentaje muy menor de docentes y profesores que enseñan en la Carrera de Sociología han realizando el trayecto de formación docente. Entre “1961 y 2001, 3686 licenciados y 385 profesores de sociología se graduaron en la Carrera”<sup>1</sup> (Diego Pereyra, 2010). Los números muestran que hasta hace diez años atrás, *menos de un 10%* de licenciados/as cursó el Profesorado.

---

<sup>1</sup> Según datos de la Secretaria de Planificación con base en datos de la Dirección de Títulos y Planes de la UBA.

Es invisible, porque a pesar de que muchos docentes y profesores trabajan enseñando en la Carrera de Sociología, esta profesión no se visibiliza como tal.

Y naturalizado por un aparente “mito” académico que indica que la enseñanza no se aprende, sino que se adquiere por la misma práctica, en tanto saber adquirido por la mera experiencia.

### **3.1. Academia y pedagogía, una relación asimétrica.**

Como bien vimos en apartados anteriores, enseñar a enseñar, sin una instancia previa de reflexión sobre los modos en que se establece la relación de enseñanza-aprendizaje y mediante la cual se configura, en parte, una matriz de aprendizaje universitario, difícilmente pueda poner en cuestión ciertos modos heterónomos de enseñanza y transmisión. Pero, si problematizamos *a partir de aquellos modelos internos de aprendizaje su andamiaje institucional* muy probablemente podamos dar lugar a nuevas formas de enseñar a aprender y de aprender a enseñar.

Anteriormente mencionamos que el Profesorado en Sociología está supeditado al plan de estudios (1987) de la Carrera de Sociología. En el mismo se lo reconoce a tal como un *Pos-título* al que únicamente acceden los/as graduados/as.

El plan de estudios indica que el Profesorado es, “*de carácter optativo (en el cual) el alumno deberá aprobar las siguientes materias: Pedagogía, Didáctica o Coordinación de grupos de Aprendizaje y Práctica de la Enseñanza*”. Y “*se otorgará el título de grado de Profesor(a) de enseñanza secundaria, normal y especial en Sociología (para lo cual) es preciso haber obtenido (previamente) la licenciatura en Sociología.*”<sup>2</sup>

De lo citado se desprende que, el trayecto de formación docente al que el ó la graduado/a accede, únicamente es posible si, a) se graduó, y si b) lo elige.

El perfil de graduado que se proyecta desde el Plan de Estudios estipula que los principales campos de aplicación para los/as Sociólogos/as son los siguientes:

- Docencia e investigación académica en Universidades Nacionales y privadas, Institutos secundarios, terciarios y Centros de Investigación.
- Realización de investigaciones, estudios y diagnósticos sobre distintos aspectos de la realidad social; instrumentadas para el diseño de políticas y programas de organismos públicos y privados.
- Desarrollo de actividades de planificación, programación, gestión y/o evaluación en políticas y programas sociales o en los aspectos sociales de programas de diversos tipos (salud, empleo, vivienda, etc.) en instituciones estatales y entidades de la sociedad civil.

---

<sup>2</sup> <http://sociologia.sociales.uba.ar/plan/plan.htm>



- Investigación de mercado y sondeo y análisis de la opinión pública.
- En el área de recursos humanos se desempeñan laboralmente en el diagnóstico, planificación, selección de personal, capacitación profesional y planes de reconversión laboral.

Si nos detenemos en el primer campo de aplicación, encontramos que la *Docencia* y la *Investigación académica* representan el principal campo de aplicación en el que se desarrollarán los/as futuros/as sociólogo/as, no siendo por supuesto este el único.

Sin embargo, para alguien que leyese por primera vez y que no conociese por dentro la organización de la Carrera de Sociología, por ejemplo, un ó una joven que está informándose sobre la posibilidad de elegir esta carrera, podría pensar que la docencia y la práctica de la investigación, ocupan lugares importantes en el diseño curricular de la carrera de grado. Sin embargo, sostenemos, que esto está lejos de ser así.

La distancia que existe frente a la realidad de los hechos se debe a la contradicción –o incoherencia- que se manifiesta en el mismo plan de estudios- El plan, que ya cuenta con casi 25 años y que salvo el “*retoque*” *informal* que ha sufrido desde la Carrera de Sociología - la reubicación de cincuenta horas de investigación que fueron reacomodadas para que los/as jóvenes ingresantes a la carrera pudiesen hacer una primera aproximación a la lejanía de la investigación que el mismo plan define en su estructura curricular- permanece intacto.

Pero, dónde radica esta aparente contradicción? Basándonos solamente en el primer término del primer campo de aplicación, esto es, en la docencia, la contradicción aparece -analizando sin mucho esfuerzo- entre el campo de aplicación que mencionamos y el diseño curricular, en el cual no existe materia alguna que se oriente a la enseñanza para la transmisión del conocimiento sociológico. Con suerte existe *una* materia -y *optativa*- que problematiza el área educativo *desde el enfoque sociológico*, esta es, *Sociología de la Educación*. Sin embargo, no existe materia alguna en la formación de grado que tenga como objetivo lograr esos conocimientos, habilidades y destrezas. ¿Pues, *dónde* se encuentran entonces? En el Profesorado. Una instancia de formación Pos-título, y optativa, al cual *acceden únicamente los/as graduados/as, si es que así lo eligen*.

Y sin embargo, la contradicción que el plan de estudios contiene algo más nos que una mera incoherencia textual en su contenido.

Cristina Davini (2001) argumenta que históricamente la *tradición académica* de formación docente ha sido débil, superficial e innecesaria porque se la ha considerado trivial, sin rigor científico, destinado a “ahuyentar la inteligencia”.

Esta tradición cuya influencia ha sido notable en el pensamiento estadounidense y latinoamericano en materia de formación académico-profesional y curriculum universitario, considera que los conocimientos pedagógicos pueden conseguirse en la práctica, en la experiencia directa, ya que cualquier persona con buena formación y “sentido común” conseguiría

orientar la enseñanza sin la pérdida de tiempo de los cursos “vagos” y “repetitivos” de la formación pedagógica (Liston y Zeichner, 1993 en Davini, 2001).

La *tradición académica*, sostiene Davini, en tanto producto de la racionalidad positivista en la que se funda, continúa manteniendo una desvalorización del conocimiento pedagógico y la creencia en la neutralidad (o superioridad) de la ciencia, o de un *saber disciplinar*.

La materia *Pedagogía*, que solo existe como tal en el Profesorado en Sociología, ha sido eliminada de los restantes Profesorados (Ciencias de la Comunicación, Ciencia Política, Relaciones de Trabajo y Trabajo Social). En todas la mencionadas carreras, *excepto en la de Sociología*, el Profesorado ha sido reformado y extendida su duración a un año de cursada compuesta por seis materias cuatrimestrales. Sin embargo, la contracara de esta reforma ha generado que los estudiantes puedan cursar el Profesorado simultáneamente a la carrera de grado, siempre y cuando hayan aprobado un mínimo de materias obligatorias. Profesorado y Licenciatura aparecen así como dos instancias formativas en tiempos y espacios paralelos y con jerarquías aproximadas.

No obstante, la eliminación de la asignatura *Pedagogía* del resto de los Profesorados, pone al descubierto el poco valor que la academia y la UBA le asignan a lo pedagógico. Su eliminación es la obscena prueba contundente. Sin embargo, existen otras situaciones menos extremas pero no menos desfavorables en las que “lo pedagógico” convive.

El plan de estudios vigente lo pone de manifiesto. Este le adjudica al campo de la docencia una inserción laboral y profesional prioritaria, para la cual solo prepara *si uno se ha graduado y si uno lo ha elegido para cursarlo*. La contradicción que desfavorece lo pedagógico frente a lo disciplinar académico se hace expreso cuando analizamos la lógica que el mismo plan traza. Este proyecta como principal campo de aplicación del graduado, la docencia, para lo cual solo forma si este elige cursar el optativo Pos-título Profesorado. La contradicción, que al desnudarla, aflora su lógica que desvaloriza lo pedagógico, pone en evidencia que la enseñanza y el aprendizaje son optativos y no obligatorios para ejercer la docencia. El mensaje entre líneas que el plan destila es que se puede enseñar sin aprender a hacerlo.

Sin embargo, el plan en algo no se equivoca. La docencia, a pesar su desjerarquizada situación dentro de la academia se ha convertido en los últimos años un campo de aplicación fundamental para que los/as sociólogos puedan *vivir* de su “accidentada” elección “vocacional”.

Frente a lo dicho, algunos/as podrían alegar que estos “detalles” no limitan la “posibilidad” del estudiante de sociología de trabajar en la docencia durante su cursada. Tomemos, como posibilidad, la enseñanza en la *Educación Media*.

Para los que no lo conocen, en la Provincia de Buenos Aires, existe un formulario de inscripción a la docencia (108B) el cual permite figurar en los listados docentes para ganar horas como suplente. *Técnicamente*, en los distritos que componen las distintas regiones de la Provincia de Buenos Aires, el o la estudiante de sociología podría comenzar a dar clases en algún

Secundario, ó - de lo que (por suerte!) quedan pocos - Polimodales. Claro que, tendría que “competir” con los docentes que cuentan con capacitación pedagógica y años de antigüedad.

Barajemos esta opción. Supongamos que el o la estudiante de sociología ganó unas dos horas cátedra para una suplencia de la asignatura *Construcción para la Ciudadanía* en una escuela media del distrito de General San Martín. Siendo sociólogo/a, sabría mas o menos el tipo de población escolar que acudiría a la clase.

La posibilidad “técnica” de que el ó la estudiante de sociología pueda efectivamente trabajar como docente, *sin* la capacitación pedagógica necesaria, nos coloca frente a otro interrogante: *¿qué enseñanza como sociólogos/as les estaríamos brindando a nuestros estudiantes/alumnos si nosotros mismos no contamos con formación docente?*

Seguro que algunos/as podrán pensar, a pesar de la crítica que Davini (2001) hace, que con solo la intuición y la mera práctica alcanza para enseñar. Nadie puede negar que la práctica no enseñe, pero dudo que forme. En esta situación, no habría diferenciación entre “teoría” y “práctica” ya que la propia práctica sería la única instancia de aprendizaje, la que coincidiría con el aprendizaje simultáneo de los/as alumnos/as.

Y aquí es menester diferenciar los roles. Podemos, claro, decir que en la enseñanza seguimos aprendiendo a enseñar, para que nuestros estudiantes aprendan a aprender, pero si en la misma interacción de enseñanza-aprendizaje nosotros, los docentes, no enseñamos, ni sabemos cómo hacerlo, menos nuestros estudiantes podrán aprender. Las posibilidades se reducen. Lo que aquí se coloca en el centro del debate es, qué lugar le damos y cómo influye nuestra limitada y desvalorizada formación docente (dentro de la academia y frente a lo disciplinar) al insertarnos en el campo y en la práctica de las problemáticas socio-educativas actuales?

Recapitulando. Por un lado, la asimétrica relación que existe dentro del plan de estudios entre lo pedagógico y lo disciplinar, permite preguntarnos por la formación docente con la que cuentan los actuales titulares de cátedra de la Carrera de Sociología, quienes forman a los nuevos cuadros docentes que enseñan y forman a los nuevos sociólogos. Por el otro lado, respeto a la contradicción que el mismo plan contiene, y que pusimos en evidencia, podríamos formular la pregunta de si ésta en verdad oculta detrás de su aparente y textual contradicción luchas entre diversas tradiciones que, sin haber tenido el espacio para el diálogo y el consenso necesario, plasmaron en un documento curricular un incoherente y contradictorio plan de estudios?

### **3.2. Un histórico Plan de Estudios (¿O la historia de un estudio sin plan?)**

Echar una mirada al trasfondo histórico del actual plan de estudios de la

Carrera de Sociología nos puede permite hacer inteligible una condensada contradicción.

Los años previos a la elaboración del nuevo plan de estudios estuvieron signados por la reconstrucción de la Carrera tras la vuelta a la democracia. (Blois, 2009). A diferencia del ambicioso emprendimiento intelectual de Germani, quién buscó con la refundación de la Sociología, “estimular una común adhesión a una forma de entender la sociología y generar consenso sobre las teorías, los métodos y el rol práctico de la disciplina, entre los profesores que llegaban a la carrera tras la vuelta a la democracia no había tal búsqueda de consenso sobre las líneas en que debería formarse a los nuevos sociólogos. La gran heterogeneidad de concepciones, en el pasado muchas veces excluyentes, *que ahora convivían en la misma institución hacía difícil un acuerdo sobre qué perfil darle a la carrera*”<sup>3</sup>. (Blois, 2009, p. 9).

El contrapunto que Blois introduce, permite problematizar un pasado reciente, el cual inauguró una etapa en la historia de la sociología de la UBA junto a la reorganización académica y disciplinar tras la vuelta a la democracia, y cuyo proceso culminó con la creación de un nuevo plan de Estudios (1987).

El primer director de la Carrera de Sociología, Mario Margulis (1986-1988), electo por una junta que reunió a miembros de los tres claustros - estudiantil, graduados y docentes- representó en aquel entonces un referente del campo intelectual que pudiese, mediante su figura, aparecer como mediador pero ajeno a los intereses en pugna, obteniendo así, el necesario consenso de los diferentes actores que había en la Carrera.

La principal tarea que Margulis emprendió, fue el diseño de un nuevo plan de estudios, con el que se esperaba, explica Blois, cerrar definitivamente la etapa de transición desde la dictadura y consolidando por fin a la carrera en democracia.

En la Carrera predominó un fuerte consenso tendiente al pluralismo y a la convivencia de estilos diferentes y una dirección que debió admitir la existencia de cátedras con gran independencia en su orientación y cuyos profesores, que no habían sido convocados por esta gestión, no compartieron una común orientación sociológica. La organización de las cátedras y su dominio prácticamente autónomo limitó fuertemente las posibles atribuciones e injerencias que podía llegar a tener la dirección de la Carrera.

Para la elaboración de un nuevo plan de estudios, Margulis convocó la formación de una comisión - la Comisión Curricular Permanente - en la que estudiantes, graduados y docentes, junto a las autoridades de la carrera discutieron aproximadamente por un año y algunos meses.

El nuevo plan de estudios no representó cambios sustanciosos. El legado de las gestiones anteriores (Susana Torrado, 1984 y Cristián Gravenhorst, 1985) configuraron una arreglo institucional poco permeable a la introducción de novedosas reformas. Bajo estas condiciones, argumenta Blois, “el nuevo plan de estudios fue un simple listado de materias que, sin introducir cambios en la

---

<sup>3</sup> La itálica es nuestra.

cursada, *sirvió como legitimación de una situación previamente configurada*<sup>4</sup> (Op. cit. pág. 15).

El nuevo plan de estudios planteó un diseño curricular marcado por dos momentos muy diversos. El primero, y tras haber aprobado y cursado las materias obligatorias que marcaban un camino muy puntilloso el cual seguir, los estudiantes se veían impulsados, en un segundo momento, a escoger entre una variedad de materias optativas. Según los que habían diseñado el plan, este carácter abierto “buscaba asegurar la flexibilidad de la carrera para incorporar nuevos contenidos en una disciplina que, como otras ciencias sociales, estaba siempre cambiando e incorporando nuevas perspectivas” (Op.cit. pág.15).

Tampoco fijó límites a estas nuevas materias optativas. El mismo funcionó como un mecanismo para incorporar nuevos profesores, según el cual, se convirtió en un modo tendiente de asegurar a cada quien su espacio. Así, se evitaron incómodas situaciones conflictivas de nuevos actores que pugnasen por ingresar y participar de los beneficios materiales y simbólicos. Este supuesto y aparente consenso, estuvo mas signado por una *yuxtaposición de estilos diferentes, sin diálogo*, que por una convivencia consensuada. Y si a esto le sumamos la autonomía que cada cátedra detentó se entiende mejor el perfil difuso que se le asignó a la Carrera. (Blois, 2009).

Ricardo Sidicaro (1993), en un artículo publicado años después de la elaboración del plan de estudios, describía la situación en la cual se encontraba el campo intelectual de la sociología argentina en los años ochentas y noventas. Tras la vuelta a la democracia, explica el autor, la sociología argentina había intentado reconstituir su campo tras una *fuerte fragmentación que había experimentado como resultado del proceso de radicalización política en los años 60 y 70*, en el cual los márgenes de diferenciación entre el campo sociológico y político habían quedado profundamente confusos.

Reviendo unos apuntes de una de las primeras asignaturas de la Carrera de Sociología, *Sociología General*, a cargo de Lucas Rubinich, y escrito por él, releí en uno de ellos (1994) un planteo en el cual el autor aborda la conflictiva relación entre la sociología en la Argentina y la cuestión generacional. Allí, Rubinich se pregunta por la posibilidad de que, dentro del campo intelectual, los “nuevos” sociólogos/as o “aspirantes a nuevos” sean los dinamizadores de un debate en torno a la redefinición de las luchas por los límites del discurso sociológico. Estas “nuevas” generaciones, explica Rubinich, podrían ser los *portadores de perspectivas desprovistas de los prejuicios*, fundamentalmente del orden ideológico o político, que limitaron el surgimiento de un discurso sociológico crítico en las generaciones mayores y que en parte *compartmentaron la comunidad académica*<sup>5</sup>.

De acuerdo a este planteo, estas nuevas generaciones de sociólogos/as podrían dinamizar un debate en torno a la redefinición de las luchas por los límites; esto es, por lo qué es y no es sociología. Pero además creemos que, esta cuestión, y desde la actualidad, podría también posibilitar a preguntarnos

---

<sup>4</sup> La itálica es nuestra.

<sup>5</sup> La itálica es nuestra.

por la lucha *forma-contenido* de los límites de la transmisión del discurso sociológico, esto es, por la *forma institucional* en el que las unidades académicas, conocidas como cátedras, *organizan y regulan la enseñanza*, y, por los *contenidos sociológicos* con los cuales estas transmiten los saberes considerados imprescindibles para la reproducción de ciertas tradiciones.

#### 4. Conclusiones

A lo largo del artículo hemos intentando poner de manifiesto que, para pensar el proceso subjetivo de formación del Sociólogo docente es viable indagar y cuestionar, desde el Profesorado, en tanto espacio legítimo de reflexión pedagógico, el andamiaje institucional con el cual se modelan las matrices de aprendizaje que se configuran e instituyen mediante la transmisión de las diversas tradiciones sociológicas en manos de las “viejas” generaciones.

También, hemos intentando expresar, utilizando como documento “objetivo” el plan de estudios, la asimétrica y desvalorizada relación en que se encuentra “lo pedagógico” frente a “lo disciplinar”.

Esta desvalorizada relación entre lo pedagógico y lo disciplinar que se materializa en el plan de estudios nos permitió hacer inteligible una historia que se encuentra condensada en un documento curricular y que norma la Carrera de Sociología.

La contradicción que pudimos visibilizar desde las propias proyecciones del plan de estudios, con respecto a la inserción del graduado, también nos permitió comprender las relaciones de poder que constituyeron y se plasmaron al momento de elaborar el plan. El poco diálogo entre diversos profesores y la casi “autista” autonomía de cátedra imposibilitó el diseño de un plan “orgánico” y con coherencia.

Estos análisis no se desentienden del momento histórico que aquel entonces primó. Pero esperamos que este y los citados trabajos que investigan al respecto de la reorganización de la Carrera de Sociología tras la vuelta de la democracia, sirvan para repensar nuestras actuales limitaciones a la hora de actualizar un plan de estudios que por sí solo y sin haberlo desmenuzado en profundidad, muestra importantes contradicciones que se plasman en las trayectorias estudiantiles y profesionales.

Por otra parte, hemos intentado asimismo subrayar que la transmisión de un cierto saber también es la transmisión de un cierto legado que busca, mediante su enseñanza, perdurar en las nuevas generaciones. En cada aula en la que se enseña, en cada programa en el que se diseña una propuesta educativa, hay un intento de supervivencia de ciertos valores. La selección, organización y secuenciación de contenidos a enseñar, es una arbitrariedad que elige dar luz y oscuridad a múltiples posibilidades. En cada una de estas instancias decisorias, se actualiza una forma de enseñar y aprender, plasmado en nuestro caso, en un antiguo plan de estudios cuyo perfil de Carrera aún sigue siendo difuso y contradictorio.

Más allá que logremos aplicar una mirada crítica a la forma y al contenido de la enseñanza de la sociología, hay un límite institucional, condensando en un documento curricular y normativo que expresa día a día una histórica fragmentación del campo intelectual y el que, mediante su vigencia, perdura hasta nuestros días. Mientras tanto siga existiendo la falta de consenso y diálogo entre las distintas tradiciones que coexisten sin convivir en la Carrera de Sociología, la cristalización de una fragmentación seguirá siendo presente instituyente.

El haber intentado aquí reflexionar sobre el proceso de formación de los/as sociólogos/as ha sido un intento por comenzar a problematizar un andamiaje institucional, edificado sobre las bases de una sorda y muda pluralidad académica, cuyas consecuencias pedagógicas se experimentan en trayectorias formativas sesgadas, frustradas y hasta extraviadas. El “autismo” institucional que predomina en la Carrera de Sociología hace eco en el proceso subjetivo de formación de los y las sociólogos/as, quienes encuentran a duras penas espacios de inserción profesional, y cuyas frustradas posibilidades no son sino la caja de resonancia de una enajenación académica que se simboliza con un anacrónico plan de estudios.

## 5. Bibliografía citada

- Blois, Juan Pedro (2009): “Interpretaciones enfrentadas de la historia de la sociología en Argentina. Las lecturas del pasado como disputas del presente”. Revista Argumentos, Nro.10, Buenos Aires, <http://sociologia sociales.uba.ar/documentos/Blois.pdf>
- Cifalli, M. (2005): “Enfoque clínico, formación y escritura”, En: L. Paquay y otro: *La formación profesional del maestro*, FCE, México.
- Chevallard, Yves, (1991): *La Transposición Didáctica*. Aique, Buenos Aires.
- Davini, María Cristina (2001): *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Paidós, Buenos Aires
- Devereux, G. (2009): *De la ansiedad al método en las ciencias del comportamiento*. Ed. Siglo XXI. Madrid.
- Enriquez, E. (99/00): Implicación y distancia. Les cahiers de Implication. Revue d’analyse institutionnelle 3. Université Paris VIII. [www.psicosocial.geomundos.com](http://www.psicosocial.geomundos.com)
- Hassoun, Jacques (1996): *Los contrabandistas de la memoria*, Ediciones de la Flor, Buenos Aires.
- Pereyra, Diego, (2010-2012), Tradiciones sociológicas en contextos institucionales diversos. La sociología en la Universidad de Buenos Aires y en la Universidad Católica Argentina (1966-1996). Proyectos de Investigación Científica, Secretaría de Ciencia y Técnica, UBA.
- Quiroga, Ana (1994): *Matrices de aprendizaje: Constitución del sujeto en el proceso de conocimiento*. Ediciones Cinco, Buenos Aires. Capítulo IV.
- Rubinich, Lucas (1994): “Redefinición de las luchas por límites: Un debate

posible para las nuevas generaciones en la Sociología”,  
Entrepasados, 6.

Sidicaro, Ricardo (1993) “Reflexiones sobre la accidentada trayectoria de la sociología en la Argentina”, *Cuadernos Hispanoamericanos*, Madrid, 517-519, 1993: 65-76

Souto, M. (2008): Una mirada desde la Psicología y la clínica. Ponencia presentada en el Primer Congreso Nacional de Psicología Institucional: la intervención, la investigación y la formación. San Luis.